

Красильникова Марина Станиславовна
Marina Krasil'nikova

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ИХОиК РАО
candidate of pedagogical sciences, senior researcher
of «Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education»

ОПЕРА НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Opera on music lessons in school in the context of modernization of common education

Ключевые слова: содержание музыкального образования, музыкальное мышление, интонационный подход, музыкальная деятельность, принцип целостности, принцип доступности.

Keywords: the content of musical education, musical thinking, the intonational approach, the music activity, the principle of integrity, the principle of availability.

Аннотация. Статья раскрывает воспитательный потенциал произведений оперного жанра для личностного роста детей. Автор анализирует педагогические подходы к изучению оперных произведений в исторической перспективе, выявляет негативные тенденции их освоения сегодняшними школьниками. Предлагаемые в статье методы направлены на формирование у детей музыкального мышления, позволяющего адекватно воспринимать наиболее сложные произведения музыкального искусства в активной музыкальной деятельности.

Abstract. The article reveals the educational potential of works of the genre opera for personal growth of children. The author analyzes the pedagogical approaches to the study of the operas in historical perspective, reveals negative tendencies of development of today's students. The proposed methods are aimed at developing children's musical thinking, allowing to perceive the most complex works of musical art in active musical activity.

Тенденция углубления содержания художественного образования школьников, начиная с первого класса, пронизывает все педагогические инновации в этой сфере. Поэтому освоение музыкальной педагогикой высокохудожественных произведений в количественных и качественных показателях - это вопрос и отношения детей к музыкальному искусству, и места предмета “Музыка” в процессе не только предпрофессионального, но и общего развития ребенка.

Известно, что наибольшим художественным и воспитательным потенциалом в музыке обладают произведения развитых жанров и форм. Однако сегодня эти вершинные произведения музыкального искусства не оказывают существенного воздействия на духовное развитие детей и юношества. Ранее мы отмечали два

фактора, затрудняющие погружение детей в художественный мир музыкально-сценических произведений [1]. Во-первых, это отсутствие целостного подхода к изучению крупных музыкальных произведений (к окончанию школы дети даже не прослушивают целиком ни одной оперы и балета, ни одного концерта, квартета и т.д.). Во-вторых, направленность в работе над крупными произведениями на знания об этих произведениях, а не на знание самих этих произведений.

Огромное внимание изучению классических музыкально-сценических произведений как фактору развития у школьников музыкального вкуса, мышления, интереса к высокому музыкальному искусству было уделено в трудах Б.Л. Яворского, Б.В. Асафьева, Н.Л. Гродзенской, В.Н. Шацкой.

Значительный вклад в развитие теории и методики освоения детьми крупных музыкально-сценических произведений внес Д.Б. Кабалевский. Анализ позволяет выделить в его программе несколько этапов (уровней) «вхождения» ребенка в музыкальную драматургию подобных произведений [3]. Прежде всего, это традиционное знакомство с наиболее популярными, достаточно ограниченными по объему отдельными номерами из оперы или балета (например, «Танец Феи Драже», «Китайский танец» и др. из балета «Щелкунчик» или «Вальс цветов» из балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского и др.).

В его программе впервые было предложено включать в музыкальные занятия, начиная с первого класса, не только отдельные фрагменты (по сути, концертные номера – хор, песня, ария из оперы, танец из балета), но и сцены из опер и балетов (детская опера М. Коваля «Волк и семеро козлят»). При знакомстве с «Вальсом» из балета С. Прокофьева «Золушка» введение музыки часов и завершающей весь эпизод темы главной героини позволяет детям не только услышать, что это «танец-вальс», а главное – острее ощутить переданное в музыке развитие её чувств. Вопрос учителя, что мы узнаем о состоянии Золушки по музыкальной теме, которая звучит после «боя часов», активизирует воображение детей, усиливает их сопереживание главной героине.

Рассмотрение отдельных номеров классических опер и балетов в контексте целой сцены более глубоко характеризует героя и его взаимодействие с другими персонажами произведения. Например, восприятие образа Фарлафа из оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила» кардинально меняется в контексте всей сцены с Наиной. В диалоге в начале сцены испуганный Фарлаф («Я весь дрожу») обретает в конце диалога уверенность и даже героические черты («Мне лишь суждено свершить столь славный подвиг»). Моделируя продолжение действия (каким дети представляют Фарлафа и какой дальше будет его музыка), одна группа учащихся, отталкиваясь от последних слов, предполагает развитие мужественной, героической линии этого образа, другая – что эта музыка должна углубить его первоначальные характеристики. Суетливая и хвастливая скороговорка Рондо развенчивает его «героический порыв», музыкально подтверждая характеристику, данную А.С. Пушкиным: «крикун надменный...». Звучание печальной русской народной песни «Зелёная рощица» в контексте остродраматической «сцены бреда» главного героя оперы С.С. Прокофьева «Повесть о настоящем человеке» воспринимается как символ покоя, добра, оптимистического мировосприятия.

(Следует отметить, что у Н.Л. Гродзенской темы наиболее ценных в художественном отношении произведений повторялись на нескольких музыкальных занятиях с разных точек зрения. У Д.Б. Кабалевского подобные «повторения» сочетаются с «проращением», постепенным увеличением структуры фрагмента произведения при последующих обращениях к нему.)

Более целостное представление об опере возникает у учащихся при знакомстве с взаимодействием ключевых, кульминационных сцен, номеров оперы как драматургических опор произведения (например, Ария Сусанина и хор «Славься» из оперы «Иван Сусанин» М.И. Глинки, Вальс Наташи и Ария Кутузова из оперы «Война и мир» С.С. Прокофьева). Установление причинно-следственных связей в развитии действия, логики чувств и мыслей героев музыкального спектакля привлекает внимание детей к предыдущим и последующим событиям, углубляет их понимание кульминации, в перспективе готовит к целостному освоению развитой музыкальной драматургии. Принципиально важно, чтобы дети почувствовали развитие музыкальной истории, основанной на взаимодействии контрастных образов, чтобы введение в мир оперы, балета, симфонии не ограничивалось изучением песен, танцев и маршей из произведений этих жанров. Необходимо концентрировать внимание не только на «одномоментных» характеристиках героев, но показывать их на разных этапах сценической жизни, в разных ситуациях.

Для современных тенденций освоения детьми музыкально-сценических жанров характерно стремление к адекватности их постижения. В этой связи отметим, что при работе с музыкально-сценическими произведениями учителя подстерегает серьезная опасность – опираться преимущественно на слово, сюжет, либретто. При знакомстве с синтетическими жанрами необходимо преодолевать излишнюю завербализованность и выявлять главенствующую роль именно музыки. Оперный спектакль, бесспорно, синтетичен, но он синтетичен, по словам Б.А. Покровского, «не по правилам сложения (музыка плюс сюжетная драма плюс искусство актера плюс искусство певца плюс живопись и скульптур плюс хореография ...), а по принципам органического сплава, сложного процесса взаимодействия, взаимовлияния, «взаимопереваривания» и рождения н о в о г о к а ч е с т в а» [3]. В этом сложном взаимодействии музыке принадлежит ведущая роль, что отразилось в характеристике оперы «как драмы, написанной музыкой» [4].

Из вышесказанного вытекают следующие, на первый взгляд парадоксальные положения:

1. Приоритетом на всех этапах музыкальных занятий со школьниками является развитие содержательного восприятия так называемой «чистой» музыки (инструментальной, симфонической). При этом учителю важно помнить мысль, высказанную П.И. Чайковским о том, что вся хорошая музыка – программна в широком смысле этого слова. Добиваясь гармонии всех средств художественной выразительности, важно опираться на собственно музыкально-симфоническую драматургию спектакля. На оперу необходимо посмотреть сквозь призму фундаментальных закономерностей музыкального искусства: зерно-интонация и её развитие; разные типы взаимодействия слова и музыки; становление музыкальных

образов в их взаимосвязи; выразительные возможности элементов музыкального языка (в том числе вокальных и инструментальных тембров); его национальные истоки. Такой подход значительно обогащает качество рассмотрения музыки в сценическом произведении, способствует глубине его постижения.

2. Раскрыть детям сценическую, музыкально-театральную природу опер, балетов нельзя, не вовлекая их в создание музыкально-сценических образов, в исполнение отдельных фрагментов, сцен в драматизации, свободной пластической интерпретации, инсценировках. Активная музыкальная деятельность ребенка в процессе освоения подобных произведений многократно усиливает эмоционально-нравственное воздействие на него высокого музыкального искусства.

3. Усиливает образовательно-воспитательный потенциал уроков музыки целостное, а не фрагментарное изучение наиболее значимых в содержательном и художественном отношении произведений – опер, симфоний, балетов, кантат. Только зная целое, школьники могут создать собственные слушательские и исполнительские интерпретации, а не воспроизводить чужие трактовки. В этом случае даже при исполнении отдельных сцен учащиеся понимают функцию фрагмента в целом, а также вносят в исполнение этого фрагмента элементы образа, которые высвечиваются крупным планом в других номерах. Всё это становится основой творческого постижения крупного музыкального произведения, углубляющего интерес учащихся (нравится то, что понятно) к наиболее содержательным развитым жанрам музыкального искусства.

Концептуальной особенностью проведенного автором статьи исследования является его направленность на углубленное и целостное постижение школьниками музыкальных произведений различных жанров и форм, включая наиболее развитые музыкально-сценические произведения. Это обусловлено, во-первых, интересом младших школьников к событийным сюжетам: к сказкам, легендам и различным историям с занимательной фабулой и нравственно-философскими обобщениями (осмыслением). Начиная со второго класса классические оперы, балеты, симфонии и кантаты предстают перед школьниками как увлекательные «музыкальные истории», рассказывающие полно и многогранно о важных событиях в жизни народа и его героев. Как показывает практика, уже учащимся начальной школы доступно и интересно целостное изучение крупных музыкальных произведений. Значимость проблем, рассматриваемых на уроке, поднимает статус музыки в глазах ребенка, усиливает ее воспитательное воздействие.

На протяжении начальной школы учащиеся приобретают опыт постижения «музыкальных историй», рассказанных композиторами в разных «родах» музыки. Это отечественная героико-трагическая опера М.И. Глинки «Иван Сусанин», эпическая драма А.П. Бородина «Князь Игорь», лирико-философская опера-легенда Н.А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии» и лирико-драматическая опера П.И. Чайковского «Пиковая дама» и лирический сказочный балет С.С. Прокофьева «Золушка». Особое место в содержании занятий начальной школы занимают произведения героико-патриотической тематики и, прежде всего, русская героико-патриотическая опера –

своего рода «национальное лицо» отечественной музыкальной классики. Дети обладают особой восприимчивостью к героическим образам и драматическим коллизиям, и потому погружение в художественный мир русских героико-патриотических опер способствует активному формированию у младших школьников любви к Родине, чувства национальной гордости.

В настоящее время достаточно распространено мнение о том, что младшим школьникам доступны произведения только простых музыкальных жанров. Современная педагогическая практика показывает, что дети с огромным интересом осваивают и крупные жанры музыки: оперы, симфонии, балеты, кантаты и др. Главные условия успеха – погружение ребенка в крупное музыкальное произведение как захватывающую «музыкальную историю», а также большой удельный вес в методике его освоения творческих заданий, обеспечивающих сотворчество ребенка с создателями спектакля.

Экспериментально доказано, что одно и то же произведение по-разному воспринимается учащимися начальной и основной школы. Младшие школьники больше ориентированы на событийность действия, поэтому в музыке они легче воспринимают столкновения контрастных героев, конфликтные ситуации, коллизии и т.д. В подростковом возрасте наибольший интерес вызывают отношения между персонажами оперы: личные, социальные, межнациональные и др. Так, опера А.П. Бородина «Князь Игорь» воспринимается младшими школьниками как героико-патриотическая история, тогда как подростки воспринимают Игоя не столько как правителя Путивля, полководца, но и как мужа, отца, беспокоящегося о своей семье, судьбе жены и сына.

Возрастные особенности восприятия детьми музыки влияют на отбор произведений для изучения в классе. Например, из двух наиболее известных опер П.И. Чайковского «Пиковая дама» и «Евгений Онегин» первую, обладающую более сложной и многоплановой драматургией, лучше давать детям в начальной школе, а вторую при кажущейся простоте её фабулы (концентрация на одной сюжетной линии), меньших размерах – в основной школе.

Методика погружения школьников в оперу выстраивается для каждого произведения индивидуально, исходя из его драматургических и жанровых особенностей, специфики стиля, музыкального языка композитора, а также уровня развития их музыкальной культуры. Обозначим отдельные общие подходы к погружению ребенка в художественный мир развернутых музыкально-сценических произведений.

Педагогический метод «музицирования действием» направлен на обнаружение жизненных обстоятельств героев музыкально-сценических произведений: их внутренних и внешних характеристик, включая жест, мимику, пластику. В процессе первоначального знакомства с музыкальным образом (в вокальной музыке - без слов), его пропевания, «промысливания» собственным телом, постоянно сопровождающихся рефлексией, дети создают свой сценический образ героя произведения. В вокальной музыке музыкальную характеристику образа дети часто конкретизируют в ключевых словах, а иногда и в поэтическом тексте. В этом процессе выделим два педагогически важных положения. Первое – слово,

движение рождается самим ребенком и из самой музыки, а не привносится извне учителем, становится действенным анализом, а не внешней иллюстрацией-этикеткой. Второе – рождение образа в движении, слове, пении вынуждает ребенка глубже вживаться в музыку, вслушиваться в каждый оттенок звучания темы и находить в самой музыке вопросы о жизни оперного героя и ответы на них. Все это обуславливает психологизм метода действенного анализа, более вдумчивый подход к музыкальному языку героя, вплоть до осмысления отдельных средств выразительности.

К поступлению в школу в музыкальном восприятии детей уже складываются стереотипы, без преодоления которых невозможно подвести их к восприятию развитых музыкально-сценических произведений. Музыкальный опыт детей, поступающих в школу, состоит преимущественно из произведений малых песенных форм. Им трудно представить звучание контрастных тем-образов в одном произведении. Так, на вопрос: могут ли прозвучать в одном музыкальном произведении темы злой и доброй волшебниц (на которых построена Интродукция к балету П.И. Чайковского «Спящая красавица») дети отвечают отрицательно. И это при том, что в сказках, фильмах, спектаклях они постоянно встречаются с взаимодействием контрастных и даже конфликтных персонажей.

В авторской программе «К вершинам музыкального искусства» целенаправленно формируется диалектическое музыкальное мышление школьников [5]. В качестве примера приведем действие педагогического метода производного контраста в работе над интродукцией оперы М.И. Глинки «Иван Сусанин». После разучивания мужского хора «Родина моя» учитель спрашивает детей, кто будет встречать воинов, в каком состоянии будут женщины и девушки, а затем предлагает учащимся смоделировать тему женского хора, принимая во внимание то, что темы крупных музыкальных произведений должны быть родственны, вырастать одна из другой.

Ответ на этот вопрос рождается в процессе серии музыкальных экспериментов. Учитель предлагает детям исполнить тему уставших воинов в предполагаемом характере звучания мелодии встречающих девушек. Ребята приходят к выводу, что тема мужского хора, переинтонированная целиком, звучит слишком тяжело, раскидисто, сложно для воображаемого женского песенно-танцевального образа. Более детальный анализ отдельных интонаций мужского хора показывает, что для передачи радости, легкости, приветливости, даже некоторой суетливости больше других подходит интонация распева на слова «Русская земля». Сравнение нисходящего и восходящего вариантов движения этой интонации подсказывает предпочтительность второго варианта, поскольку в нем (восходящем движении) явно слышна радость ожидания. После этого учитель предлагает детям создать свою мелодию хора женщин, встречающих мужчин, возвращающихся после боя. Все это становится своеобразной подготовкой для разучивания женского хора, слушания и инсценировки этого фрагмента интродукции.

В действии порождающего анализа следует подчеркнуть, что погружение в музыкальный образ позволяет школьникам прогнозировать его развитие в данных

жизненных обстоятельствах, т.е. выйти на моделирование драматургии произведения. Одновременно реалистический прогноз последующего развития – подтверждение глубины постижения произведения ребенком. Как правило, в классе возникает несколько вариантов продолжения и потому анализ каждого из них становится одновременно еще одним этапом углубления понимания школьниками музыкального образа. Знакомство композиторским вариантом решения творческой задачи – кульминация данного этапа работы над произведением, всегда сопровождающаяся в классе «мертвой тишиной», говорящей о напряженной внутренней работе чувств и мыслей каждого ребенка.

Педагогические методы «музицирования действием» и «производного контраста» ценны тем, что в них сплавлены элементы композиторского и исполнительского творчества. Тем не менее, в первом из вышеназванных методов акцентированы исполнительские задачи по воплощению музыкального образа в пении и движении. Второй метод, напротив, больше ориентирован на решение творческих задач создателя произведения.

Для предварительного охвата школьниками нового музыкально-сценического произведения был разработан метод «музыкально-педагогический эпиграф». Он позволяет ребенку предвидеть целое раньше его частей. В качестве эпиграфа выступают несколько фрагментов, соотношение которых призвано ввести учащихся в атмосферу произведения, обозначить его основную идею, представить ее главных героев и познакомить с основными лейт-темами, то есть выполнить функции вступительного слова учителя и своеобразной музыкально-педагогической увертюры произведения. Отличие данного эпиграфа от вступительного слова учителя состоит в том, что он вводит в произведение музыкой этого произведения, а от увертюры – в том, что в эпиграфе взаимодействуют не только инструментальные, но и вокальные его фрагменты. Преимущество такого эпиграфа очевидно, и заключается, прежде всего в том, что вся эта информация добывается самими учащимися в форме догадок, предположений более или менее обоснованных.

Составление эпиграфа – ответственное творческое задание для учителя, поскольку требует от него выбора такой музыки, которая позволила бы учащимся сформировать гипотезу основной идеи произведения на обобщенно-философском уровне, получить представление об основных сюжетных и интонационно-тематических сферах произведения, и, с другой стороны, ускорить прохождение экспозиции оперы. Такой способ вхождения в произведение важен еще и потому, что позволяет разбудить творческую фантазию, воображение, интуицию ребенка, поставить его в позицию исследователя неизведанного художественного мира нового музыкального сочинения.

Например, если изучение оперы М. Мусоргского «Борис Годунов» начать с «Песни про комара» и фрагментов из монолога Бориса («Достиг я высшей власти») и хора «Хлеба! Хлеба!», то в качестве ключевых могут высветиться такие проблемы, как противоречия между устремлениями людей и практическими результатами их деятельности, между желаемым и возможным, целью и средствами (наше будущее скрыто в настоящем и поэтому наши ошибки, грехи,

промахи, равнодушные «сегодня» – это бедствия в нашем «завтра»). Данная закономерность действует и в отношении простого человека, и человека самого влиятельного в государстве, справедлива в отношении целых народов. С этой точки зрения будут восприниматься предвыборные кампании Бориса Годунова и Лжедмитрия, действия народа как в прологе, так и в финале оперы.

Если же в качестве музыкально-педагогического эпиграфа к опере Мусоргского будут выбраны вступление и эпизод из сцены с курантами, то на первый план выйдут проблемы двух важнейших противодействующих сил сочинения: царя и народа и основные тенденции развития этих образов. Причем, по музыке вступления дети сами способны определить: о каком народе пойдет речь, о какой странице его истории, спасует ли народ перед трудностями, угнетением и унижением, смирится ли народ с таким положением и т.д. Фрагмент сцены с курантами характеризует второго героя оперы – царя Бориса прежде всего с точки зрения его социального положения, типа личности. Дети чувствуют, что сталкиваются с героем в критический момент его жизни: каким образом гибель малютки могла стать причиной его душевного расстройства и даже смерти, почему гибель какого-то ребенка заставляет царя оправдываться перед самим собой, ссылаться на волю народа. Поэтому начиная изучение оперы, дети ищут ответы на возникшие вопросы. Именно с этим и связана другая сторона действия эпиграфа – облегчение и ускорение прохождения экспозиционного раздела оперы (особенно русских эпических опер), когда основная интрига сюжетного действия еще не прояснена. В результате этого школьники уже в начальном этапе развития действия находят ответы на некоторые вопросы, возникшие при знакомстве с эпиграфом.

Активно-деятельностное освоение учащимися шедевров мирового музыкального искусства приводит к принципиально новому качеству знания и понимания музыки, глубокому интересу к ней, проявляющихся в новых формах внеклассной и внешкольной музыкальной деятельности детей – конкурсах «дирижеров» и эскизных постановках классических опер, проекту «Дети на оперной сцене» и др., дающих импульс общему развитию ребенка, творческому потенциалу его личности, востребованность которых выходит далеко за пределы музыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина Е.М. Концептуальные подходы к преподаванию предметов искусства в современной школе // Педагогика искусства. – 2016, № 3. – <http://www.art-education.ru/electronic-journal/konceptualnye-podhody-k-prepodavaniyu-predmetov-iskusstva-v-sovremennoy-shkole>
2. Красильников И.М. Концепция интерактивной музыкальной деятельности школьников (часть 1) // Педагогика искусства. – 2016, № 1. – <http://www.art-education.ru/electronic-journal/koncepciya-interaktivnoy-muzykalnoy-deyatelnosti-shkolnikov-chast-1>
3. Красильникова М.С. Принцип симфонизма как фактор углубления интонационного подхода в музыкальной педагогике. // Педагогика искусства, 2015, № 2. – <http://www.art-education.ru/electronic-journal/princip-simfonizma-kak-faktor-uglubleniya-intonacionnogo-podhoda-v-muzykalnoy>

4. Красильникова М.С. Тенденции освоения музыкальной классики школьниками в исторической перспективе // Педагогика искусства. – 2015, № 4. – <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tendencii-osvoeniya-muzykalnoy-klassiki-shkolnikami-v-istoricheskoy-retrospektive>
5. Музыка: программа. 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование.1-4 классы / М.С. Красильникова. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2015 – 192 с.
6. Музыкальное образование: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ Л.В. Школяр, Л.Л. Алексеева и др.; науч. рук. проекта Л.В. Школяр. – М.:ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 408 с.
7. Покровский Б. Размышления об опере М., Советский композитор, 1979, с. 19.