

Е. Ю. Куприна, В. В. Ходырева

ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблема сотворчества благодаря необычайно емкому смыслу понятия *со-творчество* достаточно широко исследуется в педагогике, искусствоведении, культурологии, эстетике, психологии и других науках. Применительно к художественному образованию ее изучают в следующих ракурсах:

– как принцип творческого саморазвития личности, где эффективность сотворчества педагога и ученика напрямую зависит от уровня творческих способностей и педагогического мастерства педагога [1, 334–335];

– как возможность совершенствования педагогической деятельности в результате сотворчества педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования [8];

– как изучение психолого-педагогических особенностей процесса сотворчества преподавателя и студента в целостном учебно-воспитательном процессе вуза искусствоведческой направленности [12];

– как повышение качества профессионального образования студентов-музыкантов в вузе путем моделирования и реализации содержания, а также методики их подготовки к творческой исполнительской деятельности [7];

– как исследование сотворчества в качестве принципов, лежащих в основе музыкально-игровой деятельности, которые обеспечивают возможность эффективного развития творческих способностей младших школьников [6; 9];

– как изучение сотворчества в контексте межсубъектной интеграции в процессе организации педагогической практики [5].

Несмотря на столь обширное пространство исследований, тема сотворчества остается не-

исчерпанной — особенно актуальной она представляется с точки зрения учебно-творческой деятельности в художественном образовании. Общеизвестно, что только в творчестве человек реализует свои задатки и способности, заложенные природой. При этом тонкости процесса обучения одаренных детей нередко остаются за рамками теоретических трудов.

Распространенная установка начала третьего тысячелетия на воспитание «человека нового времени» — личности, духовно богатой, физически здоровой, занимающей активные творческие позиции — не была принципиально новой. Но для России, переживающей динамические перемены во всех областях жизни, она обозначена госзаказом на создание и развитие целостной системы поддержки талантливых детей. В ответ на это в научном мире активизировалась разработка проблематики одаренности. По инициативе Министерства образования Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети» коллектив высококвалифицированных ученых (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич) создал «Рабочую концепцию одаренности».

По стране прошли научно-практические конференции, посвященные теме детской одаренности, в том числе состоявшаяся в Тольяти III Всероссийская научно-практическая конференция «Художественное образование в XXI веке: целостно-личностный подход в контексте одаренности». В ходе форума специ-

алисты Научно-методического центра Тольяттинской консерватории организовали Круглый стол в форме интервью с ведущими преподавателями, концертмейстерами, руководителями учреждений дополнительного художественного образования. В нем приняли участие 57 человек, за плечами которых значительная педагогическая практика (до пятидесяти лет). Список респондентов не смог вместить всех мастеров, которыми славится тольяттинское художественное образование. С каждым педагогом беседовал специалист Научно-методического центра; интервью записывались на диктофон, затем переводились в текст.

Принцип структурирования полученного объема информации складывался постепенно, по мере погружения в проблематику педагогики сотворчества с одаренными и способными учащимися. В результате создана книга «Материалы Круглого стола “Одаренные дети Тольятти” (педагогика сотворчества)» [11], в которой собраны размышления педагогов о феномене одаренности, его истоках и условиях развития, воспоминания о практическом опыте работы с одаренными учащимися, а также ценные советы начинающим преподавателям. Опубликованные материалы, которые содержат ценный массив методических знаний, апробированных в реальной практике, представляют теоретический и практический интерес для исследователей творческой педагогики, педагогики сотворчества, методики преподавания художественных дисциплин.

В ходе обмена опытом работы педагоги, в основном, освещали три вопроса: 1) соприкосновение с одаренностью; 2) раскрытие одаренности; 3) сотворчество с одаренностью.

В настоящей статье представлены некоторые выводы, полученные в результате изучения собранных материалов, которые можно условно разделить на три группы. Первая группа отражает представления педагогов художественного образования о проблеме детской одаренности. Выводы второй группы касаются вопросов педагогики сотворчества с одаренными детьми в контексте путей профессиональной самореализации педагогов и выстраивания их взаимоотношений с родителями. Третью группу составляют советы мастеров начинающим преподавателям, основанные на педагогической рефлексии собственного опыта.

Как показали интервью, педагоги пребывают в некоем «понятийном поле», образующемся ввиду пересечения понятий *способный, талантливый, одаренный*. Так, одни респонденты рассказывали, что у некоторых детей яркий

талант проявляется стремительно, другие утверждали, что в большинстве случаев одаренность раскрывается постепенно, в течение определенного периода времени (от одного–двух месяцев до нескольких лет). За многие годы деятельности педагоги научились из общего числа учащихся выделять одаренных детей по следующим признакам:

- особому взгляду;
- богатой фантазии;
- оригинальности, гибкости мышления;
- любознательности, открытости ко всему новому;
- повышенной энергетике;
- эмоциональному самовыражению;
- непредсказуемости поведения;
- творческому подходу к любому делу;
- быстрой и легкости достижения результатов;
- проявлению способностей в разных областях деятельности.

Под одаренностью обычно подразумевается системный личностный феномен [см.: 2]. Несмотря на различные подходы и оценки, педагоги единодушны в том, что *комплекс данных*, присущих учащимся, которых можно назвать талантливыми или одаренными, включает:

- специальные задатки и способности к тому или иному виду творческой деятельности (музыкальной, изобразительной или хореографической);
- интеллектуальные способности;
- развитую интуицию.

Понятие *одаренный ребенок*, кроме природных задатков и способностей, подразумевает и некий «набор» индивидуальных качеств, характеризующих одаренного ребенка как личность, с одной стороны, сильную, с другой — хрупкую и весьма ранимую.

Среди сильных черт характера вундеркиндов педагоги отмечают:

- ярко выраженную независимость;
- харизматичность, стихийность характера;
- личное отношение к деятельности;
- большую работоспособность в случае мотивированной деятельности;
- умение самостоятельно и углубленно работать;
- одержимость, настойчивость, упорство в деятельности;
- сильную волю, целеустремленность;
- свободолюбие;
- стремление к совершенству;
- самоуверенность, тщеславие.

К слабым сторонам характера одаренных детей респонденты относят:

- ранимость психики;
- склонность к сомнениям, неуверенность;
- болезненную самокритичность;
- лень;
- чувствительность психики;
- эмоциональную нестабильность;
- элементы аутизма (особое психическое состояние погруженности человека в себя, стремление уйти от контактов с окружающим миром).

В практике «массовой» школы искусств распространена вполне успешная и результативная работа преподавателей с достаточно способными, но отнюдь не одаренными детьми. Таких учащихся большинство: как правило, комплекс способностей у них проявляется не сразу и в большой степени зависит от среды формирования. Процесс творческого воспитания «просто способных» детей во многом зависит от интеллектуальных возможностей ребенка, его личной усидчивости, работоспособности, а также от желания и интереса (последний фактор распространяется на всех детей). Успешность в учебе непосредственно связана с мастерством преподавателя, трудолюбием ученика и поддержкой родителей. Именно способные, благодаря более стабильному темпу продвижения в учебной деятельности, в отличие от одаренных (для которых более характерен скачкообразный путь развития), нередко достигают значительных результатов.

Контакт с личностью одаренного учащегося всегда провоцирует педагогов на поиск нестандартных путей и решений. В процессе работы у наставников одаренных детей появляется возможность средствами музыкальной, хореографической, художественной учебной деятельности выйти на профессиональный уровень постижения художественно-образной выразительности изучаемого материала. Участники Круглого стола рассказывали, что многолетняя работа с такими учениками, став для них стимулом к непрерывному совершенствованию педагогического мастерства, доставляла немалое профессиональное удовлетворение своими результатами (качеством и уровнем) благодаря возможности:

- выйти за рамки традиционного учебного процесса (типовых программ, стандартного репертуара);
- позиционировать личный профессиональный опыт в рамках города, региона, области, страны (участие с одаренными учащимися в конкурсах, выставках, фестивалях, творческих школах, мастер-классах крупных деятелей искусства);
- расширения творческих контактов с коллегами из других городов, стран.

Вместе с тем в педагогике сотворчества (как в любой педагогической работе) существуют серьезные проблемы, вызванные спецификой взаимоотношений участников учебного процесса. «Нестандартность» одаренных детей порой драматично сказывается на психологии их отношений со сверстниками, близкими, друзьями, учителями. Респонденты рассказывают, что нередко в педагогический процесс властно вмешиваются факторы, обусловленные непростыми детскими характерами (о чем говорилось выше). Поэтому умение грамотно выстраивать общение в соответствии с целями и задачами творческого обучения является важнейшей психологической стороной педагогики сотворчества, основанной на:

- целостно-личностном подходе к одаренному ученику (любовь и принятие личности учащегося);
- построении индивидуальной *траектории развития* одаренного ученика;
- психологической поддержке таланта;
- повышенном расходе внутренних ресурсов (психологических, нравственных, энергетических и проч.);
- педагогическом терпении.

Материалы Круглого стола свидетельствуют о следующем: педагоги осознают личную ответственность за педагогический результат работы с одаренными учащимися, понимая, что развитие одаренного учащегося зависит от его целостного воспитания, которое невозможно полноценно осуществлять без участия родителей. Обобщая накопленный в данном направлении опыт, респонденты акцентируют внимание на необходимости налаживания систематической и разносторонней работы с родителями, а также установления с ними тактичного стиля общения. Проблема выстраивания конструктивных взаимоотношений с родителями как «наболевшая» в педагогике сотворчества содержит немало нюансов положительного и отрицательного свойства, ведь для мам, пап, бабушек и дедушек их чадо зачастую является если не гениальным, то почти таким.

Так, успешному педагогическому процессу способствуют:

- знание родителями характерных особенностей своего ребенка;
- активная помощь родителей в организации домашней самоподготовки;
- активная поддержка профессионального самоопределения сына или дочери: ее моральной стороной является воспитание ответственного отношения к занятиям творчеством, материальной — расходы на участие в конкурсах, фестивалях, мастер-классах и т.п.;

– психологическая поддержка ребенка при неизбежных нравственных или физических перегрузках процесса творческого обучения.

При этом учебная практика выявляет немало факторов родительского воздействия, порой разрушительно сказывающегося на педагогической работе, в том числе:

– противодействие преподавателю в его стремлении продвинуть одаренного ребенка в творческом развитии из-за неверия в материальную стабильность профессии музыканта, художника, танцовщика;

– равнодушие к творческим достижениям и результатам обучения своего ребенка;

– повышенная требовательность к результатам учебно-творческого процесса в силу родительских амбиций;

– вмешательство в педагогический процесс.

Педагоги отмечают, что случается, когда родители, не найдя способ установления душевного контакта с собственным одаренным ребенком, ждут действенной помощи от преподавателей [11, 114, 123].

Среди возможных направлений работы с родителями педагоги обозначают главные:

– разъяснение специфики творческой деятельности;

– совместное решение текущих проблем обучения;

– умение создавать психологически комфортную обстановку для регулярных домашних занятий;

– педагогически целесообразное введение родителей в важнейшие закономерности учебного процесса для осуществления ими контроля за качеством самостоятельной работы ребенка;

– вовлечение родителей одаренного ученика в процесс его творческого развития – продвижения (совместное посещение концертов, поддержка на выставках, фестивалях, конкурсах и проч.).

Подчеркивая необходимость активного вовлечения родителей в качестве союзников, многие преподаватели утверждают, что родительское соучастие способствует повышению эффективности их педагогического труда.

В ходе Круглого стола педагоги-практики честно и порой неловко говорили о проблемах, возникающих в процессе систематического приучения детей с неразвитым волевым комплексом к творческой работе, являющейся наиболее трудной среди всех видов человеческой деятельности. Вступая на этом долгом пути в сотворчество с одаренными учащимися и их родителями, педагоги проходят через «тернии» непростых детских характеров. Одарен-

ный ученик – это не пай-ребенок: работа с ним порой драматична, а метод «кнута и пряника» никто не отменял. Учитывая, что общепедагогические закономерности в творческой педагогике диалектичны в конкретных проявлениях на практике, было бы более корректным говорить не о правомерности творческих методов, а об их «результативности». Поскольку цель искусства – «подняться над суетой», «потрясать» (слушателей–зрителей), приемы и способы работы с ребенком на пути достижения им звания настоящего артиста–художника тоже должны быть «потрясающими»: для того чтобы юный музыкант, художник, танцовщик начали себя «тратить», «расходовать», «отдавать» другим, порой необходимо в буквальном смысле морально их «встряхнуть». Ведь именно через творчество в человеке проявляется его суть, истинное предназначение.

Работа с одаренными учениками, с одной стороны, приносит педагогическим работникам ощущение необычайного счастья, чувство благодарности судьбе, доверившей им развитие таланта. В такие минуты осознается истинный смысл работы, дарующей радость и удовлетворение. С другой стороны, победы чередуются с неудачами и вызванными ими периодами мучительных сомнений. Подвергая осмыслению постижение ступеней собственного профессионального мастерства, педагоги отмечают, что в профессии преподавателя условно действуют две основные рабочие установки – пассивная и активная.

Пассивная педагогическая установка выражается в: урокодательстве; нежелании открытой демонстрации результатов педагогической деятельности (из опасения подрыва собственного авторитета в случае неудачного выступления ученика); повышении своей квалификации, основываясь только на собственных ошибках.

Активная педагогическая установка означает:

– не бояться трудностей, упорно работать («все когда-то начинали»);

– не быть обывателем;

– развивать педагогическую интуицию;

– знать методику преподавания, применять новые технологии;

– изучать научную, специальную и художественную литературу, используя печатные и электронные ресурсы;

– постигать мастерство более опытных коллег;

– активно участвовать в конкурсах, мастер-классах и проч.;

– постоянно развиваться в культурном плане (регулярно посещать концерты, выставки, музеи, театры).

Педагогический процесс сопряжен с неизбежными препятствиями на пути; каждый преподаватель, концертмейстер, руководитель может допустить профессиональный просчет. Опытные мастера считают, что смягчить непоправимые последствия «ошибок становления в профессии» молодым преподавателям помогут:

- непрерывное самосовершенствование; рост мастерства является одновременно мотивом, о котором упоминалось выше, и постоянной проблемой: невозможно почивать на «педагогических лаврах» рядом с талантливым учеником — необходимо постоянно развиваться, чтобы быть способным обеспечивать высокие темпы творческого продвижения юного дарования;

- всесторонне грамотный подход к развитию учеников: знание основ общей и специальной педагогики и психологии, профессиональное балансирование между методикой «разумного риска» и традиционной «школой» обучения, чуткое психолого-педагогическое сопровождение развития одаренности;

- постоянное стимулирование творческой мотивации обучающихся;

- воспитание у учащихся трудолюбия;

- грамотно выстроенная репертуарная политика (с учетом «зон ближайшего развития», по Л. С. Выготскому [3, 51]) в соответствии с принципом систематичности и последовательности; на развитии одаренного ученика одинаково плохо сказывается как опрометчивое завышение программных требований, так и их необоснованное занижение;

- выбор оптимального режима занятий (распределение нагрузок, соблюдение режима труда и отдыха);

- оптимальное, педагогически оправданное участие в концертах, конкурсах и выставках;

- поиск (средствами изучаемого вида творчества) адекватных средств самовыражения юного таланта;

- создание баланса между организуемой педагогом сотворческой атмосферой и «самодержавным воздействием среды» на личность ребенка [4, 191] в регионе проживания [см.: 10];

- построение системы гармоничного воспитания личности учащегося (регулярные беседы, совместные посещения культурных мероприятий и проч.);

- налаживание продуктивного контакта с родителями учеников.

Серьезное внимание преподавателям следует уделять созданию особой *атмосферы сотвор-*

чества, с тем чтобы избежать ошибок (особенно на первом этапе педагогической практики). Этому способствуют:

- целостно-личностный подход;

- психологическая поддержка одаренности (любить и понимать учеников, изучать их, доверять им, верить в них, не делать поспешных выводов, мотивировать, осуществлять психологический патронаж);

- вовлечение учащихся в совместный творческий процесс;

- регулярные консультации опытных коллег по различным вопросам преподавания;

- создание обстановки высокой требовательности к себе и ученику;

- поддержание интереса учащегося к учебной деятельности;

- создание в школе (классе) творческого микроклимата;

- привлечение родителей в качестве союзников;

- профилактика «звездной болезни» (соблюдение разумной психологической дистанции, выработка адекватной системы поощрений, поддержание среди учащихся здоровой творческой конкуренции);

- тщательный самоконтроль педагога (за речью, поведением и проч.);

- педагогическая гибкость.

Итак, сотворчество с одаренным учеником предполагает *активную направленность всех участников творческого педагогического процесса (педагогов, обучающихся, родителей) навстречу друг другу в ходе совместной работы над художественно значимым результатом творческой деятельности*. При этом нужно понимать, что одаренные учащиеся — ценнейшее достояние общества, которое Судьба нам вручает для воспитания и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. — Казань : изд-во Казанского университета, 1996.

2. Берлячик М. М. О системности личностно-профессиональных качеств музыканта-исполнителя // Художественное образование и наука. — 2016. — № 1. — С. 3–17.

3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики: собр. соч. в 6 т. — Т. 3: / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983.

4. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии : собр. соч.: в 6 т. — Т. 1 / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982.

5. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2002.

6. Егорова Н. С. Принципы педагогики сотворчества в работе библиотеки по воспитанию способности творческого чтения у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000.

7. Куприна Е. Ю. Моделирование профессиональной подготовки студентов-музыкантов к творческой исполнительской деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Тольятти, 2008.

8. Никитина Е. И. Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования: дис. ...кандид. пед. наук. — М., 2007.

9. Райцева Т. Е. Формирование творческих способностей младших школьников в процессе музы-

кально-игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — Владикавказ, 2005.

10. Скрипачева И. А. Особенности формирования молодежной культуры в современном городе (на примере Тольятти) // Вопросы культурологии. — 2008. — № 9. — С. 56–57.

11. Художественное образование в XXI веке: целостно-личностный подход в контексте одаренности: М-лы круглого стола «Одаренные дети Тольятти (Педагогика сотворчества)». 2-е изд., перераб. и доп. / ред.-сост. Е. Ю. Куприна, В. В. Ходырева. — Тольятти: Тольяттинская консерватория, 2017. — [Электронный ресурс]. URL: <http://iskusstv.ru/images/stories/krug2.pdf> (дата обращения 25.09.2017 г.).

12. Цалиев В. М. Психолого-педагогические особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе обучения исполнительскому мастерству: дис. ...канд. пед. наук. — Владикавказ, 2003.

Е. Ю. Новоселова

СТРЕТТЫ МЕЙЕРБЕРА: ОСОБЕННОСТИ LA SOLITA FORMA¹ В ФИНАЛАХ БОЛЬШИХ ОПЕР КОМПОЗИТОРА

В феврале 1831 г., за девять месяцев до премьеры «Роберта-дьявола», Джакомо Мейербер при разборе бумаг обнаружил два пакета. В одном находились фрагменты итальянской оперы «Квинт Фабий», сделанные в Вене в 1813 г., в другом — «странные итальянские песни и формы» (выражение композитора), созданные в 1816 г. в Италии и на Сицилии для немецкой оперетты² «Gefehlt und Getroffen» и итальянского рондо. Критически оценивая себя как начинающего композитора, Мейербер обнаружил в венских набросках «больше естественного лиризма и большую оригинальность»; итальянские же фрагменты показались ему «неуклюжими имитациями Россини, пустыми идеями без одухотворенности или выдумки» [17, 409]. Эта дневни-

ковая запись относится к периоду французской адаптации композитора — времени освоения новых манеры и форм и, как следствие, отрицания освоенного ранее (прежде всего, россиниевского влияния). Результатом постижения незнакомо-го музыкального языка, а также тщательного изучения Мейербером предпочтений театральной публики стал ошеломляющий успех в Париже премьеры оперы «Роберт-дьявол». Овладев композиционными принципами итальянской оперы, он свободно оперировал доминировавшими в то время музыкальными формами.

На страницах дневника композитора, относящихся к поре сочинения «Гугенотов» и «Пророка», находим следующие записи: «Декабрь 1835 (без даты). Связка между *andante* и *stretta* в 4 акте» [20, 467]; «Декабрь 1836 (без даты). Несколько номеров должны быть купированы: <...> Акт 3. *Tempo Largo* в финале» [там же, 481]; «27 декабря 1848. Изменить *cabaletta* на *stretta* в Арии Фидес» [11, 465]. Как видно из приведенных заметок (лишь нескольких из возможных), Мейербер, работая над оперой, осмысливал наиболее важную для той эпохи музыкальную фор-

¹ Термином *la solita forma* (итал. — «обычная», «стандартная») принято обозначать музыкальную форму, ставшую основой арий, дуэтов, ансамблевых номеров итальянских опер первой половины XIX в. [подробнее см.: 4, 73; 5, 39].

² Немецкой опереттой, как обозначил жанр своего произведения Мейербер, в первой половине XIX века часто называли немецкий зингшпиль [см.: 14].