

М.В. Минова, заведующая кафедрой Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, кандидат педагогических наук, доцент.

Л.Н. Лохман, методист Красноярского педагогического колледжа № 1 им. М. Горького

СТУДЕНТ ИЛИ БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ. ТЕХНОЛОГИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Внедрение новых образовательных стандартов особенно актуализировало вопрос о формировании профессиональных компетенций у студентов. Однако новые требования не снимают ранее стоявших задач — освоения специальных знаний. Как не потерять накопленное и соответствовать новым требованиям? Как учить не студента, а будущего учителя?

Наши студенты приобретают специальность учителя музыки или музыкального руководителя. Но когда наш студент становится специалистом? От того, какой ответ мы даём на этот вопрос, зависит и то, как мы учим. Поясним нашу мысль на примере. По программе необходимо, чтобы студент освоил тему «технология содержательного анализа инструментального произведения». Если мы учим студента, то важно, чтобы он услышал, понял, запомнил учебный материал. Если учим хорошо, то необходимо, чтобы студент ещё и научился этот содержательный анализ осуществлять и знал его роль для развития музыкальной культуры школьников. Если же мы учим специалиста, то нужно, чтобы он научился ещё и учить школьников проводить содержательный анализ.

Педагоги уже давно используют технологию, которая является практическим во-

площением принципа моделирования художественно-творческого процесса. Принципа, обязывающего ставить учащихся в позицию композитора, в позицию исполнителя, в позицию слушателя. Содержательный анализ музыкального произведения имеет своей целью понять, в связи с чем у композитора возникли именно эти эмоции и что он хотел внушить слушателю, располагая средствами музыкальной выразительности именно таким образом. Применение этой технологии способствует развитию умения слушания и слышания музыки. И с её помощью обучение студентов проходит успешно.

Содержательный анализ музыкального произведения

Вначале даётся небольшая информация о том, что является предметом анализа, в нашем случае это музыкальное произведе-

дение — инструментальная пьеса Р. Шумана «Первая утрата». Эта пьеса входит в «Детский альбом» для исполнения на фортепиано и является программным произведением.

Чтобы обеспечить возможность содержательного анализа, педагогу необходимо выделить ряд вопросов, которые позволят акцентировать именно содержательный аспект произведения. В частности, для этого произведения побудительными вопросами могут быть следующие:

- как название пьесы настраивает на восприятие музыки?
- какой смысл имеет слово «утрата»?
- какой синоним можно подобрать к слову «утрата»? («*потеря*»);
- идентично ли смысловое значение этих слов?
- что вам говорит определение «первая», отнесённое к утрате?
- может ли музыка нам рассказать, что именно утрачено?

Следующий шаг — прослушивание музыки и организация обсуждения того, какие чувства возникли у слушателей в процессе восприятия музыки. Предварительный настрой, когда обсуждалось название, помогает прислушаться к себе в процессе прослушивания, нарисовать образ собственной утраты и выделять средства музыкальной выразительности, передающие характер музыки. Действительно, музыка не может сказать, о чём человек переживает, она может передать только само чувство утраты и предположить, какова глубина переживания этой утраты.

Перечисление средств музыкальной выразительности, выявление характера музы-

ки — не что иное, как демонстрация «застывшего» знания о конкретном музыкальном явлении, факте, событии, но не сам мыслительный процесс его выведения. Однако в нашем случае важно, чтобы в размышлениях о музыке, в содержательном анализе раскрылась вся сложность духовного мира человека. Главная задача — проследить логику взаимодействия музыкальных интонаций как отражения диалектичности чувств. Содержательный анализ — не логическое, а чувственное разложение произведения, поэтому и вопросы, побуждающие этот процесс, опираются и имеют своей целью соединить то, что человек чувствовал при прослушивании с используемыми композитором приёмами и способами воплощения собственного чувствования:

- вспомните, была ли грусть (печаль) с начала и до конца одинаковой?
- услышали ли вы противоречия (несоответствия) в самой музыке общему настроению?
- попробуйте объяснить, почему в середине пьесы вдруг появился мажор (светлая музыка), а потом интонация разрешается в минор (тёмная музыка);
- почему в общем нисходящем мелодическом движении, говорящем о глубокой печали, есть интонации, которые похожи, но всё же различаются по звуковысотному движению и настроению?
- почему в конце произведения утверждение печали вдруг прерывается резкими аккордными репликами? (*Это загадка в пьесе!*);
- что заставило композитора искать такие интонации, которые противоречат общему настроению пьесы?

- почему он именно так организовал средства музыкальной выразительности?
- как, по-вашему, это «фантазии» композитора или просто композиторские приёмы?

Второе прослушание пьесы позволяет участникам рассуждать и делать вывод о том, что любое чувство человека имеет множество оттенков, и автор пытается их передать. Чувство отличается большой сложностью, противоречивостью. Грусть (печаль) имеет много «составляющих», они переплетаются между собой, переходят друг в друга. Иногда противоречат друг другу.

Показать процесс перехода из одного оттенка чувства в другой, раскрыть всю глубину чувств утраты в таком маленьком по форме произведении — задача композитора, для этого он использует художественные приёмы. Именно сложность самого чувства заставляет композитора воспроизвести диалектику его внутренней жизни.

Следующий приём, позволяющий сделать очередной шаг в анализе произведения, основан на сопоставлении «музыки и жизни» — что первично, а что вторично. Возвращаемся к вопросу-загадке:

- почему в конце произведения утверждение печали вдруг прерывается резкими аккордовыми репликами? (*Это загадка в пьесе!*);
- что бы могли означать эти резкие аккордовые реплики?
- в жизни, когда происходит что-то подобное, какая реакция возникает в первый момент?
- в случае, если бы резкие аккордовые реплики начинали пьесу (как в жизни), смогли бы мы понять, что речь идёт

именно о чувстве грусти (печали)?

- смогли бы мы представить, из каких эмоций это чувство состоит, как оно живёт в человеке?

В ходе беседы и повторного вслушивания в интонационную палитру музыки появляются версии, что резкие аккордные реплики не что иное, как досада на себя, возможно и раздражение, но в любом случае — это яркий всплеск эмоций. Приём «мысленного экспериментирования» — начать музыку с резких аккордных реплик (как в жизни) поможет понять, что, если нарушить принцип художественности, чувство не будет представлено в достаточном для узнавания объёме.

Точку в такой работе может поставить только сам человек, и чтобы у большинства осталось многоотчие, необходимо чтобы последний вопрос не имел ответа, а позволял студенту продолжать размышлять и самоопределяться: можно ли поставить знак равенства между музыкальным чувством и жизненным чувством?

Работа по содержательному анализу произведения

Где мы учим не просто студента, а специалиста? Одновременно с содержательным анализом организуется рефлексия, направленная к тому, чтобы осознать, для чего тот или иной тип работы совершался, какова его значимость в выполнении содержательного анализа. После каждого этапа отводится время на то, чтобы студенты в парах обсуждали предназначение прошедшего этапа для осуществления содержательного анализа и фиксировали результаты обсуждения в таблице. Приводим примеры записей студентов.

Ответы студентов	Имеющийся опыт. Методические приёмы	Рефлексия	Новый опыт
	<i>В данной графе студент отмечает методы, приёмы и способы работы, которые известны и, возможно, апробированы им на практике</i>	Цель: Как делали: Результат: <i>В этой графе студент после первого такта работы фиксирует то, что происходило, в трёх аспектах: цель, как делали и результат</i>	Важный момент — заполнение этой графы. <i>Задача студента — обозначить новый опыт, который он приобрёл в процессе деятельности на мастер-классе</i>
Студент А	Беседа. Наблюдение, анализ. Рассуждали, размышляли о семантическом значении слова	Цель: понять, может ли название произведения определить, каким оно будет? Как делали: отвечали на вопросы, рассуждали, слушали... Результат: выяснили, что название определённым образом настраивает на слушание и понимание музыки	Слушатель должен уметь сопоставлять авторскую позицию, выраженную в названии с самой музыкой. Приём художественности. Экспериментирование с музыкой (очень интересно и ново!) Наши чувства многогранны и это может передать музыка
Студент В	Беседа. Умение делать вывод. Умение составить вопросы. Правильно организовать контакт с учащимися	Цель: пережить, понять музыку. Как делали: слушали, старались слышать музыку. Вначале всю композицию (целиком), потом фрагментами. Результат: пережили целостное восприятие музыки	Необходимо вначале давать прослушивать произведение целиком, затем по частям и снова целиком. Понятие принципа художественности
Студент С	Личный опыт слушания музыки, самоанализ, размышления. Беседа	Цель: в процессе слушания выявить, какие чувства музыка вызывает у человека. Как делали: определяли, что музыка может передать. Находили всевозможные эмоциональные оттенки в музыке. Делали выводы после беседы. Результат: услышали целостный процесс душевного состояния человека при утрате. Определили, что музыка способна передать всю динамику чувств утраты	Неоднозначность чувств находит выражение в неоднозначности интонационных переходов в музыке. Небольшое музыкальное произведение способно передать всю глубину человеческих чувств. Сопоставление музыкальных интонаций с жизненными ситуациями

Конечно, пока студенту трудно почувствовать себя «растущим педагогом» и чётко определить то содержание, которое для него важно как для педагога. Здесь особую роль играет заключительная беседа, когда педагог помогает студентам отделить специальное музыкальное от специального педагогического, опираясь на те выводы по поводу «нового приобретённого», которые они сформулировали. Опора на выводы студен-

тов — важный приём. Такая работа позволяет студенту различать, «разлеплять» позиции, на примере собственных фиксаций понимать, почему его вывод, что «наши чувства многогранны и это может передать музыка», относится к позиции музыканта, а вывод о том, что «необходимо вначале давать прослушивать произведение целиком, затем по частям и затем снова целиком», это уже относится к позиции педагога.

Для организации итоговой беседы могут специально формулироваться иницирующие и направляющие обсуждение вопросы. Это обычно вопросы, при ответе на которые акцентируется позиция студента как педагога, а не как музыканта, в частности:

- каким уже имеющимся опытом вы воспользовались в процессе размышления о музыке?
- как бы вы определили цель вашей деятельности на занятии?

- какими приёмами решались задачи? какой результат получился?

Такой взгляд на организацию обучения студентов педагогических специальностей позволяет нам дать технологический ответ на вопрос — как эффективно внедрять новые стандарты, как при изучении разных модулей не опосредовано («мы как-то учим, может, и они догадаются, что так надо учить»), а непосредственно формировать профессиональные компетенции?