

Ляшенко О. А., доцент кафедри теорії та методики музичної освіти Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук;

Дерев'яно Л. А., доцент кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання мистецького факультету КДПУ імені Володимира Винниченка, Україна

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

У статті розкривається один із видів спільної творчої діяльності педагога та майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах. Розглядається зміст та компонентна структура художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Ключові слова: професійна музична освіта, інтерпретація, художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору.

Гуманістична парадигма освіти, що характерна для освітньої галузі сьогодення, створює умови для пошуків нових шляхів і підходів до формування творчої особистості. Із позицій цієї парадигми розвиток творчої особистості виступає як головна мета навчального та виховного процесів.

Важливого значення ця проблема набуває і у вищих музичних навчальних закладах, де відбувається професійна підготовка вчителів музики, фахівців вищого рівня. Мистецька галузь професійної освіти, як така, до основних завдань якої належить формування і розвиток творчого потенціалу особистості, потребує впровадження в практику нових перспективних шляхів творчої діяльності педагога і студента. Результативним розв'язанням цієї проблеми в умовах сучасної вітчизняної педагогіки є орієнтація педагогів на художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору, що пов'язана з процесом інтерпретації музичного твору і вирішенням завдань виховання і навчання іншої особистості в системі освіти засобами різних видів мистецтв.

Незважаючи на різноманітні дослідження в галузі професійної підготовки майбутніх вчителів музики, де розкривається зміст художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору (Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), є потреба у розкритті компонентної структури цього феномену.

Розглядаючи зміст і структурні компоненти художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, ми орієнтувалися на праці загально-педагогічного, музично-педагогічного, музикознавчого, психолого-педагогічного, мистецтвознавчого профілю. Автори їх зосереджують свою увагу на моделі педагогічної діяльності майбутнього вчителя та профе-

сіюграмі вчителя музики (Г. М. Падалка [10]), структурних компонентах музично-педагогічної діяльності (Л. Г. Арчажнікова [1]), особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя музики (О. П. Рудницька [10]), розвитку духовного потенціалу особистості (О. М. Олексюк [8]), шляхах професійної підготовки вчителя музики у ВНЗ (Є. В. Куришев [5]), проблемах інтерпретації музичних творів (В. Г. Москаленко [7]). Це дало нам змогу визначити дві сторони художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору: зовнішню (об'єктивну) і внутрішню (суб'єктивну), які охоплюють процес створення художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору і суб'єктивні механізми особистісно-психологічного плану.

Створюючи докладну характеристику цих сторін, ми ознайомлювалися із працями літературознавців, театральних педагогів, психологів. Автори їх розкривали інтерпретаційні можливості сучасної читацької аудиторії, визначали критерії оцінювання художніх творів, розробляли методика роботи актора над роллю, описали й проаналізували особисті можливості інтерпретатора, що впливають на інтерпретування музичного твору.

Аналіз цих праць дав можливість зовнішню сторону художньо-педагогічної інтерпретації показати як інтерпретаційний процес, що має певні етапи. Їхнім змістом стали дії викладача-інтерпретатора, спрямовані на відтворення і донесення власної версії музичного твору, на організацію осмислення мистецтвознавчого матеріалу студентами та донесення його до слухацької аудиторії.

Його іншою стороною (внутрішньою, суб'єктивною), на наш погляд, є особисті можливості інтерпретатора, знання, вміння, пов'язані з художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору, а також особисті професійно-педагогічні якості: емоції, почуття, співпереживання, система стосунків. Вони виявляються при відтворенні різних типів інтерпретацій у різних видах діяльності учителя музики. Високий рівень знань та вмінь вищезазначеної інтерпретації в поєднанні з розвинутими якостями особистості дають йому змогу наблизитися до адекватного прочитання авторського задуму творів мистецтв, самостійно створювати художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору й уводити у свою практичну діяльність різні технології навчання. Зміст цієї внутрішньої сторони дає підстави говорити про компонентну структуру цього феномена.

Характеризуючи можливості інтерпретатора, слід підкреслити важливість чуттєвого сприйняття творів мистецтв. Воно не тільки зумовлює певну емоційну реакцію на конкретний музичний твір, а й розвиває емоційну сферу майбутнього вчителя музики, оскільки саме через емо-

ційне сприйняття ми розуміємо іншу людину, «здійснюємо погляд на себе». Розвинена емоційність є також основною емоційно-чуттєвою культури, яка виявляється в здатності мислити, створювати атмосферу справжнього емоційно-духовного спілкування.

Дуже великого значення емоції набувають і у художньо-образній діяльності (при аналізі-інтерпретації виразно-змістовного значення мови мистецтв), адже мова мистецтв — це завжди значною мірою мова емоцій. Щоб зрозуміти її, потрібно «пропустити» емоційний код твору «через себе», і в стані співпереживання і співчуття стати співтворцем думок і почуттів автора. Не випадково художньо-емоційне спілкування характеризують як «споглядання» (Г. Гегель), «гру розуму й уяви» (І. Кант), «діалог» (М. М. Бахтін), «розуміюче співпереживання» (В. Дільгей), «протичуття» (Л. Виготський).

Підкреслюючи важливість глибокого переживання і співпереживання інтерпретатора під час декодування змісту твору, ми розглянемо визначені форми відображення емоцій на естетико-педагогічному рівні, відповідно до якого педагогічний статус є основою для виявлення цих емоцій в художньо-педагогічній діяльності викладача.

Розглядаючи емоційне переживання, Б. М. Теплов [12, 51] характеризує його як елемент творчого процесу, що сприяє розумінню музики, бо лише емоційним шляхом можна зрозуміти її зміст. Такої ж самої думки дотримується і О. П. Рудницька [10, 32]. Вона пов'язує розуміння музичного твору з декодуванням чуттєвого коду музичного твору людьми, які заряджаються цими почуттями і переживають їх.

Та емоційні переживання не тільки дають змогу зрозуміти музичний твір. На етапі осмислення завдяки емоційному переживанню, що відповідає ідейно-образному змісту музики, як зазначає Є. В. Куришев [5, 47], можливе адекватне композиторському задуму виконавсько-вербальне втілення музичного матеріалу.

У структурі художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору співпереживання та співчуття є також істотними і необхідними. Саме в момент матеріалізації душевних переживань композитора завдяки співпереживанню інтерпретаторів (педагога і студента) відбувається розуміння-інтерпретація музичного твору, здійснюється творче переосмислення творів мистецтв. Емоційні співпереживання дають інтерпретаторам можливість не тільки зрозуміти і розкрити естетичну красу музичного твору чи твору мистецтв, а й більш повно виявити і використувати виконавські (художньо-естетичні і технічні), а також лекторські можливості студента.

Твори літератури, музики і живопису об'єднані в єдиний комплекс — художньо-педагогічну інтерпретацію, створюють якісно нове за силою

емоційного впливу утворення, що гармонійно, цілісно впливає на особистість, збагачуючи її емоційну реакцію та посилюючи співпереживання інтерпретатора. Це в свою чергу розвиває експресивну й імпресивну емоційність. Саме ці види емоційності притаманні художньо-педагогічній інтерпретації музичного твору і найяскравіше виявляються в інтегральному типі інтерпретації, коли майбутній учитель емоційно виконує музичні твори й емоційно розповідає про твори мистецтв.

У структурі художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору велике значення мають естетичні переживання і співпереживання, компонентами яких є естетичні почуття. Ці співпереживання відрізняються від інших видів співпереживань своїм обсягом. Їм властиві змістовний матеріал співпереживання, закладений в елементах структури різних творів; механізм такого співпереживання — емоційна ідентифікація, що передбачає проникнення суб'єкта (особистості) в об'єкт (твір) або суб'єкти спілкування, можливість почути співрозмовника, співпереживати з ним.

Естетичні співпереживання виникають під час оцінювання людиною якого-небудь предмета з точки зору естетичних категорій, ставлення до нього відповідно до уявлень про прекрасне, естетичні смаки й ідеали, які вже склалися. Вони формуються при художньому спілкуванні з творами мистецтв, коли особистість у процесі порівнянь, зіставлень одних творів мистецтв з іншими оцінює їх, висловлюючи своє ставлення до них. У цьому разі істотним стає використання художнього контрасту, який дає змогу здійснити цю оцінку і водночас збудити почуття, які зумовлюються категоріями прекрасного, трагічного, потворного тощо.

Естетичні переживання розширюють чуттєвий досвід особистості й сприяють розвитку емоційно-інтелектуальної культури, яку дослідники визначають як здатність до емпатії. Це дає змогу «включати студента у вищі форми «сумісності» співробітництва, співпричетності, співпереживання, співчуття, співстраждання», коли вміють і слухати, і чути співрозмовника.

Розвиток цієї культури є умовою такого розуміння студентами мистецтв, при якому не тільки вміють виділяти головне в змісті твору, а й «охоплювати», чуттєво пізнавати й оцінювати одночасно твори мистецтв, а також перетворювати їх, інакше кажучи, творити згідно з ідеальними уявленнями, створювати власну інтерпретацію. Тому формування такої культури, що зумовлює підвищення культури оцінки й самооцінки, вже саме по собі є збагаченням особистості.

Розглядаючи праці психологів О. О. Бодалева [2], Л. П. Буєвої [3], відзначаємо, що емпатія корелює з уявою, деякими особливостями мис-

лення, суб'єктивним характером розуміння образу, емоційністю мови і завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості.

У структурі художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору уява виконує одну з головних ролей. Без цієї психічної форми діяльності художньо-педагогічна діяльність педагога-інтерпретатора не є можливою. Розвинута уява дає змогу спілкуватися з уявним партнером. У такий спосіб відбувається художнє спілкування з творами мистецтв, із композиторами, художниками, письменниками, виконавцями, які належать до різних художніх шкіл, стилістичних напрямів, течій. Під час такого спілкування особистість розвиває свою естетичну чутливість, збагачуючи її свідомістю: науковою, художньою, моральною.

Внаслідок розвиненої уяви інтерпретатор може «вживатися» в художній образ творів мистецтв та матеріалізований образ художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. У цьому разі образи мислення дають можливість інтегрувати художні образи творів мистецтв. Формується «уявна модель» художнього образу творів мистецтв, відтворюється продукт первинної творчої думки. При цьому образи-уявлення одного твору стають спонуканням до сприйняття творів інших видів мистецтв.

Уява є також основою передбачення, вміння зважити пройдений шлях, оглянути його, виявити в ньому витoki сьогоденних успіхів і невдач, передбачити ситуації спілкування з людьми. Вона ж є основою прогнозування, завдяки чому можна дістати більш або менш вірогідні уявлення, застосовуючи методи моделювання, висування гіпотез, проведення уявного експерименту і т. ін.

Відомо, що уява не виникає в свідомості людини спонтанно. Вона пов'язується з асоціаціями, які виникають під час згадування і зіставлення творів, фактів, при реалізації знань з інших видів мистецтв. У цьому разі асоціації дають змогу відтворювати цілісні враження про предмети і події відображені в творах мистецтв. Тому асоціативне мислення ми розглядаємо у взаємозв'язку як із розумовими процесами взагалі, так і з художньо-образним мисленням і мовленням, оскільки розумова діяльність дає можливість відтворювати образи й оперувати ними вербально.

Цей процес здійснюється через мову, котра є опорою асоціативного мислення бо, як уважав К. С. Станіславський, слухати і мислити означає «бачити те, про що говорять, а говорити означає малювати зорові образи» [11, 88]. І чим багатшою є мова, тим більше уявлень виникає у суб'єкта спілкування, що, в свою чергу, дає змогу точніше і конкретніше відтворювати в уяві художній образ, досконаліше й глибше досягнути змістову суть твору.

Асоціативне мислення розглядають і як фактор, що характеризує розвиток творчих задатків майбутнього вчителя музики [4, 215], його креативних здібностей, які визначають подальшу творчу педагогічну діяльність.

Художні образи музичного твору в художньо-педагогічній інтерпретації є відправною ланкою життєвих асоціацій і таких, що превалюють у цьому типі інтерпретації — художніх чи міжхудожніх: емоційних, предметних або предметно-емоційних. Це відбувається внаслідок того, що емоційний код музичного твору, втілений засобами художньої вражальності в конкретний художній образ, викликає певну емоційну реакцію і «втягує в свою орбіту» різні «сенсорні образи», схожі з ним за емоційною подібністю [6, 256—157]. У такий спосіб створюються умови для різних взаємодій органів почуттів і різноманітних перетворень, що сприяють появленню різних асоціацій. Відтак, стверджує О. П. Лановенко [6], художнім засобам (образам) надається ніби сферичність, і вони мовою слухової чи зорової модальності при вербальному поясненні можуть створювати враження повноти висловлювання.

Таким чином, з'являючись в процесі емоційного слухання або аналізу-інтерпретації музичного твору, асоціації дають змогу добирати, зіставляти, порівнювати, об'єднувати твори мистецтв за емоційною, а також тематичною і жанрово-стилістичною подібністю, створювати «слухову модель» художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в різних вербальних варіантах.

Проте пізнання музики ми розглядаємо не тільки як емоційне осягнення творів мистецтв, а й як інтелектуальне осмислення, завдяки чому можна використовувати різні способи декодування авторської думки, закладеної в змісті творів. Таке осмислення ґрунтується на категорії ставлення, що теж є важливою частиною структури художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Спілкування студентів із мистецтвом виражається через ставлення до його видів, жанрів, художніх напрямів, окремих авторів та окремих творів мистецтв. Ставлення в цьому разі носить диференційований характер і може бути пізнавальним, естетичним, емоційним залежно від спрямованості інтересів особистості щодо мистецтва, від характеру діяльності її тощо. Різні види ставлення тісно пов'язуються з установкою особистості. Вони виникають під впливом свідомих і підсвідомих установок, які сформувалися в ході набуття естетичного та життєвого досвіду.

Установки формуються на основі психічного механізму і дають змогу зберігати сталою діяльність у ситуаціях, які постійно змінюються. Установка визначає способи і засоби, прийоми та види виявлення став-

лення людини до дійсності та її суб'єктів. Це виявляється у формі емоцій, настрою, через поведінку і діяльність [4, 39].

Так, позитивна установка на сприйняття творів мистецтв різних стилістичних напрямів дає змогу осмислювати й інтерпретувати твори Л. Дичко, К. Дебюссі, В. Орловського та інших авторів. Формування такої установки є конче потрібним.

Відтак педагог має використовувати високохудожні твори мистецтв, різних за жанрами, стилями, напрямами, течіями, школами. Це позитивно позначиться на ставленні до різностильових творів мистецтв, вплине на вибір цінностей, що, в свою чергу, зумовить формування позитивної установки на інтерпретацію цих творів.

Позитивна установка, тобто ставлення педагога до діяльності, сприяє організації позитивного емоційного фону занять, налаштовує на оптимальний режим роботи зі студентами, визначає ефективність взаємодії педагога й студента. Зверхнє ставлення створює негативну установку на спілкування.

Завдяки створенню позитивної установки-ставлення до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору виникає інтерес, який є відправним моментом діяльності студента. Як наслідок, позитивне ставлення утверджується і закріплюється, а діяльність вдосконалюється. Цьому істотно сприяють системні знання про художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору, вміння, що пов'язані з цією діяльністю та передові педагогічні технології, педагогічні і методичні прийоми, різні форми і методи роботи зі студентами, що дають змогу збагатити новим змістом сферу освіти та якісно вирішувати завдання творчого розвитку особистості.

Отже, як підсумок відзначимо, що вирішити завдання творчого розвитку особистості у вищому навчальному закладі можливо, якщо в практику навчання і виховання студентів мистецьких Інститутів ввести художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору. У розглянутому педагогічному аспекті художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору визначальна тим, що дає змогу уявити її як цілісний педагогічний процес, як творче мистецтво педагога й студента, спрямоване на підготовку кваліфікованого фахівця засобами різних видів мистецтв.

Застосування системного підходу до визначення художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору дозволило в конкретній статті науково обґрунтувати структуру і розкрити емпатійний компонент. Подальшого розгляду заслуговують і інші компоненти художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, а саме: інтелектуальний та технологічний.

ДЖЕРЕЛА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. — М. : Просвещение, 1984. — 11 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. труды / А. А. Бодалев. — М. : Педагогика, 1983. — 271 с.
3. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. — М. : Мысль, 1978. — 216 с.
4. Дерев'янку Л. А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутнього учителя: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Дерев'янку. — К., 1993. — 170 с.
5. Курышев Е. В. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки: учеб. пособие / Е. В. Курышев. — К. : КГПИ, 1989. — 75 с.
6. Лановенко О. П. Художественное восприятие: Опыт построения общетеоретической модели / О. П. Лановенко. — К. : Наук. думка, 1987. — 201 с.
7. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) : Исследование / В. Г. Москаленко. — К. : Изд-во Киев. гос. конс., 1994. — 157 с.
8. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посібник / О. Олексюк, М. Ткач. — К. : Знання України, 2004. — 264 с.
9. Падалка Г. Н. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. Н. Падалка. — К. : Освіта України, 2010. — 274 с.
10. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. — Тернопіль : Навчальна книга. — Богдан, 2005. — 360 с.
11. Станиславский К. С. Собр. соч.: в 8 т. / К. С. Станиславский. — М. : Искусство, 1954. — Т. 1. Моя жизнь в искусстве. — 515 с.
12. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М. : Изд. АПН РСФСР, 1961. — 536 с.

В статье раскрывается один из видов совместной творческой деятельности преподавателя и будущего учителя музыки в высшем учебном заведении. Рассматривается содержание и компонентная структура художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения.

Ключевые слова: профессиональное музыкальное образование, интерпретация, художественно-педагогическая интерпретация музыкального произведения.

The article reveals one of the types of common creative work of teachers of music and future students of music in the higher establishments. The content and structure of the art and pedagogical interpretation of the musical work is regarded.

Key words: professional music education, interpretation, art and pedagogical interpretation of a musical work.