

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ

Сніжана КУРКІНА
(Кіровоград)

У статті пропонується аналіз психолого-педагогічних основ викладання курсу «Світова художня культура» в школі. Досліджується вплив засобів образного впливу творів мистецтва на вирішення художньо-освітніх і загальновиховних завдань, що мають вирішуватися в рамках викладання означеного курсу.

Реформування та розвиток освітньої галузі в Україні безпосередньо пов'язаний з новим баченням місця й ролі школи в суспільному житті. В цьому контексті особливого значення набуває не тільки оновлення самого змісту освітнього процесу, а й шляхів його реалізації, що передбачає пошук нових неформальних способів організації навчання в школі.

Одним із напрямів оновлення змісту навчання в школі є, на нашу думку, гуманітаризація освіти як процес пов'язаний з переосмисленням ролі й місця людини в соціумі. Метою гуманітаризації є переведення ставлення до людини з площини “засобу” в площину “мети” таким чином, щоб особистість не лише декларативно, але реально стала метою розвитку. Уведення в програму шкіл курсу “Світова художня культура” для учнів-старшокласників створює сприятливий ґрунт для виконання завдань гуманітаризації. Означений курс орієнтований не стільки на те, щоб дати учням конкретні знання з історії та теорії мистецтва, скільки на те, щоб сформувати позитивні стосунки індивіда зі світом естетичних цінностей, сприяти формуванню художнього смаку, довести, що світова й вітчизняна художня культура, шедеври якої створювались людством протягом віків, не є чимось абстрактним, відірваним від практичної діяльності сучасної людини.

Окрім того, принципи побудови й зміст програми курсу “Світова художня культура” створюють передумови для успішного розв'язання загальновиховних завдань курсу, що полягають у стимулюванні духовного, морально-естетичного розвитку школяра. Багатий художній матеріал, включений у програму, відкриває перед учнями можливість освоєння найважливіших духовних цінностей, вироблених людством у ході історичного розвитку. Згодом йдеться про формування позитивного ставлення людини до самої себе, інших людей, суспільства, природи, оточуючого світу й життя в цілому.

Отже, метою статті є дослідження психолого-педагогічних основ викладання курсу “Світова художня культура” в школі з подальшим обґрунтуванням доцільності використання принципів проблемного навчання й виховання та методів художньо-педагогічного впливу в процесі вирішення художньо-освітніх і загальновиховних завдань.

Період становлення навчального предмету “Світова художня культура” потребує значної кількості спеціалістів високої кваліфікації, які володіли б не тільки змістом предмета, а й методикою його викладання. Викладач художньої культури повинен допомогти учням всією душею сприйняти те головне, що хотів сказати людям художник, заради чого створювався той або інший твір мистецтва. Слід зауважити, що учень має не просто довідатися, запам'ятати, а осягти, тобто освоїти у власних переживаннях-міркуваннях основну ідею художнього твору. Зрештою, введення даного предмета в шкільну програму, має допомогти старшокласникам сформувати власні погляди й цінності, спираючись на уявлення митців минулого й сучасності про можливості вирішення тих чи інших життєвих проблем, соціальних, моральних протиріч на основі різних світоглядних концепцій, того або іншого ставлення людини до життя, тієї або іншої ієрархії людських цінностей.

Курс “Світова художня культура” був уведений в шкільну програму у якості обов'язкового лише з 2009–2010 н.р., але протягом тривалого часу він викладався як факультативний, що дало змогу вчителям накопичити певний досвід. Наявність експериментальних авторських програм, що були розроблені протягом останніх десятиліть (Л. Кондрацька, О. Оніщенко, Л. Предтеченська, О. Щолокова, Л. Ващенко, Л. Масол, Н. Миропольська, З. Шевченко та інші), дозволяють зробити висновок, що провідні українські й російські науковці приділяють увагу розробкам в галузі світової художньої культури вже досить давно.

Зокрема особливості виховання школярів засобами різних видів мистецтва досліджувалися психологами (Л. Божович, Є. Ігнат'єв, І. Кон, Г. Кудіна, О. Нікіфорова, Г. Петрова та інші). Визначенні ролі мистецтва в процесі виховання й розвитку особистості приділяли увагу М. Бахтін, І. Гончаров,

Д. Джола, Б. Ліхачов, Б. Неменський, Ю. Фохт-Бабушкін, А. Щербо, Б. Юсов та інші. Однак проблема дослідження методологічних засад й психолого-педагогічних основ викладання курсу “Світова художня культура” в школі є недостатньо обґрунтованою сучасними вченими.

Якою ж повинна бути методика викладання курсу, щоб цей матеріал ожив для школярів, щоб повною мірою виявилася особлива сила духовного впливу мистецтва? Адже освоєння моральних, духовних цінностей, вироблення власної життєвої позиції, формування суджень і міркувань, на відміну від засвоєння знань, вимагає роботи не тільки апарата пізнання, а всієї сукупності психічних сил і здібностей, і насамперед, почуттів.

Цей процес ефективний лише тоді, коли педагогу вдається захопити школярів живим, справжнім мистецтвом, задля чого на уроках організовується не просто вивчення того чи іншого художнього твору, мистецького стилю, жанру, напряму (з мистецтвознавчим або історико-соціологічним “акцентом”), а забезпечується проникнення в ідейно-емоційну атмосферу мистецьких творів. Проникнення не розумово-аналітичне, з позиції стороннього спостерігача, а схвильоване, упереджене, “через себе” – проникнення, засноване на дії психологічних механізмів емоційного уподібнення, співпереживання. В цьому контексті зауважимо, що, за визначенням вчених провідними функціями художньої культури є естетична, інформаційно-комунікативна та виховна, тому діяльність викладача цього курсу повинна бути спрямованою, насамперед, на формування естетичних та загальнолюдських цінностей [9, 17].

Отже, дослідження особливостей суспільного устрою того історичного періоду, коли був створений художній твір, проведення мистецтвознавчого або соціально-психологічного аналізу творчості митця, вивчення художніх засобів, що були використані в процесі створення музичних, живописних, архітектурних, літературних та інших шедеврів, – все це виявляється необхідним, оскільки є складовою проведення історичного та теоретичного аналізу будь-якого художнього твору, але не достатнім для забезпечення емоційного проникнення про яке йшлося вище.

Педагог повинен прагнути вийти на рівень організації керованої з його боку, але все таки самостійної праці над твором мистецтва, оскільки лише такий підхід забезпечує якісне залучення учнів у світ художнього твору. Лише за умов дотримання такого підходу до вивчення художніх творів, учні захоплюються

зображеною художником життєвою реальністю, подіями, долями героїв, радіють й засмучуються, захоплюються й обурюються, хвилюються, вчать мислити, сумніваються, вирішують життєві проблеми. Зрештою вони намагаються подивитися на світ очима митця, що створив щойно опрацьований ними художній твір, прагнуть увійти в його внутрішній світ, ознайомитися з світоглядною позицією, ідеологією, науковими відкриттями й естетикою епохи, в яку він жив і творив.

Звичайно, в умовах школи, коли в більшості учнів ще з початкових класів формується напівсерйозне, формальне ставлення до предметів культурологічного циклу, залучити старшокласників до наполегливої праці буде важко, особливо якщо мова буде йти про неформальне психологічне залучення. До того ж обмежений рамками уроку час, в невеликій кількості виділений на курс “Світова художня культура” заздалегідь спрямовує вчителя і учнів на викладання й сприймання нового предмета стереотипним методом повідомлення й засвоєння необхідних “порцій” інформації.

Зробити це можна тільки за рахунок такого впливу на психіку кожного учня й колективу класу в цілому, який дозволив би школярам зануритися у своїй уяві в ту епоху, коли створювався твір мистецтва, на якийсь час відсторонитися від своїх повсякденних турбот і справ й перенести себе в світ думок і образів митця, зрозуміти його хвилювання. Окрім того учень повинен намагатися доторкнутися до світу душевних переживань героїв, зрозуміти морально-етичну проблематику, яку заклав автор у той або інший твір мистецтва.

Отже, емоційний вплив повинен бути настільки сильним, щоб включати в себе знання про епоху, біографію митця, процес створення художнього образу тощо. Не можна відкидати й той вплив, який справляє на учня упереджене ставлення вчителя до тих або інших ідейних течій епохи, подій, що знайшли відображення у мистецькому творі, переживань, прагнень, думок художника. Важливим в цьому є те, наскільки така суб’єктивна позиція вчителя є переконливою для учнів, наскільки вони є його однодумцями, які зацікавлені у співпраці й прагненні здобувати нові знання разом.

Лише користуючись допомогою особливих засобів впливу на уяву, емоції, мислення, психіку людини в цілому можна зробити далеке – близьким, незрозуміле – зрозумілим. Зауважимо, що саме мистецтво здавна виробило свою систему засобів впливу, оперуючи якими воно звертається, насамперед, до фундаменту людської психіки – здатності цілісного, конкретно-ситуативного, чуттєво-

образного мислення-переживання, здібності людини до співчуття, можливості співпереживати, уподібнюватися героям художніх творів в їхніх діях, прагненнях, переживаннях. Вплив мистецтва на людину обумовлюється особливою чутливістю людської психіки до всіх форм вираження емоційних станів, що втілюються в рухах, жестах, міміці, інтонаціях мови самої людини або ж у звуках, ритмах, фарбах, лініях тощо.

С.Х. Раппопорт писав: “Корінне розходження між роботою вченого (скажімо, соціолога або психолога) і художника, полягає в тому, що перший може з легкістю пояснити відносини, характерні для певної групи людей або навіть однієї людини. Натомість художник спонукає свого глядача, слухача, читача пережити ці відносини – внутрішньо, органічно, всією суттю особистості прийняти або відкинути їх. У такий спосіб йде процес опанування цими відносинами... У цьому й полягає різниця між науковим і художнім описом (зображенням) будь-якої достовірної події: у першому випадку читач (глядач) спостерігає її з боку, як факт чужого життя; у другому – переживає, як факт власного життя” [5, 46].

На етапі підготовки школярів до безпосереднього спілкування із творами мистецтва одним із головних творчих завдань вчителя повинно стати створення нехай ескізного, узагальненого, але яскравого, емоційно насиченого образу епохи з характерними для неї соціальними протиріччями, ідейними й художніми суперечками. Так само не просте повідомлення біографічних даних повинно передувати входженню у творчий світ письменника, композитора, живописця, а створення живого творчого “портрета” митця. Нехай це буде лише нарис, – важливо, щоб у ньому були відібрані й організовані в єдине виразне ціле ті характерні риси життя, творчості, ідейних пошуків митця, які допоможуть учням знайти ключ до розуміння його творчої спадщини.

Включаючи у свій педагогічний арсенал різноманітні засоби образного впливу, учитель здобуває унікальну можливість не тільки керувати розгортанням пізнавальної діяльності школярів під час їхньої зустрічі з художнім твором і спадщиною нового для них художника, але й впливати на їхній емоційний стан, уяву. Він одержує можливість направляти, організовувати їхнє сприйняття, переживання-міркування відповідно до поставлених ним художньо-освітніх і загальновиховних завдань.

Високий ступінь емоційного й інтелектуального “занурення” учнів у сучасну художникові ідейну атмосферу, його моральні

й естетичні пошуки, який досягається за допомогою використання образних засобів, дозволяє створити ті ідейно-емоційні доміанти й змістовну переднастрійку, що є необхідними як для цілісного сприйняття художнього твору, так і для організації самостійної зацікавленої роботи учнів над основними ідеями доробку.

Звернення до методів художньо-педагогічного впливу є необхідним і на стадії аналізу виразних засобів, використаних художником в процесі створення твору. Такий аналіз потрібно проводити разом з учнями на основі цілісного враження від картини, музичного або літературного твору. У цьому випадку звернення до емоцій учнів, включення в роботу їхньої уяви, фантазії значно підвищують ефективність такого аналізу. Адже й на цьому етапі вчитель повинен звертатися саме до художнього, тобто емоційно-образного сприймання школярів, збагачуючи його новими гранями, що робить його, з одного боку, більш тонким, диференційованим, а з іншого, за рахунок введення нових художніх понять, – більш організованим, упорядкованим.

Отже, створюючи умови для “занурення” учнів в ідейно-емоційну атмосферу художнього твору, аналізуючи особливості його форми, учитель встає перед необхідністю органічного включення до складу педагогічного впливу образних засобів. При підготовці уроку йому доводиться піклуватися про відбір цих засобів і організацію ефективної, педагогічно доцільної взаємодії художніх образів музики, літератури й образотворчого мистецтва. Неабияку роль у цьому процесі відіграє також усвідомлення викладачем необхідності застосування методів художньо-педагогічного впливу.

Реалізація цих завдань на заняттях світової художньої культури завжди повинна бути підпорядкована головній меті, що полягає у формуванні засобами мистецтва самосвідомості й світогляду старшокласників, стимулюванню й направленню їхнього духовного розвитку. Основне завдання, що у цих умовах вирішує учитель, полягає в тому, щоб підвести учнів до певних ідейно-моральних висновків, домогтися розуміння головної ідеї твору.

У загальному вигляді вирішення цього завдання передбачає стимуляцію морально-естетичних переживань школярів, зосередження їхньої уваги на сучасних проблемах, вирішенням яких захоплені учні. Вчитель повинен довести, що ті ж самі проблеми турбували й митця, що знайшло відбиття у його творчості. Окрім цього, Серед основних завдань педагога є досягнення

максимального включення усіх учнів класу в “проблемне поле” художнього твору й організація на цій основі самостійної емоційно-пізнавальної й ціннісно-орієнтаційної діяльності школярів. Головною метою розгортання такої діяльності є розуміння й осягнення основних ідей творчості митця.

В процесі вирішення завдань, що безпосередньо пов'язані з необхідністю керування переживаннями-міркуваннями школярів, вчитель, як ми вже зазначали, обов'язково встає перед необхідністю звернення до методів художньо-педагогічного впливу. Важливим етапом є вибір самих методів, які б найбільш ефективно діяли в тій або іншій ситуації. У цьому контексті не є достатнім сконструювати групу взаємозалежних образів (музичний уривок, слайд із фрагментом картини, літературний текст тощо), що несе учнем певний ідейно-емоційний настрій. Необхідно створювати вихід на якісно інший рівень художньо-педагогічного впливу, пов'язаний з елементами педагогічної драматургії.

Отже, загальна логіка вирішення основного завдання уроку приводить вчителя до організації дій за такою схемою:

- ґрунтуючись на характерній проблематиці й ідейних особливостях творчості художника, треба здійснити відбір художніх творів або фрагментів з них;

- виходячи з теми та ідеї уроку, необхідно вибудувати певну послідовність образів і організувати взаємодію образного ряду (з “фонду” творчості даного художника або інших художників, які репрезентують однаковий напрям, стиль в мистецтві);

- відібрати твори для створення додаткового образного ряду (творчість інших художників даного напрямку, творчість художників інших напрямів, стилів, художні твори інших видів мистецтва тощо);

- розгортання цієї системи образів на уроці й спілкування з ними учнів, потрібно організувати у такий спосіб, щоб задати рух почуттям і думкам учнів у необхідному напрямі;

- об'єднати враження, які були викликані організованою вчителем системою образів в єдиний потік і направити його так, щоб він, взаємодіючи із власним життєвим досвідом школярів сприяв формуванню певних емоційних оцінок та ідейних висновків.

Для того, щоб організувати навчання за таким принципом, педагогу доведеться звернутися до теорії й практики проблемного навчання, оскільки знань самої лише історії художньої культури та методики її викладання буде недостатньо. Як відомо, сутність такого

навчання зводиться до створення ситуацій, які викликають активізацію пізнавальних спонукань і змушують учнів більш-менш самостійно шукати вирішення пізнавальної проблеми [3]. Одночасно проблемне навчання, у ході якого здобуваються нові вміння й знання, є методом виховання творчого мислення, пізнавальних інтересів і інтелектуальних почуттів.

Відомо, що умовою виникнення й “руху” думки до нового знання є зіткнення людини з перешкодою в її практичних або розумових діях. Якщо виникає потреба перебороти будь-яку перешкоду, людині доводиться вирішувати, як діяти в нових умовах, шукати адекватні способи подолання проблемної ситуації. Причому цей пошук має принаймні подвійну мотивацію: по-перше, він обумовлений вихідною потребою, заради якої переборюється перешкода, по-друге, пізнавальною потребою, що знаходить задоволення як у самому процесі пошуку, так і в його підсумку, результаті. Цей момент звичайно викликає особливий емоційний підйом, тому що власне кажучи і є самостійним відкриттям.

Пізнавальний пошук є глибоко осмисленим, особистісним процесом, оскільки він забезпечує найбільш ефективне вирішення навчальних проблем, що фіксується в подальшому в особистому досвіді школяра як у вигляді творчих здібностей, так і у вигляді відповідного ціннісного ставлення до процесу пізнання. Треба підкреслити, що важливим моментом організації проблемного навчання, від якого багато в чому залежить його користь, є забезпечення значимості навчальних проблем, їхнього особистісного прийняття школярами. Тому проблемна ситуація завжди повинна бути звернена до інтересів і досвіду учнів.

Вищевказане стосувалося закономірностей організації інтелектуального пошуку, на які повинен спиратися вчитель в процесі вирішення художньо-освітніх завдань уроку. Підкреслимо, що створення проблемних ситуацій при вирішенні подібних завдань, у більшості випадків, повинно досягатися за допомогою використання образних засобів [4, 435]. Однак вирішення загальновиховних завдань уроку зв'язано насамперед зі збагаченням морально-естетичного досвіду школярів, зокрема досвіду ціннісно-орієнтаційної діяльності. Отже, принцип проблемності доцільно використовувати також і в процесі вирішення завдань морально-естетичного розвитку особистості. Тільки в цьому випадку джерелом “руху” морального роздуму-переживання буде не пізнавальний, а моральний конфлікт або проблемна ситуація,

що виникає під час зіткнення тієї або іншої соціальної дії людини із зовнішньою або внутрішньою перешкодою.

Найбільший досвід “проблемного виховання” глядачів шляхом залучення їх у різноманітні життєві конфліктні ситуації, драматичну дію, породжувану гострими соціально-моральними колізіями що моделюються на сцені, накопичений у практиці духовного впливу драматичного мистецтва [6, 343]. Тому при конструюванні системи образних засобів, що своїм впливом підштовхувала б учнів до сприйняття й розуміння ідеї уроку, природним є звернення учителя до теорії і практики драматичного мистецтва, особливо такого його різновиду, як театралізоване дійство (літературно-музична композиція, театралізований концерт тощо), що забезпечує можливість подання в художній формі і саме специфічними театральними засобами тієї або іншої ідеї [7, 773].

Окрім цього, найбільший інтерес являє собою цілісний вплив драматичного твору, що визначається його основним протиріччям – драматичним конфліктом, що організовує й підкоряє собі всю систему образних засобів спектаклю. Шлях до розуміння ідеї уроку лежить через відчуття суті драматичного конфлікту, тому всі компоненти уроку-спектаклю, як образні, так і організаційно-комунікативні, повинні слугувати найкращому розгортанню конфлікту. Тому вчитель повинен максимально загострити конфлікт, домогтися тим самим найбільш сильного його впливу на хід переживань-міркувань, пошуку учнів.

Першообразом пізнавального пошуку в процесі реалізації методів проблемного навчання є історія наукового пошуку загалом, а проблемний матеріал постає з діалектичних протиріч процесу пізнання. Своєрідним “прототипом” ціннісно-орієнтаційного пошуку учнів в процесі реалізації методів проблемного виховання в курсі “Світова художня культура” є історичний процес вироблення, усвідомлення й утвердження в художній культурі тих або інших систем цінностей. Проблемний матеріал для уроків учитель повинен шукати, в першу чергу, в діалектичних протиріччях ціннісно-орієнтаційних пошуків сучасного суспільства, що найбільш яскраво втілюються у художній культурі.

Таким чином застосування методів проблемного виховання засобами мистецтва передбачає забезпечення особистісної зацікавленості, емоційного залучення учнів у процес вирішення соціально-моральних проблем, що піднімаються у творчості художника. Вище ми вже розглядали прийом уведення в світ художнього твору за

допомогою яскравих “образів епохи” та “портрету митця”, що сприяє кращому освоєнню проблематики. Додатковим прийомом, що захоплює учнів, підсилюючи дію художніх образів є драматизація, що заснована на виявленні й загостренні в цих образах боротьби соціальних сил, зіткнень ідейних концепцій, життєвих позицій людей тощо.

У вирішенні проблеми конструювання структури уроків, розробки сценаріїв, організації лекцій-спектаклів, на допомогу вчителю прийде цей самий метод художньо-педагогічної драматургії, що сполучає процеси вивчення мистецтва й проблемного виховання засобами мистецтва. У свою чергу вчитель художньої культури, який прагне досягти максимального художньо-педагогічного впливу під час занять, повинен дбати про органічне включення проблемних ситуацій у загальний образний лад уроку таким чином, щоб не порушувалася його цілісність.

Отже, особливістю методики викладання курсу “Світова художня культура” є одночасне вирішення як художньо-освітніх так і загальновиховних завдань. Більше того, художньо-освітні завдання вирішуються у зв'язку з виховними, є другорядними по відношенню до них. З іншого боку, саме таке поєднання підвищує ефективність вирішення навчальних завдань, приводячи до більш глибокого розуміння ролі художніх засобів у вираженні ідеї того чи іншого твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. – М., 1972.
2. Масол Л.М., Миропольська Н.Є. Програма «Художня культура» для загальноосвітніх закладів (9-11 класи) // Мистецтво та освіта. - № 1. – 2006.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
4. Предтеченская Л., Щербаков Н. Некоторые вопросы теории и практики эстетического воспитания старших школьников // Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников. – Тбилиси, 1980.
5. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. – М., 1978.
6. Товстоногов Г. О профессии режиссера. – М., 1967.
7. Четин А.И. Основы драматургии театралізованных представлений. – М., 1981.
8. Щолокова О.П., Ващенко Л.М. «Світова художня культура». Програма для шкіл різного типу (1-11 класи). – К., 1997.
9. Щолокова О.П., Шип С.В., Шевнюк О.Л., Семашко О.М. Світова художня культура. Від первісного суспільства до початку середньовіччя. – К., 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куркіна Сніжана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.