

Олесина Елена Петровна
Elena Olesina

кандидат педагогических наук, магистр культурологии,
заведующий лабораторией интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова, ФГБНУ
«Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
PhD (the pedagogical sciences), Master of cultural studies,
Head of the Integration of Arts and Cultural Studies Department named after B.P. Yusov, Federal
State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of
the Russian Academy of Education"

Бородулина Лидия Николаевна
Lydia Borodulina

кандидат педагогических наук, учитель литературы ГБОУ СОШ № 29
г. Химки Московской области
PhD (the pedagogical sciences), teacher of literature, secondary school № 29
Khimki, Moscow region

МОДЕЛИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОММУНИКАЦИЙ ЛИЧНОСТИ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ИСКУССТВА

Models of personnel artistic communications with works of art

Ключевые слова: урок искусства, педагогическая модель, педагогическая ситуация, художественная коммуникация, диалог, культурный опыт, освоение искусства, сотворчество.

Keywords: art lesson, pedagogical model, pedagogical situation, artistic communication, dialogue, cultural experience, mastering of art, co-creation

Аннотация. Авторы констатируют необходимость коренных изменений в методологии преподавания искусства. Показано, что в пространстве диалога освоение смысла художественного мира происходит в процессе развития у обучающихся активной творческой позиции, которая постепенно должна преобразовываться или в позицию исследователя, или в позицию интерпретатора художественного текста. При этом на уроках искусства, проводящихся на основе диалога, преодолеваются крайности восприятия. В статье представлены апробированные в многолетней практике модели художественных коммуникаций на уроке искусства и эффективные педагогические ситуации, которые реализуют эти модели.

Abstract. The authors state the necessity of fundamental changes in the methodology of teaching art. It is shown that in the space of dialogue the mastering of the artistic world sense occurs in the process of students' active creative position development, which gradually must be transformed either into the position of the researcher or into the position of the artistic text interpreter. At the same time, at the Art lessons, conducted on the basis of dialogue, the extremes of perception are overcome. The article presents models of art communications tested in the long-term practice at the art lessons and effective pedagogical situations that implement these models.

Анализ исследований, посвященных вопросам художественной коммуникации и развития восприятия, показывает, что одной из важнейших тенденций в этом поле

психолого-педагогической науки является акцентирование роли интериоризации культурного опыта через погружение юного читателя/слушателя/зрителя в различные эпохи и художественные миры [11]. Такое погружение, как доказывают исследователи, позволяет обучающимся обрести собственное «Я» в диалоге культурных эпох и освоить духовные и эстетические ценности, существующие в разные времена [13].

Такой путь приобщения к культуре можно назвать «диалогическим», представляющим собой, по словам В.С. Библера, «...как бесконечное развертывание и формирование все новых смыслов каждого – вступающего в диалог – феномена культуры, образа культуры, произведения культуры, то есть того транслированного в «произведение» субъекта» [3, 271].

Когда мы говорим о диалогических моделях художественного (включая в это пространство и литературное) образования, то, в первую очередь, подчеркиваем значимость преодоления традиционного искусствоведческого подхода к приобщению к искусству, который представляет собой некую имитацию на уроке определенных процессов научного, т.е. рационально-аналитического познания, нарочито избегающего проявления эмоций, вовлечения в игру, дискуссию и т.д. [2]. На таких уроках закономерно доминируют логический, репродуктивно-познавательный типы деятельности.

В чем состоит главная задача педагога на таких уроках? Прежде всего, в том, чтобы максимально доступно и четко донести некую готовую истину до обучающихся. В небольших дозах педагоги допускают экспериментирование, вводят в образовательный процесс различные методические приемы, технологии, которые делают урок более выразительным и наглядным.

Между тем в исследованиях отмечается существенное снижение потребности в непосредственном восприятии произведений искусства, в том числе это касается и творческого чтения. В нашем исследовании был проведен опрос студентов МПГУ (Институт социально-гуманитарного образования) о повторном обращении к произведениям русской литературы, которые они изучали в школе (опрошено 112 человек). Было определено, что только 11% студентов когда-либо перечитывали произведения Льва Николаевича Толстого и Федора Михайловича Достоевского, лишь 3% обращались еще раз к роману Михаила Юрьевича Лермонтова «Герой нашего времени» и ни один из опрошенных не отметил, что обратился к роману Александра Сергеевича Пушкина «Евгений Онегин» и роману Ивана Александровича Гончарова «Обломов», имя Ивана Сергеевича Тургенева также не было названо в опросе. Особое затруднение вызвал вопрос о перечитывании произведений драматургии. Отметим, что все это выдающиеся литературные произведения, содержащие подлинные духовные ценности, написанные великолепным выразительным языком.

Нами был проведен анализ опросов читателей крупнейших библиотек России в различных регионах. Они свидетельствуют о заметных качественных сдвигах в структуре детского и юношеского чтения [1], [4], [5], [6].

По полученным данным, 31% школьников (14-16 лет) не читает для удовольствия и проведения досуга, лишь 14% обучающихся используют книгу для

дополнения школьной программы, а 17% подростков не читают вообще, даже необходимые для обучения произведения. Также следует отметить снижение интереса молодых читателей к литературе об искусстве. 20% школьников отметили, что читают для себя, «для души», а 15% сказали, что не любят читать [5].

В целом, можно сказать, что уроки искусства и уроки литературы в школе не прививают обучающимся любви к искусству и чтению. Почему так происходит? Вероятно, основная причина - слишком большие нагрузки, которые вызывают отторжение общения с искусством. Искусство постепенно исчезает из досуговой сферы, что ведет к обеднению эмоционального развития обучающихся. Впоследствии это отражается на всех аспектах взаимосвязи личности с окружающим миром, на постепенном превращении в общество «вторичной неграмотности».

Таким образом, можно констатировать необходимость коренных изменений в методологии преподавания искусства и литературы как его части. Эти изменения касаются и усиления роли педагогически организованных художественных коммуникаций.

В ходе анализа собственной многолетней работы, а также опыта других педагогов искусства, нами были определены модели организации художественных коммуникаций, которые могут быть применимы в образовательном процессе на разных ступенях обучения. При этом, безусловно, важно учитывать возрастные особенности обучающихся [10].

Назовем некоторые из этих моделей.

1. Модель развития художественного восприятия обучающихся.

Данная модель представляет соединение различных уровней восприятия:

- поверхностные уровни: от уровня узнавания до уровня подражательного сопереживания. В этом случае происходит копирование образа, эмоции, в случае освоения литературного произведения обучающийся может копировать линию поведения героя и т.д.;

- уровни сотворчества: это уровни сопереживания, получения от художественного текста бытийных, личностно значимых откровений, погружения в неизвестные ранее смыслы;

- уровни самоопределения в диалоге с произведением искусства. В данном случае обучающийся получает стимул для освоения произведения искусства коммуникативного события.

Применение такой модели позволяет преодолевать существующее на уроках несоответствие потребностей школьников в обмене мнениями и суждениями об увиденном/услышанном/прочитанном и пространством обучения, в котором эта потребность должна органично реализоваться.

В этом случае эффективно применение другой разработанной модели

2. Модель развития установки субъекта обучения на сотворческое восприятие произведения искусства.

Установка субъекта понимается в данном случае как целостная и мотивированная направленность на определенный вид деятельности для достижения поставленного результата. В своих трудах академик Д.Н. Узнадзе

писал, что потребность приобретает окончательный, индивидуально определенный характер лишь «...в результате воздействия наличной ситуации, могущей принести ей удовлетворение», которое можно получить «в конкретных условиях данной ситуации лишь при наличии последней. Пока такой ситуации нет, потребность продолжает оставаться неиндивидуализированной... Но достаточно появиться определенной ситуации, нужной для удовлетворения этой потребности, чтобы в субъекте возникла конкретно очерченная установка, и он почувствовал бы в себе стимул к деятельности в совершенно определенном направлении» [14, 167].

Когда и где может реализоваться установка обучающегося на погружение в искусство, на его сотворческое восприятие? Прежде всего, как показывает опыт, это активный свободный диалог на уроке искусства, когда пробуждается творческий потенциал каждого обучающегося [8].

Ведущим педагогическим условием создания диалога на уроке искусства выступает создание особой среды интенстного восприятия произведений искусства, о которой Л.П. Печко пишет: «...это «пульсирование» эстетического сознания и педагогов, и школьников, взаимовлияние их, творческое погружение, преобразующее образ предмета в сознании и эстетических действиях, стимулирующее их оценки, интерпретации...претворение в новых контекстах и новых формах» [9, с. 16]. В такой среде педагог прежде всего раскрывает возможности художественной коммуникации, ее динамизм, направленность на культурный опыт, заменяя этим монологическое преподнесение информации и контроля за уровнем ее усвоением.

В исследовании выделены следующие векторы диалога на уроке искусства:

- знание через общение / общение через знание;
- художественное произведение – отклик (выражение эмоции) – открытие (эстетическое отношение);
- сотрудничество в диалоге (развитие коммуникативного опыта, культурного опыта, опыта восприятия искусства).

Выстраивание диалога на уроках искусства предполагает обращение к разнообразным формам занятий. При этом выделенные векторы диалога должны содержаться в каждом занятии, в какой бы форме оно ни проходило. Неотъемлемой частью диалога на уроках искусства в школе являются художественные события [12, с. 122], а также экскурсии, связанные с тематикой урока, лекции приглашенных в школу специалистов; выпуск журналов, выставки и др.

Необходимо подчеркнуть, что на уроках искусства, проводящихся по модели диалога, преодолеваются крайности «своевольного восприятия» (это означает индивидуалистически замкнутое восприятие). В то же время освоение смысла художественного мира происходит не «по указке» педагога, а в процессе развития у обучающихся активной творческой позиции, которая постепенно может и должна преобразовываться на уроке-диалоге или в позицию исследователя, или в позицию интерпретатора художественного текста.

Наиболее значимо для данного педагогического подхода является развитие у обучающихся культурной рефлексии [7], так как в этом случае они начинают анализировать собственное восприятие художественного произведения. Затем

отрефлексированные эстетическим сознанием стадии художественного восприятия стимулируют развитие диалога, в ходе которого обучающийся способен включиться в исследование, осмысляя собственную интерпретацию произведения искусства, которое было ему представлено.

Помимо моделей художественной коммуникации, в ходе исследования были выделены эффективные педагогические ситуации, которые реализуют эти модели:

- ситуации наблюдения;
- ситуации сопоставления сравнения;
- ситуации описания; ситуации вживания;
- ситуации удивления/сопереживания/культурной рефлексии;
- ситуации сопоставления на новом этапе восприятия.

Взаимодействие разработанных педагогических ситуаций позволяет особенно активно реализовать потенциал диалога на уроке искусства. Именно такой диалог способствует развитию художественного восприятия и способности к творчеству и интерпретации произведения искусства.

При моделировании диалога на уроке искусства необходимо определить составные части разрабатываемого урока или цикла уроков.

Цель: выявление образовательных доминант освоения произведения искусства школьниками в зависимости от уровня их развития и подготовленности.

Задачи: определение инструментария, которым должны овладеть обучающиеся в процессе освоения художественного произведения.

Основные компоненты урока:

- вводный этап включает определение уровней художественного восприятия школьников, постановку практических целей и задач изучения художественного произведения, выбор и создание специальных условий для погружения обучающихся в мир художественного произведения;

- определение наиболее эффективной стратегии освоения произведения искусства, то есть формы и приемы анализа и интерпретации культурного текста;

- этап определения системы конкретных форм подведения итогов и обобщения, способов презентации варианта интерпретации произведения искусства, видов домашнего задания;

- этап фиксации смены видов деятельности на всех этапах освоения произведения, выявляющая динамику урока.

В целом, уроки, построенные на основе диалога, дающие импульс к развитию художественных коммуникаций обучающихся, становятся пространством откровения о самых значимых ценностях бытия. Возможно, это и есть наиболее высокая цель урока искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахурина Л.С., Самохина М.М. Отношение молодежи к героям Пушкина как показатель ее социальной самоидентификации// Социология и общество: Тезисы первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: Новые реалии и новые идеи». – СПб., 2000. – С.198–199.

2. Беккерман П.Б. О некоторых положениях методического сопровождения творческого

развития подростков и молодежи в студиях дополнительного художественного образования колледжей и техникумов СПО// Среднее профессиональное образование. 2015. № 5. - С. 92-100.

3.Библер В.С. От наукознания – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990.

4.Бирюков П.В. Чтение и компьютер в жизни студентов // Человек Читающий: Homo legens– 2. – М., 2000. – С.25–41.

5. Быкадорова Н. Строка поэта в душе ребенка // Библиотека. – 2000. – № 1. – С. 39–40

6.Васильев И.Г., Мамаева С.А., Равинский Д.К., Шеляпина С.Н. Читательская аудитория РНБ в новой социокультурной ситуации. (Некоторые результаты социологического исследования) // Национальная библиотека в современном социокультурном пространстве: Румянцевские чтения – 2002. Вып. 2. / РГБ – М.: Пашков дом, 2002. – С. 209-221

7.Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М.: Наука, 1978.

8.Олесина Е.П., Стукалова О.В. Развитие эмоциональной отзывчивости современных обучающихся (на примере «вчувствования» в состояния природы на занятиях литературой)// Гуманитарное пространство. 2017. Т. 6. № 4. С. 755-763.

9.Печко Л.П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса// В сб. Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе). М. _Луганск, 2000.

10.Писарский П.С., Собкин В.С. Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры. - М., 1997.

11.Радомская О.И. Влияние стиля и характера педагогического общения на учебную деятельность учащихся /О.И. Радомская // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2015. – Том 4.- № 1. – С.51-58.

12.Савенкова Л.Г., Никитина А.Б. Возможности метода художественного события в процессе интеграции общего и дополнительного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 7 (34) Спецвыпуск. – С. 120-126.

13.Стукалова О.В. Педагогические особенности изучения литературных текстов XX века в современной школе// Педагогика искусства. – 2015. –№ 2. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/pedagogicheskie-osobennosti-izucheniya-literaturnyh-tekstov-hh-veka-v-sovremennoy>.

14.Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966.