

Ірина Луна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОГО СПІЛКУВАННЯ З ДИТЯЧИМ ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ

Постановка проблеми. У системі вищої музично-педагогічної освіти недостатньо уваги приділяється підготовці майбутніх учителів до організації художньо-педагогічного спілкування з хоровим колективом дітей. Через це майбутні фахівці не отримують уявлень про сутність цього явища, його специфічні форми, не володіють повною мірою практичними способами його організації.

Проведений нами аналіз програм зі спеціальних (музичних) теоретичних дисциплін засвідчив, що у них відсутній розгляд структури і змісту музичних творів «через призму спілкування» (В.Медушевський), немає відомостей про зв'язок змістової і комунікативної функції мистецтва, про закономірності і засоби його впливу на людину. Дефіцит знань про механізми спілкування з мистецтвом, і через нього – з колективом є, на нашу думку, серйозним недоліком у підготовці майбутнього вчителя-музиканта до спілкування зі школярами у процесі занять (наприклад, вокально-хорових).

Отже, актуальність окресленої проблеми визначила суперечність між об'єктивними потребами музично-педагогічної практики в плані готовності вчителя до художньо-педагогічного спілкування з учнями та змістом підготовки, який не відповідає реалізації цієї потреби. У зв'язку з цим необхідним є вивчення педагогічних умов і шляхів оволодіння майбутніми вчителями мистецтвом художньо-педагогічного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки вчителя була в центрі уваги багатьох учених. Зокрема К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, А.Асмолов, Л.Мітіна, В.Шадріков та ін. розкрили концептуальні основи професійного становлення особистості; Ю.Бабанський, А.Деркач, Ю.Турчанінова та ін. дослідили закономірності досягнення особистістю високого професіоналізму в діяльності, продуктивного прояву в житті всіх її сутнісних сил; А.Кузьміна та ін. проаналізували формування у майбутніх педагогів навичок спілкування у процесі професійної підготовки тощо.

У контексті нашого дослідження великий інтерес становлять як загальні питання методологічної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, висвітлення яких знаходимо у доробках сучасних українських учених Л.Масол, О.Олексюка, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та ін., так і проблеми використання різноманітних методичних прийомів в процесі вокально-хорової роботи зі школярами, налагодження вербальної і невербальної комунікації з дитячим хоровим колективом, про що у своїх працях писали Ю.Алієв, Н.Добровольська, О.Ніколаєва, В.Попов, В.Соколов, Г.Струве, П.Халабузар, Л.Хлебникова, Ю.Юцевич та ін.

Мета статті – проаналізувати структуру і зміст готовності майбутніх музикантів-педагогів до художнього спілкування з хоровим колективом дітей, розкрити педагогічні умови та шляхи, які забезпечують успішну реалізацію цього процесу.

Виклад основного матеріалу. На основі концепції М.Кагана, де спілкування визначається як конкретний вид людської діяльності, яка має міжсуб'єктну природу [1], до структури готовності вчителя до художнього спілкування через музику з колективом ми включили чотири взаємопов'язані між собою компоненти – ціннісно-орієнтаційний, пізнавальний, комунікативно-вольовий і перетворюючий.

Зміст ціннісно-орієнтаційного компонента готовності вчителя до художнього спілкування розглядається нами як активно-особистісне, ціннісне ставлення майбутнього вчителя до своєї професійної діяльності, як усвідомлення ним особливої ролі спілкування і своїх можливостей для його творчої організації.

Висновки, отримані в загальній і музичній естетиці, педагогіці і психології, музикознавстві, дозволяють стверджувати, що у змісті ціннісно-орієнтаційного компонента визначальною якістю особистості вчителя є його соціальна позиція громадянина у світі музики, яку характеризують: розуміння музичного мистецтва з погляду його соціального призначення, прагнення глибше розкрити комунікативний потенціал творів, який «розгортається» як у конструктивному, так і в змістовому плані (В.Медушевський), готовність виявляти і пропагувати високозначущі загальнолюдські ціннісні орієнтири і моральні ідеали, втілені в музиці, оцінно-емоційне ставлення до світу, до діяльності.

Щодо «процесуальної» складової цієї якості особистості вчителя, то, на наш погляд, соціальна позиція найяскравіше проявляється у ставленні до музики як «живого» (С.Каргапольцев) суб'єкта спілкування, яке має бути емоційно-зацікавленим, глибоко особистісним, творчим, тобто естетично і комунікативно спрямованим. Цей висновок ґрунтується також на провідних положеннях сучасної музичної і психолого-педагогічної науки. Особливе значення має розроблений у цих наукових галузях принцип значущості (С.Рубінштейн, Г.Тарасов та ін.), згідно з яким ставлення людини до навколишнього світу (зокрема і до творів музичного мистецтва) тільки тоді стає ціннісним, активно-творчим, коли набуває для неї особистісного смислу.

У змісті ціннісно-орієнтаційного компонента готовності вчителя до художнього спілкування через музику з колективом виділяються також ціннісно-значущі мотиви, до яких входять: інтерес до процесу спілкування і набуття знань про нього, прагнення до розширення власного досвіду спілкування, пошуку нових, оригінальних форм і способів його організації.

Змістову основу пізнавального компонента готовності вчителя до художнього спілкування через музику з колективом становлять перш за все уявлення про комплексний, цілісний підхід до процесу спілкування; знання про механізми художнього спілкування тощо.

Особливе значення у змісті пізнавального компонента мають психолого-педагогічні знання з проблеми спілкування, розуміння його як «особливого педагогічного мистецтва» (В. Кан-Калік), як «емоційної діяльності» (П. Якобсон), як «творчого процесу» (К.Абульханова-Славська). До такого виду знань належать також висновки музикантів-педагогів щодо проблеми художнього спілкування на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, зокрема: розуміння спілкування як спільної творчої діяльності учителя та учня, спрямованої на розкриття життєвого змісту музики, комунікативного досвіду, закладеного в ній; вказівка на необхідність організації процесу спілкування з музикою на основі осягнення її інтонаційно-образної сфери і вираження через виконання її особистісного смислу; розуміння можливості посилення атмосфери художнього спілкування з музикою через «вихід» за її межі в інші види мистецтва, в життя; висновок про різноманітність мови художнього спілкування з урахуванням специфіки музичного мистецтва (інтонаційна мова самої музики, мовлення, міміка, жести, асоціації, колективні форми роздумів про музику); вказівка про глибокий духовний потенціал особистості вчителя (як педагога і як керівника хорового колективу) у процесі художнього спілкування через музику зі школярами.

Як зазначає Л.Масол, «педагогічний діалог – це своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на партнерських стосунках (відкритість, довіра, повага, симпатія тощо), створюють умови для самовираження кожного учня. Завдання вчителя – допомагати школярам долати чи нейтралізувати психічні, смислові та інші бар'єри спілкування, емоційно захоплювати спільною пізнавальною діяльністю, розкривати й підкреслювати творчий потенціал особистості» [2, с.8].

Пізнавальний компонент готовності вчителя до художнього спілкування через музику з колективом може стати дієвим та ефективним тільки у поєднанні з іншими двома компонентами – комунікативно-вольовим і перетворюючим.

Зміст комунікативно-вольового компонента становлять такі творчо-вольові прояви, як цілеспрямованість, наполегливість, витримка і самовладання.

У загальній психології та педагогіці дається визначення поняття «цілеспрямованість». Вона трактується як прояв волі, що характеризується ясністю мети і завдань, планомірністю діяльності і конкретних дій, спрямованістю дій, думок і почуттів на неухильний рух до досягнення поставленої мети. Такі характеристики особливостей цілеспрямованості в загальному плані дозволяють розкрити роль і сутність цієї якості з позицій музичної психології та педагогіки, опираючись, зокрема, на роботи Г.Єржемського і В.Ражникова, присвячені диригентському виконавству, а також на погляди та ідеї, що містяться у працях Л.Баренбойма, К.Ігумнова, Я.Мільштейна.

Аналіз загальнонаукових і художніх підходів до вивчення такої якості творчо-вольового прояву особистості вчителя, як цілеспрямованість, дозволяють виділити провідні критерії та форми її проявів у практичній (диригентсько-виконавській) діяльності: міра відповідності особистісних реакцій учителя емоційно-образному змісту музики, яка сприймається чи виконується, а також меті і завданням його спілкування з колективом школярів; окреслення мети і завдань у вигляді мовних висловлювань учителя з урахуванням відповідної міміки, рухів і жестів тощо; вчасна корекція поставленої мети і завдань в умовах художньо-педагогічного спілкування вчителя з колективом учнів при слуханні музики, її комунікативно-художньому аналізі, виконанні (голосом, на інструменті, в русі) в процесі її інтерпретації; конкретне підведення підсумків виконання мети і завдань учителем, визначення перспективи в плані удосконалення своєї готовності до спілкування через музику зі школярами у професійно-творчій діяльності.

Щодо інших творчо-вольових проявів особистості вчителя, що становлять зміст комунікативно-вольового компонента готовності – «наполегливості», «витримки і самовладання», то їхня «подвійна» природа (загальнопедагогічна і музична) найкраще проявляється у процесі диригентського спілкування. Воно за своєю суттю є спілкуванням-співробітництвом учителя й учнів, яке проявляється в житті колективу і впливає на продуктивність його діяльності. Таке спілкування можливе тільки на основі зустрічної ініціативи учителя і колективу; усвідомлення пріоритету художніх цілей над похідною від них технікою диригентських рухів, комплекс яких спрямований на допомогу колективу розпізнавати музичну структуру та розуміти художньо-комунікативну суть засобів музичної виразності; цілеспрямованих, наполегливих і водночас доброзичливих і точних звернень-вказівок, які стимулюють образне мислення членів колективу, їхні творчі спільні прагнення. Така «побудова педагогічного процесу на засадах діалогової взаємодії забезпечує успішність професійної самореалізації педагога» [3, с.5].

У змісті перетворюючого компонента готовності вчителя до художнього спілкування зі школярами можна виділити три групи засобів: образні засоби спілкування учителя з колективом (вони втілені в пластиці, рухах, жестах, які відповідають певному образу, настрою, почуттю, вираженому в музиці); вербальні засоби спілкування (тобто пов'язані з використанням мови); музично-виконавські засоби спілкування учителя зі школярами (зокрема наспівування як спосіб спілкування, награвання на інструменті, одночасне наспівування однієї партії з грою на інструменті іншої партії, наспівування й одночасне диригування тієї чи іншої партії тощо).

Висновки. Отож, у змісті всіх компонентів готовності вчителя до художнього спілкування зі школярами є способи і прийоми, які відображають у собі різноманітний досвід художньої і музичної практики та за своєю суттю пов'язані з певними теоретичними досягненнями у різноманітних наукових і художніх галузях. Знання майбутніми музикантами-педагогами специфіки спілкування з дитячим хором підвищить рівень їхнього художнього мислення, відкриє нові шляхи для професійного становлення, допоможе їм оволодіти мистецтвом керування процесом спілкування з музикою, а через неї – з дітьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
2. Масол Л.М., Л.В.Беземчук, Ю.О.Очаківська, Т.О.Наземнова. Вивчення музики в 5-8 класах: *навч.-метод. посіб. для вчителів*. Х.: Скорпіон, 2003. 128с.
3. Серeda Н. Професійне самовдосконалення вчителя музики. *Мистецтво і освіта*. 2003. №1. С.2-6.