

тодологических приоритетов учителя, его методической и специальной подготовки. В период актуализации личностно ориентированной парадигмы образования существенное значение в развитии музыкально-эвристического мышления учащихся приобретают гуманизация учебного процесса и профессиональная компетентность педагога.

Литература

1. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение / сост. П.В. Алексеев. – Москва: Политиздат, 1990. 528 с.
2. Леднёв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднёв. – 2-е изд., перераб. – Москва: Высш. школа, 1991. 224 с.
3. Данилов М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов; под общей редак. Б.П. Есипова. – Москва: Акад. пед. наук, 1957. 519 с.
4. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. К.И. Бабицкого; предисл. и общ. ред. А.Р. Лурия. – Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2004. 192 с.
6. Скаткин М.Н. О школе будущего. Перспективы развития советской общеобразовательной школы / М.Н. Скаткин. – Москва: Знание, 1974. 64 с.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
8. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Москва: Академия, 2004. 336 с.
9. Гришанович Н.Н. Музыка в школе: метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Минск: Юнипресс, 2006. 384 с.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под редак. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – Москва: Педагогика, 1983. 352 с.
11. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – Москва: Совершенство, 1998. 608 с.

Н. Н. Тельшева

Специфика работы учителя искусства с художественным текстом

N. N. Telysheva

The Peculiarities of a Teacher of Arts' with a Work with an Artistic Text

Учитель искусства.

Пожалуй, из всех существующих сегодня в Школе направлений, включая ново-новейшие и традиционно-перспективнейшие, именно искусство (и как программный предмет, и как часть культуры в целом) – самая интригующая, загадочная, самая опасная (как трактовать то, что мы видим сегодня? и – именно поэтому – ответственная) образовательная область, важность и роль которой пусть пока не всеми и не всяким осознана. (дело времени), но – явно имеющая место быть и развиваться.

Основной инструмент учителя искусства – художественное произведение, художественный текст. С ним он работает самостоятельно, с ним он работает в классе/аудитории (если речь идёт о студентах или слушателях «вольной аудитории»), с ним он живёт, постоянно обращаясь к разным его аспектам – образным, ситуативным, колоритным, композиционным и т.д.).

Что является «путеводной нитью», дающей учителю возможность работать с художественным текстом? По большому счету, это вопрос, конечно, философский, но мы ограничимся рамками учебного процесса, поскольку перед учителем-практиком в реальной работе в ряду прочих вопросов встают и конкретные, насущные, как то: что необходимо делать с художественным текстом, с чего начинать работу над ним? Чему обучать тех, кто является адресатом (мы намеренно не ограничиваем аудиторию школьниками или студентами)?

Думается, с умения анализировать.

Анализировать или интерпретировать? Есть ли разница (отличие) между анализом и интерпретацией? И если есть, то – какая?

Анализ (от греч. analysis – разложение, расчленение) – применительно к художественному тексту это исследовательское его прочтение, противостоящее, с одной стороны, интуитивному «вчувствованию» и иллюстративному цитированию, а с другой – описательному вычленению технических приемов того или иного вида искусства.

Заметим, что действительно соотношение между анализом и интерпретацией остаётся сегодня дискуссионной проблемой. Анализ выступает как специфическое звено искусствоведческого (музыковедческого, киноведческого, литературоведческого и другого-ведческого) исследования, а интерпретация предполагает моменты избирательности, самовыражения и оценки (поскольку интерпретация – это перевод внешнего во внутренние планы, внутренние формы).

Несомненно, на наш взгляд, только одно, что анализ – необходимое условие научности интерпретации любого художественного произведения (явления). Постигание смысла обязательно должно быть доказательным. Анализ в этом случае – необходимое средство доказательства понимания смысла того, что ты увидел, услышал, прочитал. Другими словами, сначала спрашиваем себя, с чем, с каким художественным медиатекстом имеем дело. Устанавливаем по определённым приметам, что это.

Этот шаг необходим, поскольку для того чтобы судить о чём-либо, сначала нужно выяснить, что ты судишь, и, естественно, – по каким критериям.

Мы далеки от мысли, что само восприятие искусства сводится к логическому осознанию «конечного вывода» как результата анализа произведения мастера. Эстетическая и воспитывающая функция того или иного явления художественной культуры заключается не в том, чтобы сделать тот или иной вывод или умозаключение. Она заключается в процессе движения к ним, на пути неуловимого и очень сложного восприятия особенностей формы, поворотов сюжета, изгибов линии или общего колорита – независимо от того, идет ли речь о музыке, литературе, театре и т.д.

Однако любая эстетическая оценка – положительная ли, отрицательная, сознательная или бессознательная – есть своего рода внутренний анализ. Он может выражаться в той или иной форме, но без него невозможно определить, нравится нам то или иное произведение искусства/художественное явление или нет, восхитительно оно или безобразно, приятно-неприятно и т.д. Всякая эстетическая реакция отбирает, а выбор предполагает анализ.

Кроме того, внутренний отбор и оценка (бессознательный анализ) не всегда ограничивается рамками языка, имеющего словесные формы. Художественную идею невозможно определить как простое переложение на язык образов отвлечённой мысли, возникшей в сознании художника. Иначе в стороне бы остались целые сферы не только человеческого сознания, но и того, что стоит на пороге сознания и за ним. Но если выражать эстетическую реакцию (чувства, эмоции и т.д.), испытанную в процессе восприятия того или иного произведения искусства можно разными способами, то, в конечном счете, при её изложении возникает необходимость обращаться к словесным формам. Этот вынужденный шаг ни в коем случае не проводит прямой линии между эстетическим переживанием и рассудочной мыслью, изложенной словами. Однако именно рассудочная мысль ведёт к постижению смысла, и в этом случае необходимым средством доказательства правильности его понимания является анализ сознательный.

Итак, после того, как установлен вид (жанр, род) художественного медиатекста, определено критериальное поле, текст «расчленен» на художественно-выразительные средства, необходимо понять назначение каждого из этих средств и его роль в создании законченного произведения

и художественного образа. И выразить мысль словами. Скажем, композиция выстроена так-то, в таком-то порядке происходят следующие вещи (далее идёт перечисление). Далее необходимо расшифровать, почему они выстроены именно так, а не иначе, и что произойдёт, если кое-что поменять местами, нарушится ли что-нибудь – динамика, темп, ритм произведения, получится ли кульминация той силы, которую прочувствовал слушатель/зритель/читатель?

Часто (и, к сожалению, в большинстве случаев) бывает так, что весь анализ сводится исключительно к перечислению средств художественной выразительности, которые можно «выловить» из общей гаммы текста. «Главная партия в экспозиции звучит в миноре, а в репризе – мажор». И что? «Свет подается на сцену неравномерно, освещение тускнеет и постепенно сводится к полной темноте. Затем – яркая неожиданная вспышка в правой кулисе». И что? «За кадром в этот момент звучит «Шествие пилигримов». И что же?

Хотим обратить внимание на то, что при анализе художественного текста возникает ещё одна, не заметная на первый взгляд, проблема. Дело в том, что учителю очень сложно балансировать на границе, которая отделяет анализ, способствующий пониманию художественного текста, от псевдоанализа, который ведёт к его умерщвлению, к дискредитации любого искусствоведческого направления в целом.

Задача, возникающая перед учителем искусства сегодня, – грамотно «расчленять» и не менее грамотно «истолковывать» медиатекст. Если анализ предполагает определённый набор средств, обеспечивающих характеристику различных сторон художественного произведения/явления культуры (звук, цветовая гамма, штрих, колорит и т.д.), то в целом описание какого-либо рассматриваемого явления художественной культуры не требует от преподавателя большого искусства. Сложнее свести отдельные стороны в одно целое. Поэтому, на наш взгляд, в поле зрения педагога должна постоянно присутствовать одна проблема – ведёт ли подобная псевдонаучная деятельность к какому-либо значимому результату? И значимому для кого – студента, учителя? Учат ли она действительно читать медиатекст, постигать смысл происходящего, грамотно ориентируясь в информационном пространстве?

Итак, анализ художественного медиатекста – процесс ответственный. От умения анализировать в прямой зависимости находится интерпретация. Поэтому следующий этап работы – выражение своего отношения к произведению: чем понравилось или чем – нет. Этот этап постижения произведения (явления) связан не столько с погружением в текст или его детали, сколько с погружением в себя, в своё отношение к целому или отдельным его частям.

Интерпретация (от латинского *interpretatio* – истолкование, объяснение) – истолкование художественного произведения, постижение его смысла, идеи, концепции. Интерпретация осуществляется как переформулирование художественного содержания, то есть его перевода на 1) понятийно-логический (искусствоведение и основные жанры критики какого-либо вида искусства), лирико-публицистический (эссе) или 2) на иной художественный язык (графика, театр, кино и другие искусства).

Здесь необходимо заметить, что иные условия для авторства вовлекают каждого из нас в активное созидание творческого продукта, что, в свою очередь, формирует особое восприятие. Это особое восприятие порождает особые интерпретации. Поэтому, разумеется, всегда могут возникнуть возражения: один увидел одно, другой – другое, а третий вообще ничего не увидел. Интерпретация – это и есть личное понимание произведения (видения художественного явления).

Понимание всегда субъективно. Однако при всех разностях и субъективностях должно быть и общее понимание произведения – как перекрёсток всех наличных толкований. И учитель сегодня как раз должен уметь формировать на основе осознанного анализа общее истолкование художественного текста с правом сохранить в этом особенности своего понимания. В этом и состоит специфика его работы как учителя искусства.