

використання спільної дії ряду засобів інтонування: динамічних нюансів, тонких агогічних відхилень, фразування з плавним зв'язуванням звуків (на одному диханні), педалізації тощо.

Великого значення педагога надають також багатству смислових відтінків наприклад, взаємопроникненню пісенних і мовних прийомів, а також зв'язку виконання з диханням (О. Гольденвейзер, С. Фейнберг, К. Михайлов). «Мовне» інтонування найбільше проявляється у «інтонаційних точках» (К. Ігумнов), які притягують до себе інші звуки, підкоряючи їх головним і виразним за смыслом опорам.

Разом з тим, у традиційному розумінні фортепіанного інтонування виділяються лише ті типи фактури, які зв'язані з мелодичним тематизмом (переважно кантиленного характеру); поза увагою педагогів часто залишаються інші типи фортепіанної фактури. Крім того, мелодична горизонталь у традиційному розумінні інтонування осмислюється лише у безпосередньому співставленні звуків у межах фрази, мотиву, які безпосередньо охоплюються слуховою увагою.

Підсумовуючи погляди видатних музикантів-педагогів на процес інтонування визначимо декілька позицій, на які педагогам, працюючим з починаючими музикантами слід звернути увагу. Піаністу, який би хотів оволодіти мистецтвом інтонування, не можна випускати з поля зору вертикальні та глибинні координати фортепіанної тканини, оскільки повноцінне інтонування передбачає осмислення і реалізацію усіх просторово-часових компонентів музичного процесу. Так, наприклад, поруч з цезурністю в горизонтальному плані осмислення вимагає й цезурність мелодико-гармонійного процесу, який проявляється у співвідношенні часово-просторової єдності в середині форми та її розгортанні. В цьому плані доречно пригадати думку С. Савшинського, який констатував: «Піаніст та інструмент утворюють єдність, в якій інструмент переживається піаністом як механічна частина його музично-мовного органа, який озвучують його граючі руки» [5, с. 123].

Певний запас музично-інтонаційних уявлень, уміння оперувати ними, опанування елементарних виконавських навичок стають передумовою для безпосередньої участі учнів у творчому процесі виконавства музичних творів.

Література

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование / Л. Баренбойм. Изд. 2-е, доп. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
2. Курковський Г. Педагоги-піаністи Київської консерваторії (1913-1933) / Г. Курковський // Українське музикознавство: зб. ст., вип. 2. – К., 1967. – С. 264-280.
3. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI-XX веков; очерки / А. В. Малинковская. – М.: «Владос», 2005. – 382 с.
4. Мартинсон К. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М.: Классика XXI, 2003. – 115 с.
5. Савшинский С. Пианист и его работа. – Л., 1961. – С. 176.
6. Шуман Р. Жизненные правила для музыканта. – М.: Музгиз, 1959.
7. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка/ Підручник. – К.: Вид. Держ. Академії керівних кадрів культури і мистецтв, 2005. – 270 с.

УДК: 37.035.461+37.36

Чжоу Мин

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЗАНЯТИЙ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ В МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОЙ СТУДИИ

В статье представлен ряд форм и методов занятий со старшеклассниками в условиях музыкально-драматической студии, особой целью которых является формирование интереса к европейскому классическому искусству. Рассматриваются этапы данной работы, в частности – формы и методические приемы, присущие тезаврационному

этапу, основное содержание которого заключается в восприятии и осмыслении произведений музыкально-драматического искусства.

Ключевые слова: старшекласники, музыкально-драматическая студия, музыкально-драматическая деятельность, интересы, восприятие музыки.

The article presents a number of forms and methods of training with high school students in a musical-drama studio, aiming especially the formation of Inters to European classical art. The stages of this work, in particular - forms and instructional techniques inherent hoarding stage, the essence of which lies in the perception and understanding of works of musical and dramatic arts.

Keywords: high school students, music and drama studio, music and drama activities, interests, music perception

Цель данной статьи – репрезентация методики, разработанной в контексте диссертационного исследования «Формирование интереса старшекласников к европейскому классическому искусству в процессе музыкально-драматической деятельности». В частности, предметом рассмотрения здесь является ряд форм и приемов занятий со старшекласниками в условиях музыкально-драматической студии.

Стремление разработать методику музыкально-драматической деятельности и внедрить ее в практику художественного обучения старшекласников связано с осознанием актуальности данной задачи. Главной объективной причиной появления предлагаемой методики является то обстоятельство, что для учащихся старшего школьного возраста занятия искусством, в частности музыкой не предусмотрены существующими на данный момент стандартными государственными планами образования. Возможно, это положение в будущем изменится, и руководители государственной системы образования поменяют свое отношение к этому вопросу, вернут урок музыки (или, по крайней мере, урок искусства) в планы старших классов общеобразовательной школы. Но пока что единственная возможность продолжать линию художественного образования старшекласников, формировать и развивать их способности, знания и умения в данном направлении связана с внешкольными институтами: кружками, секциями, студиями. Музыкально-педагогическая работа в таких образовательных институтах может опереться на идею П. Блонского – выдающегося психолога и педагога. Разрабатывая концепцию единой всеобщей политехнической трудовой школы, П. Блонский пришел к убеждению, что уроки искусства следует проводить в особой форме, отличной от уроков математики, физики и других научно-технических дисциплин. Ученый говорил о форме «художественной студии», работа в которой приближается к деятельности профессиональных «взрослых» творческих коллективов – театров, оркестров, хоров. Идея П. Блонского о проведении уроков художественного творчества в обстановке специально оборудованной «лаборатории искусства» нашла воплощение в образовательных учреждениях (колледжах, лицеях, университетах) США и ряда стран Европы. Отчасти она воплотилась в деятельности советских внешкольных образовательных институций (кружков, секций, студий при дворцах пионеров, клубов, домов культуры и детского творчества и т. д.). В современном Китае, как и в современной Украине, именно творческие студии могут взять на себя роль главного института, который продолжает линию средней школы и осуществляет массовое музыкальное образование школьников юношеского возраста. Таким образом, предлагаемая нами методика занятий со старшекласниками предназначается для работы в условиях **музыкально-драматической студии**.

Работа в музыкально-драматической студии может быть организована как поэтапный процесс, логике которого подчиняется весь комплекс применяемых форм и методических приемов занятий.

Первый этап назван **тезаврационным** (термин *тезаурус*, происходящий от греческого слова *θησαυρός* – «сокровище», уже прочно вошел в терминологию искусствознания, где он понимается как фонд художественных текстов, языковых элементов, образов). Педагогической целью этого этапа является накопление художественных впечатлений, получение и уточнение знаний об музыкально-драматическом искусстве,

формирование и закрепление ряда специальных умений, необходимых для активной деятельности в этой сфере. Все вместе должно способствовать формированию комплекса относительно устойчивых интересов, связанных с музыкально-драматическим искусством.

Второй этап охарактеризован как этап *учебно-творческих проектов*. Его цель – дать возможность учащемуся понять и в некотором объеме практически освоить отдельные стороны художественного синтеза музыкально-драматического произведения. На этом этапе планируется расширить и углубить возникающие в процессе работы интересы к музыкальному театру в различных его жанрах и стилях.

Третий этап учебной работы назван этапом *сценических постановок*. Его целью является расширение художественных интересов старшеклассников, их распространение на широкое поле явлений европейского классического искусства, а также формирование склонности к какому-либо виду музыкально-драматической деятельности.

На каждом из этих этапов используются формы групповых и индивидуальных занятий. Однако они имеют на разных этапах различное содержание и обеспечиваются разными методами работы. В целом все формы работы в студии можно подразделить на три группы:

1. Формы, обеспечивающие целенаправленное и подготовленное восприятие произведений музыкально-драматического искусства.
2. Формы индивидуальной практической работы над отдельными сторонами и элементами художественного синтеза (упражнения, этюды, художественные задания).
3. Формы коллективной творческой работы по воплощению синтетических художественных заданий (постановка сцен и пьес музыкально-драматического жанра).

Рассмотрим формы, связанные с восприятием произведений музыкально-драматического искусства. *Восприятие искусства* – термин неоднозначный. С одной стороны, восприятие – это сложный многоуровневый процесс, включающий в себя различные механизмы: сенсорное реагирование, моторную реакцию, эмоциональную оценку, память, работу сознания. «Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире» [2] В этом смысле восприятие можно понимать как непрерывную и произвольную функцию психики. С другой стороны, существует давняя традиция трактовки восприятия как произвольного, осознанного и целеустремленного действия личности. В этом смысле восприятие есть особое занятие человека, особый вид его деятельности.

Эти оттенки значения принципиально не противоречат друг другу. Более того, они находятся в отношении взаимной дополнительности. Поэтому под выражением «восприятие искусства» можно, в зависимости от контекста, подразумевать одновременно и сенсорную активность организма, и целеустремленное действие личности. Именно во втором смысле *восприятие искусства* является предметом научного изучения и практической заботой музыкальной педагогики.

Цель художественного восприятия как формы педагогического процесса – накопление учащимися опыта непосредственных впечатлений и сознательной интерпретации произведений искусства, развитие способностей анализа формы, смысла, собственных реакций на те или иные средства выразительности. Особенности и задачи восприятия искусства школьниками именно как вида учебной деятельности полно и ясно охарактеризованы Б. Асафьевым, Д. Кабалевским, В. Медушевским, Е. Назайкинским, Г. Падалкой, А. Ростовским, О. Щелоковой, Б. Яворским и др. учеными.

В современной музыкальной педагогике сложилось направление, которое можно обозначить заглавием книги А. Ростовского – «Педагогика музыкального восприятия» [3]. На основании обобщения обширной психологической и педагогической литературы, автор этой работы представил процесс музыкального восприятия в виде следующих логических этапов: 1) «создание установки на восприятие, 2) слушание как физический и физиологический процесс, 3) понимание и переживание музыки, 4) интерпретация и оценка музыки, 5) последствие музыки» [3, с. 53].

В условиях школьного урока учитель вынужден справляться с огромной трудностью осуществления «в реальном времени» как минимум первых двух этапов. А. Ростовский

подчеркнул, что для успешного педагогического управления процессом музыкального восприятия необходима «обратная связь» учеников с учителем. То есть, этот процесс приобретает педагогическую целесообразность лишь при условии, что учитель может получить информацию о том – как влияют представленные им художественные образцы, а также – что еще важнее – его направляющие восприятие действия на «интерпретацию и оценку». Следовательно, на школьном уроке учитель должен как-то обеспечить реализацию четвертого этапа. Эта задача, вероятно, относится к числу самых трудных методических задач в практике осуществления слушания музыки на уроке.

В нашем же случае, в условиях специальной музыкально-драматической студии, учитель получает хорошие возможности для осуществления всего логического процесса художественного восприятия. К примеру, можно посвятить целое занятие созданию установки на восприятие, предоставлению необходимой для этого информации, подготовке внимания к распознаванию и пониманию отдельных элементов формы и аспектов семантики художественного произведения. Еще более благоприятные возможности студия дает для выявления образной интерпретации и целостных оценок произведения учениками, а также для осуществления учителем наблюдений за «последствием» общения школьников с художественным произведением.

Так или иначе, главное методическое требование педагогики художественного восприятия таково: контакт учеников с музыкально-драматическим произведением должен быть подготовлен. В этом мы опираемся на одно из положений концепции А. Ростовского: «Естетичні переживання слухачів залежать від попередніх усвідомлених актів, які включаються у процес музичного сприймання як його необхідна умова. Тому керування ним повинно передбачати розвиток свідомих компонентів музичного сприймання і спрямовуватися на досягнення внутрішньої природи музики (художньо-виразних засобів, їх ролі у створенні музичного образу) та її соціальних функцій (життєвих зв'язків, ідейно-естетичного змісту, пізнавальної, комунікативної, виховної та інших функцій)» [там же, с. 9-10]. Это положение имеет универсальный характер. В нашем случае оно конкретизируется как развернутое методическое требование, включающее:

- а) всестороннее знание учителем воспринимаемого произведения;
- б) предвидение трудностей восприятия формы и понимания содержания данного произведения;
- в) предварительную подготовку школьников к контакту с художественным произведением с опорой на «сознательные компоненты восприятия» его содержания и формы.

Рассмотрим наиболее действенную форму, в которой может происходить целенаправленное и организованное восприятие старшеклассниками образцов музыкально-драматического искусства. Такой формой, на наш взгляд, является коллективное посещение театра. Альтернативой коллективному посещению театра может быть специально подготовленное и организованно проведенное прослушивание оперы или иного музыкально-театрального произведения в видеозаписи. У каждой из этих форм есть свои преимущества и свои недостатки.

Главное преимущество знакомства с музыкально-драматическими произведениями в театре – это так называемый «эффект присутствия». В этом случае старшеклассники получают целостный комплекс непосредственных впечатлений от искусства музыкального театра во всем богатстве средств художественной выразительности и во всем разнообразии жанровых условий. Обстановка театра даже без пространных теоретических объяснений обнаруживает смысл пространного ряда художественных средств и приемов драматургии. Таких, например, как выход артистов на авансцену, реплики «а парте», пение хора за сценой, модуляции объема звучания оркестра и певцов и т. д.

Еще один важный педагогический фактор – «заразительность» общего настроения публики, влияние эмоциональной реакции зала (воодушевления, волнения, восторга и др.) на малоопытных молодых людей. Нередко возникающий в театре эффект психологического резонанса актеров и зрителей-слушателей служит суггестивным усилителем художественно-

образных впечатлений каждого из присутствующих. Можно сказать, что все в таких случаях участвуют в художественном событии, являются сотворцами его.

Недостатки коллективного посещения театра являются продолжением достоинств этой формы восприятия музыкально-драматического искусства. Во-первых, обстановка свободы от контроля родителей и учителей, чувства радости товарищеского общения, повышенный эмоциональный тонус от восприятия красивой обстановки театра и самого произведения искусства – все вместе провоцирует беспокойное состояние молодых людей, желание моментально обмениваться впечатлениями, непреднамеренную шумность и двигательную активность. Это нередко выводит старшеклассников за рамки обычных требований дисциплины поведения людей в театре, вызывает нарекания окружающих, создает проблему для учителя-организатора, а главное – идет вразрез с педагогическими задачами восприятия искусства как формы художественной деятельности.

Данная форма порождает также некоторые организационные проблемы. Для проведения коллективного посещения театра нужно найти время, удобное для всех школьников. Театральные представления обычно проводятся в вечернее время и завершаются поздно вечером. Правда, театры организуют и дневные спектакли в выходные дни недели специально для юных зрителей. Но репертуар дневных представлений рассчитан на детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста. Для старшеклассников дневной «детский» репертуар театров чаще всего неинтересен. Он также и милоэффективен в педагогическом смысле.

Таким образом, коллективные походы в театр не могут быть регулярной практикой. Поэтому необходимо использовать те формы расширения художественного опыта школьников, которые возможны в обстановке студии благодаря современной видеотехнике.

Рассмотрим теперь положительные стороны, которыми обладает прослушивание-просмотр видеoverсии музыкально-драматического произведения в условиях студии. Во-первых, воспроизведение можно при необходимости остановить и «вернуть назад». Это может оказаться чрезвычайно полезным, когда эпизод произведения заслуживает особого внимания. Педагог может также приостановить действие перед дидактически значимым эпизодом, прокомментировать его, подготовить школьников к восприятию, дать направление интерпретации смысла фрагмента. Бывает полезно сразу же повторить некий фрагмент или вернуться к нему на последующих занятиях.

Во-вторых, видеозаписи опер, оперетт, мюзиклов, как правило, фиксируют высокохудожественные интерпретаторские версии, созданные выдающимися артистами прошлого века или нашими современниками («живой» спектакль может оказаться в этом отношении менее привлекательным и убедительным для молодых любителей искусства).

В-третьих, если учитель демонстрирует старшеклассникам музыкально-драматическое произведение не просто зафиксированное в театре с помощью видеотехники, но выполненное в кинематографической обработке (например: фильмы оперы «Пиковая дама», «Иоланта», «Катерина Измайлова», киномюзиклы «Серенада солнечной долины», «Американец в Париже», «Звуки музыки» и т. д.), то к оперному художественному синтезу добавляются мощные выразительные средства киноискусства. В некоторых же случаях можно говорить о подлинных шедеврах оперно-кинематографического синтеза, созданных выдающимися кинорежиссерами, такими как: И. Бергман (опера «Волшебная флейта» В. Моцарта), Ф. Дзеффирелли (оперы «Травиата» Д. Верди, «Сельская честь» П. Масканьи), Ф. Роси («Кармен» Ж. Бизе), Кена Расселла (рок-опера «Томми» группы «Who»).

В-четвертых, прослушивание музыкально-драматического произведения в студии позволяет создать условия, весьма комфортные для восприятия. Привычная и удобная обстановка студии позволяет старшеклассникам не отвлекаться на многочисленные посторонние раздражители и сконцентрироваться на произведении как таковом.

Теперь перейдем к логическому этапу подготовительного занятия, предваряющего коллективное целенаправленное и организованное слушание музыкально-драматического произведения. Оно может проводиться в разных формах, например, в форме учительского сообщения, или беседы, или устного реферата (проекта, информации), самостоятельно подготовленного школьниками.

Независимо от выбранной формы, задача подготовительного занятия заключается в создании необходимой слушательской установки, позволяющей школьнику избежать ложного, неточного понимания и направить внимание к адекватному пониманию смысла произведения.

А. Ростовский выделяет, в первую очередь, информационную функцию подготовительного занятия. Ученый считает, что представляемая учителем информация о произведении должна отвечать ряду требований. Она должна быть адекватной, полной, доступной, своевременной и непрерывной. С этим согласуются мысли О. Апраксиной, Н. Гродзенской, Д. Кабалецкого, В. Остроменского, В. Шацкой и др. авторитетных музыкантов-педагогов. Все авторы указывают на то, что главная задача учителя состоит в характеристике замысла, основной художественной идеи, наиболее важного образного содержания произведения. При этом, учитель не должен полагаться только на свое непосредственное художественное впечатление, ценность и значение которого неоспоримы. Опорное значение для него приобретают в этом деле данные объективного анализа формы произведения, а также суждения авторов, их коллег, выдающихся исполнителей, авторитетных критиков.

Подготовительное занятие может и должно быть разнообразным с точки зрения типа информации. «Слово вчителя - пише О. Ростовський – в одному випадку це розповідь про твір, його зміст, у другому – про композитора або виконавця, у третьому – розповідь про історію його створення, у четвертому – пробудження емоційної пам'яті тощо. Можливе й поєднання усіх цих компонентів» [там же, с. 123].

Важное методическое требование к этапу подготовки художественного восприятия – требование к стилю и риторической форме учительского сообщения. По четкому суждению О. Ростовского: «Вступительное слово учителя должно быть лаконичным, эмоциональным и образным» [там же]. Для того, чтобы предоставляемая школьникам информация получила эмоциональное и образное качество, учитель может обратиться к средствам художественного слова (поэзия, литература), изобразительного искусства и самой музыки.

Такой цели служит методический прием, который мы назвали *художественно инкрустированным информационным сообщением*. Так, скажем, если учитель ведет разговор об истории создания произведения музыкально-драматического искусства, материалом для риторической инкрустации могут стать: а) портреты автора, исполнителей, исторических персон, просто людей, составляющих среду жизни и творчества автора произведения; б) пейзажи или фрагменты художественной прозы, описывающие те места, где жил автор, где было создано произведение или где разворачивается сюжет обсуждаемого произведения; в) живописные, скульптурные, архитектурные произведения, имеющие прямое или косвенное отношение к героям или сюжету и др.

Разумеется, самое главное и самое трудное задание подготовительного занятия – подготовка старшеклассников к восприятию художественно-образного смысла произведения.

Возможно, и даже весьма желательно, чтобы преподносимая учителем информация содержала некоторые детали и эпизоды произведения, которое будет потом прослушиваться. Мы предлагаем использовать как прием, сохранение какого-то одного изображения (в виде проекции на экран), а также использование музыкального фрагмента из обсуждаемого произведения в качестве постоянного фона на протяжении всего сообщения учителя. Этот прием сравнительно легко может быть реализован технически в условиях студии.

Напомним, что специфической задачей предлагаемой методики является формирование интереса школьников к европейскому классическому искусству. Причем, одним из основных методических принципов выступает принцип полихудожественности. В связи с этим, специальной целью подготовительного занятия в контексте нашей методики является разворачивание вокруг избранного художественного произведения широкого информационного поля. При этом, главными «квантами» такого поля служат; а) образы европейского классического искусства, б) исторические и теоретические сведения о классическом искусстве, в) положения, которые логически или ассоциативно связывают воедино рассматриваемый круг художественных явлений.

Так например, перед прослушиванием оперы Ж. Бизе «Кармен» учитель знакомит школьников с личностью Проспера Мериме, демонстрирует его портрет, знакомит обзорно с его произведениями в жанре новеллы и исторических хроник. Прочитывается фрагмент из какой-либо новеллы (например, острый интерес у старшеклассников вызывает завязка новеллы «Локис», содержащей элементы ужасной мистики).

Фрагмент новеллы «Кармен» дополняет впечатление о стиле художественной прозы Мериме. В обсуждении поэтики новеллы целесообразно подчеркнуть условность и, вместе с тем, экспрессивную яркость созданных им образов испанцев и Испании. В качестве полихудожественного контекста образов писателя предлагаются изобразительные произведения, связанные с новеллой: картины Эрнесто Фонтана (1886 г.), Марка Шагала (1966 г.), графические работы Пабло Пикассо (1949 г.). Сравнительная оценка изображений, сопоставление их с впечатлениями от прозы Мериме позволяет создать некий приблизительный, незавершенный эскизный образ-инвариант. На первый взгляд, может возникнуть сомнение в желательности такой подготовки восприятия, поскольку сюжет и персонажи оперного спектакля не будут восприниматься как совершенно новые. Но практика убеждает в том, что предварительная подготовка восприятия не ослабляет интерес. Напротив, она его усиливает, делает устойчивым.

Информационное сообщение учителя – далеко не единственная форма, которую можно использовать для подготовки восприятия целостного произведения. Подобное по форме информационное сообщение можно поручить кому-нибудь из учащихся, или группе студийцев.

Интересной для молодых людей формой работы является совместная работа с учителем (совершенно в духе принятой нами парадигмы «педагогики сотрудничества»). Имеется в виду, что кто-то из студийцев готовит самостоятельно устный (с опорой на план-конспект) реферат на заданную учителем тему, которая связана с предстоящим прослушиванием. Учитель заранее объявляет, что тоже будет участвовать в изложении. На самом деле, учитель вмешивается в изложение ученика только тогда, когда его необходимо поправить или дополнить. Опыт показывает, что даже самый старательный и умный молодой человек допускает в изложении неточные, неудачные, маловразумительные высказывания, мешающие подготовке восприятия художественных образов. Форма совместного сообщения позволяет поправлять и дополнять информацию ученика наиболее тактичным образом, не задевая его самолюбия, не отбивая охоту к аналогичной деятельности в дальнейшем.

Форма беседы менее удобна для информационно насыщенного воздействия на школьников, чем сообщение. Однако, она более богата возможностями подготовки образно-эмоционального настроения. Для беседы целесообразно выбрать какую-то одну конкретную тему. Не обязательно, чтобы эта тема была напрямую связана с семантикой или формой музыкально-драматического произведения, которое предстоит воспринимать. Например, если учитель подготавливает прослушивание оперы «Кармен» Ж. Бизе (воспользуемся предыдущим примером), то беседа может коснуться истории Испании, или суровой природы Андалусии. Старшеклассникам полезно познакомиться с исторической судьбой испанских ромов, их обычаями, с песенно-поэтической традицией «канте хондо» и танцевальной культурой фламенко. Возможность активного участия старшеклассников в беседе обеспечивается их знаниями школьных предметов: географии, всеобщей истории (арабское завоевание Пиринеев, Реконкиста, открытие и завоевание Центральной Америки, инквизиция, борьба за независимость), литературы («Песнь о Сиде», «Дон Кихот» Сервантеса, пьесы Лопе де Веги). Нужную эмоциональную настройку могут помочь создать стихотворения Гарсиа Лорки, хореография Антонио Гадеса (балет «Любовь-волшебница» на музыку Мануэля Де Фальи), музыка И. Альбениса, Пако де Лусия.

После посещения спектакля или прослушивания музыкально-драматического произведения в студии обязательно необходимо провести обсуждение. Эта фаза целостного процесса восприятия не должна быть стихийной. Ее следует подготовить и направить. Формы обсуждения могут быть разными (неуместной формой этой фазы работы становится, разве что, информационное сообщение учителя).

Как и в подготовительной фазе, целесообразной формой является свободная беседа учителя и учеников. Для того, чтобы направить беседу-обсуждение и стимулировать ее активность учитель выбирает направление размышлений. Например, он может предложить старшеклассникам сравнить литературные характеры (Кармен, Хозе, Эскамильо), образы изобразительного искусства и сценические образы, созданные оперными артистами. Хорошим стимулом для сравнительных наблюдений и высказываний старшеклассников могут стать портреты «артистов в роли». Например: «Портрет Эмилии Амбре в роли Кармен» Эдуарда Манэ, «Портрет Т. С. Любатович в роли Кармен» Александра Врубеля и «Портрет Марии Кузнецовой-Бенуа в роли Крамен» работы Александра Головина, картину «Ирина Архипова в партии Кармен» Павла Скотаря. Не забывая о специальной задаче, полезно обратить внимание студийцев на режиссуру, декорации, костюмы. Разговор полезно подкрепить анализом вариантов визуального оформления спектакля, например – сравнением эскизов костюмов к опере (А. Головина, Т. Бруни, А. Бенуа и др.).

Эффективной формой обсуждения является дискуссия. Эта форма также должна быть подготовлена. Сразу после прослушивания («по свежим следам») учитель расспрашивает школьников о полученных впечатлениях, об оценках спектакля. На основании этой информации учитель поручает двум-трем молодым людям подготовить краткий критический очерк. Суть этого очерка: сформулировать главные достоинства и недостатки воспринятого произведения и его сценического представления. При обсуждении учитель старается объективно помогать каждому участнику дискуссии грамотно и точно изложить свое впечатление и свои критические аргументы. В этой дискуссии участвуют все желающие присоединиться к какой-либо точке зрения. Итог дискуссии – забота учителя. Он должен: а) зафиксировать внимание группы старшеклассников на всех существенных наблюдениях их товарищей, б) положительно оценить все обоснованные критические замечания, в) предложить альтернативные суждения (особенно, если какие-то оценки школьников отличаются излишней резкостью, категоричностью).

Для разработанной методики особую важность имеют такие резюмирующие положения беседы или дискуссии, которые выявляют глубокие связи между произведениями, жанрами, стилями европейского классического искусства. Целесообразно также наметить смысловые линии, ведущие к тем произведениям, с которыми в дальнейшем студийцы будут знакомиться, или работать практически. Например, в завершение разговора о спектакле «Кармен», можно указать на многочисленные случаи художественного отклика на образы этого произведения в разных сферах искусства (поэтический цикл А. Блока, балет Р. Щедрина, цикл рисунков П. Пикассо, кинофильм Карлоса Сауры).

От успешности решения задач первого этапа работы в МДС в большой степени зависит качество художественно-продуктивной деятельности студийцев-старшеклассников на этапах создания индивидуальных проектов и сценических постановок, а в конечном итоге и результативность формирования устойчивого интереса (увлеченности и склонности) молодых людей к европейскому классическому искусству.

Литература

1. Блонский П. Трудовая школа // Павел Петрович Блонский. Избранные педагогические и психологические сочинения. Том 1. - Москва : Педагогика, 1979 – 304 с.
2. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998. Электр. ресурс. Код доступа: <http://psychology.academic.ru/352/>.
3. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К., 1997. – 248 с.