Наталія Письменна

Активізація мислення студента-піаніста як основна умова оптимізації підготовки майбутніх учителів

Актуальність. Розвиток системи освіти вимагає впровадження нових методів навчання. Розроблення та впровадження нових технологій у навчальному процесі характеризується інтенсивними пошуками можливостей оптимізації загально-естетичної та спеціальної професійної освіти.

Предметом вивчення стають зміст, принципи й методи виховання творчої виконавської майстерності, яка дозволяє студенту-піаністу самостійно розв'язувати завдання осягнення і втілення художнього образу твору. Діалектично продумана методика необхідна в загальні і професійній музичній освіті.

Розробляючи та впроваджуючи нові технології у навчальному процесі гуманітарно-педагогічного коледжу, слід подбати про те, щоб змінити ставлення студента-піаніста до майбутньої педагогічної роботи, стимулювати позитивну мотивацію й прагнення займатись музично-педагогічною діяльністю, з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху кожного студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки майбутнього вчителя музики досліджувались багатьма вченими, видатними музикантами-педагогами (А. Алексєєв, Б. Асаф'єв, А. Гольденвейзер, Є. Гнєсіна, І. Коган, І. Нейгауз, І. Прокоф'єв, М. Фейгін, А. Щапов та ін.).

Психолого-педагогічні аспекти удосконалення організацій навчального процесу вищої школи, впровадження нових технологій професійної підготовки майбутніх вчителів музики розглядаються в роботах А. Корженевського, Т. Кравченко, В. Шульгіна, Є. Ткача, Б. Деменко, Ю. Дикого, Є. Поваленко, А. Задерецької.

Аналіз досліджень з питань підготовки майбутніх вчителів музики дав змогу дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого осмислення й аналізу. Не зважаючи на те, що в дослідженнях останніх років вказуються конкретні шляхи, засоби, форми та методи підготовки випускників вищих музично-педагогічних закладів освіти, проблема підготовки майбутнього вчителя музики лишається не до кінця розв'язаною. Сам процес підготовки майбутнього вчителя музики на сьогоднішній день вимагає реструктуризації та оптимізації.

Формування цілей статті. У межах нашої публікації ми здійснимо аналіз запропонованих нами психолого-педагогічних умов оптимізації підготовки майбутніх вчителів музики, ґрунтуючись на певній системі теоретичних знань та понять й конструюючи цілісність проекту виконання фортепіанних творів.

У понятті повноцінної художньої майстерності, яка становить складний комплекс розвинутих і вихованих здатностей, навичок, умінь, нагромаджених теоретичних і практичних знань, умовно можна виділити три основні сфери (підсистеми), які тісно взаємозв'язані, але виконують різні функції: майстерність інтерпретації («прочитання» твору, розробка і створення індивідуальної концепції його виконання), майстерність артистичного (емоційно-образно-вольового) впливу і технічна (інструментальна) майстерність. Можна вважати, що на сьогодні досить добре розроблена й успішно застосовується методика виховання лише інструментально-технічних навичок. Дві інші сфери (підсистеми) – «техніка інтерпретування» й «техніка артистизму» поки що менше вивчені і в масовій практиці часто випадають з учбової програми.

Численні висловлення провідних педагогів, аналіз практики кращих музикантів дозволяють зробити висновок, що повноцінне оволодіння комплексом виконавської майстерності, зокрема специфічними інтерпретаторськими його компонентами, можливе лише за умови максимального розвитку активності й самостійності музичного мислення виконавця.

За багатовікову історію пошуків та відкриттів у галузі музичної педагогіки її кращі представники все більше усвідомлювали значення розвитку активності і творчої самостійності музичного мислення та його основи – внутрішнього слуху.

Результатом використання наукових даних про мислення стало в наш час розуміння значення правильного функціонального співвідношення виконавського «передчуття» та слухового контролю – «післячуття», необхідності діяти в процесі гри за принципом «бачу – чую – рухаюсь – контролюю». Подвійна спрямованість уваги виконавця на звукову мету і наступний контроль гри, тобто правильне співвідношення орієнтуючої і контролюючої функцій мислення, відоме в музичній практиці як уміння, «слухаючи, чути себе», що дозволяє формувати легко координовані слухо-рухальні зв'язки, які є передумовою керованої поведінки під час гри.

Розроблена Б. Асаф'євим інтонаційна концепція розуміння музичного твору як найскладнішої системи «взаємотяжінь, що впливають одна на одну на різних відстанях і з різною силою; інтонаційних арок, що перехрещуються», дозволили намітити шляхи і прийоми виховання культури інтонаційно-смислового розкриття музики. Оволодіння такою культурою, як вважав Б. Асаф'єв, вимагає упертої праці кожного музиканта над розвитком інтонаційної активності свого внутрішнього слуху і у практиці навчання повинно бути предметом спеціального засвоєння.

Культура активного інтонування, яка спирається на систему теоретичних і практичних знань, е більш високим етапом розвитку музичного мислення.

Досягнення завершеного, художньо переконливого виконання, розв'язання найскладніших інтерпретаторських завдань визначається вищим рівнем розвитку внутрішнього слуху – цілковитою творчою самостійністю музичного мислення, яка дозволяє обходитися на заняттях без допомоги інструмента.

У відповідності з положеннями сучасної психології навчання (психодидактики) можна вважати, що розумова діяльність студентів-музикантів, які оволодівають художньою майстерністю, у принципі повинна мати одну й ту саму природу (різниця тут лише в мірі). Тому природно припустити, що такий рівень самостійності музичного мислення, за якого виконавець може вільно діяти «в уяві», без допомоги інструмента, повинен розглядатися як зразок і в загальній, і в професіональній освіті (звичайно, згідно з індивідуальними здібностями кожного студента.

Досі ще не розроблено ефективних методів цілеспрямованого розвитку самостійності мислення студентів, що передбачає систематичне використання прийомів роботи без інструмента.

Побудова науково обґрунтованої методики управління розвитком самостійності мислення студентів-музикантів, на наш погляд, неможлива без аналізу специфічної природи образів виконавського мислення, який враховує останні досягнення сучасних наук. У плані постановки проблеми ми порушимо деякі питання, що стосуються структурних особливостей образів мислення виконавців, а також можливих принципів керування їх розвитком у майбутньому.

Численні дослідження конкретних видів діяльності привели до визнання існування у людини різних видів і форм високорозвиненого мислення: поняттєвого, логічного, емоційно-образного, практичного (предметно-

інструментального), художнього та ін. Будь-яка діяльність проходить як вибірковий цілеспрямований процес, опосередкований та керований різними видами й формами мислення, які утворюють кожного разу певну структуру, ізоморфну структурі діяльності.

Як специфічний вид розумової діяльності музично-виконавське мислення є узагальненим, складноопосередкованим і комплексним відображенням дійсності у процесі рішення конкретних виконавських завдань переведення «духовного художнього змісту з нехудожньої матеріальної системи (нотного запису) в художню».

Можна припустити, що основною, загальною для всіх умовою успішності розв'язання виконавських завдань, конкретно-звукових, ідейно-емоційно-образних і практичних (рухально-технічних) за своєю структурою повинна бути відповідна структура розумової діяльності, що характеризується єдністю та взаємодією відповідних трьох основних видів мислення. Компонентний аналіз структури розумових процесів як цілісних об'єктів свідомості окремих виконавців показує, що, незважаючи на індивідуальні відмінності, вони обов'язково включають в себе ці три названі види мислення, питома вага і спосіб взаємодії яких визначається творчою суб'єктивною орієнтацією кожного музиканта.

Відсутність гармонічної цілісності такої структури, недостатній розвиток якогось із видів мислення стає об'єктивною причиною, яка утруднює повноцінну виконавську діяльність.

Сучасні нейрофізіологічні дослідження мозкових механізмів мислення і, зокрема, вивчення так званої функціональної асиметрії лівої (бази абстрактного мислення) та правої (бази емоційно-образного мислення) півкуль кори головного мозку показали, що виконання найскладніших видів діяльності можливе лише за умови синхронної роботи багатьох локалізованих зон кори, які не завжди природно й легко вступають в необхідну комплементарну взаємодію. Особливо високий рівень селективності різних коркових та підкоркових центрів необхідний у процесі творчої діяльності. Відзначається, що механізми натхнення, інтуїтивного «осяяння», симультанного мислення у творчості позначені водночас дивовижною інтелектуальністю, глибокою емоційністю та високою фізичною активністю.

Відтворюючи динаміку виконавських процесів, мислення музиканта протікає у формі динамічно змінних поліструктурних образів, найважливішим компонентом яких є музично-виконавські уявлення різних видів і модальностей. Музичний образ складає своєрідний «сплав» уявлень різного

порядку. Активне осягнення виконавцем змісту музичного твору – емоційно-художнього образу, закодованого в конкретну систему звукокомплексів та реалізованого шляхом певних рухально-технічних дій та прийомів, актуалізується у психіці виконавця у вигляді розгалуженої системи комплексних музично-виконавських уявлень. Як провідні тут виділяються три основні види музично-виконавських уявлень, а саме: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-мелодичні, ритмічні, гармонічні), ідейно-емоційно-образні та звуко-рухальні («технологічні»).

Взаємодія, взаємопроникнення, синтезування цих трьох основних видів музично-виконавських уявлень у процесі розучування, «привласнення» виконавцем даного твору приводить до конструювання його комплексного музично-виконавського образу – «ідеального проекту», який виконує спонукальну, регулюючу, орієнтуючу і контролюючу частину виконавської діяльності, забезпечуючи доцільний кінцевий результат – реальне художнє виконання.

Можна вважати, що здатність довільно представляти виконавський образ то комплексно, цілісно, то диференційовано, у «спектрі» того або іншого виду уявлень, тобто цілеспрямовано керувати «складом» образу, є специфічна особливість мислення музикантів, отже, й необхідна умова успішності оволодіння виконавською майстерністю.

Крім того, здатність до довільного формування уявлень про конкретну звукову фактуру, послідовно розгорнуту в часі, сама по собі не забезпечує смислового осягнення музичного твору. Через часову природу музики зміст і логіка) розвитку її ладо-мелодичних, гармонічних, ритмічних та інших компонентів, динамічна процесуальність та цілісність форми розкриваються й існують лише завдяки безперервному зіставленню, поєднанню кожного звучащого моменту з цілою системою уявлень, що діють.

Інтонування – слухання музики «в одночасному охопленні всіх компонентів так, щоб кожна мить звукоруху усвідомлювалася в її зв’язку з попереднім та наступним», – передбачає здатність музичного мислення не тільки формувати звукові уявлення, послідовно розгорнуті в часі, а й оперувати ними, здійснювати певні інтелектуальні операції: зіставлення, поєднання, узагальнення-інтеграції і т. п. Інтелектуальні операції – це той вирішальний фактор, без якого конкретні звукокомплекси не можуть бути змістово осмислені й художньо інтерпретовані музикантом. Причому на рівні концептуального осягнення цілісності музичного твору такі операції здійснюються вже з цілими «комплексами поєднаних звукоелементів» або

«системами звуковідношень» (Б. Асаф'єв), тобто з узагальненими музично-виконавськими уявленнями різних структурних рівнів.

У процесі, роботи над твором інтелектуальні операції втілюються на основі розгалуженої системи виконавських і теоретичних знань та умінь, спираються на широку ерудицію в різних галузях теорії, історії й естетики музики, що зумовлює стилістичну точність та об'єктивну правильність побудови виконавського образу.

Отже, побіжний аналіз структурних особливостей та умов створення комплексних і цілісних ідейно-емоційно-звуко-рухальних образів виконавського мислення дозволяє характеризувати їх як багаторівневі, поліструктурні, динамічні утворення, формування яких не може здійснюватися в результаті простого процесу відображення певних музично-художніх об'єктів (наприклад, при копіюванні чужих зразків інтерпретацій), а є продуктом особливого процесу конструювання цілого.

Ці положення, на наш погляд, багато в чому допомагають пояснити ті педагогічні невдачі в навчанні студентів середнього рівня обдарованості, до яких призводить практика необмеженого використання методів «натаскування». При цьому найскладніші творчі процеси музичної інтерпретації виявляються підміненими й спрощеними, що призводить до механічно-статичного аемоційного виконання.

За словами Г. Нейгауза, «прогалини інстинкту треба заповнювати розумом». Одним з рішень цієї проблеми може стати практика навчання цих музикантів «техніки мислення» – спеціальних навичок поетапної побудови поліструктурного виконавського образу твору. Розуміння, усвідомлення та поелементне уявне опрацювання провідних компонентів музично-виконавського образу, узагальнення й наступне конструювання на цій .основі «ідеального проекту» виконання з усією необхідністю активізує творчу самостійність мислення студентів. Тому принцип цілеспрямованого конструювання комплексного музично-виконавського образу шляхом поетапного опрацювання його компонентів – основних видів виконавських уявлень може служити методологічною базою побудови конкретної методики творчого музичного виховання й навчання.

На наш погляд, великі можливості у практичній розробці такої методики відкриває використання деяких загальних положень сучасних психолого-дидактичних теорій і напрямів, зокрема теорії поетапного формування розумових дій та системи навчання за третім типом орієнтування П. Гальперіна.

Згідно з цією теорією будь-яка розумова дія в генетичному плані формується як відображення зовнішніх матеріальних дій і дістає остаточну форму в результаті їх послідовних змін та скорочень (інтеріоризації). Формування й актуалізація образу суб'єктом – це завжди виконання ним тих дій, які складають механізм даного образу, органічно входять до нього. Отже, основним принципом раціонального керування розвитком мислення в процесі навчання є така організація діяльності студента, яка забезпечує розгортання (екстеріоризацію) всіх основних компонентів даної діяльності, виділення повної системи об'єктивних умов та прийомів їх побудови й поєднання, а потім перетворення цієї системи в орієнтовну основу діяльності студента, яка є системою вказівок, пояснень, орієнтирів, що ними студент користується при виконанні дії. Остання є вирішальною у формуванні розумових дій.

Виділено три типи побудови орієнтовної дії і відповідно три типи навчання, які закономірно приводять до певного рівня розвитку мислення студентів.

За першого типу навчання – догматичного – формування дії відбувається без орієнтування на всі об'єктивно необхідні умови його виконання. За такої неповної орієнтовної основи загальна структура розумових дій організується повільно, шляхом неодноразових «спроб» та «помилок» значною мірою залишається неусвідомленою, малокерованою.

За другого типу – пояснювального – студент дістає готову повну систему орієнтирів, а саме, конкретні інструкції, знання, правила, керуючись якими він може правильно виконувати дії. При цьому дії формуються з заздалегідь наміченими якостями, мають стабільні показники, але носять загалом відображально-репродуктивний характер.

За перших двох типів питання природи й структури предметів засвоєння не порушуються, тому вони не постають від самого початку як усвідомлена мета. Орієнтація йде лише на окремі принципи і е набором вказівок, правил, відомостей, що виступають як самостійні, незалежні одна від одної інформаційні одиниці. Це приводить до пасивності музичного мислення, статично-фіксованого характеру музично-виконавських уявлень.

За третього типу навчання зміст орієнтувальної основи дії змінюється докорінно. У предметі засвоєння раціонально-генетичним способом виділяються його основні структурні одиниці, розкриваються загальні правила й закономірності їх конструювання та поєднання, тобто будується раціонально обґрунтована модель даної діяльності. Аналіз з опорою на ці структурні одиниці і на задану модель дозволяє студенту самому конструювати окремі

операції та дії, які за другим типом орієнтування він одержував у готовому вигляді. Так студент усвідомлює ґрунт, на якому побудовано той чи інший елемент, осягає його суть, чим полегшується вільне переведення його в ідеальний план. За такого навчання побудовані образи й розумові дії носять динамічний, творчо-репродуктивний характер, що дозволяє довільно оперувати уявленнями, міняти й варіювати виконавський образ.

На принципах організації навчання за третім типом орієнтування нами було розроблено експериментальну програму музичного навчання, метою якої було навчити піаністів самостійно конструювати цілісний музично-виконавський образ, розуміти його ідейно-емоційно-звуко-технічний зміст, цілеспрямовано формувати й опрацьовувати його окремі компоненти.

На прикладах інтерпретації конкретних музичних творів ми розглядали ритмічні, ладо-мелодичні, гармонічні, емоційно-образні й звуко-рухальні уявлення як основні структурні одиниці цілісного музично-виконавського образу і, ґрунтуючись на певній системі теоретичних знань та понять, розкривали студентам закономірності їх правильного формування й оперування ними. При цьому поелементне опрацювання кожного компоненту комплексного виконавського образу як певного «носія» його специфічного змісту, узагальнення й конструювання цілісного проекту виконання дозволяли навчити студентів осмислено працювати, самостійно уточнювати й упорядковувати тканину музичного образу, закріплювати необхідні зв’язки між слухом, емоцією, знанням та рухом.

Отже, ми проаналізували психолого-педагогічні умови оптимізації підготовки майбутніх учителів музики, перевірка ефективності яких є умовою проведеної нами дослідно-експериментальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцифірова Л. Принцип зв’язку психіки і діяльності і методологія психології // Методологічні і теоретичні проблеми психології. – М., 1969. – С. 65.
2. Асаф’єв Б. Музична форма, як процес. – М., 1971. – С. 133.
3. Баренбойм Л. Фортепіанно-педагогічні принципи Ф.М. Блуменфельда. – М., 1964. – С. 18.
4. Леонтьєв А. Проблеми розвитку психіки. – М., 1972. – С. 331.
5. Налчаджян А. Деякі психологічні та філософські проблеми інтуїтивного пізнання. – М., 1972.
6. Нейгауз І. Про мистецтво фортепіанної гри. – М., 1961. – С. 21.
7. Охітіна Л. Психологічні основи урока. – М., 1977. – С. 46-47.

8. Прокоф’єв Г. Питання психології. – К., 1959. – С. 23.
Шупляков О. Про психофізичну єдність виконавського мистецтва // Питання теорії і естетики музики. – Вип. 12. – М., 1973.