



ОСОБЕННОСТИ МЫСЛЕРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

PECULIARITIES OF A MUSIC TEACHER'S
THINKING AND SPEAKING ACTIVITIES

Ольга ЗИМИНА,

старший преподаватель кафедры музыкального образования
Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина

*«Диалогическое общение и
есть подлинная сфера жизни языка.
Вся жизнь языка в любой области его
употребления ... пронизана диалогиче-
скими отношениями».*

М. М. Бахтин

The article considers the peculiarities of a music teacher's thinking and speaking activities. It points out that the knowledge of law creation of an artistic "word" about music and its awareness evidence a teacher's moral responsibility for communicative accuracy of speech, calling on for a student's dialogical reaction in the musical-pedagogical interaction.

It states that the moment of the teacher's invention of the artistic "word" about music includes three inter-conditional aspects: content-semantic, connected with the logic of the material arrangement and related with the cognition area; emotionally-volitional, connected with the practical action of the word and correlated with the ethics area; visually-graphic, related to the stage of the artistic expression, thus related to the cultural area.

The article considers the structure, functions and content of each of the shown sides of a music teacher's speech in his or her professional activity.

В современной музыкально-педагогической литературе уже неоднократно отмечалось, что способность диалогическому общению есть важнейшее качество личности учителя музыки, как и любого другого учителя, и наиболее существенный показатель его профессионального мастерства (Э. Б. Абдуллин, В. Г.

Ражников, Б. М. Целковников, А. И. Щербакова).

Согласно взглядам М. М. Бахтина, понять и изучать ни человека в отрыве от его слова, ни сказанное слово, если за ним не различается конкретный человек, нельзя. Другими словами, по М. М. Бахтину, человек и его слово –

сущности друг друга предполагающие и взаимопределяющие.

Изучение творчества выдающихся деятелей музыкального искусства и их литературного наследия в виде воспоминаний, размышлений, анализ деятельности музыкантов-лекторов, владеющих искусством художественного «слова» о музыке, связанного с созданием ее «вербальной модели», наблюдение за профессиональной деятельностью школьных учителей музыки, а также собственный опыт работы со студентами-музыкантами и детьми дают основание считать, что диалогичность учителя музыки проявляется, прежде всего, в его *мыслеречевой деятельности*. Это означает, что профессиональная деятельность учителя музыки предполагает *речевое осмысление* музыки и в значительной степени реализуется через *речевое творчество*.

Необходимость концентрации внимания на речевом аспекте профессиональной деятельности учителя музыки продиктована еще одним важным обстоятельством. *Слово – это комплекс звуков*. Содержание слов тесно связано с их звуковой формой, поэтому можно говорить о взаимосвязи культуры исполнительского мастерства музыканта с их культурой его речевой деятельности, проявляющейся в способности к убедительному художественному «слову» о музыке, к поэтическому высказыванию в непосредственном диалоге со слушателями. Данная взаимосвязь обусловлена тем, что выразительность музыки

сходна с выразительностью речи, с речевым интонированием.

Б. Г. Ананьев, определяя задачи психологии искусства, поднимает проблему взаимосвязи речи и музыки. Эта проблема имеет много аспектов и уровней психологического анализа. Психолог отмечает, что истоки музыкального искусства связаны с развитием речи и что именно она «дает возможность адекватно выразить характер, фабулу, программу о музыке» (1,458).

Б. Ф. Асафьев подчеркивает, что выразительность мелодии основана на тех же предпосылках, что и выразительность живой речи: *«Речевая и чисто музыкальная интонация – ветви одного звукового потока. Отсюда, естественно, вытекает обязательность наблюдения за оттенками и изгибами человеческой речи и за проявлением тесной связи мелодической линейности и мелодической конструктивности с движением и динамикой речевого потока»* (2, 8).

Е. В. Назайкинский, рассматривая речь как прототип музыки, выявляет и анализирует сходство структурных единиц речи и речи музыкальной на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях (4, 156-164).

А. С. Соколов, сравнивая музыкальный язык с языком словесным, обнаруживает их существенное сходство на трех важных уровнях организации: звуковом – фонетическом в словесном языке и фоническом в музыке; синтаксическом, обнаруживающем мно-

жество параллелей и закономерностей музыкального и словесного языков; композиционно - драматургическом, основывающемся на фундаментальных общеэстетических принципах (5, 79-105).

В. Л. Живов, исследуя сходство закономерностей и способов воздействия художественного слова и музыкального исполнительства, считает, что эти два вида искусства входят в одну исполнительскую категорию, в которой можно обнаружить много общих черт, как в самом процессе выражения, так и в организации выразительных средств и исполнительских приемов. На основании этого В. Л. Живов приходит к выводу, что выявленные совместными усилиями литературоведов, лингвистов, театроведов закономерности выразительности художественного слова должны быть взяты «на вооружение» музыкально - исполнительской педагогикой (3, 113-121). Это означает, что изучение принципов организации, средств и приемов выразительности слова (высказывания) необходимо активно внедрять и в систему подготовки будущего учителя музыки, профессиональная деятельность которого непосредственно связана с музыкально-исполнительской деятельностью и с межличностным взаимодействием.

Очевидно, что профессиональная деятельность учителя музыки является «зоной» повышенной речевой активности и в связи с этим ответственности. Другими словами, учитель музыки - это че-

ловек, воздействующий словом, то есть «человек говорящий».

Во второй половине XX века с появлением работ М. М. Бахтина монологическая речь стала рассматриваться как производная от речи диалогической. Согласно концепции М. М. Бахтина, всякий монолог представляет собой часть какого-то диалога. В этой связи А. У. Хараш отмечает, что любой коммуникативный импульс двунаправлен, так как «нацелен» на чужое сознание. Этот импульс не только выражает личностную позицию коммуникатора относительно предмета, но и ведет к встрече этой позиции с личностной позицией реципиента, то есть предполагает обращение к его сознанию. По мнению А. У. Хараша, акт общения разворачивается сразу в двух плоскостях - диалогической и монологической, и специфика коммуникативного воздействия, его психологический механизм лежит не в какой-то одной из них, а проявляется в их взаимодействии: «Говоря о «монологе» и «диалоге» как о двух противопоставленных одна другой формах общения, мы имеем в виду не более как попеременное преобладание в акте общения одной из его структурных составляющих» (6, 224). Таким образом, принимая во внимание взгляды психологов, согласно которым в живой речевой практике ни диалог, ни монолог в чистом виде выделить невозможно, а также учитывая разное понимание в существующих теориях соотношения диалогической и монологической речи, мы можем считать,

что высказывание учителя направлено на создание диалога.

Мыслеречевая деятельность учителя музыки представляет собой творческий процесс, который всегда носит конкретно – индивидуальный характер. Знание законов построения своего *высказывания-отношения* (Б. М. Целковников) и владение этими законами свидетельствует о моральной ответственности учителя за правильное построение высказываний, нацеленных на ответную реакцию учащихся, проявляющуюся во взаимодействии с музыкой и друг с другом.

Как известно, о выдающимся произведения искусства («художественности») можно говорить только ярким, выразительным, образным языком. Момент выбора художественного «слова» учителем музыки включает в себя три взаимообусловленные стороны: *содержательно-смысловую*, связанную с логикой расположения материала и соотносимую с областью познания; *эмоционально-волевую*, связанную с воздействием слова на учащихся и соотносимую с областью этики; *наглядно-изобразительную*, связанную со способом художественного выражения, а потому соответствующую эстетической логике.

Особенность *содержательно-смысловой* стороны речи учителя музыки проявляется в использовании особых приемов стилистического синтаксиса – диалогических «фигур», создающих эффект диалога в монологической речи. К

наиболее употребляемым «фигурам» диалога относятся: *заимословие* – высказывание, представляющее смысловую позицию «Другого»; риторический вопрос – вопрос, содержащий ответ в себе самом, то есть своего рода утверждение в вопросительной форме, направленное на привлечение внимания учащихся к поднимаемой на уроке проблеме и активизацию их восприятия; *вопросно-ответный* ход – прием, заключающийся в формулировании вопроса, побуждающего к размышлению; *ответствование* – постановка вопроса самим учащимся и ответ на него учителя.

«Фигуры» диалога, являясь высказыванием в высказывании, представляют собой завершенные композиционные фрагменты речи. Одна из функций данных фигур в речи учителя музыки заключается в аргументации и «прояснении» различных смысловых позиций, в том числе художественно-смысловой позиции композитора, учащегося. Включение учителем в свое высказывание цитат, прямой или косвенной речи – это прямое обращение к мыслям «Другого». Такое обращение обеспечивает в речи, по выражению Л. А. Гоготшвили, смену «речевых центров» (смысловых центров, позиций) и свидетельствует об осуществляющемся в сознании учителя музыки внутреннем диалоге с «Другим». Иначе говоря, существующая «полицентричность» в высказывании учителя музыки отражает диалогическую направленность его соз-

нения, проявляющуюся в стремлении проникнуть в мысли «Другого», в его внутренний мир.

Эмоционально-волевая сторона речи учителя музыки связана с той выразительностью, которую придает ей голос. Представляя собой чрезвычайно сложное явление, голос характеризуется силой, высотой, тембром, мелодическим звучанием, а также другими качествами, позволяющими выразить чувства, настроения, мысли.

В процессе диалога с учителем учащиеся запоминают не столько его слова, сколько те образы, которые возникают у них в процессе восприятия музыки и ярких высказываний о ней. Образ всегда эмоционально окрашен, а потому в художественном «слове» учителя о музыке центральное место занимает эмоция, вид которой отражено в интонации и характере выразительных движений (невербальных средств межличностной коммуникации). Отвечающие характеру и настроению музыкального звучания мимика, жесты, поза и интонационно оформленная речь в своей совокупности образуют «язык» эмоций, который пробуждает их чувства и заставляет напряженнее и острее работать их мысль.

Эмоциональное высказывание учителя не только повышает интерес учащихся к звучащей музыке, способствует более глубокому ее восприятию, но и позволяет установить доверительные отношения на уроке. Чаще именно по интонационной окраске высказы-

вания и характеру движений учителя учащиеся улавливают его настроение, тонко чувствуют его состояние, а главное, понимают его истинное отношение к процессу диалога на уроке и степень его заинтересованности в нем.

«Язык» эмоций тесно связан с содержательно-смысловой стороной речи учителя музыки. С помощью «языка» эмоций учитель не только привлекает внимание учащихся содержательной стороне своей речи, но и передает различные оттенки мысли, расширяя тем самым смысловую емкость высказывания.

Развертывание диалога на уроке управляется волей учителя. Волевой акт – всегда действие, преследующее определенную цель. Учитель направляет внимание учащихся, держит их в нужном эмоциональном напряжении. Волевые интенции учителя отражаются в характере произношения «слова»: громкости, тембре, интонации, ритме, темпе, паузации. Учитель должен уметь контролировать собственные эмоции, а также предвидеть те эмоции, которые вызовет его высказывание учащихся. Первостепенное значение имеет естественность «эмоционального» языка учителя музыки. Для ее достижения учителю необходимо овладеть способностью произвольно вызывать в себе соответствующие звучащей музыке эмоциональные состояния и регулировать их в зависимости от диалогической реакции учащихся. Эмоциональная речь побуждает к мысли, но, как известно, по

мере пробуждения мысли эмоция остывает. И хотя эмоции способны быстро проходить, память о них остается надолго. Поэтому учитель в процессе диалога на уроке музыки обязан, увлекая своей речью, вызывать у учащихся только положительные эмоции. Известно также, что голос обладает сильными суггестивными свойствами, т. е. имеет способность внушать определенные эмоции, влиять на состояние слушающего и вызывать у последнего определенные действия даже независимо от смысла произнесенных слов. Этот факт заставляет учителя музыки чувствовать особую ответственность за характер своего высказывания перед учащимися.

Наглядно-изобразительная сторона художественного «слова» учителя музыки связана с его образно-эстетическим мышлением и проявляется в умелом применении художественных средств выразительности – *тропов*.

Тропы (от греч. *tropos* – поворот) – это обороты речи, в которых слова или выражения употреблены в переносном значении в целях достижения большей художественной выразительности. Тропы усиливают динамичность высказывания благодаря тому, что к его логическому содержанию добавляются эмоционально-экспрессивные оттенки.

К наиболее распространенным и часто употребляемым тропам в речи учителя музыки направленной на раскрытие образного содержания музыкального произведе-

дения относятся: *сравнение* – уподобление одного предмета другому на основании общего признака; *метафора* – употребление слов в переносном значении на основе сходства в чем-либо двух предметов или явлений; *эпитет* – образное определение; *аллегория* – иносказательное изображение отвлеченного понятия при помощи конкретного жизненного образа; *олицетворение* – приписывание неодушевленным предметам признаков и свойств одушевленных.

С помощью тропов учитель создает «живой» образ музыки, отражает свой субъективный взгляд на ее художественный мир и выражает свое понимание, ее смысловое и эмоциональное отношение к ней. Образное слово рождается у учителя и не может оставить равнодушным собеседников (учащихся), или он сам проявляет интерес и к музыке, и к учащимся. Более того, используемые учителем тропы дают возможность каждому учащемуся включиться в творческую игру со словом-образом и почувствовать себя художником.

В процессе диалога на уроке очень часто именно тропы оказываются тем средством, которое позволяет глубже, точнее и полнее выразить рожденную в состоянии эмоционального подъема мысль. Художественная речь способна подчеркнуть поэтическую индивидуальность музыкального произведения, «высветить» его образное содержание и тем самым помочь учащимся проникнуть во внутренний мир автора музыки.

Кроме того, яркий образный оборот всегда нагляден, а потому учащиеся легче и лучше понимают смысл целого высказывания учителя. Его смысл, зафиксированный в сознании учащегося, надолго остается в их памяти, побуждает к размышлению и стимулирует процесс внутреннего диалога.

Заметим также, что речь учителя музыки способна передавать не только содержание того, о чем он думает, но и характеризует самого учителя, а потому является ярким показателем уровня его личностного развития, духовной культуры и готовности к диалогу с автором музыки и учащимися.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. *Задачи психологии искусства.* // *Психология художественного творчества: Хрестоматия.* / Сост. К. В. Сельченко. Минск: Харвест, 1999, с. 452-464.
2. Асафьев Б. В. *Речевая интонация.* Москва – Ленинград, 1965.
3. Живов Л. В. *Выразительность речи как прообраз музыкально-выразительной исполнительности.* // *Риторика в современном обществе и образовании.* / Сб. материалов III-V Международной конференции по риторике. Москва, 2003, с. 113-121.
4. Назайкинский Е. В. *Стиль и жанр в музыке. Учебное пособие.* Москва, 2003.
5. Соколов А. С. *Музыка вокруг нас.* Москва, 1996.
6. Хараш А. У. *Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий.* Хрестоматия по педагогической психологии. / Сост. А. И. Красило и др. – Москва, 1993.

31 мая, 2006

*Рецензент: Эдуард Абдуллин,
доктор педагогических наук,
профессор*