

О. В. Смирнова, Т. П. Садчикова

**Диалог как средство духовно-нравственного
развития ученика на уроке музыки**

O. V. Smirnova, T. P. Sadtchikova

**The Dialogue as a Means of Spiritual Development
of a Pupil at the Lesson of Music**

Отечественная педагогическая мысль не раз подчеркивала необходимость развития эмоционально-чувственной сферы учащихся, наряду с приобретением суммы знаний и умений по конкретным дисциплинам. Обусловлено это тем, что эмоциональное восприятие, чувства, переживания, эмоциональное мышление тесно связаны с эстетическими и духовно-нравственными сторонами личности, а значит, и с целями воспитания, в целом. Так, например, В.А. Сухомлинский считал эмоциональную развитость человека важнейшей предпосылкой успеха в воспитательной работе. «Только тогда, когда человек постиг азбуку эмоциональной культуры, его можно воспитывать. Без эмоциональной воспитанности напрасными будут слова о формировании и утверждении высоких гражданских чувств, о воспитании убеждений, об эстетике жизни и труда» (Сухомлинский, 1979). И одним из способов пробуждения, развития, постоянного культивирования подобных чувствований человека, В.А. Сухомлинский видел в увлечение ученика человеком, в удивление его красотой, мужеством, героизмом, что в наибольшей степени, реализуется через обращение к широкому спектру художественных произведений, и в частности, через обращение к музыкальным шедеврам.

В связи с этим обоснована та точка зрения на урок музыки как не просто на процесс усвоения определенного, – учебной программой, – набора знаний, умений и навыков (хотя и их усвоение входит в цель урока, но не на первом плане). А как на процесс воспитания, развития этических и эстетических начал юной личности (а во многом и ее созидание, в целом), посредством обращения к великим музыкально-художественным произведениям, составляющим сокровищницу мировой культуры. Но что значит «посредством обращения»? Это не просто прослушивание произведений, повествование о них; нет, в них надо «войти», вникнуть, по-особому прожить, уподобляясь в какой-то степени их создателю. Как это сделать ученику? Ответ на этот вопрос незамысловат, конечно, с помощью взрослого – учителя; этот «способ содействия» давно был уже подмечен отечественной педагогической психологией (Выготский, 1999). В конкретном исполнении это выражается, с нашей точки зрения, в обращении к такому способу общения учителя и ученика как специально выстроенному диалогу-дискуссии. Но почему диалог? С нашей точки зрения, он обладает теми чертами «воспитательного средства», которые делают его наиболее эффективным. А именно, диалог – это значит, равноправие позиции ученика с учителем, это ответственность за его ход и результат, это ощущение самопричинности, самостоятельности своего мышления. И как итог, известное положение, то, что ученик выводит сам, то к чему он сам приходит, наиболее входит в его душу, становится наиболее действенным и действительным. Во-вторых, несмотря на активность позиции ученика, диалог предполагает и позицию учителя – продуманную, рассчитанную заранее, что не дает превратиться диалогу в «произвол» мышления ученика, учитель на то и учитель, чтобы, так или иначе, выполнять направляющую роль. В-третьих, диалог, с нашей точки зрения, в наибольшей степени подходит для обсуждения материала, который характеризуется множеством степеней свободы своего понимания. Так, для кого-то «Зима» А. Вивальди из цикла «Времена года», это впечатление

восторженной и завораживающей красоты зимнего дня, а для кого-то это неистовая борьба человека и Природы. И объяснение многовариативности впечатлений учеников от произведения это не просто отражение разного уровня «вчувствования», «вдумывания», это отражение самой природы музыки, того, что, по словам И. Канта, и обуславливает «игру способностей» (Кант, 1994; Длугач, 2004). И наблюдение такого множества мнений, впечатлений своих одноклассников, ученик все более отдаляется от той точки зрения, что существует только либо белое, либо черное. Само мышление ученика становится диалогичным, с выходом на полилог. Последняя особенность диалога особенно важна как функция перехода от внешнего диалога с другим, к внутреннему диалогу с собой, как развитие самосознания ученика.

Указанные выше особенности диалога, по которым мы и обратились именно к нему, были отмечены почти 2500 лет тому назад, еще Сократом, первым мыслителем, который использовал его для «воспитания высшей добродетели» - разума, в согражданах Древних Афин. Наводящими вопросами он помогал своему собеседнику выявить неполноту и односторонность своих суждений, и далее прийти к правильному выводу.

Видно, что диалог имплицитно подразумевает повышение активности самого учащегося, инициирует его исследовательскую деятельность, которая, в рамках урока музыки, направлена прежде всего на раскрытие замысла произведения, который порой бывает намерено скрыт автором под многими «слоями выражения». Однако, в методическом плане, остается не ясным вопрос о том, как выстраивать диалог. Для ответа на этот сложный вопрос, мы опираемся на принципы эмоционально-драматургической организации урока (Смирнова, 2007). Которые выражают попытку обоснования и выстраивания системы методов преподавания музыки, искусства, художественной культуры в целом, опираясь на закономерности самого искусства (Предтеченская, 2000; Кабалевский, 2006).

В последовательном движении на примерах уроков музыки раскроем технологию эмоционально-драматургической организации урока как художественно-педагогического общения.

Опираясь на систему принципов, он выстраивает эмоционально-драматургическую канву урока, расставляет смысловые и эмоциональные акценты, ведущие к раскрытию художественной идеи произведения. Центральным педагогическим принципом эмоциональной драматургии урока искусства является принцип рассогласования между собой нынешним и собой будущим. Он реализуется в системе «частных» принципов: принцип эмоциональной оценки направляет и формирует поисково-творческую деятельность учащихся через отношение к своему переживанию. Это та мера, с помощью которой ребенок «измеряет» музыкальное явление и жизнь в целом. Принцип неожиданности организует одновременно и завязку урока и мыслительный эксперимент школьников. Это то «философское удивление», способное перерасти во внутреннее эмоционально-интеллектуальное противоречие. Принцип концентрации художественной идеи и принцип последовательного накопления напряжения определяют логику раскрытия нравственно-эстетического смысла произведения (смысловые акценты или кульминационные волны), ведут восприятие школьников к генеральной кульминации. Принцип «эстетического инсайта» и принцип заострения возвышенных смыслов музыки призваны обеспечить «прорыв» в нравственно-эстетические идеалы, «зашифрованные» в художественной идее произведения, когда детское эмоциональное мышление сознательно приходит к «заданному» как к цели и результату. Практика свидетельствует, что ребенок испытывает ликование и восторг оттого, что он делает это сам, тем самым, ощутив свою личную значимость в процессе воссоздания замысла композитора. Не просто описать ситуацию чувства, но как бы «изнутри» его воспроизвести – это чудо подвластно каждому ребенку. В итоге, эмоционально-драматургическое выстраивание урока становится интегрирующим художественно-педагогическим процессом.

Безусловно, выделяя и разграничивая указанные выше принципы, не следуют их абсолютизировать, данные принципы «живут» только во взаимосвязи, в перетекании друг в друга, в единстве.

Приведем примеры конкретной реализации драматургического построения урока искусства по трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта».

Учитель музыки уже знает, что урок должен начинаться с неожиданности. И в этом ему помогает обращение к произведению С.С. Прокофьева «Танец рыцарей», и для детей это первое чувственное потрясение (катарсис от звучащей музыки), которое побуждает в детской душе палитру восторженно-красивых чувств и одновременно зарождает (завязка детского эмоционального конфликта) остро противоречивые чувства: зло есть сила и зло есть красота. Почему такой парадокс? С.С. Прокофьев отвечает очень просто – зло имеет маски (средний эпизод). Приведем фрагмент диалога учителя и учеников:

«... Учащиеся: Это вовсе не зло! Здесь нет единства с главной темой.

Учитель: А как же зарождающиеся из нее интонации главной темы. Переход достаточно мягко, как продолжение единой линии, единого содержания. Нет пауз, динамика прежняя, пусть даже на несколько секунд...

Учащиеся: Да, но музыка красива по иному: хрустальная, хрупкая, сказочная, убаюкивающая, легкая, воздушная, нежная, даже игривая.

Учитель: Что вырастает из этой «игривости»?

Учащиеся: Звучит первая тема.

Учитель: Интонации прежние, но она звучит иначе. Почему?

Учащиеся: Но это замешательство. Нас на несколько секунд обманули – тема зла вновь показало свое истинное лицо.

Учитель: А для чего С. Прокофьев вводит шуточные краски, случайно ли?

Учащиеся: Да оно смеется над нами, а мы ведь верим.

Учитель: Значит, красота, нежность, изящность, хрупкость были ложными?

Учащиеся: Зло хочет обмануть! Красота поддельная! ...».

Затем, прибегая к принципу концентрации художественной идеи (парадокс зла) мы выходим на противоядие, единственную силу, способную противостоять злу – это любовь. Учащиеся через музыку П.И. Чайковского и пьесу У. Шекспира раскрывают алгоритмы этого чувства: любовь выше зла, это истинность, выбор. Принцип последовательного напряжения концентрировал все наше внимание на самом главном – цена Жизни. И здесь ярко проявляются две категории бытия: зло и любовь имеют свое отношение к жизни. Зло направлено на разрушение, любовь на созидание и жертвенность. Смысловая нагрузка всего урока отражена в принципе «эстетического инсайта»: зло и любовь привели к одному исходу – смерти. Ощущение детского протеста против жизненной несправедливости наполняется новым содержанием (принцип заострения возвышенных смыслов музыки), когда смерть, рожденная злом, может принести только новую смерть, а любовь – чистая, истинная через свою жертвенность – мир семьям Монтекки и Капулетти.

Дети быстро усваивают смысл своей деятельности на уроке и приобретают своего рода алгоритмы раскрытия нравственно-эстетического содержания. В этом плане способность перенесения их на другие произведения может выступить одним из критериев развития эмоционального мышления. Но не стоит забывать, что воздействие искусства нельзя сводить только к «теоретическим беседам», – нужно живое проживание, которое вызовет к жизни в посткоммуникативной фазе (Выготский) нравственное размышление.

Детские эмоции не «застывают», а продолжают жить в посткоммуникативной фазе (принцип рассогласования между собой нынешним и собой будущим) оценивая сущность человеческой жизни и свое оправданное существование, и предназначение как Человека.