

- Таким образом, можно сделать следующие выводы:
1. В современной концепции художественно-эстетического (в том числе и музыкального) образования интерес — один из ведущих, основополагающих принципов. В музыкальной педагогике XX в. он получил свое развитие в деятельности многих педагогов-музыкантов и определяет художественный подход в преподавании искусства. Такое внимание педагогов к принципу интереса не случайно, поскольку именно от интереса к занятиям зависит то, насколько каждый учащийся будет самостоятелен и творчески активен в процессе познавательной деятельности.
 2. Интерес является ведущим мотивом музыкальной учебной деятельности и способствует достижению высоких результатов в процессе указанной деятельности на музыкальных занятиях.
 3. Эмоциональная насыщенность музыкального искусства и музыкальной учебной деятельности, художественный стиль преподавания музыки, вовлечение учащихся в совместную с педагогом и самостоятельную творческую деятельность — сильнейшие стимулы развития музыкального интереса школьников.

Литература

1. Кабалецкий Д. Б. Педагогические размышления: Избр. ст. и докл. М., 1986.
2. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца. М., 1984.
3. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1981.

Е. П. Духтневская

Методологические основы драматургической организации урока музыки

Методологический анализ драматургической организации урока побуждает исследователей этой проблемы обратиться за ее разрешением к различным областям знания — эстетике, искусствознанию, психологии общения, художественной педагогике. Здесь следует, прежде всего, искать ответ на следующие вопросы: какие основополагающие определения понятия драматургии существуют в названных науках? В чем специфика музыкальной драматургии? Какова роль драматургической организации в содержательно-смысловом плане художественного произведения? Имеет ли значение расположение художественного материала в организации субъект-субъектного диалогического общения в коммуникациях «произведение — исполнитель — слушатель», а в педагогическом процессе — «произведение — учитель и учащиеся» (попеременно в ролях, исполнителей, слушателей)? То есть, для решения проблемы на предметном, предметно-личностном уровнях необходимо проанализировать ее аспекты: в синтетических связях с положениями эстетики впечатляющего воздействия (Ф. Лосев, М. Бахтин, С. Эйзенштейн), теории диалогических отношений (М. Бахтин, Т. Флоренская), музыкально-интонационной теории (Б. Асафьев, В. Медушевский), художественными закономерностями музыкальной драмы (Л. Мазель, Е. Назайкинский, М. Ройтерштейн).

Драматургия в широком смысле — это воплощение какой-либо идеи в действии, процессе, становлении и развитии. Вопросы драматургии — это, по сути, вопросы одухотворения, воплощения, оживления какой-либо темы, идеи. Соотношение основного смысла и его воплощения подчиняется общим закономерностям

взаимодействия идеального и материального, духовного и телесного, содержания и формы, где художественное содержание характеризуется определенной активностью, притягивая для своего воплощения необходимые выразительные средства, в том числе средства драматургического плана. Это, прежде всего, поиск действенного выражения идей, мыслей, которые без особого драматургического расположения останутся пустыми декларациями, никак не влияя на процесс адекватного восприятия произведения искусства, оставляя его закрытым для диалога с исполнителем, слушателем.

Драматургическая организация, как особое, направленное на взаимодействие с воспринимающими расположение материала, имеет черты динамического действия даже в искусствах изначально статичных. Так, в новгородской архитектуре начала XII в. выделяется монументальное сооружение — Георгиевский собор Юрьева монастыря. В летописной записи о его сооружении специально отмечено необычное асимметричное трехглавое завершение верха. Главное достоинство собора — необыкновенная целостность художественного образа, а главная его особенность, поражающая зрителя — очевидная возможность «движения», казалось бы, незыблых каменных масс за счет введения в конструкцию собора динамического элемента трех куполов.

Совершенное искусство должно одухотворять (В. Соловьев), преобразовать личность (В. Медушевский), возвышая ее, приобщая к культуре высокой традиции. Здесь высокие цели искусства и педагогики искусства очевидно родственны. Для того чтобы ответить на вопрос, каким должен быть педагогический процесс, наиболее полно и доходчиво выражающий красоту музыки, помогающий состояться преобразующей встрече ученика с художественным смыслом, необходимо обратиться к опыту самого искусства, исследуя, в частности его закономерности со стороны драматургии. Один из важных аспектов драматургической организации — расположение материала, изначально способствующее возбуждению у воспринимающих интереса и его поддержанию на протяжении всего процесса общения с произведением искусства. Драматургическая организация помогает задействовать все жизненные силы слушателей, — как интеллект, так и чувства, — помогая приблизиться к сути, воспринимая произведение во всей его полноте.

Обратимся к толкованию проблемы музыкальной драматургии в музыковедении. Прежде всего, отметим, что музыкальное произведение европейской музыкальной культуры нескольких последних столетий представляет собой неповторимое целостное музыкально-речевое высказывание, выступающее в форме завершенной композиции. Музыковедение выявило три общие типа логики композиционного развертывания содержания произведения. Это — логика высказывания, логика состояния и логика поведения (Е. Назайкинский). Им соответствуют три основные типа драматургии музыкального произведения — драматургия повествования, драматургия волновая и драматургия конфликтная. Исследовательская логика музыковедения здесь основана на фундаментальном представлении эстетики о трех родовых разновидностях искусства — эпосе, лирике и драме.

В конкретных музыкальных произведениях практически всегда сочетается эпическое, лирическое, драматическое. Конкретная музыкальная композиция чаще всего вмещает одновременно элементы повествования и сцепления событий (эпос), поток эмоциональных состояний (лирика), действенно-поведенческую линию (драма). Один из названных элементов обычно преобладает, определяя общую направленность драматургии произведения.

Трем названным типам музыкальной драматургии соответствуют три основных типа музыкального восприятия, характеризующиеся определенными слушательскими установками. Это созерцательно-повествовательный, лирический, драматический типы восприятия. В произведениях эпического характера сильнее ощущается позиция автора, композитора-гида. Событийная логика часто прерывается здесь разного рода отступлениями, лирическими эпизодами, своего рода авторскими комментариями. Восприятие слушателя с интересом следует за автором. Соответственно лирическому типу восприятия, слушатель наиболее полно, непосредственно вовлекается в эмоциональный мир произведения как его участник на уровне переживания и сопереживания. Этому типу музыкального восприятия особенно полно отвечают музыкальные пьесы лирического характера, построенные по законам импровизационно-волновой композиции. Здесь действует принцип «волны», т. е. подъема и спада. Кульминацию, венчающую подъем, сменяет волна ниспадающая, разрешающая напряжение. Игра волн здесь ничто иное, как взятое из жизни возрастание и постепенное схождение на нет самого человеческого чувства. В драме произведение предстает перед слушателями как действие, происходящее вне его сознания. Соответственно, драматическому типу восприятия присуща некоторая театральность, условность отношения к происходящему, воспринимаемому с определенной долей отстраненности. При восприятии музыки работают все три его типа. Какой-то из них в зависимости от особенностей произведения выходит на первый план.

На урок музыки, как урок искусства, можно взглянуть, как на завершенную целостную композицию, нуждающуюся в режиссуре, а значит, в сценарном прогнозировании, предусматривающем проработку художественно-педагогического материала на драматургически действенном уровне. Обобщение опыта работы учителей показывает, что уроки музыки строятся обычно по двум основным драматургическим принципам: эмоционального контраста и последовательного обогащения и развития того или иного тона урока. Такая градация обусловлена, прежде всего, содержательными характеристиками звучащих на уроке музыкальных произведений. Т. е. содержательно-смысловая атмосфера урока создается за счет соотношения интонационно-смысловых комплексов, проходящих через всевозможные виды музыкально-познавательной деятельности в процессе урока. Очень важно, чтобы учитель осознанно подошел к драматургическому сценарному творчеству, специально выстраивая композицию урока, развивающегося по законам художественного целого. Так, начало каждого урока искусства – очень важный этап. Необходимо создать особую атмосферу, схожую с той, которая возникает уже перед исполнением музыкального произведения в концертном зале: атмосферу заинтересованного ожидания, предчувствия встречи с новым, чудесным и, в то же время, хорошо знакомым. Начало – это «общая психологическая атмосфера приподнятости, ожидания, заинтересованности, это эмоция перехода в новое – в новую деятельность, новое состояние, это обещание увлекательного зрелища, высокого эстетического переживания» [1, с. 112]. Далее, необходимо, чтобы ожидания не оказались обманутыми. Динамично развертывающееся действие урока должно провести его участников через напряженное развитие, вывести к кульминации, по возможности обеспечить катарсис, дать преображенному сознанию омыться новыми приобретенными смыслами, помочь ощутить радость нового видения и способствовать поддержанию интереса и желания общаться с музыкой далее.

Драматургическая подготовка общения с художественными произведениями должна всегда учитывать, что художественная форма – это процесс. Если мы хо-

тим, чтобы такое общение-процесс имело устойчивые характеристики диалога, нужно специально думать над тем, как удержать внимание слушателей, быть им понятным, заинтересовать, увлечь, сформировать готовность к дальнейшим встречам. Представьте, что вы исполнитель, хотите быть адекватно воспринятым аудиторией слушателей, хотите, наконец, чтобы ваше выступление, включающее исполнение целого ряда произведений, имело успех. Можете не сомневаться – одна из важнейших составляющих вашего успешного выступления – драматургически выстроенная программа. Произведения либо должны контрастировать друг с другом, либо последовательно вести слушателей по пути обогащения и развития какого-либо эмоционально-чувственного состояния. Чем будет обусловлен драматургический план выступления? Возможны различные варианты, учитывающие даже состояние исполнителя, его настроение, но, прежде всего, интонационно-содержательную атмосферу, создаваемую произведением в исполнительской интерпретации определенного мастера.

Интонационно-смысловое взаимодействие музыкальных произведений и их фрагментов необходимо специально выстраивать и в процессе урока. Это – необходимая часть творчества учителя-музыканта. Воспитание осуществляется в соответстви с той духовной атмосферой, в которой живет человек. Создание атмосферы урока начинается уже тогда, когда учитель, вслушиваясь в музыкальное произведение, создает его интерпретацию, «развоплощая» (В. Медушевский) словесный смысл, выраженный интонационно. Музыкальное искусство прошло путь исторического развития как искусство интонационного выражения. Интонация – центр, ядро произведения, реально связывающее музыку и жизнь. Содержательный мир музыки многозначен и неисчерпаем. Только в живой атмосфере сердечного человеческого общения музыка может раскрывать все свои духовные, смысловые богатства.

На уроке чаще всего музыка представлена творчеством не одного, а нескольких авторов. Этим расширяется поле общения: разность стилей, эпох, особенностей музыкальной речи и т. д. Это, предъявляет определенные требования к мастерству педагога, в частности его умению выстроить урок-процесс, зная и творчески применяя принципы художественного моделирования.

Создание интонационно осмысленной, приподнятой по духу атмосферы урока непосредственно зависит от учителя: насколько ему внятен смысл, несомый музыкальной интонацией; что выражает его собственная музыкантская, личностная интонация; умеет ли он «читать» по интонации учеников их отношение к музыке, степень понимания содержания урока.

На общенаучном уровне методологического анализа естественно обратиться за уточнением понятия атмосферы урока музыки к теории и практике театрального искусства. Здесь мы находим сведения о том, что атмосфера как сценическое искусство вошла в жизнь театра вместе с драматургией А. Чехова и интерпретацией его пьес в Художественном театре. К. Станиславский и Вл. Немирович-Данченко утверждали в своей работе, что атмосфера – понятие, без которого немислимо искусство, существует же она в любом хорошем произведении драматургии, находится в сложной зависимости от стиля произведения. Михаил Чехов советует режиссерам «мысленно проиграть будущий спектакль, следя за тем, как видоизменяется в пьесе атмосфера» [2, с. 456]. Интересно, что такое изменение М. Чехов называет «партитурой атмосфер», используя музыкальную терминологию. Мысли М. Чехова об атмосфере очень интересны. Он «воспринимает драматургическое произведение окруженным как бы звучащей атмосферой». Так же как в музыкаль-

ном произведении, одна тема сменяет другую. Одна тональность растет, ширится, рождает другую,— так и атмосфера имеет свою партитуру...» [2, с. 456]. Мария Кнебель, ученица и соратница К. Станиславского, пишет, что ощущение атмосферы связано с восприятием художественного целого и ее легче определить в начале работы. «Ее вдыхаешь вместе с самыми начальными впечатлениями от пьесы» [2, с. 456].

Единая интонационно-смысловая атмосфера урока способствует наиболее естественному соединению различных видов общения с произведениями музыкального искусства на уроке, помогает выстроить художественно-педагогическую деятельность по единому сценарию, где творческая активность учащихся проявится в самых различных формах.

Исследуя возможности общения посредством музыки, мы убеждаемся в принципиальной одухотворенности музыкальной коммуникации. Утверждая диалог в качестве уникального способа получения глубинной, сердцем воспринимаемой художественной информации,— отмечаем важность драматургии в создании художественного целого. Однако очень важно помнить вопрос, центрирующий наши исследования,— то, ради чего мы настойчиво ищем пути и возможности наиболее полного проникновения в тайники души музыки, в ее сокровенный смысл. В музыкальном воспитании это — преобразование личности школьника через приобщение к музыкальной культуре высокой традиции. Именно здесь живут в формах красоты духовность, высокая нравственность, патриотизм, любовь к осмысленному существованию.

Целевая, установочная модель музыкального образования берется педагогической из высоких целей культуры, жизни. В то же время, сама жизнь сегодня побуждает активно сопротивляться проникновению в школу под флагом «народности» такого явления? как массовая культура. Что касается вопросов драматургической организации урока в связи с установками массовой культуры, здесь опасно заявляет о себе явление конферанса, ополшая саму идею многотрудного творческого создания урока-спектакля, где участники педагогической коммуникации будут выступать в роли активно действующих лиц, приобщаясь к созданию осмысленного художественного целого.

Сегодня в парадигму образования широко вводится понятие педагогической антропологии, которая мыслится как выстраивание достойного способа бытия человека. Прививая душу ребенка к высокому, красивому, духовному, мы развиваем его способность осмысленно и свободно противостоять всему пошлому, уродливому в жизни и культуре.

Литература

1. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. М., 1982.
2. Кнебель М. Поэзия педагогики. М., 1976.

Е. И. Кононова, Е. А. Цымбалюк

Применение технологии диалога искусств в процессе педагогической работы в школе с общеэстетическим уклоном

Современное поколение детей нуждается в воспитании эстетического отношения к миру, сущность которого состоит в способности воспринимать мир целостно, ощущать личную сопричастность человеческой истории и культуре, испытывать постоянную потребность в общении с искусством. Это определяет *единые принципы и методы преподавания любых художественных дисциплин, прелом-*

ляющаяся оwohl признаю особенностей языка каждого искусства. Реальная школьная практика, в частности, работа средней школы № 25 с общеэстетическим уклоном г. Витебска показывает, что подобные цели достижимы.

Единство принципов и методов преподавания искусства обусловлено:

- общими закономерностями художественного мышления, формообразования и развития, использования средств выразительности в музыке, живописи, литературе, танце;
- синкретическим характером художественного восприятия и художественной деятельности самого ребенка, когда отражение мира и отношение к нему гармонично «перетекают» от рисования к слову, пластике, пению и наоборот;
- единством целей разных художественных дисциплин — формированием художественной культуры школьника.

Кроме того, новые подходы к художественному образованию созвучны обще-педагогическим принципам организации учебного процесса, прежде всего принципу эстетизации обучения, воспитания, всей детской жизни [4]. Суть данного принципа состоит в развитии у воспитанников высокого художественно-эстетического вкуса, в привлечении их к художественной самодеятельности, в демонстрации эстетической картины природы, человеческих отношений, умственного и физического труда.

В художественном образовании интересна в этом отношении программа художественно-творческого развития младших школьников на основе синтеза искусств Н. А. Терентьевой [7], утвержденная Министерством образования Республики Беларусь экспериментальная программа для учащихся шестилетнего возраста «Искусство» [5] и др. Предлагаемые концепции занятий строятся на диалектическом познании искусства и жизни, развитии сравнительного образного мышления учащихся, привлечении последних к разнообразным видам художественной деятельности.

Задачи школы с общеэстетическим уклоном требуют дальнейшего развития заявленных идей, которые целесообразно воплотить в *новой образовательной технологии — технологии диалога искусств*. Ее истоки можно обнаружить в деятельности многих педагогов и прежде всего известного музыковеда и практика музыкального образования Б. Л. Яворского.

В своей образовательной системе Б. Л. Яворский исходил из понимания целостности восприятия ребенком искусства и жизни [3;6]. Привлечение различных музыкальных и немusicalных ассоциаций составляло основу его педагогической работы. На музыкальных занятиях учащиеся выполняли творческие задания в изобразительных, двигательных, звуковых, словесных формах. Двигательные реакции от спонтанных движений постепенно развивались в направлении фиксации отдельных средств музыкальной выразительности. Зрительные ощущения реализовывались в рисунках — настроениях по поводу прослушанной музыки, причем содержание рисунков могло быть как предметно-конкретным, так и абстрактным. Литературно-музыкальные связи воплощались в образно-речевых впечатлениях о музыке, в сочетании мелодий на предложенные стихи, путем введения учащихся в исторический контекст создания музыкального произведения посредством произведения литературного.

Весьма интересны были письменные сочинения детей о музыке, живописное оформление ими музыкальных спектаклей, осмысленное воссоздание в рисунке конструкции и архитектоники произведения, отражение посредством цветовой