

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Е. С. Полякова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

2-е издание, исправленное

Минск 2005

УДК 78:159.9
ББК 85.31:88.4
П542

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ,
рекомендовано секцией гуманитарных наук
(протокол № 5 от 31.03.04)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
и социокультурной деятельности БГУКИИ В. Н. Наумчик;
доктор искусствоведения, профессор кафедры народно-инструментального
творчества БГУКИИ Г. С. Мишуров;
профессор, заведующий кафедрой фортепиано
Белорусской государственной академии музыки Б. И. Спектор

Полякова, Е. С.

П542 Психологические основы музыкально-педагогической деятельности :
монография / Е. С. Полякова. — 2-е изд. испр. Мн. : БГПУ, 2005. — 195 с.
ISBN 985-435-992-1.

В монографии раскрываются основные категории и понятия музыкальной педагогики и психологии; рассматривается музыкально-педагогическая деятельность; затрагиваются вопросы проектирования, планирования и технологизации музыкальной педагогики; анализируются требования к личности педагога-музыканта; освещаются проблемы педагогического общения и рефлексии. Уделено особое внимание вопросам развития личности учащегося в учебно-воспитательном процессе и психологическим особенностям преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, которые расширяют и обогащают их методический арсенал за счет суггестивных приемов и косвенного управления учебно-музыкальной деятельностью.

Адресовано преподавателям музыки, педагогам и психологам, студентам музыкально-педагогических и музыкальных учебных заведений, а также широкому кругу читателей, всем интересующимся проблемами музыкальной педагогики и психологии.

УДК 78:159.9
ББК 85.31:88.4

ISBN 985-435-992-1

© Полякова, Е. С., 2005
© УИЦ БГПУ, 2005

ВВЕДЕНИЕ

Творческая работа учителя музыки невозможна без широты мышления как педагогического, так и музыкального. Востребованными обществом становятся не просто учителя музыки, а люди, способные на высоком творческом уровне работать во всех областях музыкальной педагогики. Подобная деятельность становится эффективной только при опоре на знание ее методологических и психологических основ.

Эффективность подготовки студента к профессиональной деятельности в качестве учителя музыки или преподавателя специальных музыкальных дисциплин во многом зависит от того, насколько им осознана взаимосвязь и взаимозависимость психолого-педагогической и специальной подготовки. Как указывает В. Л. Яконюк, «современные требования к системе профессионального музыкального образования выдвигают задачу подготовки также педагогов-музыкантов, обладающих психологической готовностью и мастерством для педагогической работы...» [310, с. 14].

Музыкально-педагогическая деятельность требует от специалиста знания методологических и психологических основ как музыкального искусства, так и педагогики. Фундаментальные положения философии, методологии науки, теории познания служат краеугольным камнем теоретических построений в музыкальной педагогике. Весь спектр взаимодействия музыки с субъектами музыкально-педагогической деятельности регулируется музыкальной психологией. Четыре направления этой науки обеспечивают изучение взаимоотношений человека и музыки.

Во-первых, музыкальной психологией изучаются проблемы творчества: функционирование творческого механизма, процесс создания музыкального произведения, взаимообусловленность творца и продукта творческой деятельности и т. д. (В. В. Медушевский, В. Н. Холопова, Г. М. Цыпин) [160; 286; 291; 293].

Во-вторых, музыкальное произведение рассматривается как психологический феномен, изучаются все аспекты его существования как культурологического и эстетического объекта (В. В. Медушевский, В. Н. Холопова) [159—160; 286].

В-третьих, исследуется взаимодействие музыки и личности: проблемы восприятия музыкального произведения, воздействия его на слушателя, развивающие и формирующие возможности музыки, вопросы музыкальной психотерапии и коррекции [58; 171—172; 200—201; 207].

В-четвертых, одним из важнейших направлений в музыкальной психологии является психология музыкальной деятельности. Она рассматривает связь деятельности в области музыки с музыкальными способностями, практическими чувствами, изучает психологические особенности учебно-музыкальной деятельности и музыкального исполнительства, выявляет особенности протекания психических процессов в музыкальной и музыкально-педагогической деятельности [58; 200; 207; 274—275; 291; 293—294].

Каждое из этих направлений находит свою нишу в процессе музыкально-педагогической деятельности.

Но осознание специфики музыкально-педагогической деятельности будет неполным, если преподаватель не знает основополагающих принципов и современных тенденций музыкально-педагогического процесса, не владеет знанием психологии деятельности как теоретико-методологическим основанием деятельности музыкальной. Предмет деятельности (музыкальное искусство) и процесс его взаимодействия с субъектами учебно-воспитательного процесса также опирается на знание музыкальной психологии и психологии обучения.

Двусторонняя направленность музыкально-педагогического процесса (учитель — ученик) усиливает требования к знанию психологии личности и психологии общения. Психологическими предпосылками успешного и эффективного функционирования данной системы в учебно-воспитательном процессе являются:

- А. *Изучение личности обучающегося для плодотворного включения его в музыкально-образовательный процесс.* В зависимости от способностей личности, особенностей протекания познавательных процессов, индивидуально-психологических характеристик осуществляется адаптация методико-технологического арсенала преподавателя к конкретному ученику. Этот аспект важен для массового музыкального воспитания, но особое значение он приобретает в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Без знания психологии личности, механизма ее становления и функционирования невозможно продвижение вперед, качество преподавания на низком уровне. Важную роль в индивидуальном классе, например, играет диагностика уровня сформированности тех психологических параметров, которые обуславливают успешность музыкально-исполнительской деятельности: внимания, воли, темперамента, характера, направленности личности, ее мотивационной сферы и т. д. (Л. С. Выготский, В. М. Подуровский, Н. В. Суслова, Д. И. Фельдштейн, В. Л. Яконюк) [51: 207; 223; 310—311].
- Б. *Знание педагогом особенностей собственной личности, ее сильных и слабых сторон.* В. И. Петрушин по этому поводу пишет: «Хороший педагог в разработке методов преподавания учитывает не только индивидуальные особенности учащихся, но и свои собственные сильные и слабые стороны» [200, с. 299]. Саморегуляция музыкально-педагогической деятельности осуществляется педагогом на основе самонаблюдения, самопознания, самоидентификации, саморазвития и самоактуализации, что также невозможно без опоры на психологические знания и умения. «Уметь пользоваться своими внутренними рычагами, разбираться в их устройстве — значит в конечном счете трудиться лучше, эффективнее, увереннее...самонаблюдение было, есть и останется здесь методом «номер один», важнейшим подспорьем в творческих делах», — так определяет значимость знания особенностей собственной личности Г. М. Цыпин [291, с. 56—57].
- В. *Опора в процессе взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса на закономерности психологии общения* — важная предпосылка музыкально-педагогической деятельности. Межличностное взаимодействие должно обеспечивать взаимопонимание и осуществляется на основе конгруэнтности и эмпатии. Устойчивая обратная связь и постоянная смена лидера в общении, как основные характеристики обучения в классе специнструмента,

- требуют от педагога развитых умений предкоммуникативной ориентировки, коммуникативных навыков и проскопических способностей. Неверная оценка личности ученика во многом зависит от штампов и стереотипов, обуславливающих ошибки в восприятии другого человека. Для преодоления отрицательных последствий педагог должен знать наиболее типичные ошибки, уметь анализировать и корректировать свое отношение к личности учащегося (А. Я. Чебыкин, В. А. Кан-Калик, Д. И. Фельдштейн) [98—99; 223; 227; 297].
- Г. *Следует отметить и такие психологические предпосылки музыкально-педагогической деятельности, как диагностика и рефлексия в процессе преподавания музыки.* Часто преподаватель не умеет диагностировать уровень развития музыкальных способностей, исполнительских умений и навыков, тип психологической реакции учащегося на новую информацию, что приводит к досадным недоразумениям и замедляет процесс музыкального обучения и воспитания. Важным компонентом в деятельности педагога-музыканта является рефлексия. Она выполняет регулятивную функцию, может затрагивать прошлое, настоящее и будущее музыкально-педагогического процесса, роль личности в этом процессе и его коммуникативные аспекты. Стимулирование рефлексивной деятельности на групповых и индивидуальных занятиях музыкой обеспечивает успешность регулирования учебной деятельности и способствует ее переходу на творческий уровень (В. И. Петрушин, В. М. Подуровский, Н. В. Суслова, Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин) [200; 207; 275; 291—292].

Выделив психологическую обусловленность музыкально-педагогической деятельности как предмет рассмотрения, в работе предпринята попытка комплексного анализа этой деятельности: ее философское обоснование, рассмотрение сущности, структуры и отдельных составляющих, педагогических закономерностей и психологических предпосылок ее успешности и эффективности. Необходимость вооружить будущего педагога-музыканта знанием общенаучных основ музыкально-педагогической деятельности обосновывает введение теоретического лекционного курса для специальности «Преподаватель музыки» со специализацией «Преподаватель специальных музыкальных дисциплин». Разработка подобного курса вызвана стремлением помочь студентам в их профессиональном становлении: обеспечить их комплексом знаний, умений и навыков практического применения, полученных психолого-педагогических знаний в собственной музыкально-педагогической деятельности.

В данной работе мы рассматриваем, с одной стороны, теоретические аспекты деятельности педагога-музыканта, чтобы помочь преподавателям найти ответы на вопросы, с которыми они сталкиваются в своей практической деятельности, а с другой — очертить круг проблем, требующих исследования, и попытаться найти подходы к их решению.

Раздел 1 ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ И ПСИХОЛОГИЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глава 1

Основополагающие принципы современной парадигмы музыкального образования

Музыкальное образование, как часть мирового образовательного пространства, подвержено глубочайшим изменениям, обусловленным социально-экономическими сдвигами глобального характера и чисто психологическими факторами: кризисом технократического мышления и дефицитом человечности.

Мировое сообщество осознает, что необходимо такое образование, которое носило бы творческий характер и стало основой нового мышления. На пороге XXI в. (1996 г.) Международная комиссия по образованию в своем докладе, представленном ЮНЕСКО, провозгласила четыре основополагающих принципа, на которых должно строиться образование в современном мире. Сформулированы эти принципы в самом общем виде, представляя собой основные элементы взаимодействия человечества в целом и обучения его совместной жизни.

Первый принцип реализован в требовании: *научиться жить вместе*, расширяя знания о других, их истории, культуре, традициях и образе мышления. Благодаря осознанию растущей взаимозависимости может быть выработан новый подход к совместному взаимодействию, анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, к успешному осуществлению мировых проектов или мирному разрешению неизбежных конфликтов.

Второй принцип связан с необходимостью *научиться приобретать знания*. Прогресс в экономической и социальной деятельности предполагает сочетание широких общих знаний в сфере культуры с глубоким постижением ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является основой для непрерывного образования и овладения знаниями в течение всей жизни. При этом процесс обучения должен выполнять три функции: *приобретения, актуализации и использования знаний*.

Третий принцип сформулирован как требование *научиться работать*, совершенствоваться в своей профессии, приобрести компетентность, дающую возможность справляться с непредвиденными ситуациями. Высокая квалификация станет доступной, если учащиеся и студенты будут в процессе учебы включены в различные формы профессиональной и социальной деятельности.

Четвертый принцип — *научиться жить* — особенно актуален, поскольку XXI в. требует от человека большей самостоятельности, способности к оценке, усилению личной ответственности. Ни один из талантов человека не должен остаться невостребованным. В каждой личности спрятаны сокровища: индивидуальная и общечеловеческая память, способность к размышлению, воображение, эстетическое чувство, физические возможности, способность к общению и др. Отсюда вытекает необходимость самопознания, самоосуществления, самореализации личности [182].

Именно эти принципы, сформулированные в наиболее общем виде, стали основой современной парадигмы образования, которая отражает кардинальные

изменения взглядов на место человека в мире, роль образования в современном обществе, сутью которого признается творческое преобразование мира, расширение функций обучения, предполагающее инновационный и опережающий его характер, возможность человека активно создавать будущее [81].

Конкретизация этих принципов такова:

- а) *глобализация образовательного процесса* — соответствие образования требованиям информационного общества; при этом расширяется взаимовлияние и взаимопроникновение различных культур, обучение становится изменяющимся, интерактивным, формирующим пылкий и творческий ум, а приоритет отдается общечеловеческим ценностям;
- б) *гуманизация образования* — преодоление императивной педагогики. Понятие императивной педагогики не имеет еще достаточно четких устоявшихся границ. В практике педагогической работы этот термин обычно употребляется для определения такой системы педагогических взглядов, которая предполагает авторитарный стиль педагогической деятельности, опирается на дидактическо-инструктивный подход в обучении и воспитании и игнорирует формирование отношений ученика к объективной реальности: собственной личности, предмету деятельности, учителю, другим людям, окружающей действительности и пр. Принцип гуманизации рассматривает личность как субъект свободной деятельности и направлен на создание таких форм содержания, методов обучения и воспитания, которые способствуют раскрытию индивидуальности личности, способности к осознанному личностному самоопределению и проявлению многосторонних отношений к окружающему миру;
- в) *вариативность и альтернативность образования* — решение проблемы диверсификации. Этот принцип связан с обновлением содержания образования, с его опережающим характером и диалектическим единством вариативности и инвариантности, как необходимости сохранения основных знаний, достижений и плодов человеческого опыта, постоянной адаптации к изменениям в человеческом обществе;
- г) *непрерывность образования* — отсутствие «тупиковых» ветвей образования, свободный доступ к более высокой ступени образования. Необходимость приобретать знания на протяжении всей жизни становится основным условием самоактуализации личности и ее самоосуществления;
- д) *преемственность образования* — обеспечение единства и взаимосвязи целей, задач, содержания и форм профессиональной подготовки человека. В педагогической практике часто наблюдается разрыв между различными ступенями образования (в частности, музыкального). Особенно заметно этот разрыв проявляется между начальным, средним или высшим звеном музыкально-педагогического образования. Профессиональная компетентность станет во многих случаях более достижимой, если уже в школе ученики будут иметь возможность проверить, есть ли у них способности к этому виду деятельности и приобрести некоторый опыт.

Эти основополагающие принципы современной образовательной парадигмы являются основой музыкального воспитания, обучения и образования.

Однако в музыкально-педагогическом процессе проявляются некоторые закономерности, отражающие специфические черты, связанные с особенностями как

педагогической, так и учебной музыкальной деятельности, с предметом обучения и деятельности (музыкой), с субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями, возникающими в процессе этой деятельности. Так, например, В. Г. Ражников в одной из своих работ формулирует три основных принципа новой педагогической парадигмы в музыкальном обучении [234].

Личность учащегося является центральной в музыкально-педагогическом процессе. Принцип индивидуализации в общей педагогике рядоположен другим принципам, отражающим приоритет предмета обучения, предмета деятельности, но ни учебный предмет (музыка), ни музыкальное произведение или музыкальная культура не могут быть целью музыкально-педагогического процесса, тем более этой целью не может быть тщеславие педагога и забота о собственном авторитете. Только становление и развитие личности ученика обеспечивают аксиологический аспект музыкального обучения и воспитания.

Реализация этого принципа возможна только если педагог обладает: а) педагогическим даром: антиципацией и интуицией (способностью предвидеть и почувствовать развитие ученика); б) мастерством и креативностью: умеет актуализировать жизненный опыт ученика и включать его в систему многосторонних отношений с окружающим миром, причем творческий подход к каждому ученику будет определяющим в его действиях; в) альтруистической, нравственной позицией, позволяющей сконцентрировать все усилия, энергию, волю, эмоции и чувства на конкретном ученике, предъявляя ему всю полноту содержания музыкально-педагогической деятельности и всемерно интенсифицируя ее.

Личность ученика развивает только развивающаяся личность педагога. В своей практической деятельности педагог предъявляет себя ученику с разных позиций: наставника, руководителя, авторитетного специалиста, репетитора, создателя варианта исполнительской интерпретации и т. д. Находясь в каждой из этих позиций, преподаватель оказывает посильную помощь ученику в овладении учебным предметом, в становлении и формировании его личности. При оказании помощи педагогом прогнозируются и решаются стратегические и тактические задачи музыкального воспитания, обучения и образования. Основная проблема для учителя — избежать позиции авторитетного, но стороннего наблюдателя.

Здесь можно отметить, что самоуспокоенность, отсутствие динамики роста разрушают личность преподавателя. Нельзя удержаться на одном уровне мастерства и творчества: можно либо что-то завоевывать для себя и двигаться вперед, либо терять приобретенное и откатываться назад. Являясь динамической системой, личность преподавателя, как и личность ученика, не может существовать в статике. Развитие педагога обусловлено его творческими усилиями, которые одновременно создают условия для развития учащегося-музыканта.

Музыкальное обучение и воспитание — целостный процесс, осуществить который под силу только в рамках основной социально-педагогической системы «учитель — ученик», причем стиль общения в этой системе должен строиться на основе диалогичности, сотрудничества и сотворчества. Именно на общение, являющееся содержательной стороной обучения и воспитания, приходится интенсивный обмен эмоциональными состояниями между участниками педагогического процесса.

Содержанием образования в сфере музыкального искусства является не освоение информационно-знаковых сторон музыкальных произведений, а воспи-

тание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе. Огромное значение имеет позиция ученика по отношению к музыкальному произведению, предполагающая своеобразную идентификацию, уподобление человека музыке. Это возможно только если преодолеть отношение к музыке как к «учебному предмету». Личностное отношение к музыкальному произведению должно не просто актуализировать его содержание, но способствовать созданию субъективной эмоционально-эстетической программы. Подобное отношение к музыкально-звуковой реальности может стать необратимым только с момента создания творческой, эмоциональной ситуации на каждом этапе общения с музыкальным произведением.

Все эти принципы не противоречат общечеловеческим принципам образования, они их дополняют и конкретизируют в применении именно к музыкально-педагогическому процессу. Э. Б. Абдуллин пишет: «Высший по направленности смысл педагогики музыкального образования, если исходить из современных научных представлений о ней, состоит прежде всего в развитии *личности*, способной через музыкальную интонацию постигать окружающую действительность, свой внутренний мир, многообразие проблем человеческого бытия» [164, с. 39].

Одним из основных направлений обновления и дальнейшего совершенствования парадигмы образования XXI в. является выдвигание современной системой научного знания двух важных категорий: *целостности* и *самоорганизации*. Для образовательной сферы они имеют принципиальное значение и генерализируются в русле холистского и синергетического подходов.

Рассматривая эти подходы, один из ведущих специалистов в области философии образования В. Г. Бондарев приходит к выводу о необходимости интегративистского подхода к образованию. В условиях объективно существующих поликультурности и духовно-культурного плюрализма холистско-синергетический подход может применяться к проблематике обучения и воспитания.

Общая суть рассматриваемого подхода *концентрируется в фокусе ЛИЧНОСТИ, ее самоопределении и развитии, эволюции и органической целостности, открытости и пластичности.*

Эти новые ориентации позволяют выделить дополнительные принципы современного образовательного процесса.

Одним из них является *принцип целостности*, который объединяет в себе несколько моментов:

- а) исследование и обеспечение целостности личности: органичность характеристик свойств целого существенно отличается от свойств частей;
- б) акцент на отношении целостности обучения и воспитания.

Обеспечение различных форм и степеней целостности выступает как основание для реализации *принципа самоорганизации*. В современной педагогике главной целью выступает саморазвитие личности, ее самоактуализация, самодетерминация. Главным признаком этих процессов является максимальная эмоциональная осознанность и эффективность, достижимая на данном уровне развития общества и культуры.

Практическое приближение решения вопросов самодетерминации в учебно-воспитательном процессе связано с направленностью обучения не к прошлому и даже не к настоящему, а к будущему. Учение должно быть предвосхищающим,

детерминированным будущим, осуществляемым в течение всей жизни человека и ориентированным на восприятие нового [37].

Очевидно, что принципы, сформулированные для музыкально-педагогического обучения, базируются на единой теоретико-методологической платформе с рассмотренными выше. Они отдают приоритет личности в учебно-воспитательном процессе и в силу этого могут сопрягаться с принципами целостности и самоорганизации. Безусловно, адаптация этих принципов в музыкальной педагогике требует особого рассмотрения, но даже при первом приближении можно отметить, что опора на них в музыкальном обучении и воспитании будет способствовать включению личности в систему многосторонних отношений с миром, самоосуществлению, самопознанию и самовыражению личности учащегося в области музыкального искусства.

Глава 2

Непрерывность и преемственность как важнейшие условия музыкального образования

Для системы музыкального обучения, воспитания и образования особое значение приобретают принципы непрерывности и преемственности. В силу сложности музыкальной деятельности, значительности временных затрат на овладение знаниями, умениями и навыками в области музыки, музыкальное воспитание и обучение, а тем более профессиональное музыкальное и музыкально-педагогическое образование невозможно без качественного начального музыкального образования. Именно качественная довузовская подготовка лежит в основе эффективности подготовки специалиста с высшим музыкальным или музыкально-педагогическим образованием.

Разработкой педагогических основ преемственности в обучении занимается известный белорусский ученый А. П. Сманцер. Поскольку преемственность в образовании выражается во взаимодействии различных ступеней и уровней системы непрерывного образования (дошкольного и школьного, среднего и высшего, общего и профессионального), постольку именно преемственность, по мысли ученого, определяет тесную интеграцию этих ступеней с целью плановости, поступательности и целостности процесса развития личности. Непрерывность и преемственность необходимы для индивидуального развития личности для ее социализации и для ее профессионального роста. Понятие преемственности выступает одновременно как выражение развития: а) всей системы непрерывного национального образования; б) развития индивида; в) связь личностного развития с развитием различных по объему общностей [257].

Для реализации этих принципов необходима последовательно и четко проводимая государственная политика, опирающаяся на ряд положений, общих для всех стран и всех направлений образования. Самыми важными немецкий исследователь В. Рудольф считает:

- государственную политику непрерывного образования;
- общность целей на всех ступенях обучения;
- преемственность содержания образования на разных его уровнях;
- непрерывность обучения;
- свободный доступ к последующему, более высокому уровню подготовки [244].

Как можно заметить, государственная политика не только способствует реализации современной парадигмы образования, но и сама должна опираться на важнейшие ее принципы: непрерывность и преемственность.

Тем не менее, мировая музыкальная и музыкально-педагогическая общественность признает отсутствие непрерывности и преемственности в музыкальном обучении и образовании многих стран. Джек Доббс (Англия) посвятил этой проблеме доклад на IX конференции ИСМЕ, отметив разрыв между начальной и средней, средней и высшей ступенями музыкального образования. К подобному выводу приходят педагоги-музыканты многих стран: К. Рейнгольдс и Е. Харпер (США), Л. А. Баренбойм (Россия).

Характерным признаком отсутствия непрерывности и преемственности является децентрализация музыкального и музыкально-педагогического образования в мире, что приводит к двум негативным последствиям: часть учебных заведений этого профиля не способна подготовить человека к следующему более высокому уровню образования, затрудняется процесс качественной подготовки специалиста. Например, в Германии и в Мексике, кроме обучения в средней общеобразовательной школе и получения среднего специального образования, требуется еще дополнительная подготовка для поступления в вуз. В одном из интервью Эдельгард Бульман — федеральный министр образования и научных исследований Германии — признает, что сохранить качество высшего образования удастся, если провести «реформу, направленную на переход к поступенчатой системе профессионального обучения и к учебному процессу, ориентированному на принцип учебы в течение всей жизни» [42].

Ярким примером децентрализации в образовательной системе являются Соединенные Штаты Америки. Несмотря на разные типы школ и вузов, казалось бы способные удовлетворить потребности общества в специалистах любого профиля, большинство исследователей отмечают отсутствие единых методологических, методических установок и качественного программного обеспечения в музыкальном и музыкально-педагогическом образовании США.

Исключением является Педагогический колледж при Колумбийском университете. Энтузиазм руководителя фортепианных классов этого заведения — Роберта Пейса — позволил ему создать единую непрерывную подготовку учителя-музыканта (преподавателя фортепиано) и обеспечить ее необходимым программным учебным материалом от первых шагов до высшего уровня профессионализма: его знаменитая «Фортепианная серия» достаточно известна в музыкальной педагогике.

В бывшем Советском Союзе существовала целая сеть учебных заведений, в которых преемственность была краеугольным камнем существования и функционирования: Московский музыкально-педагогический институт имени Гнесиных, сеть музыкальных школ десяти- и одиннадцатилеток при консерваториях. Эти учебные заведения возникали как единый организм с общими целями и задачами, содержанием обучения и программным обеспечением, не требующим дополнительной адаптации и интеграции. Например, во времена Н. Г. Рубинштейна (1866—1881) Московская консерватория включала младшие классы (три года обучения) и старшие классы (три года обучения). В период директорства В. И. Сафонова (1889—1905) в младших классах занимались уже пять лет а в старших — четыре года. В конечном итоге, младшие классы выросли в школу при Московской консерватории.

На постсоветском пространстве, наряду с сохранившимися перечисленными учебными заведениями, в рамках системы образования возникают новые формы

непрерывности и преемственности обучения между учебными заведениями. Ярославский педагогический институт, например, имеет сейчас четыре базовых колледжа и педучилища, которые непосредственно подчиняются вузу, имеют сквозные программы и методическое обеспечение.

Беларусь в наследство от Советского Союза получила устоявшуюся систему музыкальной и музыкально-педагогической подготовки (табл.).

Таблица

Система музыкальной и музыкально-педагогической подготовки в Республике Беларусь

Музыкальный лицей при БГАМ	Музыкальные училища	Вузы:
Республиканские колледжи искусств		БГАМ
Музыкальные школы	Музыкальные отделения педагогических училищ, колледжей вузов	музыкально-педагогические факультеты педагогических вузов
Общеобразовательная школа		
Музыкальные студии, кружки		
Средние общеобразовательные школы с музыкальным, хоровым, эстетическим уклоном до 11 класса	Музыкально-педагогические классы	
Средняя общеобразовательная школа с музыкальным уклоном до 8—9 класса		

Анализ этой системы показывает, что в ней есть несколько слабых звеньев: перерывы в музыкальном обучении и образовании ребенка и качество его подготовки в том или ином учебном заведении. Черным цветом отмечены перерывы в музыкальной подготовке, а штриховкой — слабые звенья музыкального и музыкально-педагогического образования. Эти моменты препятствуют не только ориентации на музыкальную или музыкально-педагогическую профессию, но и качественной подготовке специалиста.

Рассмотрим, к примеру, уровни довузовской подготовки в различных звеньях этой системы с точки зрения подготовки педагога-музыканта, учителя музыки общеобразовательной школы.

Музыкальный лицей при БГАМ и Республиканские колледжи искусств (имени И. Ахремчика) предоставляют своим учащимся, прошедшим предварительный отбор при поступлении, высокий уровень музыкального обучения. Выпускники музыкальных училищ и колледжей, в большинстве своем, имеют развитый музыкальный слух, цепкую музыкальную память, у них большой запас музыкально-слуховых представлений, знаний по теории музыки, гармонии, музыкальной литературе, они лучше ориентируются в нотном тексте, более развиты в техническом отношении. Однако у выпускников этих учебных заведений обычно более слабая общеобразовательная база и совершенно отсутствует психолого-педагогическая подготовка.

К достоинствам выпускников педагогических колледжей и училищ следует отнести неплохую психолого-педагогическую, вокально-хоровую подготовку и владение двумя инструментами (например, фортепиано — баян); хуже обстоит дело с общеобразовательной, музыкально-теоретической и качественной инструментальной подготовкой: плохое запоминание музыкального текста, слабое владение стилями, недостаточный охват развернутой формы, техническая неразвитость.

Выпускники общеобразовательных школ с музыкальным, хоровым уклоном, где занятия музыкой продолжаются весь период обучения, получают хорошую музыкальную и неплохую общеобразовательную подготовку, но у них полностью отсутствует психолого-педагогический блок.

Сложнее с выпускниками общеобразовательных школ, имеющими начальное музыкальное образование, и с выпускниками школ, имеющих музыкально-эстетический уклон, где музыкальное обучение заканчивается в 8—9 классе. Это приводит к неоправданному перерыву в обучении, торможению их общеобразовательного развития, потере учащимися поступательного движения. Двух- или трехлетний перерыв вынуждает учеников пересматривать свою профессиональную ориентацию: ученики не имеют условий для подготовки по музыкально-педагогическим специальностям. Кроме того, при сильной общеобразовательной подготовке у них отсутствует психолого-педагогическая подготовка. Работа факультета довузовской подготовки не может полностью снять эти проблемы.

Более широкие перспективы открываются при взаимодействии вуза с учебными заведениями, осуществляющими довузовскую подготовку — заключение договоров о сотрудничестве, создание базовых средних специальных учебных заведений. При этом значительная нагрузка ложится на высшее звено музыкально-педагогического образования: уточнение, согласование и корректировка учебных планов и программ, проведение консультаций и прослушиваний, изменение сроков обучения, интенсификация процесса обучения. Все это требует пересмотра методологических подходов к вузовскому этапу музыкально-педагогического образования, где обязательными становятся совершенствование самостоятельной учебно-музыкальной деятельности студента, включая самоорганизацию и самообучение, создание в рамках учебного заведения условий для творческой, научной и профессиональной самореализации студентов и разработка индивидуальной стратегии обучения с использованием компенсаторных возможностей, технологий, ориентированных на обучение и воспитание личности [158].

Реализации музыкально-педагогического процесса в условиях непрерывности и преемственности значительную помощь может оказать создание в 2003 г. при сш № 102 с музыкальным уклоном музыкально-педагогического класса. Значительный конкурс в этот пока единственный класс в республике показывает его востребованность и практическую значимость для восполнения пробелов в системе музыкально-педагогического образования.

Важной, в этом случае, становится и четко организованная и целенаправленно осуществляемая профориентационная работа. Мировой опыт профессиональной ориентации предполагает два подхода к решению этой проблемы [187, 280]:

1. Оценка, адаптация и интеграция личности в профессию (в нашем случае музыкальную и музыкально-педагогическую). Исследователи (А. Карроф, М. Гюйо, Ж. Перро), придерживающиеся этого подхода, в значительной мере отражают реальности современного процесса профориентации: определение возможностей человека в музыкальной деятельности и адаптация его к социальной действительности. Подход отражает профориентацию на уровне профессионального отбора при поступлении в учебные заведения среднего и высшего звена, что имеет место и в нашей стране.

2. Констатация возросшего значения индивида как субъекта в процессе профессиональной ориентации. А. Уоттс, Д. Пеллетье, Г. Латрей главным в этой работе считают опору на саморазвитие, личную свободу и способность к изменению внутренних позиций (состояния внутренней мотивации, самомотивации).

Очевидно, что изменяющаяся социально-экономическая ситуация и сложность в овладении музыкальной и музыкально-педагогической деятельностью требуют использования обоих этих подходов.

Последней ступенью в музыкально-образовательном процессе, позволяющей осуществить непрерывность и преемственность в этом процессе и перевести его на уровень самообразования, является предоставление возможности педагогам-музыкантам, учителям музыки и специальных музыкальных дисциплин общеобразовательных школ, преподавателям музыки педагогических учебных заведений повышать свою квалификацию и уровень педагогического мастерства через систему институтов повышения квалификации и переподготовки кадров.

Рассмотренная нами система непрерывного музыкального и музыкально-педагогического образования создает условия для планомерного, поступательного и целостного развития личности в процессе музыкальной и музыкально-педагогической деятельности. Это позволяет личности самореализоваться через следующие позиции:

- самоактуализацию личности через свободно выбранную и самодетерминированную музыкальную или музыкально-педагогическую деятельность;
- развитие и саморазвитие личности в процессе музыкального обучения, воспитания и образования;
- социализацию личности — включение ее уже на раннем этапе обучения в систему отношений к себе, другому человеку, музыке, окружающей действительности;
- отсутствие стагнации и перерывов в обучении в процессе личностного и музыкального развития;
- использование компенсаторных возможностей педагогических технологий для корректировки индивидуально-личностного и общемузыкального развития субъекта деятельности.

Итак, можно констатировать, что для обеспечения эффективности музыкально-педагогического процесса необходима опора на принципы непрерывности и преемственности.

Глава 3

Музыкальное воспитание, обучение и образование

В музыкальной педагогике и психологии основными категориями являются *воспитание, обучение и образование*. При всей распространенности и устойчивости этих терминов, можно заметить, что многими авторами сущность этих понятий в значительной мере варьируется. Обратимся к определению этих основополагающих категорий в психолого-педагогической науке.

Общая педагогика рассматривает понятие воспитания по меньшей мере в трех смыслах: 1) общечеловеческом — передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду; 2) социальном — подготовка подрастающего поколения к жизни, осуществ-

ляемая всем социальным устройством: общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей и школой; 3) педагогическом — специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности [259]. В педагогической психологии воспитание рассматривается как процесс внутренних психологических изменений, происходящих в личности под влиянием воспитательного воздействия.

Не меньшую разбежку можно заметить и в определении понятия обучение. Ранее обучение рассматривалось как совместная деятельность учащихся и учащихся, основной путь и средство получения образования или процесс передачи, восприятия знаний и соответствующих умений и навыков. В современном понимании обучение — целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений [206]. Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) двусторонний характер; б) совместная деятельность педагогов и учащихся; в) руководство со стороны педагога; г) специальная планомерная организация и управление; д) целостность и единство; е) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся; ж) управление развитием и воспитанием учащихся. Преподавание и учение — два взаимосвязанных процесса. Обучение в самом широком смысле представляет собой диалектическое единство учебной и педагогической деятельности. В процессе обучения осуществляется взаимодействие учителя с учеником или коллективом учащихся.

Образование — тоже понятие многозначное. Оно рассматривается в толковом словаре В. И. Даля следующим образом: «Образоваться — быть образуемому; образовывать себя. Образование — степень или состояние кого в сем деле. Образованный — научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи. Образованный человек — получивший образование, научившийся общим сведениям, познаниям» [69, с. 613]. В данном определении основой образования является его результативность, но в XX в. образование определяется уже и как процесс усвоения человеком определенной системы знаний, и как результат обучения и воспитания, отвечающий потребностям человеческой личности и общества (С. И. Ожегов). В этом определении образованию выделяются процессуальность и результативность. Известный современный теоретик в области философии образования, Б. С. Гершунский, еще более расширяет это понятие, выделяя четыре аспекта его содержательной трактовки:

- образование как ценность (государственная, общественная, личностная);
- образование как система образовательных (государственных и негосударственных) учреждений, различающихся по уровню и профилю;
- образование как процесс движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися, когда учащийся, студент, слушатель по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, субъект педагогической взаимодетальности;

- образование как результат, фиксирующий факт присвоения государством, обществом и личностью ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые важны для государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом — грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет [53].

Очевидно, что попытка рассматривать образование только в одном из перечисленных аспектов бесперспективна. Только в совокупности аксиологических, системных, процессуальных и результативных сторон может существовать такая фундаментальная категория педагогической науки, как образование.

Общепедагогический смысл этих категорий имеет свое специфическое наполнение в музыкальной педагогике. Рассмотрим в ней соотношение и соподчинение этих понятий.

Понятие *музыкального воспитания* имеет в музыкальной педагогике несколько разнообъемных смыслов.

Во-первых, в «Музыкальном энциклопедическом словаре» музыкальное воспитание определяется как процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества, область эстетического воспитания [168].

Во-вторых, в педагогической литературе часто употребляется понятие *массового музыкального воспитания*, которое Ю. Б. Алиев определяет как основу введения учащихся в мир музыкального искусства, проводимого целенаправленно и систематически в общеобразовательных школах [253, с. 216].

В-третьих, музыкальное воспитание определяется О. А. Апраксиной как воспитание, осуществляемое средствами музыки, то есть организованный педагогический процесс, направленный на обогащение детей музыкальными впечатлениями, воспитание интереса к музыкальному искусству и видам музыкальной деятельности, развитие музыкальности, музыкальной культуры, музыкально-эстетического вкуса, формирование творческой индивидуальности ребенка [13].

Наконец, большое распространение получило высказывание В. А. Сухомлинского, являющееся эпиграфом к школьной программе по музыке: «Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека».

Таким образом, в музыкальной педагогике музыкальное воспитание имеет несколько направлений действия:

- понятие музыкального воспитания употребляется для определения приобщения человека к музыкальной культуре. В самом широком смысле это определение включает в себя музыкальное обучение и музыкальное образование и совпадает с ними по объему понятия;
- музыкальное воспитание рассматривается как массовое, но смысл его сужен: не предусматривается углубленное музыкальное обучение или образование. Музыкальное воспитание связано с музыкальными занятиями в детских дошкольных заведениях и со школьным предметом «Музыка», его суть — позволить любому ребенку в процессе общения с музыкальным искусством обогатить себя, стать человеком;
- музыкальное воспитание в самом узком его значении выделяется как компонент педагогического процесса музыкального обучения и образования и предполагает воспитание музыканта в предметной деятельности.

Музыкальное обучение рассматривается ведущими педагогами-музыкантами с разных точек зрения. Г. Г. Нейгауз считал, что «это чистая форма общения и сближения людей на основе общей преданности искусству» [177, с. 206]. Как известно, коммуникативная функция музыкального искусства является одной из важнейших в музыкальной педагогике, и именно этот аспект обучения подчеркивается в приведенной цитате. Традиционное определение музыкального обучения — обучение музыке во всем многообразии этого понятия (обучение основам музыкального искусства, обучение музыкальной теории и истории, обучение игре на различных музыкальных инструментах, обучение музыкознанию, дирижированию, композиции и т. д.) — предполагает опору на информационную функцию музыки, но кроме функциональной определенности этого термина мы можем отметить и его разнонаправленность.

Прежде всего, музыкальное обучение может носить массовый характер и сочетаться с массовым музыкальным воспитанием. В этом случае действие музыкального обучения обращено к самым широким слоям подрастающего поколения, то есть направлено на обучение основам музыкального искусства: всех детей страны дошкольного, младшего и среднего школьного возраста.

Далее, музыкальное обучение может быть обращено к более узкой части молодежи, проявившей определенные музыкальные способности для специального, более углубленного изучения музыки. Это направление обучения осуществляют многочисленные музыкальные лица: детские музыкальные школы; общеобразовательные школы с музыкальным, хоровым, инструментальным или эстетическим уклоном; музыкальные студии или музыкальные школы при общеобразовательных школах и гимназиях; инструментальные и хоровые кружки. Это начальное обучение закладывает основу дальнейшего профессионального обучения и образования, хотя нередко во всех этих учебных заведениях, кроме музыкальных лицеев, дети учатся для общего музыкального развития, не стремясь сделать музыку своей профессией. Поэтому в музыкальных школах, например, предусмотрены два уровня: общеобразовательный и уровень профессиональной ориентации. Однако начальное музыкальное обучение в этих учебных заведениях дает основу и для следующих направлений в профессиональной музыкальной деятельности:

- А) для дальнейшей подготовки специалистов в области музыкального искусства: исполнителей, дирижеров, композиторов, музыковедов и т. д.;
- Б) для подготовки специалистов в области музыкально-педагогической деятельности:
 - педагогов в области профессионального музыкального образования;
 - педагогов в области массового музыкального воспитания и образования.

Специалистов для первого направления в дальнейшем готовят музыкальные лица, музыкальные колледжи, музыкальные училища, консерватории, академии музыки. Нас интересует второе и третье направления. Безусловно, подготовка специалистов для профессионального музыкального образования предполагает более глубокое обучение музыкальным дисциплинам. Учебные заведения, осуществляющие это направление, совпадают с учебными заведениями, перечисленными ранее. А вот для подготовки специалистов массового музыкального образования существует целая сеть учебных заведений, функционирующих в рамках министерства образования. Музыкальное обучение в них осуществляется более широко, каждый учащийся, студент обучается по нескольким музыкальным

специальностям (дирижирование, вокал, основной и дополнительный музыкальный инструмент), однако столь широкий охват специальностей, объективно необходимый для системы массового музыкального воспитания, не может быть столь же глубок в плане получения знаний, умений и навыков по каждой из них. Музыкальное обучение в педагогических и музыкально-педагогических училищах, колледжах, на музыкально-педагогических факультетах педвузов отличается более глубокой педагогизацией учебно-воспитательного процесса, опорой на методическую подготовленность обучающихся.

Понятие «музыкальное образование» иногда рассматривается как «профессиональное обучение музыке (творчеству, исполнительству, музыкальной науке), а также совокупность знаний, полученных в результате этого обучения» [167, с. 168]. В этом определении объем понятия очень сужен: музыкальное образование признается только как атрибут профессионализма, хотя элементы музыкального образования как системы присутствуют и в массовом музыкальном воспитании, и в начальном музыкальном обучении, и в огромной области на стыке педагогики и музыки, которая связана с подготовкой учителя-музыканта.

Со временем понятие «музыкальное образование» расширило свои границы и в конце XX в. стало определяться как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности» [168]. Профессионализм уже опущен, и выделяются два важных аспекта образования — процессуальность и результативность.

Еще более расширяется и конкретизируется понятие музыкального образования в трудах В. Л. Яконюка, который рассматривает его как систему, воплощающую три функции: передачу творческого опыта последующим поколениям музыкантов, подготовку к профессиональной музыкальной деятельности, формирование творческой личности музыканта. Понятие приобретает четыре важных аспекта: системность, процессуальность (передача опыта), элемент результативности (подготовка к деятельности) и аксиологичность (общественная и персональная ценность творческой личности). К сожалению, это определение вновь выдвигает профессионализм образования.

Можно попытаться дать определение музыкального образования, соответствующее реалиям общественного развития и современным педагогическим воззрениям. Музыкальное образование — это *планомерный, целенаправленный процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков в области музыкальной деятельности, являющихся персональной, общественной и государственной ценностью, в котором личностью последовательно приобретаются (в государственных или негосударственных учреждениях) музыкальная грамотность и образованность, музыкально-профессиональная компетентность, музыкальная культура и менталитет.*

В таком виде определение музыкального образования становится равновеликим по объему понятиям *музыкальное воспитание* и *музыкальное обучение*, взятым в самом широком смысле.

Однако понятие музыкальное образование не идентично понятию *музыкально-педагогическое образование*. Прежде всего, музыкальное образование, общее или специальное, ограничивается сферой музыкального искусства, а музыкально-

педагогическое существует на стыке педагогики, психологии и музыки как сфер, овладение которыми необходимо специалисту. Также музыкальное образование предполагает взаимодействие личности с музыкой с целью изменения личности, а музыкально-педагогическое — взаимодействие личности с музыкой и другой личностью, чтобы изменить эту другую личность. Человек, получивший профессиональное музыкальное образование, может быть ценностью для общества как творец музыкальных шедевров, которые смогут оценить не только современники, но и потомки, как это случилось с И. С. Бахом. Педагог-музыкант может быть оценен обществом только если станет ценностью в глазах учеников, а вне социально-педагогической системы «учитель — ученик» он не существует и оценке не подлежит.

Исходя из вышеизложенного, можно определить музыкально-педагогическое образование как *планомерный, целенаправленный процесс усвоения знаний, умений и навыков, обеспечивающих осуществление профессионально-компетентной музыкально-педагогической деятельности, регулирующей отношения личности с музыкой на основе самореализации личности.*

Схематически соотношение употребляемых в музыкальной педагогике и психологии понятий воспитание, обучение и образование показано на рис. 2.

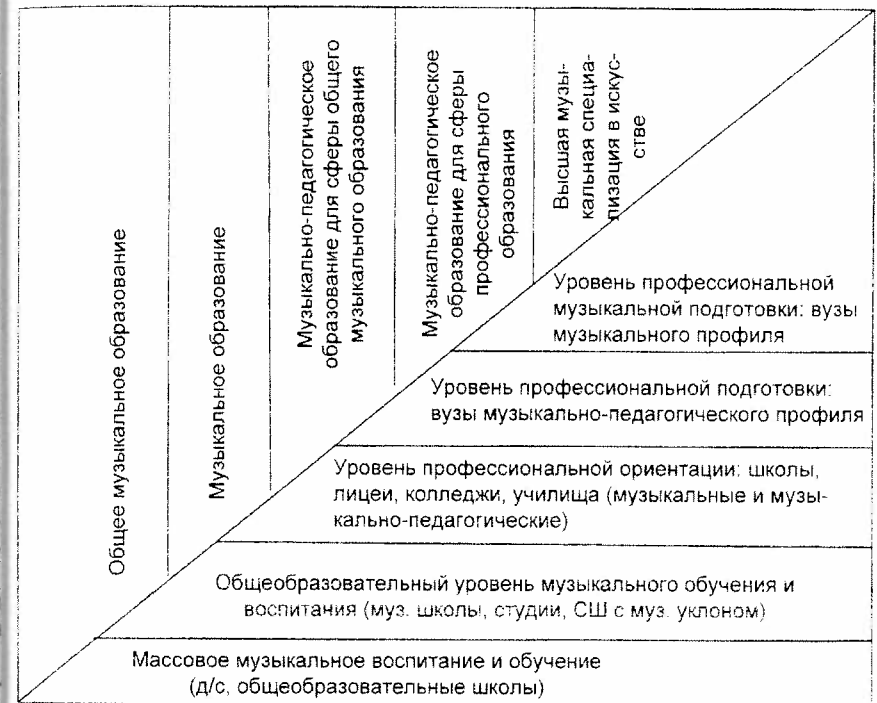


Рис. 1. Соотношение музыкального воспитания, обучения и образования

Рассмотрим, что сейчас представляет музыкально-педагогическая деятельность, в процессе которой создаются условия для самореализации личности в различных видах музыкальной деятельности. Следует оговориться, что мы подвергнем анализу музыкально-педагогическую деятельность как таковую, вне зависимости от половых и возрастных особенностей ее субъектов. Основные аспекты этой деятельности станут предметом нашего дальнейшего рассмотрения.

Глава 4

Музыкально-педагогическая деятельность: понятие и сущность

Деятельность пронизывает всю жизнь человека и представляет собой, по определению, данному в «Современном словаре по педагогике», активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [259, с. 169].

С точки зрения психологии, деятельность можно рассматривать как совокупность осознанных и мотивированных действий человека, направленных на удовлетворение его потребностей и интересов как биологического и общественного существа. Потребность (в психологии) — нужда в чем-либо, состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его осуществления и развития, выступающих источником его активности. Потребности бывают витальные (жизненные), материальные, духовные (познавательные, эстетические), социальные.

В. Д. Шадриков в структуре деятельности выделяет: цели, мотивы, программы деятельности, информационную основу деятельности, принятие решения и подсистему деятельности важных качеств [300]. При этом *цель*, как центральное звено системы деятельности, может выступать в двух аспектах:

- как мыслимый предполагаемый результат деятельности;
- как уровень достижений, которого хочет добиться человек.

Здесь предполагается двоякая аксиологичность цели: в виде объективной ценности результата (в данном случае не исключается и субъективная ценность этого результата) и в виде субъективной ценности достижения (которая не всегда и не обязательно должна совпадать с объективной ценностью). Это позволяет говорить о разделении целей на личные и общественные, близкие и далекие.

Мотив — это побудительная сила к действию, причина деятельности. В качестве мотивов для человека могут выступать осознанные потребности, чувства, интересы и т. д.

Деятельность осуществляется в действиях и движениях — это ее компонентные слагаемые. Действие — единица деятельности, цель которой элементарна и не разложима на более простые. Это относительно законченный элемент деятельности, сознательный акт поведения человека, который исходит из определенных мотивов и направлен на достижение определенной цели. Действия бывают: сенсорные, моторные, предметные. В познавательной деятельности выделяются мнемические, интеллектуальные, перцептивные действия. А. Н. Леонтьев считает, что одни и те же действия могут входить в состав разных деятельностей, меняя лишь свою мотивацию, направленность и эмоциональную окраску. В педагогической практике педагогу приходится иметь дело с действиями импульсивными и волевыми (С. Л. Рубинштейн).

Действия осуществляются посредством движений, которые бывают рабочими, речевыми, семантическими, выразительными, локомоторными (перемещения в пространстве).

В психологии деятельности выделяют два важных процесса: интериоризации и экстериоризации. *Интериоризация* — процесс перехода от внешнего материального действия к внутреннему, идеальному действию. *Экстериоризация* — процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее.

Освоение *программы деятельности* предполагает формирование представлений о компонентном составе деятельности и способах выполнения отдельных действий. Операция выступает как часть деятельности или способ ее выполнения (В. В. Чебышева). Программа деятельности выполняет функцию координатора действий, который определяет, что, как и когда следует делать для достижения цели деятельности.

Важным звеном деятельности является ее *информационная основа* как совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности, позволяющие организовать ее в соответствии с целью-результатом.

На успешность освоения и выполнения деятельности существенное влияние оказывает подсистема *деятельности важных качеств*. Вопрос о становлении, развитии и формировании этой подсистемы является одним из узловых в проблематике системогенеза деятельности вообще и, в частности, профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность педагога-музыканта лежит на стыке двух важных областей человеческой деятельности — музыки и педагогики. Музыка — сложное общественное явление, обладающее множеством свойств, качеств, сторон, функций, черт и опосредований с миром. Она является формой общественного сознания, средством познания мира, отраслью духовного производства и способом самовыражения личности. В силу своей многосторонности, она может выступать как часть практической деятельности человека и как его духовная деятельность, вызванная к жизни специфической потребностью — эстетической. Музыкально-эстетическая потребность существует в единстве трех ее сторон: в необходимости выражать, переживать и передавать другим эмоционально-образное и духовно-нравственное содержание музыкального искусства. Эти три основных вида музыкально-эстетической потребности обуславливают существование трех основных видов музыкальной деятельности: творчества, восприятия и исполнения.

Музыкально-педагогическая деятельность, с одной стороны, как деятельность музыкальная, должна обеспечивать овладение субъектом различными видами музыкальной деятельности, удовлетворять музыкально-эстетические потребности личности в переживании эмоциональных состояний, соответствующих этим видам деятельности. С другой стороны, будучи деятельностью педагогической, то есть особым видом общественно-полезной деятельности, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями [259, с. 576], музыкально-педагогическая деятельность призвана обеспечивать достижение этих общих целей становления, формирования и развития последующих поколений. Таким образом, деятельность педагога-музыканта можно определить как целенаправленное и планомерно организованное взаимодействие учителя с учениками, регули-

рующее общение личности с музыкой на основе удовлетворения трех сторон музыкально-эстетической потребности и способствующее ее становлению, формированию, развитию, саморазвитию и самореализации в процессе учебно-музыкальной деятельности. В более компактном виде эта деятельность определяется нами как *действия учителя в сознательно структурированной среде, регулирующие общение ученика с музыкой и способствующие его становлению, развитию и самореализации.*

Условием высокой подготовленности к выполнению профессиональной деятельности для учителя является единство педагогического сознания, деятельности, поведения, общения и рефлексии, детерминирующим самостоятельное, эффективное и творческое решение педагогических задач. При этом в профессиональной деятельности педагога-музыканта можно выделить несколько компонентов:

- **целеобразующий** — деятельность, обуславливающая постановку целей — результатов музыкально-педагогической деятельности;
- **деятельностно-интеллектуальный** — деятельность, основанная на теоретических знаниях; приемы и способы действий, направленные на решение педагогических задач;
- **предметно-деятельностный** — специальные знания и умения в области музыкального искусства и музыкальной деятельности, обеспечивающие ее высокий профессионализм;
- **эмоциональный компонент профессионализма** — эмоциональная культура, эмоциональная устойчивость и гибкость, эмоциональная включенность в деятельность, эмпатия;
- **высокий уровень педагогической культуры** — глубокие знания и умелое применение педагогической теории, личное мастерство учителя, искусство педагогического воздействия и др.;
- **личностно-профессиональный** — личностно-профессиональные, общественно-значимые качества личности учителя музыки, обеспечивающие успешность в овладении и осуществлении музыкально-педагогической деятельности.

Эти компоненты деятельности в определенной степени опираются на структуру, выделенную В. Д. Шадриковым. Так, целеобразующий компонент основывается на целях и мотивах деятельности; эмоциональный компонент педагогической культуры и личностно-профессиональный совмещаются с деятельностно-важными качествами личности; предметно-деятельностный компонент совпадает с информационной основой; интеллектуально-деятельностный частично опирается на программы деятельности. Это совпадение не случайно, так как они имеют одинаковые философско-методологические корни.

Музыкальная педагогика тесно связана с философией и теорией познания, которые являются ее методологической основой. Плодотворность взаимодействия философии, гносеологии и музыкальной педагогики как педагогики искусства восходит своими корнями к античности. Именно античная философия впервые подняла актуальный и в сегодняшнее время вопрос: что собой представляет музыка, как она воздействует на человека?

Первой философско-эстетической системой, вступившей в борьбу со взглядами на мистически-магическое воздействие музыки (что присуще первобытному об-

ществу), была концепция Пифагора (ок. 580—500 гг. до н. э.), развитая и дополненная ранними пифагорейцами. Их представления о Musica humana было ничем иным, как признанием эстетического воздействия музыки на психику человека. Выдвигая тезис о тождественности музыки и природы, пифагорейцы приходили к наивно-материалистическому выводу: во время слушания музыки подобное действует на подобное, именно этим обуславливается глубокая предрасположенность души к музыкальному воздействию [71].

Следующей крупной вехой в истории взглядов на развивающую функцию музыки была концепция Дамона (V в. до н. э.), зерном которой являлось утверждение, что посредством смены музыки можно сознательно формировать личность. Он считал необходимым заботливо отбирать используемые в процессе воспитания музыкальные произведения [71].

Дальнейшее развитие этого учения мы находим у Платона (427—347 до н. э.). Подчеркивая психически-педагогическую эффективность музыки, он пишет: «Так вот ... в этом главнейшее воспитательное значение мусического искусства: оно всего более проникает вглубь души и всего сильнее ее затрагивает, ритм и гармония несут с собой благообразие, а оно делает благообразным и человека ...» [204, с. 185].

На самом высоком уровне (для древнего классического периода философии) рассматривается проблема взаимодействия музыки и личности в аристотелевской теории катарсиса. Согласно Аристотелю (384—322 до н. э.), мир, воплощенный в произведении искусства, жизнь характеров и страстей потрясает слушателя, зрителя до глубины души, и это эстетически пережитое потрясение находит свое разрешение в переживании очищения, духовного совершенства и гармонии [15]. Безусловно, оптимистичные взгляды философии на развивающую функцию музыкального искусства являются той методологической основой, на которой строится музыкально-педагогическая деятельность в современном мире, так как отрицание ее развивающей функции ставит педагогику в позицию стороннего наблюдателя за спонтанным и спорадическим процессом развития личности и делает профессию учителя музыки, педагога-музыканта бесперспективной.

Следует отметить, что музыкальная педагогика всегда, так или иначе, обращалась к философии и гносеологии для осознания и решения своих собственных проблем. Большое значение для музыкально-педагогической деятельности имеют взгляды Н. А. Бердяева, Н. О. Лосского, признающих личность высшей ценностью, причиной и мерой всех вещей, или, например, взгляды А. Ф. Лосева и Вл. С. Соловьева о смысле искусства и претворении в нем идеи единства человека и мира, их взаимоотношений. Духовность, признаваемая как иерархия структур: трансцендентной — стремление расширить границы своего «я»; аксиологической — признание абсолютной ценности человеческого бытия; временной — осознание непрерывности существования во времени; холистской — обеспечение индивидуальной целостности, единства психической жизни личности (Э. В. Соколов). — все это является основой для современной парадигмы музыкально-педагогического образования [29—30, 139—140, 261, 263].

Современные философы все чаще обращаются к решению проблемы приложения философских концепций к реальной музыкально-педагогической практике. Такие философы, как М. С. Каган, Н. И. Киященко, Е. В. Квятковский, Н. И. Лейзеров,

Т. В. Холостова обращаются к эстетической, духовно-нравственной сущности самой музыки и процессам общения с ней, считая основополагающей гуманистическую позицию, которая утверждает необходимость развития человеческого в Человеке, овладение субъектом эмоционально-ценностными отношениями к Другому, к миру [94—95, 104, 109]. Особое значение приобретает проблема формирования мировоззрения личности и педагога, и ученика, решение которой опирается на выдвигаемое философией системное-целостное понимание личности и ее важнейшей духовно-нравственной константы — мировоззрения. Известный философ М. К. Мамардашвили приравняет толкование ценностного смысла произведения искусства к поступку, который требует проживания человеческих отношений, выраженных языком искусства и, в конечном итоге, — второго рождения [146]. Как пишет известный методолог музыкального образования Э. Б. Абдуллин, «смысл (цель) профессионально-мировоззренческой деятельности педагога-музыканта заключается прежде всего в построении им собственной духовно-личностной концепции (модели) взаимодействия с музыкально-педагогической действительностью (как с неразрывной частью всей социокультурной жизни), с осознанием и совершенствованием своего «Я», своей профессиональной индивидуально-личностной культуры, вбирающей (в качестве особого «продукта» этой деятельности) систему высших человеческих ценностей» [164, с. 42].

Философское осмысление категории *диалог* и переход в музыкальной педагогике от монолога к диалогизации связаны с концептуальными идеями М. М. Бахтина, который определяет категорию диалога в качестве принципа взаимодействия не только людей, но и целых культур между собой [25].

Особое значение для понимания сущности музыкально-педагогической деятельности имеют ее культурологические основы. Русский ученый-педагог и философ С. И. Гессен предполагал, что имеется точное соответствие между культурой и образованием: сколько культурных ценностей — столько и видов образования: «Образование есть ни что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по своему существу, не может быть никогда завершено» [54, с. 35]. В этом высказывании лежит культурологический аспект принципа непрерывности музыкально-педагогического образования, разномыслности, открытости и динамичности музыкально-педагогической деятельности.

Актуальные проблемы музыкальной педагогики помогают осмыслить, в частности, идеи И. А. Ильина, считавшего культуру без духовности обреченной на деградацию. Только диалектическое единство, гармония научного и духовно-интуитивного миропонимания, основанного на вопрошающем созерцании, позволяет человеку быть услышанным, получить ответы на поставленные вопросы и актуализировать духовную свободу, определять свою жизнь и отвечать за нее перед людьми и миром [164].

Культура как среда, воспитывающая и питающая личность, рассматривается философом и педагогом А. С. Зубра. Известный белорусский ученый считает, что культура имеет человекотворческую направленность и обладает факторами, детерминирующими саморазвитие личности. Рассматривая культуру в связи с теорией познания, он признает необходимость переориентировать образовательный процесс на сохранение «культурных норм с ориентацией на будущее состояние культуры мышления и деятельности, в основе которого должно лежать культурное само-

определение человека (процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве)» [87, с. 43]. Опираясь на эти положения, музыкально-педагогическая деятельность способна решить задачи самоопределения, саморазвития и самоактуализации личности в культурной среде.

В социальном отношении музыкальная педагогика выдвигает важные проблемы: взаимодействия музыкального искусства с социумом (группами и индивидами), восприятия и понимания человеком этого искусства как формы общественного сознания, способствующей самопознанию личности и познанию Мира и места Человека в нем [264]. Поскольку музыка пронизывает всю жизнь общества, сопровождает жизнь человека от первого и до последнего вздоха, социальные функции музыки, их реализация как средства развития, общения, сигнализации, мобилизации, организации и т. д. тесно связаны с музыкальной педагогикой.

Всеобщность и последовательность музыкального образования и воспитания позволяет включить каждого в контекст музыкальной культуры. Отсюда вытекает огромная ответственность педагога-музыканта перед обществом, так как именно он своей музыкально-педагогической деятельностью определяет, в конечном итоге, тот уровень взаимоотношений личности и музыки, с которым ребенок уйдет во взрослую жизнь.

Социологический аспект музыкально-педагогической деятельности обуславливается эффективностью музыкального обучения, воспитания и образования в совокупности их процессуальных, результативных, аксиологических и системных компонентов. Можно констатировать, что качество музыкально-педагогической деятельности влияет на процесс реального функционирования всей музыкальной культуры общества на современном этапе его развития.

В музыкально-педагогической деятельности, как и в педагогической деятельности вообще, можно выделить две важные составляющие:

- воспроизводство человека как мыслящей, действующей и понимающей личности посредством образования или в процессе образовательной деятельности;
- трансляция определенной суммы знаний через обучение (научение, упражнение, подготовку), создание необходимых условий для усвоения их новыми поколениями.

Первая составляющая музыкально-педагогической деятельности воспроизводит человека как целостную личность, обладающую высокой духовной культурой, способную самореализоваться в различных видах музыкальной деятельности и выстраивающую свою жизнь в соответствии с принципами, ценностями и идеалами демократического общества. В реализации этой составляющей музыкально-педагогическая деятельность выступает как компонент воспитательного и образовательного процессов музыкального образования и музыкального воспитания. Передача суммы знаний в области музыки обеспечивает воспроизводство этого знания в обществе, дальнейшее развитие музыкального искусства, а музыкально-педагогическая деятельность создает для этого определенные условия, «значимые обстоятельства», от которых зависит достижение высокого уровня усвоения музыкального знания.

Музыкально-педагогическая деятельность представляет собой сложную многокомпонентную метасистему, обладающую определенной структурой и предназначенную для решения взаимосвязанной последовательности бесчисленного множества педагогических задач различного уровня сложности. Каждый из компонентов этой метасистемы (во многом совпадающих с рассмотренными ранее)

является тоже системой, причем системой динамической, в статике теряющей свои качества структурного компонента музыкально-педагогической деятельности. Рассмотрим последовательно каждую из этих систем.

Цели музыкально-педагогической деятельности — заранее прогнозируемые результаты учебно-воспитательного процесса направленного на раскрытие индивидуальности учащегося и наиболее полную его самореализацию. При этом цели могут быть тактические и стратегические — прогнозирующие сиюминутный, промежуточный результат и предполагающие личностный и общественно значимый результат всего процесса музыкального обучения и воспитания. Система целей не представляет собой нечто застывшее, неизменное — это скорее динамичный процесс постоянного порождения все новых и новых целей различной соподчиненности.

Образование иерархии целей разворачивается во временной последовательности, осуществляясь с использованием ряда механизмов, среди которых в современной педагогике выделяются следующие: «превращение полученного требования в цель, выбор одного из имеющихся требований, превращение мотивов в мотивы-цели при их осознании, превращение побочных результатов действия в цель, преобразование неосознанных предвосхищений в цель» [259, с. 865]. Приведенные аргументы позволяют утверждать: целеполагание и целеобразование являются динамическими процессами, а это допускает возможность определения целей музыкально-педагогической деятельности как динамической системы, существование которой в статике невозможно.

Предмет музыкально-педагогической деятельности — музыкальное искусство — также представляет собой сложную саморазвивающуюся систему. Персональностью учащегося она разворачивается во времени (последовательно предвдывая себя в виде все более усложняющихся направлений, жанров, форм музыки) в пространстве (расширяя границы своего предвдывания, захватывая новые области музыкального искусства, новые имена, новые произведения). Процесс усвоения и освоения предмета деятельности для ученика актуализируется только в том случае, если человек будет сохранять поступательное движение в предметном поле, так как стагнационные процессы в овладении предметом деятельности понижают интерес к обучению музыке. Новая информация в музыкально-теоретических и исторических дисциплинах, обновление, обогащение и усложнение репертуара в музыкально-исполнительских дисциплинах — единственная возможность сохранить динамику системы предмета деятельности относительно субъекта познания. Подтверждает высказанную мысль позиция эстетики и музыкознания, рассматривающая музыкальное произведение как систему последовательно раскрываемых в процессе восприятия смыслов.

Содержание музыкально-педагогической деятельности определяется программными, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми в учреждениях образования, осуществляющих музыкальное обучение, воспитание и образование. Содержанием музыкально-педагогической деятельности выступает процесс передачи теоретических и практических знаний в области музыки, овладение которыми позволяет подрастающим поколениям подняться к творческому уровню осуществления практических видов музыкальной деятельности и самореализоваться в ней соответствии с личными и общественными целями. Содержание деятельности систематично в плане подачи информации, отражающей систему музыкального ис-

кусства, и в плане овладения комплексом музыкально-исполнительских умений и навыков. Историческая изменчивость школьных программ по музыке, образовательных программ по другим музыкальным дисциплинам и процесс передачи знания позволяют говорить о динамичности этой системы.

Средства музыкально-педагогической деятельности. Средство — прием, способ действия для достижения какого-либо результата, орудие для осуществления какой-либо деятельности (С. И. Ожегов). Средство не может быть определяющим для достижения результата музыкально-педагогической деятельности: основа ее — сам педагогический процесс, который включает деятельность учителя и учебную деятельность учеников, направленную на осуществление у учащихся необходимых изменений. В. Оконь указывает: «Участие средств обучения в этом процессе основано на том, что они могут заменять или обогащать определенные виды деятельности учителей и учащихся, интенсифицируя таким образом воздействие процесса обучения на индивидуальность последних» [185, с. 304]. Средства, используемые в музыкально-педагогической деятельности, простые и сложные (по классификации В. Оконя), природные, технические и символические (по классификации Э. Флеминга и Я. Якоби), проявляют все характерные свойства системности: они представляют собой упорядоченный набор элементов, между которыми существуют связи и зависимости, они представляют собой определенное единство и служат поставленным целям деятельности. Функционирование системы предполагает определенную степень ее динамичности. Средства и общественно-материальные условия музыкального обучения и воспитания в совокупности составляют среду обучения.

Последним компонентом музыкально-педагогической деятельности являются участники педагогического процесса. Компонент существует в виде динамической социально-педагогической системы «учитель — учащиеся» (для музыкальных дисциплин, использующих групповые и массовые формы учебно-воспитательной работы) либо «учитель — ученик» (для музыкальных дисциплин, использующих индивидуальный урок). Бинарная система, в свою очередь, состоит для музыкально-исполнительских дисциплин, например из двух сложнейших динамических саморазвивающихся систем: личности педагога и личности учащегося.

Таким образом, вытекает естественный вывод: если все компоненты метасистемы являются функционирующими динамическими системами, то и целое, при всей своей несводимости к сумме составляющих, будет принадлежать к группе динамических саморазвивающихся систем. Вероятно, исследование столь сложного объекта может быть успешно осуществлено с применением холистского, системного и синергетического подходов. Центральным ядром в ней является личность учащегося, так как функционирование всей суперсистемы музыкально-педагогической деятельности подчинено ее цели, а целью в нашем случае является раскрытие индивидуальности ученика и самореализация личности в различных видах музыкальной деятельности. Следует отметить, что только гармоничное сочетание всех компонентов метасистемы, четкая ее структуризация обеспечивают оптимальное функционирование музыкально-педагогической деятельности и ее творческий характер.

Глава 5

Закономерности музыкально-педагогической деятельности

Рассмотрев сущность музыкально-педагогической деятельности, попытаемся выявить некоторые закономерности этого процесса.

Что же понимает современная наука под законом?

Закон — это связь внутренняя, постоянная, существенная и необходимая. Законы выражают объективные свойства и отношения, это необходимая связь явлений, отражающая существенные отношения, поэтому их действие носит устойчивый характер. Закон отражает повторяемость отношений при однотипности условий, он объединяет факты и явления с понятиями. При этом, любое понятие, как отражение существенных сторон изучаемого объекта, требует определения его существенных признаков или хотя бы их характеристики [68, 222, 242, 252, 254].

В законах реализуются несколько функций: *гносеологическая* — отражающая связи объективного мира, в силу чего эти связи могут быть познаны, и *логическая* — образующая форма для выведения других законов или следствий. Именно логическая функция законов и позволяет создавать достаточно стройные научные теории, предложения которых выводятся друг из друга по строгим и четким правилам логики. Но возможно ли подобное в гуманитарной сфере? В педагогике, например?

Отказ от признания существования в педагогической деятельности только субъект-объектных отношений, признание активности познающего субъекта, выступающего обязательным условием получения знания, приводят к закономерному выводу, что определяющими в этой сфере человеческой деятельности являются субъект-субъектные отношения. Все это превращает педагогическую деятельность в открытую неуравновешенную диссипативную систему, характеризующуюся множеством возможных флуктуаций. Эти отклонения могут зависеть как от случайных, так и от целенаправленных воздействий.

Означает ли сказанное, что законы в педагогике невозможны? Безусловно, нет. И в педагогике существуют объективные связи и зависимости, но в гуманитарной сфере, весьма сложной и неоднозначной, закон смягчается до закономерности. **Закономерностями** называются доминирующие тенденции исследуемого процесса. О закономерности говорит только та повторяемость, которая носит не случайный, а необходимый характер. Повторяющееся в закономерности выступает в виде инварианта, сохраняющегося в определенных условиях. Повторяемость есть одновременно выражение общего в индивидуальном.

Действительно, в акмеологии, например, открыты закономерности, отражающие и описывающие устойчивые связи между процессами становления профессионализма и формированием личностной целостности, между процессами самоопределения, самоутверждения, самореализации и личностно-профессиональным ростом. Эти закономерности носят характер устойчивой повторяемости, они менее вариативны, чем психологические законы, и относятся к классу «законов-тенденций». Как отмечают А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин, в настоящее время они имеют описательный характер [72—73].

Рассмотрим доминирующие тенденции музыкально-педагогической деятельности.

Одной из фундаментальных тенденций деятельности педагога-музыканта является опора на развивающую функцию музыкального искусства: чем больше преподаватель обращается к музыке и ее развивающей силе, тем эффективнее и прогнозируемее результаты обучения. Никакая «околомузыкальная» деятельность не может заменить общения с музыкальным искусством как отражением объективного окружающего мира и внутреннего мира человеческой личности, выраженного в звуках, актуализированного в музыкальных художественных образах. Попытаемся это доказать.

Во-первых, философия искусства, музыкальная психология (Платон, Аристотель, М. С. Каган, Н. И. Киященко, Е. В. Квятковский, М. К. Мамардашвили, М. М. Бахтин и др.) убедительно доказывают развивающую функцию музыкального искусства, о чем мы подробно говорили в предыдущей главе.

Во-вторых, многочисленные данные экспериментальных исследований и в нашей стране, и за рубежом (Д. Кемпбелл, Х. Гарднер, Г. М. Цыпин, Л. Г. Арчажникова, К. В. Тарасова, В. М. Подуровский, Н. В. Суслова и др.) доказывают объективность этого научного положения.

В-третьих, общение с музыкальным произведением способствует самопознанию и раскрытию личности с помощью интроспекции через музыку и принятия личностных смыслов, что повышает изменчивость проектируемой личности и ее самоактуализацию. Этот пункт, к сожалению, еще недостаточно подкреплен теоретическими и экспериментальными данными.

В-четвертых, опыт ведущих педагогов-музыкантов позволяет констатировать, что на уроке музыки речевое общение не должно быть доминирующим. Излишняя вербализация может подменить саму музыку, но не в состоянии компенсировать ее развивающую функцию. На уроке должна звучать музыка!

Следующей ярко проявляющейся тенденцией музыкально-педагогической деятельности является ее *аллотропизм* как мера соотношения эмоциональных и логических ее компонентов. Сравнивая две системы, в рамках которых функционирует музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки, музыку как искусство и педагогику, психологию, музыкознание как науку, можно прийти к выводу о генетической противоречивости музыкально-педагогической деятельности, существующей на стыке этих двух систем: система музыкального искусства основана на приоритете правого полушария мозга, оперирующего образами, эмоциями, отношениями; система науки (педагогики, психологии, музыкознания) базируется на приоритете левого полушария, оперирующего понятиями, словом, знанием, рацией (А. Л. Готсдинер, В. В. Медушевский, В. И. Петрушин, Г. М. Цыпин и др.) [58, 160, 201, 293].

Во-первых, введение понятия *аллотропизм* (от греч. *allos* — иной и *tropos* — способ, образ) в педагогическую науку, музыкальную педагогику позволит разграничить традиционную музыкально-педагогическую деятельность, основывающуюся на приоритете *рацио*, и альтернативный способ этой деятельности, обусловленный спецификой предмета деятельности (приоритетом эмоционально воспринимаемой информации), и *эмоциогенными* факторами самой деятельности.

Во-вторых, любое новообразование в личности человека, качество личности, черта характера возникает на основе переживаемого личностью эмоционального состояния, а затем это состояние закрепляется и становится основой формируемого качества (Н. Д. Левитов) [126]. Так как устойчивые эмоциональные состояния

генерируют возникновение общественноценных духовно-нравственных качеств личности, альтернативный способ музыкально-педагогической деятельности, аллотропизм может стать важнейшим условием становления и развития этой личности.

В-третьих, чтобы стать субъектом саморазвития, человеку необходимо изменить систему отношений к себе, своей деятельности, окружающему миру. Эмоции и чувства человека как концентрированные выражения его отношений, обеспечивающие эту возможность.

В-четвертых, эмоциональная включенность личности в учебно-музыкальную или музыкально-педагогическую деятельность предполагает переживание определенных эмоций на разных этапах работы над музыкальным материалом и в процессе преодоления противоречий внутреннего и внешнего плана при выходе из эмоциогенных педагогических ситуаций.

В-пятых, для реализации проектируемых изменений в личности человека, занимающегося музыкой, необходимо опираться не столько на коррекцию эмоциональных состояний, возникающих в процессе этой деятельности, сколько на и регуляцию, которая носит опережающий характер и во многом определяет проскопические возможности музыкально-педагогической деятельности.

Все это позволяет раскрыть *зависимость между аллотропизмом музыкально-педагогической деятельности и формированием, становлением «эмоционального интеллекта»* (термин, введенный П. Сзловей, Г. Г. Горсковой, К. В. Гавриловцев, др.) — важнейшего качества личности, определяющего степень ее духовности.

Этим, безусловно, не исчерпываются фундаментальные тенденции музыкально-педагогической деятельности, но все они должны стать предметом специальной исследования. Анализ теоретических, методологических оснований, на которых строятся многие практические концепции музыкального обучения и воспитания, всей декларативности синтеза эмоциональной и интеллектуальной сфер личности (см. позиции Н. В. Сусловой и В. М. Подуровского в отношении логики и эмоций любой музыкальной деятельности) в рассуждении логического следования всегда получает некий иррациональный остаток, который показывает, что теории музыкально-педагогической деятельности имеют перспективу изменения и роста. Любая теория должна быть адекватна исследуемому объекту. Исходный базис теории (ее методологическая часть) должен описывать при помощи законов (закономерностей), принципов, понятий, абстракций все многообразие опытно-экспериментальных данных некоторой области действительности, в нашем случае — музыкально-педагогического процесса. В рамках самой теории между ее различными частями должны существовать объяснимые связи, обеспечивающие переход с одних теоретических положений к другим, то есть должны выполняться требования внутренней непротиворечивости и соответствия опытным данным. Можно предположить, что развитие научного знания в исследуемой нами области достигло уже такого уровня, который позволяет осуществить попытку создания некоего теоретического конструкта, более отвечающего современным научным данным. Мы предполагаем в настоящей работе найти научные подходы поставленной проблеме.

Глава 6

Творческий характер музыкально-педагогической деятельности

Эффективности музыкально-педагогической деятельности, направленной на получение положительных социально значимых результатов и прогрессивному развитию личностей учащегося и педагога-музыканта, способствует творческий характер этой деятельности. Раскрытие и реализация творческого потенциала в процессе профессиональной деятельности возможно и необходимо практически в любом виде деятельности.

Современная психолого-педагогическая наука признает потребность в творчестве родовым свойством человека, имманентно ему присущим. Рассматривая творчество как «деятельность, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной или (и) субъективной значимостью» [259, с. 768], можно прийти к выводу о необходимости творчества для поступательного движения цивилизации. На современном этапе развития человеческого общества формирование творческой личности становится социальным заказом, объективным требованием не только любого государства как социального института, но и всего человечества.

Для педагога осознание своей профессии как творческой актуально в силу ряда причин:

• только творчески работающий учитель способен преодолеть цепкость и рутинность традиционной педагогической системы, во многих своих звеньях подверженной стагнационным процессам;

• большинство исследователей приходит к выводу, что только творческая личность педагога способна сформировать творческую личность ученика;

• целостность личности, как субъективная и объективная экзистенциальная ценность, сохраняется через творчество, так как только оно способно актуализировать с наименьшими потерями для личности и общества все аспекты взаимоотношений субъекта с собой и объективной реальностью.

Следует отметить, что любой акт творчества в процессе музыкально-педагогической деятельности может характеризоваться с точки зрения результативности, аксиологичности и процессуальности:

В результате творческого акта возникает прямой результат — продукт деятельности. Для музыкально-педагогической деятельности (научной и практической) это могут быть: сотворение творческой индивидуальности; формирование личности музыканта, отличающейся неповторимостью и уникальностью; воспитание человека, способного саморазвиваться, самореализовываться и самоактуализироваться в рамках музыкального искусства; выявление ранее не познанных закономерностей музыкального обучения и воспитания; создание новых оригинальных форм, методов и приемов работы; разработка нестандартных подходов и умение видеть многовариантность решения одной и той же проблемы; совершенствование, рационализация и модернизация уже известного музыкальной педагогике в соответствии с новыми задачами и т. д.

Б. Продукт деятельности творческого акта аксиологичен, он обладает определенной личностной и общественной ценностью. Известный ученый-психолог С. Л. Рубинштейн определял творчество как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное.

нальное, что потом входит в историю не только самого творца, но и науки, искусства, педагогики и т. д. Личностная, субъективная ценность всегда присутствует в творчестве, но она не всегда может совпадать по значимости с ценностью общественной. А. Маслоу считает, что подлинное творчество, креативность проявляются у человека и в повседневной жизнедеятельности, при каждодневном выборе жизненных ситуаций и в разных формах самовыражения [150]. Безусловно продукт творческого акта в этом случае не обязательно будет обладать непосредственной общественной ценностью, скорее эта ценность будет проявляться опосредованно, через изменение жизни каждого человека.

В. В. результате творческого акта возникает и побочный продукт деятельности скрытый, латентный, неосознаваемый. Он заключается в приобретении учителем индивидуального творческого опыта в формировании способности самостоятельного генерировать и разрабатывать идеи. Эти личностные изменения процессуально представляют собой творческое развитие, самодвижение педагога-музыканта к вершинам профессионализма в музыкально-педагогической деятельности.

Современная педагогика, психология, в том числе и музыкальная, рассматривают деятельность как совокупность и органическое взаимодействие ее репродуктивных и продуктивных форм (Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Кабалевский, А. Н. Леонтьев, В. В. Медушевский, В. Н. Наумчик, А. Н. Сохор, Б. М. Теплов и др. [19—20, 51, 93, 133, 159—160, 176, 265, 275]). Формирование творческих качеств личности учителя музыки является аксиомой профессиональной подготовки, переходом музыкально-педагогической деятельности на продуктивный, творческий уровень.

Исследованиями творческих качеств личности занимались многие современные ученые: П. Торренс, В. Лоуэнфельд, О. К. Тихомиров, А. М. Матюшкин и др. [50, 157, 225, 309]. Так, П. Торренсом выделяются четыре параметра креативности личности: *беглость* — способность к продуцированию большого числа идей; *гибкость* — переход от явлений одного класса к другим, отдаленным; *оригинальность* — неожиданность идей; *разработанность* — творческая разработка уже существующих идей. В. Лоуэнфельд рассматривает большее количество параметров: *умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к анализу и синтезу, ощущение стройности организации идей* [225].

В отечественной науке эта проблема также нашла свое отражение. А. М. Матюшкиным исследовались следующие составляющие творческого развития личности: доминирующая роль познавательной мотивации, исследовательская творческая активность (обнаружение нового, постановка и решение задач), возможность достижения оригинальных решений, способность к созданию оригинальных эталонов. Иногда под основными качествами, признаками творческой личности подразумевают устойчивая, высокого уровня мотивация в пользу творчества и мотивационная творческая активность, проявляющаяся в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, которые позволяют ей достичь прогрессивных, социальных или лично значимых творческих результатов. Последние исследования в области акмеологии, педагогической акмеологии предлагают следующие критерии творческой личности:

- уровень креативности творческой личности;
- сильная творческая интуиция;

• активность;

- инициатива [73, с. 197].

Особое значение имеет разработка учеными понятия *творческий потенциал личности*, рассматриваемого как сочетание интегративных личностных характеристик креативности. В прикладных акмеологических исследованиях [47, 277] творческий потенциал анализируется как системное качество личности, находящееся во взаимосвязи с уровнем профессионализма личности и деятельности. При этом выделяются следующие характеристики творческого потенциала: созидательная направленность профессиональных интересов; потребность и склонность к инновациям, высокий уровень общего и некоторых специальных видов интеллекта; склонность к формированию ассоциативных связей; развитое воображение; сильная эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности; самостоятельность; умение управлять своими эмоциональными состояниями, в том числе стимулировать свою творческую деятельность.

Выделяя разные параметры творческого развития личности, многие авторы солидарны в следующем: продуцирование идей, видение проблемы и путей ее решения, оригинальность, индивидуальность, склонность к инновациям, развитое воображение, самостоятельность невозможны без активности личности и особого рода отношения к деятельности. Без эмоций и интеллектуальных чувств созидательная, творческая деятельность не актуализируется, следовательно не может состояться и творческая личность.

Среди причин, мешающих педагогу реализовать свой творческий потенциал в рамках музыкально-педагогической профессии, можно выделить субъективно-личностные и объективно-социальные. К первым относят отсутствие любви к детям и музыкально-педагогической деятельности, отсутствие установок на педагогическое творчество и неразвитость педагогических и музыкальных способностей, приверженность к устаревшим и малоэффективным формам и методам учебно-воспитательной работы, низкий уровень профессиональной подготовки, недостаточное знание своего предмета (музыки — в совокупности музыкально-теоретических, музыкально-исторических и музыкально-исполнительских дисциплин) и методики ее преподавания. К объективно-социальным причинам можно отнести: низкое моральное и материальное стимулирование творческой деятельности педагога-музыканта, учителя музыки, авторитарный стиль управления в учебном заведении, систему чрезмерного контроля со стороны руководящих органов народного образования, отсутствие спаянного педагогического коллектива и творческого климата в учреждении образования, неразработанность методических комплексов по музыкальным дисциплинам, отсутствие должного уровня материально-технического обеспечения музыкальных классов, скованность педагога рамками учебных планов и программ.

Педагогическое творчество в русле музыкально-педагогической деятельности может проявляться и функционировать в следующих сферах: в собственной музыкальной деятельности (специальные знания в области теории и истории музыки, музыкально-исполнительские умения и пр.), в личностной и коммуникативной рефлексии, способствующей осознанию педагогических действий, в процессах общения учителя с учениками и актах поведения [113].

Педагогическая деятельность подразделяется на уровни в зависимости от степени выраженности творческих составляющих. Н. В. Посталюк выделяет

фактический, стандартных операций, аналитико-синтетический и собственно творческий уровень [218]. Очевидно и в музыкально-педагогической деятельности имеет смысл использовать эти градации.

Фактический уровень музыкально-педагогической деятельности представляет собой деятельность по восприятию и накоплению фактического материала, суммы знаний, без которых деятельность не может осуществляться вообще. *Уровень стандартных операций* характеризует репродуктивную (воспроизводящую) деятельность педагога-музыканта по использованию накопленного материала и имеющихся знаний. *Аналитико-синтетический уровень* предполагает расширение музыкально-педагогической деятельности за счет умения учителя музыки осуществлять перенос известного алгоритма деятельности в новые условия, на новый материал и т. д. Наивысший, *творческий уровень* представляет собой ступень на которой проявляются в личности педагога развитая потребность и способность действовать нестандартно и творчески в любых ситуациях, возникающих в процессе музыкально-педагогической деятельности. Это созидательный уровень, предполагающий создание новых, не существовавших ранее алгоритмов деятельности.

Само педагогическое творчество по объективному смыслу и значению может подразделяться на усовершенствования, изобретения и открытия. *Усовершенствования* — это рационализаторский уровень, результат проявления педагогического мастерства учителя, модернизация и адаптация уже известных приемов и методов работы к конкретным условиям (например, работа с цветными карточками на уроках музыки для проверки эмоционального отношения учащихся к музыкальному произведению). Уровень, условно названный *педагогические изобретения*, представляет собой преобразование, конструирование отдельных элементов педагогических систем: целей, принципов, средств, методов, условий обучения и воспитания. Примером могут служить личностноориентированные педагогические технологии. *Открытия* — более значительные и новаторские педагогические решения, позволяющие реализовать новые возможности совершенствования педагогической деятельности и включения в нее субъектов. Это выдвижение новых педагогических идей в музыкальной педагогике подобно теории развивающего обучения Г. М. Цыпина или новому подходу к массовому музыкальному воспитанию Д. Б. Кабалевского.

Для того, чтобы в полной мере реализовать цели и задачи музыкального воспитания, учителя музыки, педагоги-музыканты могут использовать для этой цели несколько основных путей повышения своего личностного творческого потенциала: активизацию мотивов самосовершенствования и профессиональных достижений в музыкальном искусстве и в педагогике; освоение новейших «креативных технологий» и технологий, ориентированных на воспитание; интенсификация творческого поиска через регуляцию отношений к профессиональной деятельности.

В пятой и шестой главе мы рассмотрели некоторые доминирующие тенденции музыкально-педагогической деятельности: развивающий характер, аллотропизм творческого характера. Можно говорить, что развитие, аллотропизм и творчество являются сущностными характеристиками музыкально-педагогической деятельности.

Глава 7

Личность учащегося в музыкальном обучении и воспитании

Целью всей деятельности педагога-музыканта является личность учащегося в целостности и единстве всех ее составляющих. Личность — центральная категория в психологии и педагогике, но ее исследованием занимается еще целый ряд наук: философия, социология, культурология, этика, эстетика и мн. др. Можно говорить о значительном багаже накопленных знаний по проблеме личности, но, к сожалению, до сих пор существует большой «разброс» даже в самом определении понятия личности. Позволим себе небольшой экскурс в историю теории личности, чтобы четко определить сущность личности ученика, понятие о которой необходимо для успешной продуктивной музыкально-педагогической деятельности.

В советской педагогике и психологии определение этого понятия традиционно восходило к высказыванию К. Маркса, рассматривавшего личность как совокупность общественных отношений. В. П. Тугаринов, В. Н. Мясичев, А. Г. Ковалев, В. Ильенков и др. в трактовке личности опираются на определение К. Маркса, но при этом утверждается разумность личности, ответственность перед обществом, определенный вклад в развитие общества и жизнь в соответствии с идеалами. Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский рассматривают личность как системное качество, носителем которого является индивид со всей совокупностью его врожденных и приобретенных свойств [7, 133, 197]. К. А. Альбуханова-Славская, А. И. Анцыферова, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн понимают личность как деятельность человека [4, 138, 242].

В зависимости от того, какого определения личности придерживается автор, видоизменяются и взгляды на ее структуру. Так, согласно В. П. Тугаринову, В. Н. Мясичеву, Б. Г. Ананьеву, система отношений отражается в структуре личности. По представлению С. Л. Рубинштейна, структура личности включает направленность, индивидуально-психологические особенности, знания, умения и навыки. В. П. Тугаринов выдвинул трехкомпонентную структуру в виде индивидуальности, отражения в других людях. На функциональную динамику личности опирались К. Платонов, выделяя в структуре направленность, социальный опыт, психические процессы и биопсихические свойства [205].

На пороге XXI в. в русле педагогической акмеологии (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, О. С. Анисимов и др.) стали развиваться теории личности, основанные на признании внутренних условий личности побудительной причиной и детерминантой развития, саму личность движущей силой развития, а процесс ее совершенствования имеющим двоякую направленность: внутреннюю (раскрытие потенциала) и внешнюю (осознаваемые и принимаемые внешние воздействия) [73, с. 32]. О. С. Анисимов определяет личность как «психический механизм, позволяющий совмещать культуру (поведения, переживания, мышления, рефлексии, самоопределения и т. п.) и самовыражение в условиях проблемной ситуации» [11, с. 323]. Характерным для данного подхода является признание индивида отдельным представителем биологического вида, в котором проявляются досоциализационные качества человека. Понятие

«субъект», таким образом, отражает следование норме социализированных проявлений, а личность — способность к изменению норм социализированных проявлений.

Много трудов по проблеме личности принадлежит перу зарубежных исследователей: З. Фрейду и его последователям: К. Роджерсу и А. Маслоу, Г. Олпорту, Э. Фромму, Д. Келли и С. Мадди [145, 150—151, 239—240, 283, 285, 294]. По теории З. Фрейда сущностью, ядром личности является максимальное удовлетворение инстинктов при одновременной минимизации наказания и вины, а врожденная природа человека признается определяющей.

К. Роджерс и А. Маслоу, представители гуманистической психологии, признают сущностью личности самореализацию, понимаемую как актуализация внутренних потенциалов и удовлетворение потребности в безопасности (выживание), потребности в любви, уважении, когнитивном понимании. По К. Роджерсу личность характеризуется следующей совокупностью черт: открытостью к переживаниям (эмоциональной глубиной и рефлексивностью), экзистенциальностью образа жизни (адаптивностью, гибкостью, спонтанностью, индуктивным мышлением, организмическим доверием (интуитивностью, уверенностью), эмпирической свободой (субъективным ощущением свободы воли), креативностью (склонностью к продуцированию новых идей, действенных мыслей, объектов и действий). Несколько иные черты выделяет в структуре личности А. Маслоу: реалистичность восприятия, принятие себя и других, спонтанность, ориентация на решение задач, потребность в единении, независимость, духовность, чувство общности с человечеством, глубокие межличностные отношения, приверженность демократическим ценностям, разграничение средств и целей, чувство юмора, креативность и неконформизм.

Теории личности Г. Олпорта и Э. Фромма примыкают к гуманистической психологии, признают личность самореализующейся системой и уделяют большое внимание врожденной природе человека, определяющей направление его жизни [285].

С. Мадди в одной из своих работ пытается дать наиболее общее для всех теорий определение личности: «Личность — это конкретная совокупность характеристик и стремлений, обуславливающих те общие и индивидуальные особенности поведенческих проявлений (мыслей, чувств и действий), которые обладают устойчивостью во времени и могут или же не могут быть объяснены только через анализ социальных и биологических факторов, влияющих на актуальную ситуацию функционирования человека» [145, с. 21]. Стремясь к объективности, автор «размывает» границы определения, в силу чего оно представляется несколько эклектичным. В целом же теория С. Мадди подчеркивает важность информации и эмоционального опыта, получаемых человеком в результате взаимодействия с окружающей средой, личность развивается, увеличивая вероятность такого взаимодействия с миром, чтобы получить в результате искомый вид информации и эмоциональных переживаний.

Рассматривая человека как особое существо, отличающееся некоторым набором качеств, неповторимостью и определенной устойчивостью в осознании самого себя, наука сталкивается с понятием «Я-концепции» — совокупностью установок и новов личности «на себя», включающей:

- представления и убеждения о самом себе (когнитивная составляющая установки);
- эмоционально-оценочные отношения к этому представлению-убеждению (эмоционально-оценочная составляющая установки);
- соответствующие поведенческие реакции (поведенческая составляющая установки).

Р. Бернс, И. С. Кон, А. А. Налчаджян, К. Роджерс, Т. Шибутани и другие, анализируя структуру «Я-концепции», ее становление выделяют множество ее составляющих: Я-реальное, Я-зеркальное (социальное), Я-идеальное (Р. Бернс); Я-реальное, Я-социальное, Я-физическое, Я-идеальное (К. Роджерс); Я-настоящее, Я-физическое, Я-фантастическое, Я-будущее или возможное, Я-идеализированное, Я-изображаемое (попытка за внешним образом скрыть некоторые отрицательные или болезненные черты и слабости своего реального «Я») (М. Розенберг). Именно «Я-концепция» становится стержнем самосознания, самоотношения и самидентификации личности. С детства ребенок усваивает общую картину социального взаимодействия, правила управления своим поведением. Такая деятельность как игра, видоизменяясь с течением времени, способствует развитию речевой деятельности, образного мышления, формированию «Я-концепции». Постепенная интериоризация социальных санкций, требований, норм и моделей поведения преобразует их в индивидуальные ценности, которые включаются в «Я-концепцию» личности. Общество обуславливает форму и содержание процесса становления «Я-концепции». Человек соотносится с отношением к нему окружающих и воспринимает, ценит себя в соответствии с теми характеристиками-ценностями, которые приписывают ему другие. Эта позиция очень важна для педагогики, и, в частности, для музыкальной педагогики, когда учитель музыки может повысить субъективную оценку учащегося, формируя позитивное отношение к собственному «Я-музыкальному» [34, 116, 174, 239—240, 302].

Проблема личностной и социальной идентификации тесно связана с «Я-концепцией» личности. Первая идентификация связана с самоопределением в категориях физических, интеллектуальных и нравственных черт личности. Вторая идентификация представляет собой совокупность отдельных идентификаций, определяющих принадлежность человека к различным социальным категориям: этносу, классу, полу, культуре и т. д. (И. В. Антонова, З. Фрейд, К. Юнг, В. А. Ядов, С. Баранова, Л. Г. Ионин, Г. У. Солдатова и др.) [12, 21, 92, 262, 283, 304, 306]. При этом многие исследователи считают, что потребность в идентификации является одной из фундаментальных, без которой наступает дезорганизация и разрушение личности (О. Надлер) [230].

Итак, рассматривая и анализируя предложенные теории личности, можно заметить, что все они делятся на следующие группы:

теории, в которых личность представляется как объект (но не субъект) формирования и развития, обусловленного в основном социальными факторами (теории Б. Г. Ананьева и В. Н. Мясичева, и др.); теории, где личность рассматривается как действующий человек, являющийся субъектом формирования и развития, а общество выступает как условие осуществления деятельности, в ходе которой человек приобщается к миру культуры (теории А. И. Анцыферовой, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, Р. Бернса, Т. Шибутани, А. А. Налчаджяна, С. Мадди, О. С. Анисимова и др.); теории, в которых личность признается источником самодвижения и саморазвития, является таким образованием, которое имеет автономные внутренние источники своих качественных изменений и высокую степень самодостаточности (теории К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, Э. Фромма и др.).

Изменение ценностных ориентаций нашего общества, обращение к общечеловеческим ценностям выдвигает на первый план важнейшую категорию, определяющую становление личностного самоопределения и систем ценностей, с одной стороны, а с другой (признавая дихотомию этой категории) — ответственности человека перед обществом.

Музыкальная педагогика и психология считают личность, как и Н. А. Бердяев, высшей ценностью и мерилом всех вещей, генеральной целью музыкально-педагогической деятельности в современных условиях. Важнейшим признается сохранение каждым учащимся права на свою уникальность, на свободное развитие саморазвитие личности, на самореализацию в музыкальном искусстве.

Целеполагание музыкально-педагогической деятельности в реальном учебно-воспитательном процессе опирается на всемерное раскрытие индивидуальности каждого ученика. *Индивидуальность* понимается как нечто неповторимое, отличающее одного индивида от другого. Это телесные и психические, унаследованные и приобретенные, выработанные в процессе онтогенеза свойства. Осознание человеком собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему [309].

В музыкально-педагогической практике личность ученика проявляет себя как *целостная система*, требующая гармонического становления и развития всех сторон, качеств и свойств. Целостная личность не сводится к сумме частей, составляющих — это качественно новое образование, способное развиваться саморазвиваться в учебно-музыкальной деятельности. Невозможно изменить какую-либо сторону личности, не изменяя личность как целое. Отсюда вытекает важный практический вывод: создавая условия для изменения отношений личности к музыкальному искусству, музыкальной и учебно-музыкальной деятельности, повышая мотивацию ученика, создавая предпосылки для его самореализации, формируя духовно-нравственный потенциал, — педагог-музыкант взращивает целостную личность.

Ядром личности ученика является *потребностно-мотивационная сфера*. В следованиях в этой области занимались Д. Аткинсон, Д. Макклелланд, В. И. Вавелев, В. П. Симонов и др. Мотивационная сфера личности музыканта подробно анализировалась и разрабатывалась белорусским ученым, педагогом-музыкантом В. Л. Яконюком [310].

Обобщая взгляды исследователей, можно констатировать, что успешное личностное развитие ученика в музыкальном обучении и воспитании во многом зависит от его внутренней мотивации, самодетерминации. По мнению В. И. Петушина, для формирования личностной причинности определяющим является оптимальное соотношение директивности в педагогическом руководстве и самостоятельности учащихся. Диалектическое сочетание педагогических требований способностями личности на данном этапе ее становления, — вот основа возникновения состояния внутренней мотивации. «Если же способности превышают требования деятельности и задачи, поставленные перед учащимся слишком просто возникает ощущение скуки. Когда же требования деятельности превышают способности, то возникает ощущение тревоги и напряженности. В обоих случаях состояние внутренней мотивации не возникает» [201, с. 312].

Попытаемся определить основные позиции, на которых строится взаимодействие, взаимодействие личности ученика с музыкально-педагогической деятельностью учителя, принципы этого взаимодействия:

Прежде всего, это предоставление учащимся определенной степени свободы, в музыкально-педагогической деятельности, реализующееся как:

- *свобода выбора* произведения, творческого задания, варианта самостоятельной или домашней работы и т. д.;
- *свобода самовыражения* в учебно-музыкальной деятельности (открытое проявление личностью своих эмоциональных состояний, педагогическая поддержка и принятие этих состояний учителем);
- *свобода общения* с педагогом и предметом деятельности (музыкой), не скованная рамками императивной педагогики.

Это можно определить как *принцип свободной самореализации, повышающий для ученика личностную ценность музыкального обучения и воспитания*.

Развивающие возможности музыкального искусства в музыкально-педагогической деятельности ориентированы на личность учащегося, всемерное раскрытие его индивидуальности. Успешной педагогической деятельностью может стать, если учитель подходит к ученику, рассматривая его с позиции уникальности и неповторимости, выстраивая свою деятельность с учетом его своеобразия и адаптируя для каждого свой методический арсенал. *Принцип адаптации деятельности педагога к индивидуальности ученика, обуславливающий творческий характер музыкально-педагогической деятельности и персонификации обучения*. Он рядоположен принципу персонификации, определяющему «индивидуальную ориентированность» процесса воспитания, учет задатков и возможностей каждого ученика, разрабатываемому В. В. Граковой в своем исследовании [61]. Тем не менее индивидуальная ориентированность процесса воспитания предполагает одностороннюю направленность, а адаптация музыкально-педагогической деятельности — двустороннюю: изменению подвергаются и личность педагога, адаптирующего свою деятельность, и личность учащегося, на становление индивидуальности которого направлена адаптированная деятельность.

Музыкально-педагогическая деятельность учителя взаимодействует с личностью учащегося как с *целостной системой*. Действия педагога могут быть ситуативно направлены на один из компонентов личности, но целью всегда является целостная личность. Не следует забывать, что целостная личность ученика испытывает разнообразные музыкальные влияния на уроках музыки, во внеурочное время, в своей повседневной жизни, получая огромное количество музыкальной информации и через средства массовой коммуникации. Педагогу-музыканту следует осознавать многоканальность получения информации и в своей деятельности обращаться к личности, имеющей музыкальный опыт, полученный не только в процессе музыкальных занятий. Личность ученика, включенная в контекст реальной жизни, имеет множество функциональных связей с музыкальным миром. Успешность музыкально-педагогической деятельности по самореализации ученика в музыке должна опираться на целостность личности, включающей в процесс познания весь свой опыт, всю систему отношений с миром. Определить это положение можно как *принцип ориентации музыкально-педагогической деятельности на целостную личность учащегося*. Он предполагает многосторонность и

многофакторность педагогического воздействия, реализующего одновременно целостность процесса развития личности. Суть музыкально-педагогической деятельности не в том, чтобы обучить ученика музыке, приемам и способам музыкальной деятельности, но, по меткому высказыванию Г. Г. Нейгауза, сделать его «более умным, более чутким, более честным, более справедливым, более стойким» [17, с. 29].

4. Эффективная музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки должна инициировать внутреннюю мотивацию ученика, способствовать формированию его потребности-мотивационной сферы. В этом процессе может помочь опора на самостоятельность личности, точное соотношение педагогических требований к способностям и возможностям ученика. Американский психолог Р. де Чарли считает, что в основе первичной мотивации человека лежит стремление изменить окружающий его действительность в желаемом направлении. Для того, чтобы стать источником и причиной своего поведения и деятельности, ученик должен воспринимать и ощущать себя субъектом, а не объектом поведения и деятельности. Сформулировать это можно как принцип соответствия музыкально-педагогической деятельности условиям становления и развития самодетерминации личности. Многие известные педагоги-музыканты строили свою деятельность в соответствии с этим принципом. И. Гофман так вспоминает о своих занятиях с А. Г. Рубинштейном: «Он разъяснял, анализировал, растолковывал все, что по его мнению я должен был узнать, но, сделав это, предоставлял мне самостоятельность, ибо только в этом случае, объяснял он, мои достижения станут моим личным и неоспоримым достоянием» [59, с. 72]. Г. Г. Нейгауз в решении этой проблемы придерживался мнения, что преподаватель должен организовать свою деятельность таким образом, чтобы как можно скорее сделать ненужным своему ученику.

Сформулированные принципы регламентируют музыкально-педагогическую деятельность как систему и как процесс, определяют формы ее взаимодействия с личностью учащегося. Целеполагание ставит личность учащегося во главу угла всего процесса музыкального воспитания, обучения и образования, поэтому учителя необходимо знать принципы, отражающие закономерности взаимоотношения личности учащегося с деятельностью педагога.

Чтобы реализовать эти принципы педагог должен использовать соответствующие формы, методы, приемы и средства музыкально-педагогической деятельности.

*

*

*

В первом разделе мы рассмотрели основополагающие принципы современной парадигмы образования и генеральные принципы музыкального образования: непрерывность и преемственность как условия музыкально-педагогического процесса; содержание понятий музыкального воспитания, обучения и образования; разграничение, обособление; сущность и основные закономерности музыкально-педагогических образования и деятельности. В следующем разделе предметом нашего рассмотрения станет музыкально-педагогический процесс и возможности педагогических технологий в музыкальном обучении, воспитании и образовании.

Раздел 2

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Глава 1

Проектирование и планирование музыкально-педагогического процесса

В педагогической науке принято различать два близких по смыслу, но не тождественных к общему знаменателю понятия: образовательный процесс и педагогический процесс. *Образовательный процесс* чаще всего определяется как единый процесс воспитания и обучения, целью которого является достижение определенного уровня и качества образования [198, 236, 259]. *Педагогический процесс* рассматривается как целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности. Анализ этих определений показывает, что образовательный процесс воспитания и обучения, а различаются они только по целям и результатам. В первом случае целью является достижение определенного уровня качества образования (отдельного человека или сообщества), а во втором — развитие и саморазвитие личности.

Музыкально-образовательный процесс, таким образом, предполагает достижение определенного уровня и качества музыкального образования в едином процессе воспитания и обучения.

Музыкально-педагогический процесс можно определить как целостный учебно-воспитательный процесс, протекающий в единстве и взаимосвязи музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности, основанной на сотрудничестве и сотворчестве его субъектов, целью которого является развитие и саморазвитие человека (в его индивидуально-досоциализационных, субъектно-социализационных и личностно-постсоциализационных проявлениях) его самореализация в различных видах музыкальной деятельности.

Цели и задачи музыкально-педагогического процесса обуславливают его проектирование и планирование. Многозначность целей и задач является закономерностью современного этапа развития музыкально-педагогического процесса, отражающего сложные отношения между системой образования вообще и запросами требованиями общества, предъявляемыми к этой системе. Учитель музыки, педагог-музыкант является одним из центральных ее звеньев, осуществляющих теоретическое осмысление своей работы, ее проектирование и планирование.

Реформирование общеобразовательной школы, создание условий для вариативности и альтернативности учебных программ требует иного подхода к личности педагога-музыканта. Большинство школьных учебных программ по музыке и музыкальным дисциплинам предполагает для их реализации творческий подход учителя, осознание закономерностей музыкально-педагогической деятельности, связи музыки с другими видами искусств, включенность участников музыкально-педагогического процесса в социокультурную ситуацию. Вместе с тем, подготовка

учителя музыки, точнее традиционный вариант музыкально-педагогической подготовки не способен обеспечить реализацию требований общества. Учебный план музыкальных и педагогических вузов состоит из отдельных блоков — социальный, гуманитарный, общенаучный и общепрофессиональный, специальных дисциплин, дисциплин дополнительной специальности. Между этими блоками подготовки существует определенный разрыв: общепрофессиональная психолого-педагогическая подготовка не учитывает специфику будущей практической работы учителя музыки, специфику предмета деятельности (музыки) и самого музыкально-педагогического процесса: специальная музыкальная подготовка в весьма малой степени опирается на профессиональные психолого-педагогические основы музыкальной дисциплины постигаются студентами вне гуманитарно-эстетического или культурологического подхода, в отрыве от других видов искусств. Все это способствует развитию методологического и теоретического мышления будущего учителя музыки. Вместе с тем спонтанность в осуществлении музыкально-педагогической деятельности и хаотичность в организации музыкального обучения и воспитательного процесса не способствуют результативности музыкального обучения и воспитательного процесса. В последнее десятилетие в педагогике получил распространение такой социальный феномен, как **проектирование**. Поскольку теоретические основы этого процесса в музыкально-педагогической деятельности до настоящего времени остаются недостаточно разработанными, остановимся на них подробнее.

Любое педагогическое новшество: значительное усовершенствование, изобретение, открытие (см. подробнее об этом в разд. 1, гл. 5, с. 34—35) возникает на основе проектирования как особой культурной формы деятельности. В проектировании системы практической деятельности выявляются, описываются и преобразуются в предмет преобразований. Проектирование осуществляется на основе мыслительной деятельности и выступает как преобразование каких-то существующих объектов в новую форму. Цель преобразования выступает как простейшая норма проектной деятельности и содержит указания на ее конечный продукт. Б. В. Палчевский и Н. А. Масюкова считают, что в соответствии с современными научными положениями проектирование «предстает как социокультурный феномен, основными характеристиками которого выступают:

- направленность целевых усилий на преобразование;
- обращенность к реальности будущего, рождающегося в мышлении и обеспечивающегося благодаря рефлексии;
- нацеленность на развитие проектируемого объекта» [152, 190].

Сравним характеристики проектирования с принципами современной образовательной парадигмы. Так, направленность целевых усилий на преобразование сочетается с четырьмя принципами, предложенными в докладе ЮНЕСКО, а именно: обращенность к реальности будущего — с принципами непрерывности, преемственности (рассмотренными А. П. Сманцером), самоорганизации и целостности (выдвинутыми В. Г. Бондаревым); нацеленность на развитие проектируемого объекта — с основными принципами педагогической парадигмы в музыкальном образовании (сформулированными В. Г. Ражниковым), что нами подробно рассмотрено в первой главе первого раздела.

Для преподавателя музыки работа по проектированию начинается с констатации недостатков в уже существующем, с анализа имеющихся в нем разрывов и расхождений. В музыкально-педагогическом процессе проектированию могут подвергаться и личность учащегося, и личность преподавателя, и другие компоненты музыкально-педагогической деятельности: предмет деятельности, содержание деятельности, педагогические средства и сама деятельность в ее целостности и т. д. С анализа недостатков отдельных составляющих музыкально-педагогической деятельности следует начинать процесс проектирования. Поскольку целью (конечным продуктом) проектирования могут быть какие-либо значимые изменения в качествах и свойствах субъектов музыкально-педагогической деятельности или ее составляющих, следует учитывать доступность этих параметров непосредственному педагогическому воздействию и возможность их диагностики и экспертизы.

Особое значение имеет общественно-значимая позиция педагога-музыканта как проектировщика. Проектирование для частных, абстрактных нужд, голое теоретизирование, не включенное в подлинную ситуацию общественного действия, теряет свою реалистичность [67].

Принципами проектирования, имеющими и критериальный характер, по мысли В. И. Слободчикова, являются:

Реалистичность проекта: соответствие идей, целей и задач проекта реальной образовательной ситуации, требование действий, адекватных ситуациям будущего, уровень обеспеченности проекта материальными и человеческими ресурсами. Реалистичность определяется условиями, в которых должна протекать будущая планируемая деятельность.

Реализуемость проекта: вовлеченность и согласованность действий других субъектов образовательной ситуации с действиями автора проекта.

Инструментальность (управляемость проекта): наличие научно-организационного обеспечения, ресурсов, способов и плана действий по реализации проекта.

В музыкально-педагогическом процессе большое значение имеет материально-техническая обеспеченность, которая, в силу сложного экономического положения на постсоветском пространстве, не всегда соответствует целям и задачам педагогических ситуаций. Это является объективным фактором, подрывающим реалистичность многих музыкально-педагогических проектов.

Реализуемость проекта связана, в основном, с субъективным человеческим фактором в музыкальной педагогике: с организационными и деятельностно-профессиональными качествами субъектов педагогических ситуаций, их вовлеченностью, согласованностью действий и эмоциональным отношением к реализуемому проекту.

Управляемость проекта в музыкально-педагогическом процессе зависит от наличия научных разработок в музыкальной педагогике и психологии, которые могут лечь в основу концепций, выдвижение, разработка которых является важным моментом в педагогическом проектировании. Организационный аспект проектной деятельности учителя музыки определяется условиями, сложившимися в данной области образования, организационным обеспечением конкретного учебного заведения и ресурсами, которые можно привлечь к реализации проекта. Ресурсы могут

быть *материальные* (финансовые, технические, научные, организационные), *человеческие* (ресурсы вовлекаемых в проект субъектов деятельности и собственные, личные ресурсы проектировщика, в нашем случае — педагога-музыканта). Личными ресурсами учителя являются:

- его душевные силы, концентрация усилий, энергии, воли, эмоций и чувств;
- интенсификация их для реализации проекта;
- личностно-профессиональные качества и психологические возможности педагога-музыканта.

Выдвижение концептуальных оснований — важный шаг в проектировании педагогического процесса. Суть концепции — определить, что и во что должно образоваться, зачем это надо делать, на основании чего это будет осуществляться. Концепция — есть замысел преобразований и (или) средств и организационных форм реализации проекта. Концепция имеет четкую структуру и состоит из нескольких крупных блоков, определяющих характер преобразований:

- *проблемный* — социальный заказ на проектирование преобразований, проблема, на которую направлено преобразование рассматриваемой деятельности;
- *целевой* — определяющий цели преобразования проектируемой деятельности и ее конечный продукт;
- *ценностный* — формулировка ценностей, которые должны лежать в основе преобразования;
- *теоретический* — смысловое ядро замысла как совокупность взглядов на исходную проектную идею и отношений к ней с позиций разных областей знания, наук, профессий и предметов;
- *нормативный* — предъявляющий различные подходы, в рамках которых формулируются основные теоретические послылки и возможно достижение поставленных целей, а также принципы, конкретизирующие подход к деятельности.

Имеет смысл рассмотреть три проекта концепции музыкального (художественного) образования, предложенные ученым-методистом, канд. пед. наук, доцентом Н. Н. Гришанович, деканом музыкально-педагогического факультета, канд. пед. наук, доцентом М. А. Паздниковым и старшим научным сотрудником НИО В. Д. Юркевич с точки зрения соответствия сущности и принципам проектирования и структуры концепции.

Проблемное поле прописано в каждом проекте достаточно четко: социальный заказ общества воспринят и осознан всеми авторами. Целевой блок так представлен в трех проектах: в концепции Н. Н. Гришанович — как духовно-нравственное развитие учащихся, опыт эмоционально-ценностных отношений, путь от звука к личностному смыслу, отказ от знаниецентрического подхода; у М. А. Паздникова — как воспитание духовно и морально зрелой личности с высоким уровнем культуры; В. Д. Юркевич определяет цели как формирование личности и (опираясь на знаниецентрический подход) ее знаний, умений и навыков. Ценностный блок присутствует во всех анализируемых концепциях, но наиболее точно соответствует современным воззрениям в проекте М. А. Паздникова: свобода выбора и самореализация ребенка в различных видах музыкально-художественной деятельности.

Теоретический блок очень подробно, четко и многосторонне прописан в проекте Н. Н. Гришанович, в двух других проектах он представлен менее полно. Во всех проектах концепций прослеживается нормативный блок. Подходы — деятельность

и личностноориентированный. Кроме того, в концепции Н. Н. Гришанович подробно и обстоятельно рассмотрены и выписаны принципы музыкального обучения.

Однако если сутью проекта является преобразование деятельности на основе кардинальных новаций, то проекты В. Д. Юркевич и Н. Н. Гришанович не отвечают этому требованию. Они представляют собой усовершенствование уже существующего, традиционного. Так, концепция В. Д. Юркевич традиционна в своем знаниецентрическом подходе, опирается на музыкальное обучение, уходящее корнями в профессиональную подготовку; усовершенствованию подвергается только сам предмет (музыка), расширяясь за счет привлечения нового, точнее, ранее не использовавшегося музыкального материала. Проект Н. Н. Гришанович традиционен в использовании основных позиций концепции Д. Б. Кабалевского и принципов ее построения. Безусловно, эта концепция подверглась усовершенствованию и насыщена белорусским материалом. В этом плане новаторским является проект М. А. Паздникова, так как предусматривает в школьном компоненте формы работы, ранее не использовавшиеся, например сочетание уроков музыки, рисования (живописи), ритмики (танца) с индивидуальными занятиями различными видами музыкальной и художественной деятельности по выбору ребенка. Идеи, цели и задачи этого проекта, вне сомнения, соответствуют образовательной ситуации, так как преобразование школьного музыкального воспитания необходимо.

Все три проекта не вступают в противоречие с принципом реалистичности, выдвинутым В. И. Слободчиковым, поскольку для своей реализации требуют только вовлеченности и согласованности субъектов педагогического процесса (использования человеческого ресурса) и программно-методического обеспечения.

Итак, наш анализ позволяет сделать вывод, что в существующем виде ни один из проектов не представляет собой оптимального варианта разрешения проблемной педагогической ситуации. Ведущим ученым-теоретикам, педагогам-методистам, учителям-практикам и организаторам в области музыкального воспитания образования очевидно стоит объединить усилия для создания новаторской практически ориентированной и реалистичной концепции массового музыкального (музыкально-эстетического) воспитания.

Проектирование музыкально-педагогического процесса дополняет процесс *этого планирования*. Оно определяется общими целями и задачами музыкального обучения и воспитания, существующими образовательными стандартами, учебными планами, программами и индивидуальными планами, отражающими подготовку учащихся по дисциплинам музыкально-исполнительского цикла.

В музыкальном обучении и воспитании используются три исторически сложившихся вида учебно-воспитательной работы:

Поточный — урок, лекция или другая форма занятий проводится с большим коллективом учащихся определенного контингента и примерно одинакового возраста (класс, несколько параллельных классов, студенческая группа, поток). В музыкальной педагогике такой вид учебно-воспитательной работы используется для занятий в хоровом, оркестровом классе, на уроке по истории музыки, на уроке музыки в общеобразовательной школе и т. д. Субъектом учебно-воспитательного воздействия педагога в этом случае будет целый класс, коллектив как отдельно функционирующая общность людей, имеющая свою структуру и свои особенности.

2. **Групповой** — разделение большого класса на несколько групп для ведения, приближает педагога и ученика к решению общих, фундаментальных задач, практических, семинарских занятий в тех случаях, когда необходимо выработать стоящих перед ними. Процесс обучения для музыкальных предметов, использующих поточные и определенные практические умения и навыки учащихся. Такой вид работы групповые виды работы (музыкальное искусство в общеобразовательной школе, используется в процессе преподавания музыкально-теоретических дисциплин музыкально-исторические и музыкально-теоретические предметы), регламентируемые рамками, но связанная внутригрупповыми отношениями и выступает типовыми, базовыми и рабочими программами, имеющими научно обоснованные и практически ориентированные учебные планы. При этом планирование каждого предмета опирается:

3. **Индивидуальный** — с каждым отдельным учащимся. Именно этот вид учебно-воспитательной работы используется в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин. Объектом музыкально-педагогической деятельности преподавателя выступает личность учащегося во всем многообразии его индивидуальных досоциализационных свойств и социализационных проявлений. на особенности познавательной деятельности учащихся определенного возраста и уровня подготовки;

Возникает вопрос: не являются ли индивидуальные музыкальные занятия в рождением печально известной «парной педагогики» былых времен? Ответ: не являются. «Парная педагогика» рассматривала учителя и ученика изолированно в отрыве от микро- и макросреды, окружающей действительности. Педагог был призван заниматься с «уединенной личностью» и целью этого воспитания была абстрактная личность. Но и сами индивидуальные занятия, и личность преподавателя опосредуют требования социума к формирующейся личности, включающей ученика в систему многосторонних отношений, создают условия для его социализации. Через личность преподавателя дополняются, уточняются и конкретизируются требования, предъявляемые ученику обществом.

В соответствии с современной парадигмой образования, любой из видов учебно-воспитательной работы должен развивать субъектность ученика, способствовать его самореализации и самоактуализации в музыкальной деятельности. Музыкальный урок, его содержание и форма — явление весьма сложное и многообразное. В тесный «контакт» вступают опыт педагога с поведением и вниманием учеников, невидимыми нитями связывается личность учителя с индивидуальностью учащихся, и все это опосредуется предметом деятельности. Музыкальные способности и потребности мотивационной сферы, с которыми индивидуальными особенностями учащихся, со сложностью овладения практическими исполнительскими умениями и навыками, со скоростью овладения музыкальным материалом, которые для каждого ученика различны.

В инструментальном обучении, например, содержанием каждого конкретного урока является обычно работа над изучаемыми в данный момент музыкальными произведениями и, связанная с этим материалом, работа над развитием тех или иных исполнительских умений и навыков, личностных параметров. Но, наряду с этим узким содержанием, урок (в ряду последовательной системы уроков) наполняется содержанием более глубокого характера: это и развитие эмоционально-личностных отношений к музыкальному искусству, и самореализация учащихся в музыкальной деятельности, и поиски личностных смыслов в образно-поэтическом содержании музыки, и развитие духовно-нравственного потенциала ученика. Немаловажным фактором в индивидуальной учебно-воспитательной работе является организация урока. Музыкальная педагогика в настоящее время

Каждый конкретный урок является в известном смысле самостоятельным законченным звеном музыкально-педагогического процесса, обусловленным целью и задачами. С этой точки зрения он должен «... подводить своего ученика к итогу — пусть минимальный — работы учащегося за период времени, прошедший после предшествующего урока, и давать ученику творческий импульс к дальнейшим занятиям ...» [143]. С другой стороны, урок — звено в цепи единого учебно-воспитательного процесса. И с этой точки зрения он должен, наряду с тактическими задачами данного этапа в общем музыкальном развитии учащихся, не упускать из виду стратегические задачи всего процесса музыкального обучения и воспитания. Урок — это ступенька в развитии ученика, как ступенька имеет свои ограниченные частные задачи, так и часть «лестницы» — урок

Тем не менее, поурочные планы не приняты в музыкально-исполнительских дисциплинах. Процесс индивидуального обучения определяется планами, разработанными преподавателем, отражающими закономерности процесса обучения. на специфику учебного предмета, в нашем случае — специфику дисциплин, связанных с музыкальным искусством. Принятое в школьной практике поурочное планирование облегчается имеющимися программами, учебными планами и поурочными разработками. Значительно сложнее планировать процесс обучения в музыкально-исполнительских дисциплинах. Учебные программы в этом разделе музыкальной педагогики не столь регламентированы, во многом связаны с уровнем сформированности музыкальных способностей и потребностей мотивационной сферы, с которыми индивидуальными особенностями учащихся, со сложностью овладения практическими исполнительскими умениями и навыками, со скоростью овладения музыкальным материалом, которые для каждого ученика различны.

В инструментальном обучении, например, содержанием каждого конкретного урока является обычно работа над изучаемыми в данный момент музыкальными произведениями и, связанная с этим материалом, работа над развитием тех или иных исполнительских умений и навыков, личностных параметров. Но, наряду с этим узким содержанием, урок (в ряду последовательной системы уроков) наполняется содержанием более глубокого характера: это и развитие эмоционально-личностных отношений к музыкальному искусству, и самореализация учащихся в музыкальной деятельности, и поиски личностных смыслов в образно-поэтическом содержании музыки, и развитие духовно-нравственного потенциала ученика. Немаловажным фактором в индивидуальной учебно-воспитательной работе является организация урока. Музыкальная педагогика в настоящее время

батываемыми для каждого учащегося индивидуально, и приобретает, таким образом, некоторые признаки персонального образования.

Персональное образование «исходит из уникальных действий личности и создания, сотворения личности на основе самопреобразования собственного персонального мира», ... и далее ... «является тем, что сама личность программирует, организует, реализует, осваивает и присваивает, переводит в свою неотчуждаемую собственность» (Ю. В. Крупнов) [303, с. 310]. В основе персонального образования лежит организация пространства личностного роста, реализуемая через личную образовательную программу. Индивидуальные планы в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин носят отдельные черты личных образовательных программ, поскольку именно они организуют пространство личностного роста.

В индивидуальных планах, помимо специально подобранных исполнительских программ, после каждого контрольного, диагностического прослушивания предлагается краткая характеристика ученика на данной ступени его личностного и музыкального развития. Обязательными компонентами этой характеристики являются:

- психологические особенности учащегося (особенности протекания познавательных процессов, характерологические качества и т. д.);
- физиологические особенности строения исполнительского аппарата;
- уровень достижения исполнительских умений и навыков (звукоизвлечение, тематическая продвинутость, операционное и образное мышление, ценностно-эмоциональное отношение к музыке, и т. д.);
- диагностический анализ, проектирование корректировочных действий по исправлению выявленных недостатков;
- планирование дальнейшего роста, подбор и методическая разработка индивидуальной программы, организующей пространство (в нашем случае — музыкальное пространство) для личностного роста.

Следует отметить, что помимо программ, решающих тактические и стратегические задачи (индивидуальные программы учащихся, программы учебных дисциплин), известный польский дидакт В. Оконь выделяет так называемые «скрытые программы». Они обычно не поддаются регистрации и не осознаются участниками педагогического процесса. Это могут быть: атмосфера учебного заведения или класса, стиль работы ведущих педагогов, мнение обучающихся об учебном заведении и педагогическом коллективе, условия протекания учебного процесса, оборудование и состояние учебных помещений, воздействие социальной культурной среды и многое другое. К сожалению, влияние этой информации не поддается точному учету, можно говорить только о положительном или отрицательном воздействии. Как указывает ученый, «положительное или отрицательное воздействие этой скрытой программы зависит от уровня развития самих учащихся и ... преобладания всего от уровня реализации действующих программ обучения» [185, с. 94].

Рассмотрев проектирование и планирование музыкально-педагогического процесса, мы можем констатировать, что их использование позволяет существенно повысить организацию музыкально-педагогической деятельности учителя, обеспечить прогнозируемость ее результатов, создать условия для развития саморазвития и самореализации личности в музыкальной деятельности.

Глава 2

Технологичность музыкально-педагогической деятельности

Для перехода к анализу взаимосвязи музыкально-педагогической деятельности с педагогическими технологиями следует обратиться к определению понятий «педагогическая система» и «педагогическая технология».

Педагогическая система — весьма широкое понятие. Как и любая сложная система, она представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся. Она характеризует в самом общем виде все составляющие педагогической деятельности в современных условиях. По мысли Б. С. Гершунского, педагогическая система является интегративно понимаемой учебно-воспитательной, научно-педагогической (исследовательской) и управленческой деятельностью в соответствующих социальных условиях, то есть на уровне всего общества, социума [53].

Нередко это понятие персонифицируется и используется для определения системы педагогических взглядов, характеристики научно-практической деятельности крупнейших педагогов (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, Ш. А. Амонашвили, Дж. Дьюи, Р. Штайнера, М. Монтессори и др.). В этом смысле понятие «педагогическая система» употребляется и в музыкальной педагогике. В XX в. стройные музыкально-педагогические системы были созданы Б. Л. Яворским, В. Н. Шацкой, К. Орфом, З. Кодая, Д. Б. Кабалевским.

Понятие *технология* возникло еще в Древней Греции, но современный смысл стало приобретать в XVII в. в Англии и Франции (во французском словаре «Литре» оно определялось как «систематическое рассмотрение процессов, методов, инструментов», «рассмотрение искусств в общем виде»¹. В словаре С. И. Ожегова технология определяется как «совокупность процессов обработки и переработки материалов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [183, с. 785].

К XXI в. понятие «технология» расширилось. Оно стало применяться для определения практически любой целенаправленной деятельности, осуществляемой по каким-либо правилам, пошагово регламентированной и предполагающей гарантированный результат (политические, гуманитарные, педагогические, биотехнологии).

В настоящее время педагогическая технология понимается «как направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных обучающих систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками» [259, с. 787]. С. С. Кашлев рассматривает педагогические технологии как «совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития» [103, с. 7].

Наиболее развернутое определение педагогической технологии дает в своей монографии Г. Н. Петровский: «Педагогическая технология — это определяемая це-

¹ Школа персонального образования. Руководство для управленцев сферы образования, педагогов, родителей и лучших учащихся / Под общ. ред. Ю. В. Крупнова. М., 2003. С. 237.

лями конкретной педагогической системы и возможностями ее объектов, гарантирующая достижение поставленных целей, последовательность познавательных действий учащихся и обеспечивающая их реализацию, последовательность состояний образовательной среды и организационно-управленческих действий объектов-организаторов педагогического процесса в данной педагогической системе» [198, с. 86].

По уровню применения известный ученый Г. К. Селевко выделяет следующие технологии:

- *обще педагогические* — характеризуют целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении на определенной ступени обучения. В этом случае они совпадают по значению с педагогической системой и включают цели, содержание, средства и методы обучения, алгоритмы деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса;
 - *частнометодические* (предметные) — определяются как совокупность средств и методов для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя;
 - *локальные (модульные)* — представляют собой технологии отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология урока, отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных качеств личности и др.) [248].
- На основе ведущего признака технологий Г. К. Селевко разделил их по блокам:

- Технологии, основанные на личностной ориентации педагогического процесса:
- «Педагогика сотрудничества»;
 - «Гуманно-личностная технология» Ш. А. Амонашвили;
 - «Преподавание литературы как предмета формирующего человека» Е. Н. Ильина и др.

Технологии, основанные на эффективности управления и организации учебного процесса:

- «Перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем и комментируемом управлении» С. Н. Лысенковой;
- «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» В. В. Фирсова;
- «Культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей» И. Н. Закаровой;
- «Технология индивидуализации обучения» Инге Унт, А. С. Границкой, В. Д. Шапорова и др.

Технологии, основанные на активизации и интенсификации деятельности учащихся:

- «Проблемное обучение»;
- «Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре» Е. И. Пассова;
- «Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала» В. Ф. Шаталова и др.

Технологии, основанные на дидактическом усовершенствовании и реконструировании материала:

«Экология и диалектика» Л. В. Тарасова;

«Диалог культур» В. С. Библера, С. Ю. Курганова;

«Технология укрупнения дидактических единиц» П. М. Эдниева и др.

Технологии, основанные на принципе природосообразности:

«Природосообразное воспитание грамотности» А. М. Кушнир;

«Технология саморазвития» М. Монтессори.

Технологии, основанные на принципах развивающего обучения:

«Система развивающего обучения» Л. В. Занкова;

«Технология развивающего обучения» Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова;

«Системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности» И. П. Волкова, Г. С. Альтшуллера, И. П. Иванова;

«Личностноориентированное развивающее обучение» И. С. Якиманской;

«Технология саморазвивающего обучения» Г. К. Селевко.

Технологии альтернативные:

«Вальдорфская технология» Р. Штайнера;

«Технология свободного труда» С. Френе и др.

Технологии частнопредметные:

«Технология раннего интенсивного обучения грамоте» Н. А. Зайцева;

«Технология обучения математике на основе решения задач» Р. Г. Хазанкина и др.

Технологии авторских школ:

«Школа адаптирующей педагогики» Е. А. Ямбург, Б. А. Броде;

«Технология авторской школы самоопределения» А. Н. Тубельского;

«Школа-парк» М. А. Балабана;

«Школа Завтрашнего Дня» Д. Ховарда и др.

Классификацию, основанную на сущности педагогического процесса, реализация которого обеспечивается, предлагает Г. Н. Петровский. Он выделяет следующие группы технологий: *технологии управленческой деятельности* (технология программно-целевого планирования, функциональная технология); *технологии организации учебного процесса* («Школа адаптирующей педагогики» Е. А. Ямбург, Б. А. Броде, «Школа-парк» М. А. Балабана, «Школа Завтрашнего Дня» Д. Ховарда, «Технология саморазвития» М. Монтессори и др.); *технологии организации познавательной деятельности учащихся* («Педагогика сотрудничества», «Гуманно-личностная технология» Ш. А. Амонашвили, «Технология развивающего обучения» Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, и др.); *частнопредметные технологии* («Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре» Е. И. Пассова, «Технология раннего интенсивного обучения грамоте» Н. А. Зайцева и др.); *технологии организации воспитательного процесса* («Технология коллективной творческой деятельности» И. П. Иванова, технологии моделирования, проектирования, свободного развития и др.); *коррекционные технологии* [199].

Можно заметить, что цитируемые нами авторы не приводят ни одного примера технологий в музыкальной педагогике. А нас интересуют именно эти технологии, к которым в последние годы все чаще обращаются педагоги-музыканты. Возникают такие технологии не на пустом месте.

Для музыкальной педагогики в XX в. было характерно создание авторских педагогических систем, употребим этот термин во втором его значении, как определение системы педагогических взглядов, опыта научно-практической дея-

тельности известных педагогов-музыкантов. Мы уже упоминали Б. Л. Яворского, который разработал стройную и логичную систему формирования творческих качеств личности в музыкальной педагогике, им разработаны содержание и методика слушания музыки. Причем, эта система обладала концептуальностью, управляемостью, значительной эффективностью и воспроизводимостью, то есть соответствовала некоторым критериям технологичности [305].

Подобное можно сказать и о педагогической системе В. Н. и С. Т. Шацкого, построенной на признании всестороннего воздействия музыки на человека, воспитывающего потенциала, актуализирующегося через накопление музыкального впечатления и его осознания [301]. Система музыкального воспитания З. Кодая, основанная на приоритете народной музыки и целенаправленно реализуемая во всех звеньях музыкального образования, от школы до консерватории, четко базируется на принципах непрерывности и преемственности, что позволяет ей выйти на высокий уровень системности, эффективности и воспроизводимости.

Элементы технологичности прослеживаются и в системе музыкального воспитания Карла Орфа, основанного на введении детей в мир инструментального музицирования (от нем. *musizieren* — заниматься музыкой) в сочетании с пением, движением и ритмизированным чтением стихов. В системе прослеживаются концептуальность, управляемость, определенная алгоритмизация (пошаговое введение инструментов и овладения исполнительскими умениями и навыками) и воспроизводимость в разных образовательных системах.

Наиболее ярко технологичность проявляется в системе музыкального воспитания Д. Б. Кабалевского. Концептуальность системы выражена в нескольких основополагающих принципах: опора на закономерности самой музыки, системность, взаимосвязи музыки с жизнью школьника как сверхзадача школьных занятий, тематическое построение программы и достижение целостности урока. Важное значение придается музыкальной драматургии и аксиологичности, личностно-общественной ценности музыкальных занятий. Здесь находит отражение та же триада критериев технологичности, как управляемость. Преемственность между четырьмя и всеми годами обучения, определенный алгоритм усвоения музыкального материала учащимися, последовательное развитие программных тем обуславливают ее эффективность и воспроизводимость.

Таким образом, музыкальная педагогика XX в. дает нам примеры авторских педагогических систем, во многом отвечающих критериям технологичности. Творческое усвоение опыта прошлого позволяет педагогам-музыкантам, ученикам создавать на современном этапе развития музыкально-педагогического процесса эффективные педагогические музыкальные технологии.

Одной из наиболее перспективных технологий в музыкальном образовании является разработанная кандидатом педагогических наук, доцентом Е. А. Цымбагом «Технология мониторинга музыкального образования». По мысли автора «мониторинг представляет собой информационную, диагностическую, научную, проектную систему, реализация которой осуществляется в рамках управленческой деятельности» [290, с. 28]. Мониторинг музыкального образования фиксирует многоуровневое постижение и осмысление значения музыки как особой формы отражения действительности, деятельность педагога (диагностическая и про-

гносическая) направлена на процесс восприятия школьником музыкального произведения, на соотнесение восприятия со слушанием и слышанием, исполнением, запоминанием и мысленным воспроизведением, адекватным отражением и свободной ассоциативной деятельностью. Технология опирается на следующие теоретические положения:

- восприятие музыки сочетает в себе познавательные, эмоциональные и эмоционально-оценочные процессы;
- характер общения с музыкальным искусством обеспечивает параллельное обозначение в личности и музыкального восприятия, и музыкального мышления;
- музыкальное мышление и восприятие определяют характер художественной оценки музыкального произведения;
- художественная оценка проходит путь от первичной, недифференцированной, эмоциональной оценки до аргументированной, развернутой эстетической оценки художественного явления.

В организации мониторинга предусмотрена следующая последовательность овладения учащимися процессом оценивания музыкальных явлений: перцепция — восприятие художественного впечатления других школьников; аллперцепция — актуализация воспитанником собственного оценочного опыта; оценочные операции — оценка собственного впечатления, сопоставление личной оценки с общепринятыми нормами, коррекция оценки; оценочное сообщение — внешнее выражение собственной оценки; фиксация оценки — сохранение в памяти художественной оценки воспринятого.

Данная технология функционирует на трех уровнях: экстравертивном (фиксация психологической установки на восприятие, эмоциональный отклик, восприятие индивидуального варианта музыкального образа, катарсис); интравертивном (интеллектуальное осмысление музыкального образа, включение художественного смысла в структуру личности); оценочном (рассредоточенный во времени процесс установления субъектом эстетической ценности произведения).

Аксиологическая ценность технологии мониторинга заключается в том, что она способствует формированию музыкальной культуры учащихся через систему контролирующих, диагностических, оценивающих, корректирующих и прогностических действий педагога и служит средством профессиональной самооценки учителя-музыканта.

Глава 3

Личностно-ориентированные технологии музыкального обучения и воспитания

Принципиально важной стороной музыкально-образовательного процесса является позиция ученика и отношение к нему со стороны педагога. Можно выделить несколько типов таких отношений, реализуемых в различных технологиях:

Авторитарные технологии отличаются жесткой организацией жизни ребенка, подавлением его инициативы и самостоятельности, использованием в учебно-воспитательных целях требований, принуждений и наказаний. Педагог не идет на диалог с учеником, является единоличным субъектом процесса обучения и воспитания, воспринимая ученика как объект своей деятельности.

2. *Дидактико-центрические технологии* отличаются полным невниманием к личности обучающегося; в них господствуют субъектно-объектные отношения, приоритет обучения над воспитанием, самовоспитанием, саморазвитием. Педагог использует в основном дидактико-инструктивный способ деятельности, а главными факторами развития считает дидактические средства.

3. *Личностно-ориентированные технологии* рассматривают личность ребенка как центр всей школьной образовательной системы, целью которой является обеспечение условий ее развития и саморазвития. Личность ребенка является приоритетной целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Технологии этого типа отличают антропоцентрический и антропософный подходы, высокая гуманность и психотерапевтическая направленность. Они обеспечивают разностороннее, свободное и творческое развитие учащегося, самореализацию его природных потенциалов. В личностно-ориентированных технологиях принято выделять: а) *гуманно-личностные* — опирающиеся на идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистический подход к его творческому потенциалу, отказ от принуждения; б) *сотрудничества*, реализующие демократизм, равенство, партнерство в субъектно-субъектных отношениях сотрудничества и сотворчества педагога и ученика; в) *свободного воспитания*, предлагающие свободу выбора ученику, что позволяет реализовать позицию субъекта и прийти к результату не через внешнее воздействие, а через внутреннее побуждение.

К чести музыкальной педагогики, авторитарные технологии редко находят своих приверженцев в современном музыкально-педагогическом сообществе, дидактико-центрические до сих пор встречаются в педагогической практике. По мере подобной технологии в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин является проживший и переживший не одно столетие дидактический комплекс Шарля Луи Ханона, до сих пор используемый рядом преподавателей на разных ступенях музыкального обучения [313].

Как уже было отмечено в предыдущей главе, многими педагогами-музыкантами создавались педагогические системы, в значительной мере отвечающие критериям педагогических технологий. Опираясь на этот богатый опыт, творчески усваивая традиции прошлого и перерабатывая фундаментальные положения общей педагогики и психологии применительно к музыкально-педагогическому процессу, молодыми учеными в последние годы разрабатывались личностно-ориентированные педагогические технологии. Рассмотрим некоторые из них.

Более десяти лет Ю. С. Сусед-Виличинской проектировалась личностно-ориентированная технология музыкального образования учащихся гимназий. Основными принципами теоретически спроектированной и убедительно зарекомендовавшей себя на практике технологии являются: поэтапная смена содержания отбора содержания музыкального образования, историко-стилистическая направленность учебного процесса, игромоделирование и комплексная диалогизация. Технология реализуется на основе личностной ориентации основной социальной педагогической системы «учитель — ученик» и опирается на использование ауди-

визуального комплекса, в соответствии с динамикой уровня музыкального развития каждого учащегося и класса в целом.

Методологическими основаниями были избраны концепция развития личности и деятельностный подход к пониманию сущности музыкального обучения и воспитания. Сама личностно-ориентированная технология включает следующие позиции: «... ролевое участие школьников в учебно-воспитательном процессе с опорой на принципы самостоятельности и самостоятельности; «проживание» музыкальных эпох в контексте использования образовательной (технической, природной, социокультурной, информационной) среды; диалогизация обучения с учетом интерференции дидактико-психологических средств обучения между собой в рамках аудиовизуального комплекса и субъектов музыкального образования с данным комплексом» [269].

Автор придерживается убедительно обоснованной позиции, предполагающей включенность метода в методику, а методики — в технологию. На основе определения объема понятия Ю. С. Сусед-Виличинская рассматривает их соотношение и соподчиненность.

Специально разработанная программа и методический комплекс, обеспечивающие реализацию данной технологии. Особого внимания заслуживает самоопределение и самовыражение учащихся через отождествление себя с различными ролями на уроках музыки, в процессе которого ученик проходит определенные ступени эмоционально-эмоционального состояния. 1 класс — знаток звуков, 2 класс — знаток форм и структур, 3 класс — знаток музыкальных форм и структур, 4 класс — ценитель и знаток музыкального искусства, 5 класс — слушатель-художник, 6 класс — слушатель-аниматор, 7 класс — слушатель-философ, 8 класс — слушатель-персона.

Условиями реализации данной технологии автор считает: личностную ориентацию социально-педагогической системы «учитель—ученик»; наличие аудиовизуального комплекса, способствующего стимулированию учебно-музыкальной деятельности учащегося; адекватность методического обеспечения уровню музыкального образования учеников.

В русле личностноориентированных технологий и технологий организации воспитательного процесса разрабатывались В. В. Граковой педагогические основы формирования духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности. Автором репрезентативного исследования обоснованы технологии формирования духовной культуры подростков на уроках музыки и во внеурочное время [60—61].

В. В. Гракова определяет поэтапность воспитания духовной культуры подростков, начиная с обогащения их эмоциональной сферы эстетическими переживаниями. На этом этапе предполагается система методов, стимулирующих этот процесс: работа со словарем эстетических переживаний, составление эмоциональных партитур музыкальных произведений (актуализация психологических механизмов сопереживания), что позволяет подростку войти в зону духовного пространства и мироощущения другого человека.

Следующий этап — достижение свободного самовыражения подростков музыкальной деятельности, осуществляемое следующими методами: через создание ситуаций успеха, принятие учителем эмоционального состояния подростка, стимулирование веры в себя и обнаружение собственной неординарности и т. д.

Проявление познавательной активности и самостоятельности обеспечивает информационную насыщенность музыкальных занятий, методами дискутирования, создания «интригующих ситуаций».

На очередном этапе происходит обогащение потребностно-мотивационной сферы подростка, формирование ценностного отношения подростков к музыкальным занятиям. Достижение целей этого этапа обеспечивается комплексом творческих заданий для малых групп. Предлагаются различные варианты задания: составление программы концерта, идея памятника композитору, сравнение сопоставление триад музыкальных произведений; создание собственного индивидуального художественного образа посредством слов, символов, рисунков, пластического самовыражения, пропевания; подбора произведений других искусств, соответствующих эмоциональной программе музыки.

Формирование осмысленного отношения к музыке и включение учащихся в осознание возможностей музыкального искусства для личностного развития осуществляется с помощью заданий на самостоятельную постановку целей и задач музыкальной деятельности, планирование и прогнозирование ее результатов, эссе «Мои переживания на уроке музыки» и др. [60].

Эта технология опирается на следующие принципы музыкального образования и воспитания:

- «... принцип принятия эмоциональных реакций Другого, требующий создания психолого-педагогических условий для свободного проявления эмоционального состояния учащихся;
- принцип поддержки творческой инициативы, предполагающий использование разнообразных видов деятельности на уроках музыки, которые стимулируют музыкальную активность подростков на доступном им уровне;
- принцип связи с жизнью, реализующийся в специфическом качестве музыки — средства выражения духовной глубины объективной реальности;
- принцип персонификации, обуславливающий индивидуальную ориентированность процесса воспитания, учет задатков и возможностей каждого ребенка» [61, с. 16].

Примером локальных технологий в музыкальном обучении может служить «Технология преподавания балетной музыки в начальной общеобразовательной школе», разработанная Н. В. Быстрыковой. Она представляет собой десять последовательных шагов, охватывающих три года обучения (2—4 классы). Каждый шаг представляет собой формулировку задачи и методический комментарий по выполнению.

Первый шаг. Знакомство с отдельными музыкальными фрагментами балетной музыки посредством распознавания в них известных «китов»: песни, танца, марша («Какие «киты» приведут нас в балет?»). *Второй шаг.* Расширение представлений о балете: музыка + хореография («Что такое балет?»). *Третий шаг.* Знакомство с ролью симфонического оркестра в балете («Играем в оркестре»). *Четвертый шаг.* Проникновение в мир музыкально-хореографических образов («Музыкально-хореографические образы»). *Пятый шаг.* Балетная музыка — живопись («Рисуем балетный спектакль»). *Шестой шаг.* Ассоциативно-образное изображение в цвете балетной музыки («Рисуем балетную музыку»). *Седьмой шаг.* Проникновение в мир музыкальных балетных образов с помощью литературного

сюжета («От «просто сказки» — к «балетной сказке»). *Восьмой шаг.* Рождение балетного спектакля («Как рождается балетный спектакль»). *Девятый шаг.* Знакомство с драматургией балетного спектакля («О развитии сюжета в балетном спектакле»). *Десятый шаг.* Галерея музыкально-хореографических образов.

Технология предполагает постепенное введение школьников в мир музыкально-хореографических образов при опоре на самостоятельное творчество ребенка в процессе познания. Школьники осознают, как рождается балетный спектакль, проникают в драматургические особенности балета, понимают важность и сложность роли различных искусств в его создании, имеют возможность проявить себя творчески в любом направлении театрального балетного искусства [44].

Итак, первые шаги в разработке педагогических технологий массового музыкального обучения и образования в нашей стране уже сделаны. Перспективы подобных разработок определены, значительный отряд молодых педагогов-музыкантов, занимающихся научной деятельностью, обратился лицом к технологическим проблемам музыкальной педагогики.

К сожалению, разработками технологий в рамках предметов музыкально-исполнительского цикла в нашей стране никто серьезно не занимается, хотя на советском пространстве встречаются разработки подобных технологий.

Например, в Киеве рядом педагогов-исследователей (И. М. Рябовым, И. Мурзиной и др.) на материале преподавания музыкально-исполнительских дисциплин была разработана технология интенсификации обучения игре на фортепиано, основанная на алгоритмизированной модели дисциплины (АМД).

АМД представляет разработанную систему учебных задач определенной дисциплины, в этом случае — преподавания фортепиано, изложенных в фиксированной последовательности. Она отличается детальной проработкой всего комплекса дисциплины, ее последовательной разверткой во времени. Последовательность задач по горизонтали отражает усложнение трудностей, по вертикали — взаимосвязь различных видов работы в одной дисциплине и между дисциплинами.

Так, *воспитание художественного мышления* (А) состоит из двух разделов: А1 — целостное восприятие музыкально-образных явлений; А2 — осознание закономерностей воплощения музыкально-образных явлений. Закономерности музыкального языка конкретизируются на основе ассоциаций с жизненным опытом учащихся, представлениями об окружающем мире, искусстве и пр. Б — *творческая деятельность* — содержит задания по импровизации или сочинению музыки, контрольные задания для самостоятельной работы и определения качества усвоенных навыков и навыков. В — *формирование практических навыков* — состоит из четырех разделов: В1 — способы исполнительского воплощения музыкальных явлений, освоение навыков планирования действий в процессе исполнения произведения, включая мысленное представление о необходимых звуковых соотношениях и ритмических приемах, поэтапные способы изучения музыкального текста; В2 — развитие двигательных навыков, через систему тренажа психомоторики; В3 — освоение аппликатурных принципов; В4 — развитие навыков чтения с листа; Г — *освоение основных понятий* (связь с прохождением сольфеджио).

В основу этой технологии положена концептуальная модель массового музыкального воспитания, предложенная Д. Б. Кабалаевским и адаптированная для сис-

темы индивидуального музыкального обучения. Анализ АМД показывает, что к нему можно применить основные критерии технологий: концептуальность, системность, управляемость, алгоритмизацию, эффективность и воспроизводимость [245].

Тем не менее, в данной технологии недостаточно четко прописаны принципы, на которых строится индивидуальное обучение. Хотелось бы несколько подробнее остановиться и на психологической сущности технологий индивидуального обучения.

Обоснование индивидуальной формы работы в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин достаточно четко представлено в гл. 1 данного раздела. Попытаемся сейчас выявить психологическую сущность индивидуального обучения.

Мы уже рассматривали личность как цель музыкального обучения и воспитания. Согласно воззрениям создателей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Лоренц, Э. Фромм и др.), определяющими для человека должны стать не ожидания окружения, а его собственные потребности и возможности. Отсюда **сущностью индивидуального обучения** является самореализация, самореализация личности в индивидуальных видах музыкальной деятельности. Принципы музыкального обучения, выдвинутые В. Г. Ражниковым (см. гл. 1, разд. 1), рассмотренные нами доминирующие тенденции развития, творчества и аллотропизма (как альтернативного способа деятельности) определяют, вероятно, и закономерности индивидуального музыкального обучения.

Поскольку музыкальная деятельность является одной из самых сложных, овладения отдельными ее видами (музыкальным исполнительством, например), необходимы огромные временные затраты. Насущной становится обоснованность **психологически оправданной системы** решения основных задач инструментального обучения, устанавливающей соответствие между уровнем сформированности основных исполнительских умений и навыков с определенным этапом исполнительских или технических ориентиров. Практическое применение этой теории способствует эффективному развитию и совершенствованию исполнительской техники и упорядочению структуры педагогического воздействия.

Существует определенная зависимость между важнейшими проблемами инструментальной подготовки и временными рамками сензитивных периодов, в которые эти проблемы могут быть решены с наименьшими затратами усилий педагога и ученика. Так, сензитивным периодом для развития сенсорики является возраст 6—9 лет, что в индивидуальном инструментальном обучении соответствует периоду овладения качественным звукоизвлечением.

Одной из важных психологических основ индивидуального инструментального обучения является **использование идеомоторики** (психомоторики) для успешного овладения техникой игровых движений, которая непосредственно связана с точностью и ясностью программ этих движений в сознании музыканта. Основы идеомоторики свидетельствуют педагогические взгляды Т. Лешетича, Г. Гинзбурга, И. Гофмана, современных ученых, педагогов-музыкантов Г. М. Ципина, В. И. Петрушина и др. «Внимательное продумывание игровых движений помогало им и их ученикам добиваться высоких технических результатов и с наименьшими физическими и психическими затратами» [201, с. 63]. Для развития психомоторики оптимальным является период 8—12 лет, именно в это время наиболее успешно решается проблема технического совершенствования и свободного

формирование музыкального мышления учащегося происходит с первого года, но в сензитивный период развития операционного мышления (12—15 лет) становление происходит наиболее быстрыми темпами. Особое значение приобретает в этот период становление исполнительского мышления, имеющего свои особенности для каждого вида исполнительской деятельности.

Образность и артистичность исполнения, направленность личности и пр. связаны с эмоциональным становлением личности, что происходит в 14—17 лет на фоне личностного общения как ведущей деятельности [210].

Можно констатировать, что соотношение уровня сформированности исполнительских умений и навыков с определенным этапом психофизического развития учащегося нужно учитывать в разработке педагогических технологий индивидуального обучения музыке.

Значимой для индивидуального музыкального обучения является и теория поэтапного формирования умственных действий известного психолога П. Я. Гальперина, описывающая **процесс интериоризации** как непосредственный переход внешних действий во внутренний план сознания. Д. А. Васильев и К. М. Булыго считают, что в музыкальной деятельности «процесс интериоризации выражается в переходе внешних отношений исполнителя с инструментом и звучащей материей произведения, во внутренние отношения с исполнительским «Я» и музыкально-художественным исполнительским образом» [46, с. 162]. Центральным компонентом этой теории является ориентировочная основа действий как системы ориентиров для эффективного их выполнения. В музыкально-инструментальном исполнительстве она подразделяется на систему общеязыковых ориентиров, систему текстовых ориентиров музыкального произведения и систему исполнительских или технических ориентиров.

Теория способствует эффективному развитию и совершенствованию исполнительской техники и упорядочению структуры педагогического воздействия.

Теория психологической установки, разработанная школой Д. Н. Узнадзе и конкретизированная для музыкальной педагогики В. В. Медушевским, также является психологической основой индивидуального обучения музыке. Установка мобилизует психику и на процесс восприятия и формирования внутреннего слухового образа, и процесс его исполнительского воссоздания, затрагивая все структурные компоненты личности учащегося-исполнителя: физический, эмоциональный, интеллектуальный, волевой.

Психологические основы общения в социально-педагогической системе «учитель — ученик» во многом определяют успешность музыкального обучения и создают условия для самореализации личности ученика в музыкальной деятельности, способствуют коррекции и регуляции эмоциональных состояний, возникающих в процессе этой деятельности. Все это должно учитываться при разработке технологий в индивидуальном музыкальном обучении и воспитании.

Следует отметить, что индивидуальное обучение по самой сути своей не может не быть ориентировано на личность обучающегося. Соответственно, и технологии, используемые в процессе музыкального обучения, и технологии, направленные на организацию воспитательного процесса, могут быть отнесены к группе личностноориентированных.

В целом же индивидуальное обучение в процессе преподавания музыкальных исполнительских дисциплин выполняет важную функцию проявления индивидуальности субъекта обучения, возвращения ее в учебной музыкальной деятельности и предъявления индивидуальности личности в творческой музыкальной исполнительской деятельности.

Наш небольшой экскурс в психологию музыкального обучения показывает, разработка новых педагогических технологий должна опираться на психологические основы индивидуального обучения.

Глава 4

Преломление дидактических принципов в музыкально-педагогической деятельности

Понятие принципа является одним из основополагающих в педагогике. Оно находится в тесной связи со всеми составляющими педагогической деятельности: целями, предметом, содержанием, средствами и участниками учебного процесса. В отечественной, ни в зарубежной педагогике нет общепринятого определения понятия *дидактический принцип*. В целом можно сказать, что принципы являются объективными общедидактическими закономерностями или, более пространно, высказываниями нормативного характера, отражающими объективные закономерности процесса обучения и результат обобщения многовекового педагогического опыта.

Поскольку принципы отражают закономерности (являющиеся смягченным вариантом закона для гуманитарной сферы), они обладают обобщенностью, универсальностью, прогностичностью, имеют диалектическую природу. Оказывая влияние на такой компонент музыкально-педагогической деятельности, как ее содержание, принципы, в свою очередь, испытывают значительное воздействие со стороны предмета деятельности, ее содержательной области. В противном случае дидактические принципы не будут действенными.

Формулировка дидактических принципов восходит к положениям, разработанным еще Я. А. Коменским и И. Г. Песталоцци. Общая педагогика опирается на принципы, связанные с изучением основ различных наук — естественных, технических, гуманитарных. При этом наука познается с помощью абстрактно-логического мышления, осуществляемого левым полушарием мозга, а музыка как искусство постигается правым полушарием, при помощи художественно-образного мышления. Все это препятствует механической экстраполяции общедидактических принципов в область музыкально-педагогической деятельности. Они могут быть основой основополагающей моделью для каждой частной методики, требующей реализации в соответствии со спецификой изучаемого предмета.

Преломление в музыкальной педагогике общедидактических принципов, обусловленное особенностями музыки как специфической образовательной области, рассматривала Ю. Б. Новоселова [180].

Одним из самых общих является принцип взаимосвязи задач воспитания, обучения и развития обучаемых. Этот принцип общей педагогики повышает значимость целеполагания, результативности и эффективности обучения. Реализация этого принципа в музыкально-педагогической деятельности предполагает умение учителя в любой конкретной ситуации избирать наиболее рациональный способ деятельности, позволяющий повысить эффективность музыкального обучения:

сочетание задач разного уровня, выделяя из них ведущие: включение личности учащегося в контекст музыкальной культуры, удовлетворение трех сторон музыкально-эстетической потребности и самореализацию личности в различных видах музыкальной деятельности. Особое значение имеет опосредованное влияние этих кардинальных задач на все компоненты музыкально-педагогической деятельности. Учет реальных возможностей каждого ученика в овладении музыкальным учебным материалом обуславливает точное соотношение целей-результатов воспитания, обучения и образования от общего массового до профессионального.

Следующим по значимости является принцип научности обучения, который предполагает включение и взаимодействие в нем следующих основных требований:

- уровня преподавания, отвечающего современному состоянию науки;
- диалектический метод подачи учебного материала;
- исторический подход к анализу и оценке педагогических явлений.

Музыкальная педагогика с момента зарождения опиралась на самые современные для своего времени достижения физиологии, психологии, искусствоведения, музыкознания, опыт лучших отечественных и зарубежных педагогов.

Следует отметить, что специфика музыкально-педагогической деятельности, осуществляемой на стыке науки (педагогики) и искусства (музыки), требует учета закономерностей, имеющих отношение именно к музыке как виду искусства, которые мы рассмотрим позже.

Особенно важным для эффективности музыкального обучения является принцип систематичности и последовательности, требования к которому формулируются следующим образом:

знания, умения и навыки должны формироваться в системе, каждый элемент которой логически связан с другими и предполагает следование правилу: от известного к неизвестному, от простого к сложному, от легкого к трудному. При соблюдении этих требований учебный материал запоминается более прочно и в большем объеме;

обучение должно соответствовать специфике предмета и его логике.

В практике музыкального обучения и воспитания особое значение приобретает последовательность в планировании учебно-музыкальной деятельности, в подборе музыкального материала (в музыкально-исполнительских дисциплинах — репертуарная политика), в выборе методов и приемов обучения, в мониторинге музыкально-педагогической деятельности, в анализе и оценке ее результатов.

Спецификой музыкально-исполнительского процесса является двигательный рефлекс при активности мышления и осознанности действий, достижение автоматизма возможно только при систематичности и последовательности занятий, особенно домашних. Ведущие педагоги-музыканты основной причиной неудач музыкально-исполнительской деятельности считали отсутствие систематических занятий, предпочитая их регулярность и умеренный временной объем многочасовому, но редкому и нерегулярному «отсиживанию» за инструментом.

В противовес бездумной «механической зубрежке», что было характерно для музыкальной педагогики периода фетишизации техники, преломление общедидактического принципа сознательности и активности учащихся в учебно-музыкальной деятельности позволило повысить эффективность музыкального обучения:

- на основе осмысления музыкального материала и присвоения его смыслов;
- на основе понимания целей и задач его изучения, создающих условия для самодетерминации личности;
- при опоре на имеющиеся у ученика знания, умения и навыки, способствующие самоанализу его деятельности.

Принцип индивидуального подхода в музыкальном обучении и воспитании во многом опирается на сложность и многогранность музыкальной деятельности. Создание условий для самореализации личности в различных видах музыкальной деятельности предполагает точный учет всех параметров личности обучающегося: адаптацию методического арсенала преподавателя к каждому конкретному ученику. Недаром создание личностноориентированных технологий стало одним из перспективных направлений в массовом музыкальном воспитании. Еще более важным является учет индивидуальности учащегося в музыкально-исполнительских дисциплинах, использующих индивидуальные планы прохождения дисциплины для каждого ученика, что перекликается с созданием пространства личности в персональном образовании.

Реализация *принципа доступности* в музыкально-педагогической деятельности требует точного учета реальных учебных возможностей учащегося. Игнорирование этого принципа чревато расшатыванием мотивационной сферы личности. Значительные трудности недопустимы, поскольку отрицательно сказываются на физическом и психическом здоровье учеников — у них отмечается понижение мотивации учебно-музыкальной деятельности. Тем не менее, упрощенность содержания обучения, облегченность музыкального материала также отрицательно влияют на личностное развитие ученика: они препятствуют формированию воли и работоспособности учащихся, снижают развивающие возможности музыкального искусства, ослабляют мотивацию. Как верно указывает известный ученый, педагог-музыкант Г. М. Цыпин, «никогда не учился на легком». Важно в практике музыкального обучения и воспитания сохранить определенный баланс, чтобы музыкальные занятия оставались доступными, но требовали определенных усилий, что позволяло бы развиваться мотивации и самомотивации личности. Обучение должно вестись в зоне ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), чтобы ученик мог с помощью педагога преодолеть трудности учебно-музыкальной деятельности.

Принцип наглядности предполагает опору на чувственные представления. Привлечение к восприятию всех органов чувств ученика — залог эффективности обучения. Наглядность в музыке предполагает слуховые, моторные, тактильные, зрительные ощущения.

Использование аудиовизуальных средств на современном уроке музыки становится нормой, но, помимо технического оснащения занятий, в музыкальной педагогике традиционно используется *исполнительский показ*, как один из самых действенных методов, основанных на принципе наглядности. Показ используется практически на каждом уроке музыки в процессе преподавания музыкально-исторических, музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин.

Метод исполнительского показа существует в нескольких модификациях:

- **показ-образец** — преподаватель исполняет музыкальное произведение, вызывая один из вариантов эталонного исполнения. Несмотря на технические возможности аудиовизуального предъявления ученику музыкального произведе-

ние, предпочтение следует отдавать все-таки «живому исполнению», укрепляющему авторитет преподавателя личным примером и способствующему эмоциональной включенности учащегося в процесс постижения образного содержания на основе сопереживания;

проблемный показ — преподаватель сопоставляет несколько вариантов исполнительской интерпретации, включая ребенка в проблемную ситуацию для активизации процессов его самостановления и саморазвития;

утрированный показ — представляет собой вариант метода «поиск ошибки», когда преподаватель в своем показе преувеличивает ошибки ученического исполнения, проявляя, таким образом, неточности в действиях ученика и помогая их осознанию;

фрагментарный показ — наиболее приемлем в старшем возрасте, когда происходит становление собственного стиля музыкального мышления и деятельности. В этом возрасте навязывание образцов исполнительских трактовок может принести только вред, подавляя самостоятельность учащегося. Показ же фрагментов музыкального произведения лишен изначальной «заданности» и «навязанности» интерпретации.

Итак, общедидактические принципы находят свою интерпретацию в музыкально-педагогической деятельности, являясь основополагающей моделью для реализации в соответствии со спецификой музыкального искусства.

Однако, как уже отмечалось в гл. 1 первого раздела, в области музыкальной педагогики ведущими учеными-музыкантами разрабатываются специфические дидактические принципы, лежащие в основе музыкального обучения и музыкально-педагогического образования. Формирование этих принципов связано с такими известными именами, как Б. В. Асафьев, О. А. Апраксина, Д. Б. Кабалевский, Б. Абдуллин, В. Г. Ражников, Л. В. Школяр, Г. М. Цыпин, Н. А. Терентьева и др.

В качестве основополагающих выдвигаются следующие принципы: *целостность* (изучение музыкального искусства в единстве, непрерывности и слитности бытия человека), *образность* (отражение в музыкально-педагогическом процессе образности музыкального искусства), *интонационность* (преподавание музыки как искусства интонируемого смысла) [164].

В последнее время к этим принципам добавляются новые, все более конкретизирующие закономерности музыкального обучения. Так, Е. П. Дихтиевской сформулирован *принцип художественности*, представляющий собой синкретическую сущностную характеристику процесса музыкального образования. Принцип раскрывается через ряд признаков художественного преподавания музыки: художественное осмысление переживания музыки учителем и учащимися; личностно-заинтересованное, доброжелательное общение учителя с учащимися, ориентированное на успешную деятельность, отношения согласия в диалоге и диалогическое самораскрытие личности; единство художественного и педагогического в учебно-воспитательном процессе, реализация воспитательной функции через актуализацию художественного содержания; направленность драматургической организации урока на оказание впечатляющего воздействия на учащихся; освоение обобщенных понятий в процессе активной художественной деятельности; актуализация возможностей интерпретации в единстве «принимающего» и

«обогащающего» начал, направленная на самовоспитание, саморазвитие и самовыражение личности в диалогических отношениях» [76, с. 101].

Ассоциативные связи видов искусства как принцип музыкально-педагогической подготовки учителя музыки доказан Н. А. Жировой. Исследователь рассматривает этот принцип как обобщенную и универсальную закономерность, характерную и для искусства, и для дидактического процесса, влияющую на все его составляющие. Предлагаемый «принцип означает осознанную актуализацию ассоциативных связей видов искусства в общеобразовательном процессе» [80, с. 17].

Процесс обучения и воспитания, основные дидактические принципы которого рассмотрены в данной главе, не является чем-то застывшим в своем совершенстве — это изменяющаяся, развивающаяся система, выдвигающая новые принципы на основе вновь открытых закономерностей. Любая современная педагогическая система, педагогическая технология предполагает обоснованную систему принципов, отражающую ее закономерности.

Глава 5

Принципы развивающего обучения и принципы педагогики сотрудничества в музыкальном обучении и воспитании

Изменение социально-экономических условий жизни общества, динамичные общественно-политические преобразования, сдвиги в духовной жизни общества существенно отражаются на образовательной системе, на условиях включения личности в процесс социализации, на требованиях, предъявляемых к растущей и развивающейся личности.

От человека третьего тысячелетия требуется, прежде всего, изменение отношения к окружающему миру, другим людям, самому себе, осознание возможности взаимодействовать и видоизменять среду обитания, опираясь на ее закономерности и общечеловеческие ценности. Современной психолого-педагогической наукой признано прохождение личностью в своем становлении трех стадий: досоциализационной (индивидуальность), социализационной (субъектность) и постсоциализационной (собственно личность), что позволяет говорить о преодолении на современном этапе взглядов на личность как на носителя определенных социальных норм и исполнителя требований социума. Актуальными становятся самостановление и творческая активность личности. Жизнь человека в сложном и меняющемся мире требует от него мобильности, умения ставить перед собой задачи, самостоятельно творчески их разрешать. Такова первая предпосылка создания новых образовательных систем и педагогических технологий.

На пороге XXI в. возникают признаки перехода индустриального общества к информационному, «обществу знаний». Информационные технологии становятся двигателями общества знаний, а хорошее образование, способность к творчеству и компетентность — важнейшим капиталом. Чтобы отвечать новым требованиям, человек должен делать ставку на три важных фактора: образование, способствующее ускоренному развитию, качественная профессиональная подготовка, учеба в течение всей жизни. Необходимость ускоренного развития человека, становления личности — важная предпосылка изменений в сфере образования

И, наконец, особое значение для дальнейшего поступательного движения цивилизации имеет духовно-нравственное становление человека как необходимое условие для выживания человечества. Без изменения духовных начал, очеловечения личности перспектив преодолеть противоречия социального развития мало. Гуманизация жизни человека в обществе и гуманизация самого общества невозможны без превращения homo sapiens в homo humanus.

Таковы основные предпосылки качественных изменений в сфере образования. Развивающее обучение стало в современном мире одним из способов ускоренной социализации ребенка, его включения в жизнь общества, с одной стороны, и, с другой, — условием саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности.

Идея оптимального общего развития ребенка лежит в основе дидактической системы, разработанной Л. В. Занковым и его учениками [84]. Дидактические принципы развивающего обучения направлены на ускорение процесса развития школьников, обычные же дидактические принципы предполагают всего лишь успешный результат в усвоении знаний. Рассмотрим основные принципы этой педагогической системы с точки зрения преломления их в музыкально-педагогической деятельности.

Принципу обучения на высоком уровне трудности принадлежит решающая роль в музыкальном обучении. Реализация этого принципа вызывает своеобразные процессы в психической деятельности школьника: преодоление препятствий раскрывает духовные силы ученика, способствует поддержанию интереса и развитию самомотивации; усвоение музыкальной грамоты, что является для младших школьников достаточно сложным процессом овладения новой знаковой системой, помогает переосмыслению учебно-музыкальной деятельности и систематизации знаний; качественным изменениям подвергается и учебный материал, становится более обширным и глубоким.

Этот принцип тесно связан с другим, который предполагает ведущую роль теоретических знаний на начальном этапе музыкального обучения. При овладении новой знаковой системой особую трудность представляет познание учеником взаимосвязи и внутренней сущности музыкально-теоретических понятий, отражающих и транслирующих образное содержание музыкального искусства. Структурирование музыкально-теоретических знаний предполагает раннее «подключение» операционного мышления: ученик овладевает мыслительными операциями в процессе изучения нотной знаковой системы (элементарного носителя музыкального языка, передающего интонируемый смысл музыки) и в процессе практического использования нотной грамоты в своей учебно-музыкальной деятельности.

Быстрый темп прохождения программного материала, как принцип развивающего обучения, подразумевает постоянное движение вперед, «непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием» (Л. В. Занков), которое включается в открытую саморазвивающуюся систему предмета учебной деятельности школьника (музыкальное искусство). Быстрый темп позволяет исключить стагнационные процессы в музыкальном обучении и воспитании, которые чаще всего являются причиной низкой эффективности музыкальных занятий.

Близок общедидактическому принципу сознательности принцип осознания школьниками процесса учения. Два эти принципа отличаются по объекту и харак-

теру осознания. Принцип сознательности обращен вовне, его объектом являются сведения, умения, навыки, которыми надо овладеть. Принцип осознания обращен внутрь, и объектом его является собственная учебная деятельность, осознание ее протекания. Направленность ученика на учебно-музыкальную деятельность позволяет включить в процесс осознания и программы действий по овладению практическими исполнительскими умениями и навыками.

Разработанная в 60-е гг. XX в. система развивающего обучения оказала значительное влияние на педагогическую практику. В музыкальной педагогике опора на эти принципы легла в основу создания практически всех концепций программ массового музыкального воспитания, созданных в последней трети XX (это и несколько модификаций программ НИИ художественного воспитания и программа Д. Б. Кабалевского).

Теория развивающего обучения в музыкальном профессиональном образовании разработана замечательным ученым, педагогом-музыкантом Г. М. Цыпиным. Анализируя вопросы профессионального обучения музыканта-исполнителя, ученый задает вопрос, как, каким образом должно быть построено обучение, «дабы стать максимально перспективным для развития учащегося?» [2, с. 143]. Прежде всего, поскольку речь идет о педагогике в сфере искусства, отмечается *большая роль личности преподавателя*, ее индивидуальности, личностно-профессиональным качествам и духовно-нравственному потенциалу. Отмечается и то, что объединяет педагогические воззрения разных по облику, но столь же блестящих педагогов-практиков — это система схожих дидактических принципов, претворяемых ими в образовательном процессе. Что же составляет развивающего обучения в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин?

Ведущим по своему значению для общего музыкального развития, обогащения профессионального сознания и расширения музыкально-интеллектуального опыта является *принцип увеличения объема используемого в музыкально-педагогической работе учебного материала*. Рациональная репертуарная политика, обращение к возможно большему количеству музыкальных произведений, приобщение ученика к разным пластам художественно-стилевых явлений музыкального искусства — суть реализации данного принципа.

Ускорение темпов прохождения определенной части учебного материала — таков второй принцип. Он дает установку на овладение необходимыми профессиональными умениями и навыками в сокращенные сроки и отказ от непомерных длительных сроков изучения музыкальных произведений. Данный принцип обеспечивает мощный приток информации в музыкально-педагогический процесс, расширяет профессиональный кругозор учащегося. Реализации этого принципа способствуют использование методов параллельного и эскизного разучивания.

Третий принцип связан с отказом от традиционной трактовки занятий в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин и формулируется как *увеличение меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством*. Интеллектуализация урока музыки осуществляется за счет обогащения сознания ученика развернутыми системами представлений и понятий, связанных с конкретным исполнительским материалом, включением в познавательный процесс содержательных обобщений, охватом широкого диапазона сведений музыкально-исторического и музыкально-теоретического характера.

Потребность отойти в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин от дидактически-инструктивного способа музыкально-педагогической деятельности потребовало выдвижения принципа *такой работы с материалом, при которой максимальной полнотой проявлялись бы самостоятельность и творческая инициатива учащегося-исполнителя*. Реализация этого принципа требует использования проблемных методов подачи учебного материала, включения учащихся в нравственно-эстетические ситуации, такой организации образовательной среды, которая создавала бы условия не только для развития личности, но и для ее саморазвития и самоактуализации.

Основанное на этих принципах профессиональное обучение музыке, конкретнее — музыкальному исполнительству, может действительно стать *развивающим*. Именно эти принципы, разработанные Г. М. Цыпиным, составляют дидактическую базу современного образовательного процесса в русле музыкально-исполнительских дисциплин.

Однако сугубо музыкальная (и даже профессионально-ориентированная) подготовка не может решить полностью задачи становления и развития личности учащегося-музыканта. Здесь возникает вопрос о необходимости привлечения к процессу музыкального обучения и воспитания педагогических технологий, ориентированных на такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая способствовала бы сотворчеству и сотрудничеству педагога и ученика «в сотворении» личности последнего.

Педагогика сотрудничества как организационная система взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса имеет следующие характерные признаки:

- пространственное и временное сопresутствие взаимодействующих субъектов;
- единство цели сотрудничества педагога и учащегося;
- организация и управление совместной деятельностью;
- разделение функций, действий и операций при их общей согласованности в кооперативной деятельности;
- наличие эмоционально положительного окрашенных межличностных отношений.

Известный ученый, педагог-практик Ш. А. Амонашвили [5] указывает, что исходными концепциями педагогики сотрудничества являются:

1. Концепция Л. С. Выготского о двух уровнях развития ребенка (рис. 2).

ЗАР — зона актуального развития — на что способен ребенок сегодня;

ЗБР — зона ближайшего развития — потенциальные возможности ребенка.

То, что сегодня ребенок сделает с помощью педагога, завтра он сделает сам. Он пришел к этому уровню ЗБР, но с педагогом это осуществится быстрее.

2. Концепция развивающего обучения Л. В. Занкова.

Принципы этой концепции мы внимательно рассмотрели в начале этой главы. Они соответствуют психологическим особенностям детского возраста. Л. В. Занков впервые доказал, что бывают разные педагогики, в результате которых дети будут обучены и воспитаны по-разному.

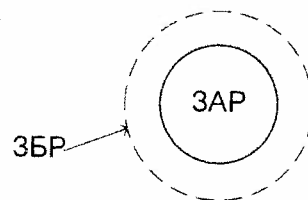


Рис. 2. Два уровня развития ребенка (по Л. С. Выготскому)

3. Концепция содержательных обобщений Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Ее сутью является признание факта, что в основе теоретического сознания мышления лежит содержательное обобщение. Основой эмпирического (конкретного) мышления являются представления, а теоретического (абстрактного) — понятия. Преобладание у детей конкретного мышления вовсе не означает, что опираться в обучении надо только на него. Концепция Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова доказывает, что с первых дней обучения у детей можно формировать абстрактное мышление.

4. Концепция Д. Н. Узнадзе о функции учителя

В одной из ранних работ Д. Н. Узнадзе приведен рис. 3:

Учебный материал должен быть больше, чем возможности ребенка, чтобы учитель стал необходимым. Если учебный материал равен возможностям ребенка или меньше их, учитель не нужен: ребенку слишком легко и неинтересно. Учебный материал должен быть сложнее, чем возможности ученика, овладеть которым ему придется самостоятельно. Тогда учитель становится необходимым «посредником», выполняющим свою функцию. Эта концепция сочетается с концепцией Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка и с высказыванием Г. М. Цыпина о невозможности учиться на легком музыкальном материале.

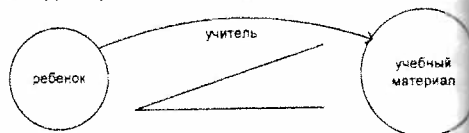


Рис. 3. Функции учителя (по Д. Н. Узнадзе)

Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка и с высказыванием Г. М. Цыпина о невозможности учиться на легком музыкальном материале.

5. Концепция Д. Н. Узнадзе о функциональных тенденциях и развитии ребенка. Ребенок рождается с множеством задатков и функций. Но все они имеют определенное время для своего развития, сами включаются в назначенное природой время и сами же выключаются. «Функции могут реализовать только в подходящей среде, которая способна дать им развиваться. Надо моделировать среду, которая вызывает к жизни эти функции и заставляет их работать иначе функции угасают скорее» [5, с. 13].

Рассмотрим сейчас принципы педагогики сотрудничества и их конкретизацию в музыкально-педагогической деятельности.

В своей деятельности педагог должен опираться на принцип безграничности ребенка, суть которого заключается в признании огромных потенциальных возможностей каждого ребенка к развитию и саморазвитию. К сожалению, необходимо признать и тот факт, что реалии сегодняшнего дня во многом ограничивают развитие. В частности, приобщение ребенка к музыкальному искусству должно в идеале, осуществляться не только средствами массового музыкального воспитания, но и в процессе углубленного изучения музыки, позволяющего ученику самореализоваться в музыкальном исполнительстве. Этого пока не происходит, что ограничивает действие развивающей функции музыки на ребенка, а также способствует самоосуществлению. Для преподавателя главное — понимать, что каждый маленький человек — индивидуальность — и имеет право на полное саморазвитие.

Ориентация на завтрашний день развития и стремление к взрослому дополняют принцип безграничности ребенка. Он стремится к своему будущему, а учитель помогает в этом, «подталкивая» его к его же будущему все годы учебы.

Здесь должны проявиться проскопические возможности и способность преподавателя к антиципации. Учитель мысленно «провидит» образ того человека, который получится через много лет из данного ребенка. В процессе своей музыкально-педагогической деятельности он должен за 500—700 занятий (в случае индивидуального обучения музыкальному исполнительству) или за 200—250 уроков (если речь идет о массовом музыкальном воспитании) приблизить ребенка к взрослению, помочь раскрыться всем его потенциам, актуализировать его музыкальные потребности и создать условия для его самореализации в различных видах музыкальной деятельности.

Исключительно важным в педагогике сотрудничества является принцип игры и свободного выбора». Одним из наиболее важных видов деятельности, которым ребенок овладевает в первые годы своей жизни, является игра. В нее дети вступают по внутренней потребности: «Функции сами создают модус хотения» (Ш. А. Амонашвили). Но, свободно включаясь в игру (коллективную или индивидуальную), ребенок должен подчиняться определенным правилам, что ограничивает его свободу. Главное в игре — свободный выбор: сам начинаю игру, сам подчиняюсь правилам, сам прекращаю. Игра — это переживание ребенком свободного выбора. В музыкальной педагогике действие этого принципа не ограничивается только начальным этапом обучения, возможностью использовать музыкальные игры. Особое значение в средних и старших классах приобретает именно свободный выбор. При этом безграничная свобода: «хочу заниматься музыкой — хочу не заниматься» подменяется свободой выбора в определенных рамках: «занимаюсь в музыке чем хочу». Педагог-музыкант должен предоставить свободный выбор программы из многих (равно полезных для данного ученика) модификаций. Это снимает изначальную «навязанность» программы и позволяет ученику психологически раскрепоститься, проявить самостоятельность, ответственность за свой выбор, обосновать свои художественные предпочтения.

Личностно-гуманное отношение к ребенку как принцип педагогики сотрудничества базируется на признании ученика соратником и сотрудником в его становлении и развитии. Ребенок должен переживать в общении с учителем чувство взросления и чувство свободы. Эффективность воспитания заключается в том, насколько оно индивидуально ориентировано для раскрытия духовных сил и личностных потенций каждого отдельного ученика. Характер педагогического общения «устанавливает погоду в духовном мире ребенка» (Ш. А. Амонашвили), поэтому оно должно быть добрым и возвышающим, поднимающим ребенка к вершинам человечности.

Дополняет это требование принцип очеловечивания среды. Ребенок формируется в среде, поскольку без нее ребенка как человеческого существа не будет. И учитель не состоит, если он ежедневно не будет очеловечивать среду, которая окружает ребенка: делать ее доброй, чуткой, отзывчивой, оптимистичной по отношению к маленькому человеку. Педагог имеет право воздействовать и на семейные отношения, «воспитывать» родителей, то есть очеловечивать семейную среду, если она стала бесчеловечной к ребенку. Не секрет, что иногда школьная среда, атмосфера в классе становятся антигуманными по отношению к какому-либо ребенку, а на индивидуальных занятиях педагог может создать невыносимые условия для учащегося. Случаи унижения достоинства уча-

ника, бестактного поведения учителя музыки показывают полное непонимание деятельности педагога, а не личностно-ориентированного взаимодействия. Деятельность участников музыкально-педагогического процесса может строиться на основе личностно-ориентированного взаимодействия, обусловленного его интерактивным характером. Личностную ориентацию в учебно-воспитательном процессе подробно исследовали Д. А. Белухин, И. С. Якиманская и др., определив сущность и цель личностно-ориентированного педагогического процесса как создание оптимальных природосообразных условий развития и саморазвития индивидуальности и субъектности (досоциализационных и социализационных проявлений) человека [26, 307]. Современный словарь по педагогике определяет интракционизм как «направление в западной социальной психологии (Дж. Г. Мид и др.), исследующее общественные отношения в аспекте специфических межличностных коммуникаций, взаимодействие между личностями в аспекте социализации, ролевого поведения, в процессе которого реализуется способность человека «принимать роль другого», и на этой основе осуществляется его вхождение в референтную микроструктуру» [259, с. 284].

Особенно печальны факты использования педагогами-музыкантами отметок социального давления на ребенка, когда оцениваются не его знания, умения и навыки в музыкальной деятельности, а его отношение к уроку, предмету деятельности личности учителя. Учебно-музыкальная деятельность — обращенный на самого себя процесс преобразования. Он требует постоянного контроля со стороны ученика, которого не формируется полноценная музыкальная деятельность и полноценная личность. Привычка к отметке извне не стимулирует внутренней самооценки ребенка, искажает его формирующуюся личность. Для многих учителей до сих пор актуальны слова П. П. Блонского: «Учитель! Стань человеком!»

Последнее нормативное требование педагогике сотрудничества к учителю — *усовершенствование собственного детства*. Проживите в каждом ученике собственное детство. Используйте свой прошлый школьный опыт, чтобы изменить настоящее. Разглядите в детях те же чувства, страсти, мечты, которые кипели в вас когда-то. Доставьте им ту радость общения и тот восторг познания, которых не получили сами, усовершенствуйте свое прошлое, сохранив все лучшее, преобразовав то, что требует изменения.

Итак, мы рассмотрели особенности использования принципов некоторых современных педагогических технологий в музыкальном обучении и воспитании, что позволяет констатировать *применимость практически любой технологии в музыкально-педагогическом процессе при адаптации ее к предмету деятельности — музыке*.

Глава 6
Реализация принципов интерактивного
личностно-ориентированного взаимодействия
в музыкально-педагогической деятельности

Исследования учебно-музыкальной деятельности школьников (В. В. Граве и др.) отражают характерный для современного состояния музыкального образования «процесс смыслоутраты», хотя общепризнанными являются развивающая роль музыки, приверженность молодежи к этой области искусства и ее востребованность. Можно только сожалеть, что учителями музыки не осмысливается значение музыкального искусства, приобщения учащихся к различным видам музыкальной деятельности для стимулирования их самопознания, самоактуализации и саморегуляции. В частности, до сих пор требование ценностно-эмоционального отношения к музыке реализуется для школьников только в отношении к программному музыкальному материалу. Шедевры музыкального искусства, на которых строятся программы по музыке и собственная учебно-музыкальная деятельность не приобретают статус индивидуально-личностной ценности и в большинстве случаев не способствуют смысловому творчеству и самодетерминации личности в ее отношениях с духовно значимым искусством.

Вероятно, имеет смысл перевести совместную деятельность учителя и учеников на другую основу, задействовать внутренние механизмы развивающейся личности и через постижение эмоционально-ценностных отношений и адекватизацию собственных эмоциональных переживаний «подвести» учащегося к поиску личностных смыслов в музыкальной деятельности.

Деятельность участников музыкально-педагогического процесса может строиться на основе личностно-ориентированного взаимодействия, обусловленного его интерактивным характером. Личностную ориентацию в учебно-воспитательном процессе подробно исследовали Д. А. Белухин, И. С. Якиманская и др., определив сущность и цель личностно-ориентированного педагогического процесса как создание оптимальных природосообразных условий развития и саморазвития индивидуальности и субъектности (досоциализационных и социализационных проявлений) человека [26, 307]. Современный словарь по педагогике определяет интракционизм как «направление в западной социальной психологии (Дж. Г. Мид и др.), исследующее общественные отношения в аспекте специфических межличностных коммуникаций, взаимодействие между личностями в аспекте социализации, ролевого поведения, в процессе которого реализуется способность человека «принимать роль другого», и на этой основе осуществляется его вхождение в референтную микроструктуру» [259, с. 284].

Интерактивное взаимодействие создает оптимальные условия для развития и саморазвития личности на основе поисков личностного смысла в музыке и различных видах музыкальной деятельности, интерпретации нравственно-эстетических проблемных ситуаций и конструирования собственных действий. При этом обеспечивается активность личности, интенсивность коммуникации и общения, возможность целенаправленной рефлексии и пр.

В нашем случае интерактивный процесс тесно связывается с личностной ориентацией музыкально-педагогической деятельности, сутью которой является удовлетворение музыкально-эстетических потребностей личности. Таким образом, **интерактивное личностно-ориентированное взаимодействие** можно определить как процесс целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния субъектов музыкально-педагогической деятельности, обеспечивающий их активность на основе интенсивной коммуникации и общения, обуславливающий возможность целенаправленной рефлексии и создающий оптимальные условия для развития и саморазвития личности учащегося.

С. С. Кашлев в своей работе «Современные технологии педагогического процесса» формулирует ведущие принципы организации интерактивного педагогического процесса. Таковыми, по мнению ученого, являются:

- организация мыследеятельности;
- организация смысловотворчества;
- свобода выбора;
- организация рефлексии» [103, с. 70].

Каждый из этих принципов может быть интерпретирован в русле музыкально-педагогической деятельности. Так, **организация мыследеятельности** субъектов музыкально-педагогического процесса предполагает расширение самостоятельности учащихся в решении проблем музыкального обучения. Дидактически-инструктивный стиль деятельности учителя сменяется «проблемно-ситуативной формой организации процесса обучения» (Ю. В. Громыко), а усвоение готовых истин — интеллектуальной активностью ученика. Включение учащегося-музыканта в самостоятельное выполнение мыслительных операций (анализ музыкальных произведений, синтез музыкального образа на основе комплекса интонаций, сравнение различных

вариантов исполнительской интерпретации, обобщение характерных особенностей различных жанров и стилей, классификация музыкальных явлений, конкретизация собственного отношения к исполняемой музыке и т.д. (и др.) позволяет интерпретировать обмен мыслями между субъектами музыкально-педагогической деятельности и подвигнуть ученика к самостоятельности и саморазвитию.

С. С. Кашлев рассматривает **смыслотворчество** как процесс создания субъектом деятельности нового значения, содержания чего-либо через призму своей индивидуальности.

Составляющими процесса смыслотворчества в музыкальной деятельности являются:

- *восприятие смысла музыки* — отражение в сознании педагога и ученика явлений музыкальной действительности, отдельных элементов музыкального языка, действующих на органы чувств и эмоциональную сферу личности. На основе актуализации знаний, имеющихся в музыкальном и жизненном опыте, происходит узнавание музыкальных явлений, их эмоционально-образного содержания и понимание смысла;
- *осознание субъектами педагогического взаимодействия сути музыки*, осмысление эмоционально окрашенной информации на основе прежнего опыта, эмоционально-ценностных ориентаций и собственной индивидуальности;
- *формулировка индивидуального смысла* может находить отражение в мышлении, устным или письменным высказыванием индивидуального значения с субъекта музыкального произведения, музыкального явления, причем личностный смысл часто приобретает категориальный характер через актуализацию эмоционального переживания;
- *представление индивидуальных смыслов* участниками педагогического взаимодействия должно осуществляться на основе эмпатийного общения, способствующего раскрепощению ученика. Открытость преподавателя, его искренность, спонтанность и эмоциональность облегчают следующий этап;
- *обмен индивидуальными смыслами*, который происходит в процессе сравнения представленных личных смыслов со своим собственным и «наложения» экспозиции эмоционально-ценностных отношений других субъектов интерактивного личностноориентированного взаимодействия на эмоциональное переживание субъекта смыслотворчества;
- *обобщение и систематизация* эмоциональной информации, передача языком музыки, значений музыкальных явлений осуществляется через мыслительные операции и выделение общих для субъектов взаимодействия существенных черт личностных смыслов музыкальных явлений, при этом происходит активизация их художественно-образного мышления;
- *рефлексия* субъектами педагогического взаимодействия своего индивидуального смысла и фиксация изменения его состояния;
- *закрепление и применение измененного смысла* в музыкально-педагогической деятельности связано с новым содержанием педагогических ситуаций, основанных на новой системе смыслов, ставших личным достоянием ученика. В этом случае предполагается выход на уровень творчески-поисковой деятельности, адекватные природе музыкального искусства.

Принцип свободного выбора, достаточно подробно рассмотренный в предыдущей главе как один из основополагающих принципов педагогики сотрудничества, в интерактивном взаимодействии имеет некоторые особенности. В интерактивном взаимодействии он не связывается непосредственно с игрой и его интерпретация схожа с сущностью реализации этого принципа в учебно-музыкальной деятельности учащихся подросткового возраста. Свободный выбор в этом возрасте позволяет активизировать и сознательно регулировать свое поведение, дает возможность разумного проявления воли в преодолении трудностей музыкальной деятельности, самостоятельности действий в учебных ситуациях и осознанной ответственности за собственный выбор. Целеустремленное и последовательное применение этого принципа способствует эффективному развитию и саморазвитию учащихся в музыкально-педагогическом процессе.

Организация рефлексии как самоанализа и самооценки субъектами педагогического процесса своей учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности отражает потребность, способность и готовность учителя и учеников прояснить, сделать прозрачными «для другого» изменения уровня состояния своей деятельности и выявить причины этого, зафиксировать степень своего развития и саморазвития в интерактивном, личностноориентированном процессе.

Рефлексированию может подвергаться эмоциональное состояние в процессе общения с конкретным музыкальным произведением на разных стадиях работы с ним, эмоциональное отношение к успешности или неуспешности своей учебно-музыкальной деятельности и эмоциональная палитра отношений, складывающихся между участниками педагогического процесса.

Интерактивное личностноориентированное взаимодействие можно дополнить принципами, отражающими специфику музыкально-педагогической деятельности. Одним из таких принципов может быть **принцип эмоциональной включенности** субъектов в педагогический процесс. Действие этого принципа должно быть направлено и к личности учащегося, и к личности преподавателя. Поскольку музыка является одним из самых эмоциональных видов искусства, сам предмет деятельности оказывает известное воздействие на личность. Музыкальный язык способен не просто обозначать эмоцию, но передавать ее возникновение, развитие, превращение и вырождение [160]. Это налагает отпечаток на все виды музыкальной деятельности, повышая эмоциональность музыкальных занятий и «подпитывая» эмоциональность и учащихся, и педагога. Недаром учителя предметов художественно-эстетического цикла, а в особенности, преподаватели музыки, в меньшей степени подвержены синдрому эмоционального «выгорания» — этому специфическому стереотипу профессионального поведения [118].

Закономерностью музыкально-педагогической деятельности, сформулированной в качестве принципа интерактивного взаимодействия, может стать **многостороннее диалогическое общение**. Во время занятий музыкой происходит общение педагога с учащимися, учащихся между собой, учащихся с музыкальным произведением, педагога с музыкой, педагога и учащихся с личностью композитора через трансцендентный уровень музыкального восприятия. В диалогическом общении на уроке музыки представляются исключительные возможности для самовыра-

жения ребенка и принятия им эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству.

Из всего изложенного выше следует закономерный вывод, что реализация эффективности процесса интерактивного личностноориентированного взаимодействия в музыкально-педагогической деятельности обусловлены объективными принципами его организации и принципами, детерминированными спецификой предмета деятельности субъектов педагогического процесса (музыкальным искусством).

* * *

Во втором разделе нашей работы анализировались возможности проектирования педагогического процесса, особенности его планирования; рассматривались разработанные в последние годы технологии музыкального обучения; исследовались популярные технологии и их применение в массовом музыкальном воспитании и индивидуальном музыкальном обучении. Однако вышеизложенное окажется действенным лишь при условии четкого понимания места и роли педагога в музыкально-педагогическом процессе. Насущной становится проблема исследования личности преподавателя как субъекта музыкально-педагогической деятельности, руководителя учебно-музыкальной деятельностью школьников и организатора личностно-ориентированного взаимодействия, основной целью которого является создание условий для самореализации личности ученика в различных видах музыкальной деятельности.

Раздел 3 ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Глава 1

Требования к личности педагога-музыканта. Образовательный стандарт

В предыдущих разделах нашей работы рассмотрены понятие и сущность музыкального и музыкально-педагогического образования; музыкально-педагогическая деятельность: ее структура, цели и ценности, предмет, содержание и средства; личность учащегося; взаимодействия участников педагогического процесса и основные принципы, на которые оно опирается, но, к сожалению, личность педагога-музыканта оказалась раскрытой в значительно меньшей степени, чем это необходимо.

В сентябре 2003 г. автор этих строк встречался с преподавателями музыкальных дисциплин общеобразовательных школ с музыкально-эстетическим уклоном и преподавателями средних специальных учебных заведений. Творческая атмосфера этих встреч, бурные и плодотворные дискуссии принесли свои плоды.... В практически готовую работу пришлось включить дополнительный раздел о личности преподавателя музыки, который во многом является результатом общения с коллегами, работающими на всех ступенях музыкального и музыкально-педагогического образования. Приношу искреннюю благодарность всем, направившим меня на эти размышления.

Личность преподавателя как система выявляется и проявляется в педагогической деятельности через взаимодействие со всеми компонентами этой деятельности. В своем наивысшем качестве личность преподавателя существует как профессионал, достигший полного самораскрытия в музыкально-педагогической деятельности. Расширение субъектного пространства преподавателя музыки происходит через профессионально-педагогическое и специально-музыкальное становление личности, через обогащение нравственного самосознания, включающего значимые и ценные качества личности и механизмы нравственного регулирования поведения и отношений.

Социальный заказ предыдущего периода развития нашей страны требовал конформных людей, исполнительных и готовых подчиняться правилам и инструкциям. Большая часть преподавательского корпуса была воспитана именно этим временем. Исследования Л. Н. Собчик показали на репрезентативной выборке, что значительная часть учителей общеобразовательных школ проявляет следующие позитивные качества: любовь к порядку и системное мышление. Однако преобладают негативные характеристики, а именно: приверженность общепринятым правилам и инструкциям, ригидность установок (негибкость, упорство, склонность к самовозинчиванию с аффективной насыщенностью переживаний), повышенная обидчивость и конфликтность в межличностных взаимодействиях, внешнеобвиняющий тип реагирования, субъективизм и предвзятость в оценках, низкая коммуникабельность [258].

Приходится констатировать, что весь этот «букет» качеств не может способствовать успешности и эффективности образовательного процесса, направленного на формирование личности XXI в. Вероятно, общий портрет преподавателя нашей республики не слишком отличается от приведенного выше. Выступая на заседании Совета БДПУ 4 апреля 2003 г., И. И. Цыркун отметил недостаточность духовно-нравственной культуры, самореализации и самодетерминации будущих учителей, которые могут принести в школу свою неспособность осуществлять воспитание, создавать условия для самоактуализации личности в коллективных и индивидуально-личностных формах воспитательной работы. Экстраполируя эту посылку, можно утверждать, что и будущий учитель музыки столкнется с теми же проблемами. Каковы же должны быть, с точки зрения реализации целей музыкально-образовательного процесса, личностные качества учителя музыки?

Рассмотрим сначала «базовые» качества личности, необходимые педагогу любой специальности. Безусловно, в одну модель невозможно вместить все многообразие и сложность педагогической профессии. По мнению психологов, учителя могут быть разными по типу мышления, активности (не путать с творческой активностью), эмоционально-динамическим характеристикам и стилю межличностного поведения. Но есть такие характеристики, которые необходимы для определенной специальности, для учителя это — доброжелательность, хороший самоконтроль, высокий уровень интеллигентности, способность к сопереживанию (эмпатия, эмоциональная отзывчивость на переживания другого человека), терпимость и опора на морально-нравственные категории. Можно поспорить с Б. А. Сосновским, который, признавая всю важность проблемы, считает невозможным отнесение любви к делу или эмпатии к профессионально важным качествам личности педагога. Но представляется более верной позиция А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина Л. Н. Соболь, Г. Н. Петровского, которые признают «нравственные или моральные нормы профессионала... своеобразной личностной проекцией норм профессионально-групповых и социальных» [73, с. 121]. Формирование нравственных механизмов регуляции поведения и развитие индивидуальных нравственно-ценных качеств личности считаются ими важнейшей задачей профессионального становления.

Чтобы успешно осуществлялась личностно-профессиональная реализация будущего учителя музыки, необходимо четкое понимание причин этой реализации. Развитие личности протекает в единстве с внешними факторами, но по своему внутреннему закону и своей логике, интенсификация этого развития происходит через механизмы рефлексии, самосознания и самопонимания, способствует личностно-профессиональной самореализации учителя музыки. Сама личность становится системообразующим фактором и движущей силой развития, механизмом которой является саморегуляция и самоорганизация (в отличие от внешней регуляции процесса развития). Процесс совершенствования личности педагога-музыканта происходит в бинарной детерминации, внешне-внутренней, при определяющей роли внутренней. Личность становится личностью в процессе разрешения внешних и внутренних противоречий, например, между внешней социальной детерминацией и своими внутренними потребностями, желаниями, способностями и особенностями.

Процесс становления и развития будущего учителя музыки состоит в значительной мере из системы педагогически обоснованных и управляемых ситуаций. Каждая подобная ситуация создает предпосылки для формирования личности, являясь одновременно и критерием сформированности общественно-ценных качеств этой личности. В музыкально-педагогической деятельности чаще всего возникают и целенаправленно создаются эмоциогенные ситуации нравственно-эстетического или профессионально-ориентированного плана. В этих ситуациях активизируется деятельность воображения, а решение проходит путь через эмоции и сознание личности.

Педагогические ситуации являются совокупностью условий и обстоятельств, при которых, на фоне аллотропизма музыкально-педагогической деятельности, возникают объективные противоречия, а будущие учителя музыки, разрешая эти противоречия, саморазвиваются и самореализуются, формируя свой духовно-нравственный облик и весь спектр общественно-ценных качеств личности. Основными типами ситуаций являются оценочные, аналитические и альтернативные.

Характерной особенностью этих типов ситуаций является воздействие на эмоции и чувства студента, их способность к сопереживанию, нежели на их сознание. Структура ситуаций при аллотропизме музыкально-педагогической деятельности требует коррекции и регуляции эмоциональных состояний в процессе учебно-музыкальной деятельности студентов, на чем мы более подробно остановимся в третьей главе четвертого раздела.

Поскольку и в музыкально-педагогической деятельности на вузовском уровне наличествуют несколько самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, в их числе личность педагога, личность студента, предмет деятельности, взаимодействующих в сфере многоаспектного эмоционально окрашенного общения, можно выделить внутренние и внешние противоречия в каждой из этих систем и в их парах.

Эти системы статически неустойчивы, о чем мы уже упоминали, то есть они являются динамическими и подчиняются законам нелинейной динамики. В этом случае ими можно управлять. В статике не существуют ни сами системы, ни пары систем в своем качестве. Они начинают разрушаться и превращаться в иное качество: учитель, который не учит — перестает быть учителем, ученик — аналогично. Предмет деятельности не изменяющийся, не усложняющийся, не развивающийся в процессе освоения его студентом теряет свой развивающий потенциал, а не осуществляемая музыкально-педагогическая деятельность с точки зрения теории самоорганизации невозможна. В парах взаимодействующих систем происходят аналогичные процессы.

Любая ситуация в момент разрешения противоречия может стать точкой бифуркации, с которой начнутся два пути развития системы. (С. П. Капица, Г. Г. Малинецкий, В. Д. Шадриков и др.) [100, 299]. В творческом акте происходит то же самое. Самоорганизация системы и возможность ею управлять заключаются во вмешательстве, определении точки бифуркации и приложении определенных усилий для воздействия на систему в этой точке. Часто разрешение противоречий ситуации может происходить при изменении цели деятельности (по аналогии с метаморфозами области притяжения аттракторов).

Поскольку личность будущего учителя музыки, как и личность вообще, является бесконечно саморазвивающимся субъектом, можно признать право-

мерность создания личностноориентированных эмоциогенных ситуаций для интенсификации ее становления и развития. Именно возникновение подобных ситуаций М. М. Бахтин, В. И. Слободчиков и др. обозначают как *состояние события*. В работе «Школа персонального образования» под общей редакцией Ю. В. Крупнова во главу угла ставится сквозная ситуационная организация образования, при этом признается, что только непосредственное, уникально-единичное действие личности педагога (создание ситуации) в состоянии вызвать ответную заинтересованную реакцию и действие ученика.

Мы кратко рассмотрели «базовые» качества личности педагога и ситуативный метод, используемый для становления будущего учителя музыки.

Остановимся на профессионально-значимых качествах личности, необходимых для осуществления продуктивной музыкально-педагогической деятельности. Первым из таких качеств Э. Б. Абдуллин считает *музыкальность*, рассматриваемую в самом широком понимании — как основу, пронизывающую всю деятельность и все другие профессиональные качества. На второе место выдвигается *эмпатия и любовь к детям*, особенно необходимые учителю музыканту, имеющему дело с самым эмоциональным из искусств. Педагог-музыкант, не обладающий на возвышающие душу эмоции, не способен дать иммунитет своим ученикам против болезней нашего времени — эгоизма, бездуховности и отчужденности. *Профессиональное мышление и самосознание* — очередные личные качества, необходимые учителю. Совершенно прав Э. Б. Абдуллин, считая сущностью музыкально-педагогического мышления проектирование, осуществление и анализ музыкально-образовательного процесса. Это требование можно было бы уточнить, добавив планирование музыкально-педагогической деятельности и ее рефлекссию. Следующим качеством личности педагога выдвигается *музыкально-педагогическая интуиция*, которую, мы добавим, необходимо сочетать с *антиципацией и проскопическими способностями*, позволяющими провидеть тенденции саморазвития личности ученика, корректировать это самодвижение, создавать для него условия. *Артистизм*, в таком виде профессиональной деятельности как музыкальная педагогика, является нормой. Без которой трудно осуществлять полноценное художественное общение с детьми и музыкой. Наконец *личностная профессиональная позиция учителя музыки и методологическая культура* обеспечивают индивидуальное видение профессиональных проблем, основных принципов и путей их решения, творческий подход к собственной музыкально-педагогической деятельности.

Рассмотрим, как реализуются требования к профессии учителя музыки к формированию его личностно-профессиональных качеств в официальных государственных документах, профессиональных стандартах (Л. Г. Арчажникова, Н. Н. Григорьевич и др.) [18, 64] и стандартах [236]. Многочисленные профессиональные модели специалистов, образовательные стандарты представляют собой перечень требуемой и прогнозируемой компетенции специалиста. При этом компетенция рассматривается как «способность специалиста к познавательной и практической деятельности, умение оперировать знаниями, свободно выполнять конкретные виды работ с необходимой точностью и в установленной технологической последовательности» [236]. Как можно заметить, это определение в значитель-

степени обедняет спектр профессиональной готовности учителя, что является отражением тенденции, проявляющейся в современном обществе — противоречием между социальным заказом общества на формирование духовно-нравственной личности с четкой гражданской позицией и реальным положением в образовании, когда воспитательные и развивающие возможности обучения (музыке в том числе) используются в недостаточной степени, а учитель общеобразовательной школы в процессе профессиональной подготовки развивает в основном свои дидактические умения и навыки.

Анализ образовательных стандартов в среднем специальном и высшем музыкальном образовании показывает, что оно, понимаемое как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности» [236], определяет в основном, успешность в предметной деятельности, овладение музыкальной специальностью на уровне знаний, умений и навыков. Педагогический же процесс рассматривается в отрыве от предмета деятельности, в рамках которого осуществляется этот «целостный учебно-воспитательный процесс, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности» [236]. Прослеживается разрыв между музыкальным и педагогическим образованием, а ведь будущему учителю музыки придется осуществлять единую, целостную музыкально-педагогическую деятельность, в совокупности всех ее компонентов и функций. Требования к профессии педагога-музыканта, учителя музыки, музыкального руководителя дошкольного учреждения подменяются требованиями к специальности, понимаемой как «вид трудовой деятельности в материальной или нематериальной сфере, имеющий свой предмет труда в определенной отрасли производства, науки, техники, образования, искусства, культуры и др., требующий определенных знаний, умений и навыков» [236].

Противоречие между требованиями гражданского общества к формируемой личности и реализацией воспитательной функции образования конкретизируется в профессиограммах, моделях и стандартах в виде разрыва между специальными знаниями, умениями, навыками и личностно-профессиональными качествами будущего учителя музыки, способствующими осуществлению музыкально-педагогической деятельности. Пока общество не станут интересовать личностные качества учителя, в школу будут приходить сильные специалисты и слабые профессионалы в сфере педагогической практики.

До тех пор, пока музыкальное обучение и воспитание, осуществляемое в процессе музыкально-педагогической деятельности будет, в основном, опираться на закономерности рационального познания, точнее в обучении будут приоритетными эти закономерности, духовно-нравственное воспитание личности, формирование профессионально-ценных качеств специалиста будет проблематичным и малоэффективным. Есть основания полагать, что музыкально-педагогическая деятельность для успешного осуществления своей воспитательной, развивающей и формирующей личность функции должна в первую очередь опираться на эмоциональные факторы. Опора на аллотропизм музыкально-педагогической деятельности, основанной на приоритете эмоционально воспринимаемой инфор-

мации, выраженной языком музыки и эмоциональных компонентах музыкального урока, может изменить ситуацию в музыкальной педагогике.

Мы уже упоминали, что любое новообразование в личности человека, разное качество личности, черта характера возникают на основе ситуации, переживаемого личностью эмоционального состояния, эмоционального отношения к происходящему, а затем это состояние закрепляется и становится основой для возникновения нового качества (Н. Д. Левитов) [126]. Если устойчивые эмоциональные состояния генерируют проявление общественно-ценных духовно-нравственных качеств личности, то аллотропизм музыкально-педагогической деятельности (в среднем и высшем звене музыкально-педагогического образования) может стать важнейшим условием становления и развития личностных профессиональных качеств учителя музыки, основанных на самоактуализации, самореализации, а в дошкольном и школьном звене позволит полнее реализовать развивающую и воспитательную функцию музыкального искусства.

Необходима переориентация всего учебно-воспитательного процесса в вузе на формирование духовно-нравственной культуры будущего учителя музыки и развитие таких его индивидуальных личностно-профессиональных качеств, которые не только способствовали бы самодетерминации, но и позволяли формировать духовность и гражданственность учеников как в коллективных, так и в индивидуальной формах воспитательной работы.

Профессиональная подготовка учителя музыки к музыкально-педагогической деятельности во всех звеньях системы музыкального воспитания и образования должна вернуться к личности — субъекту этого процесса. Ориентированность на рационально-дидактический подход к преподаванию дисциплин психолого-педагогического, музыкально-теоретического и музыкально-исполнительского циклов, то есть информационно-упражненческая форма организации процесса обучения (Ю. В. Громыко), вступает в противоречие с сущностью самой музыки и предмета деятельности, ее возможностями развивать творческий потенциал личности, стать условием самоосуществления человека и гражданина. Игнорирование эмоциональных факторов самой музыкально-педагогической деятельности, лежащих в основе полноценного межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, подрывает саму его сущность, оставляя функцию передачи и усвоения информации и «выходящая» взаимодействующие личности.

Эффективность профессиональной подготовки будущих учителей музыки будет зависеть от перехода к новым поколениям стандартов, в которых требования к профессиональной компетентности не будут ограничены только специальной подготовкой в области педагогики и музыки, но с необходимостью будут включать спектр личностно-профессиональных качеств, определяющих способность и возможность человека осуществлять полноценную и эффективную музыкально-педагогическую деятельность.

Глава 2

Диагностика способностей к музыкально-педагогической деятельности

Ни для кого не секрет, что одна из основных проблем, с которыми сталкивается преподаватель вуза — оценка личностных параметров студента. Мало научить студента различным видам музыкальной деятельности: качественному инструментальному исполнению, дирижированию, историческому, теоретическому и комплексному анализу музыкальных произведений, творческим видам музицирования, необходимо еще создать условия для развития на основе имеющихся личностных образований тех качеств личности, которые необходимы будущему учителю музыки, педагогу-музыканту.

Как мы уже доказали, все психологические образования, процессы, состояния личности студента влияют в той или иной степени на успешность его музыкальной деятельности. Диагностическая оценка этих особенностей личности не вызывает особых затруднений, поскольку характер учебно-музыкальной деятельности и ее продуктивность способны дать о них исчерпывающее представление. Если взять сугубо педагогическую деятельность вне ее конкретного предметного содержания, то становится ясной ее зависимость от таких личностных параметров, которые не поддаются непосредственному наблюдению в учебном процессе, поскольку каждый из них ориентирован на профессиональную музыкально-педагогическую деятельность и не может проявиться в условиях учебного процесса.

Общезвестно, что не каждый человек способен добиться успеха в музыкальной деятельности, равно как не каждый может стать педагогом. Совпадение же этих двух вероятностей встречается нечасто. Тем не менее, у учебных заведений музыкально-педагогического профиля нет возможности проводить время в ожидании абитуриентов, которым природой отпущено равновеликое призвание трудиться и на поприще музыки, и на ниве педагогики.

Вступительный экзамен по специальности в большей или меньшей степени способен показать уровень музыкальных возможностей абитуриентов, их инструментально-исполнительскую подготовленность, перспективы дальнейшего развития, но, к сожалению, диагностика сугубо педагогических способностей в нашей республике, в отличие от зарубежных стран, не производится. Российские педагогические учебные заведения имеют определенный опыт подобной диагностики, неоднозначно оцениваемый некоторыми педагогами-музыкантами [229]. В практике нашей страны попытки опереться на собеседование, проходящее уже после сдачи приемных испытаний, не дают подлинной картины возможностей будущего студента «вписаться» в педагогическую деятельность, тем более, что на них не используются специально разработанные методики.

Сложность диагностики определяется необходимостью оценить не просто сумму педагогических и музыкальных составляющих, но диагностировать нерасчлennyй и неразрушаемый музыкально-педагогический комплекс способностей. В личности будущего педагога этот комплекс не должен распадаться на отдельные компоненты, в противном случае этот разрыв переходит в профессиональную деятельность, и, как мы уже доказали, осложняет ее, препятствуя эффективности и успешности.

Определение значимых качеств личности, ее способностей и наклонностей осложняется, по меньшей мере, тремя моментами:

- объективной необходимостью выделить значимые признаки уровня развития того или иного качества;
- реальной возможностью выводить их на базе эмпирического опыта исследователя;
- субъективной способностью автора разработки опираться на интуитивное представление о значимых личностных характеристиках.

Приходится констатировать, что результат диагностики получается при сложном взаимодействии науки в виде верифицируемых тестовых исследований, сложной, неуловимой и не подверженной проверке интуитивной догадке. Может быть, именно в этом суть неоднозначности оценки тестирования педагогических составляющих профессионализма будущего учителя музыки некоторыми педагогами-исследователями.

Проблемой достижения профессионализма в труде учителя занимается один из основоположников общей и педагогической акмеологии Н. В. Кузьмина. Профессионализм рассматривается этой школой (А. А. Реан, А. М. Зимичев, А. А. Дерябин и др.) как *«устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность»* [73, с. 136]. Это определение подчеркивает важность личностно-профессиональных качеств педагога, ибо только они способны обеспечить гуманистическую суть деятельности.

Какие же параметры определяют для студента возможность достижения высоких показателей в своей будущей деятельности?

Профессионализм учителя музыки проявляется в нескольких значимых направлениях, блоках подготовки специалиста: индивидуальные личностные качества как системообразующий компонент профессиональной подготовки; психолого-педагогическая подготовка; качественная и содержательная специальная подготовка; уровень методической оснащенности (педагогическая техника и педагогическое мастерство); уровень культуры личности (общей, психолого-педагогической, музыкальной, эмоциональной и др.).

В каждом из этих направлений есть небольшое количество параметров, которые определяют уровень развития всего блока подготовки и могут служить индикатором способности к развитию и саморазвитию личности в музыкально-педагогическом процессе. Эти стержневые параметры, значимые характеристики личностно-профессионального развития могут стать критериями позитивных изменений и показателями перспективности подготовки педагога-музыканта.

В психолого-педагогическом блоке есть два параметра, которые должны в той или иной степени проявиться еще в довузовский период и могут быть обнаружены в первые месяцы обучения в педвузе:

- потребность наблюдать, анализировать и оценивать педагогические процессы;
- высокая потребность в познании, то есть профессиональное мышление, самосознание.

На основе этих параметров в процессе учебы можно приобрести остальные составляющие-параметры психолого-педагогического блока: знания теоретических основ дидактики, теории воспитания, музыкальной педагогики и психологии и пр. Критерием диагностики по блоку специальной подготовки могут служить два параметра: музыкально-исполнительский уровень (по одному из видов исполнительской деятельности, например: основной инструмент, дирижирование, постановка голоса) и уровень музыкально-теоретического мышления (его можно оценить, используя систему тестов. Это музыкальность и музыкальное мышление). Критерии развития методической подготовки: видение педагогической проблемы и путей ее преодоления. Если студент сумеет выделить из общего русла учебно-воспитательной работы педагогическую проблему, то в ходе дальнейшего обучения сможет достичь необходимого уровня развития этого блока (личностная позиция, интуиция и антиципация). Уровнем развития общекультурного блока могут быть музыкальные вкусы и увлечения личности, эмоциональная культура и культура общения. Критерием, позволяющим судить об индивидуальных личностно-профессиональных качествах будущего педагога-музыканта, могут служить эмпатия и антропософский подход к человеку. Эти критерии могут быть ясно прослежены в реальном учебно-воспитательном процессе или же с помощью специального тестирования.

Проанализируем, как сочетаются блоки профессиональной подготовки учителя музыки с основными компонентами метасистемы музыкально-педагогической деятельности, выделенными нами в третьей главе первого раздела. Рассмотрим цель музыкально-педагогической деятельности. Каждый из блоков подготовки в той или иной степени связан с целеполаганием деятельности педагога-музыканта. Чтобы увидеть и философски осмыслить фундаментальные, общечеловеческие цели своей деятельности, необходимо определить уровень культуры; цель изменить в нужном направлении отдельную личность конкретизирует психолого-педагогическую и специальную подготовку; методико-технологическая оснащенность и педагогическое мастерство позволяют осознать частные цели на каждом временном этапе музыкально-педагогической деятельности; личностно-профессиональные качества учителя обуславливают достижимость этих целей.

Существование предмета музыкально-педагогической деятельности и его освоение учащимися детерминирует необходимость психолого-педагогической, специальной и методической подготовки; в реальной практике невозможно ограничить рассмотрение музыки вне контекста общечеловеческой культуры и культуры отдельной личности; наконец, индивидуальные личностно-профессиональные качества педагога позволяют ему более полно взаимодействовать с предметом деятельности, дабы обеспечить его актуализацию и присвоение значимых смыслов учеником.

Содержание деятельности обусловлено его спецификой и тем конкретным материалом, которым овладевает будущий учитель музыки в процессе специальной подготовки: содержание, безусловно, связано с психолого-педагогическим и методическим блоками, обеспечивающими методически грамотный процесс его передачи и психологически обоснованный процесс усвоения учеником содержания; уровень культуры и личностно-профессиональные качества обуславливают индивидуальный стиль подачи содержания, превращая любой музыкальный урок в ценность для самоактуализирующейся личности.

Средства музыкально-педагогической деятельности тесно связаны с психолого-педагогическим блоком подготовки (вспомним, что М. В. Кларин выделяет психологические и педагогические средства) [110], со специальным блоком (любые из музыкальных предметов, является своего рода средством самораскрытия личности в учебно-музыкальной деятельности) и с методическим блоком, который тоже имеет непосредственное отношение к приемам и способам действия для достижения проектируемого результата. Применение любого средства может варьироваться в зависимости от личностных параметров педагога.

Приходится констатировать, что для участников образовательного процесса развитые личностно-профессиональные качества будущего учителя музыки имеют особую значимость: педагогу они позволяют самореализоваться в профессиональной деятельности, ученику получить возможность общаться с прекрасным профессионалом и человеком. Мы уже упоминали, что индивидуальные личностно-профессиональные качества являются системообразующим компонентом в музыкально-педагогической деятельности. Что понимается под этим утверждением?

В метасистеме музыкально-педагогической деятельности функционируют все структурные компоненты обусловлено личностью преподавателя. До тех пор пока государству, обществу, человечеству будут необходимы люди, обеспечивающие трансляцию знаний в области музыки последующим поколениям и руководство личностей, самореализующихся в музыкальном творчестве разного уровня социальной значимости, личность учителя музыки будет определять успешность эффективности этой деятельности. Профессиональное становление этой личности будет осуществляться в процессе подготовки специалиста в системе музыкально-педагогического образования. Этот процесс занимает между профессиональной деятельностью и личностью будущего профессионала промежуточное положение. Для того, чтобы все блоки подготовки специалиста выполняли в полной мере свои функции, необходимо систему подготовки базировать на объективной и верифицируемой теории музыкально-педагогической деятельности, отражающей все ее составляющие, закономерные связи и зависимости. Разумеется, личностно-профессиональные качества педагога тоже опираются на закономерности музыкально-педагогической деятельности, представляя собой своеобразную модель субъективных возможностей осуществлять музыкально-педагогическую деятельность. Данная работа является первым шагом к попытке создания подобной теории.

Глава 3

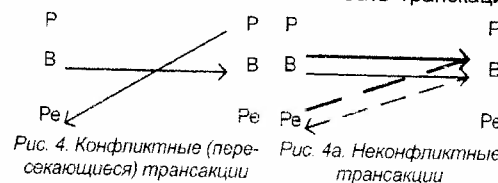
Стиль руководства музыкально-педагогическим процессом

В отличие от *научения* на ранних ступенях развития человечества, протекающего в процессе бытовой и трудовой деятельности на протяжении всей жизни индивида, в современном обществе *учение* осуществляется в специфически созданной среде в единстве и взаимосвязи с процессом *преподавания*. Учение и преподавание в совокупности представляют собой то, что в педагогике называется *обучением*. Преподаватель как провозвестник требований общества руководит процессом обучения. Характерные черты его личности, профессиональная компетентность, особенности педагогического мастерства и педагогичес-

техники, формирующиеся с приобретением опыта, накладывают соответствующий отпечаток на стиль его собственной деятельности и руководство деятельностью учащегося. Особую сложность представляет руководство учебно-музыкальной деятельностью, протекающей в индивидуальной и коллективной формах.

Подчеркнем, что в процессе обучения учителю необходимо передать молодому поколению музыкальные знания, способы действия, опыт музыкально-творческой деятельности и эмоционально-ценностное отношение к миру, музыкальному искусству, самому себе как личности, самоактуализирующейся в музыке. Бесспорно, личность педагога-музыканта, мера его профессионализма, включенность в многоаспектные отношения с миром и общечеловеческой культурой, педагогический такт и стиль руководства оказывают огромное влияние не только на личность ученика, но и на успешность его научения и общемузыкального развития. Руководство как управление взаимодействием проявляется на музыкальном уроке в виде разнонаправленной деятельности педагога: руководство собой, учеником, личностно-ориентированными взаимоотношениями, взаимодействиями с предметом и средой. Хотя специфика предмета и определяет особенности педагогического руководства, но в целом можно выделить те общие черты, которые позволяют каждому хорошему учителю эффективно обучать и успешно взаимодействовать со своим воспитанником. Это, прежде всего, качества личности, определяющие меру человеческого человека хорошему специалисту. Знание предмета преподавания — важная составляющая облика учителя, но само по себе это знание не определяет успешности преподавания — ее определяет умение передавать свои знания другому — суть педагогической деятельности. Это то, что является дидактическим комплексом в личности специалиста. Разумеется, эффективное педагогическое взаимодействие, коммуникативный и организаторский его аспект обуславливают отличие «преподавателя от Бога» от обладателя диплома преподавателя. Позиция учителя по отношению к ученику и предмету изучения определяет, каким будет обучение. Образное сравнение В. И. Петрушиным стиля педагогического руководства со сверкающим кристаллом, лупой или грязным оконным стеклом подчеркивает важность педагогического стиля для эффективного музыкально-педагогического процесса. В деятельности учителя прослеживаются три основных стиля руководства.

Авторитарный стиль — решения принимаются учителем самостоятельно, права детей на личные отношения и выработку решений игнорируются. Управление учебной деятельностью осуществляется административными методами и требует беспрекословного подчинения воле преподавателя. Если использовать транзакционный анализ Э. Берна [32—33], позиция такого преподавателя часто бывает: «Я хороший — Ты плохой» или «Родитель — ребенок», что подрывает возможность самовыражения и самораскрытия ученика (рис. 4—4а)



Учитель, не умеющий рефлексировать свои педагогические установки и регулировать отношения с учениками, склонен использовать отметку как рычаг педаго-

гического взаимодействия. Отметка быстро становится своего рода «допингом» и «наркотиком» для учащегося. Его перестает волновать учебный предмет (музыка), цель-результат обучения, успешность или неуспешность своих действий — важной становится полученная отметка, и, если удастся «вымолить» или «выклянчить» необходимый балл (а для каждого ученика он может быть индивидуальным), наступает момент релаксации, поддерживающий и укрепляющий «отметочный рефлекс». Следует заметить, что содержательная оценочная деятельность педагога является положительным моментом в руководстве учебной деятельностью. Она создает условия для развития самосознания ученика и стимулирует его самооценку.

Демократический стиль управления основан на принятии постулата о совместности деятельности педагога и учеников, который признает право учащихся на участие в выработке совместных с педагогом решений. И на групповом, и на индивидуальном уроке ученику предоставляется возможность для проявления инициативы, самостоятельности и самоорганизации. Атмосфера сотрудничества на основе уважения человеческого достоинства друг друга является важнейшим условием эффективности учебно-музыкального процесса. Наилучшие позиции для этого стиля общения — «Я хороший — Ты хороший», «Взрослый — взрослый». Иногда могут использоваться и другие позиции, главное, чтобы не возникала конфликтная ситуация.

Примыкает к вышеизложенному позиция К. Роджерса, предполагающая эмпатию и понимание педагогом учащегося, отказ от оценки личности, широкое использование диалогических форм обучения: диалога, дискуссии, собеседования, игромоделирования.

Если одним из важнейших принципов современной парадигмы образования является требование «научиться учиться», то, безусловно, опора делается на самостоятельность ученика, творческое взаимодействие с ним. Подобное обращение к врачу «исцелился сам!», к педагогу можно обратиться с призывом «умеете учиться!». Только учеба в течение всей жизни способна поддержать необходимый уровень творческой самоотдачи преподавателя.

Либеральный стиль совпадает с тем, что обычно называется попустительством, когда преподаватель самоустранивается от руководства и управления процессом обучения и воспитания учащихся. В зарубежной литературе (например у В. Океня) встречается еще такое понятие, как «бумовый» преподаватель «бумовый стиль»: это гиперболизированный тип авторитарного управления процессом обучения, при котором диктат педагога чреват разрывом основной социально-педагогической системы «учитель — ученик». Мы не будем подробно останавливаться на рассмотрении этих стилей педагогического руководства, которые можно присвоить эпитет «антипедагогический», поскольку многие современные ученые и преподаватели, как и ученики, на собственном опыте пережили и хорошо понимают всю пагубность этих действий.

Для учителя музыки важным направлением в педагогическом руководстве является коллективная деятельность. Не секрет, что во многих школах самым распространенным из исполнительских коллективов является классный или общешкольный хор («Каждый класс — хор», — Д. Б. Кабелевский). Значительно реже

встречаются оркестры, ВИА, инструментальные ансамбли, детские оперные студии и пр. Тем не менее, каждый учитель сталкивается с тем или иным видом групповой деятельности. Необходимость ориентироваться в стадиях становления коллектива и особенностях этой деятельности очевидна.

В социальной психологии (Г. М. Андреева, А. Г. Здравомыслов, Я. Л. Коломинский, Б. Д. Парыгин и др.) принято выделять следующие стадии развития от группы к коллективу: диффузная группа, ассоциация, кооперация, корпорация и собственно коллектив. При этом диффузная группа (или конгломерат) есть случайно организованная или вовсе не организованная группа, которая не связана отношениями деятельности и не имеет четко выраженной структуры. Ассоциация связана отношениями деятельности и объединена личными интересами. Кооперация — объединение с деловыми целями. Корпорация — группа, объединенная внутренними целями, с четкой структурой и узкокорпоративными интересами, зачастую носящими антиобщественный характер. Коллектив обычно имеет организационную структуру, общественно значимые цели и совместную общественно-полезную деятельность [9, 85, 114—115, 195]. Исследователи выделяют четыре типа поведения людей в группах: внутригрупповая внушаемость, конформизм, негативизм и коллективистское самоопределение, предполагающее избирательное отношение к любым проявлениям.

В педагогике принято еще выделять этапы формирования коллектива: «песчаная россыпь», «мягкая глина», «сверкающий маяк», «алый парус». Первый и второй этапы отражают отсутствие самодвижения в коллективе, который является глиной в руках учителя. Целеполагание также является прерогативой педагога. На третьем и четвертом этапах коллективу присуще саморазвитие, целеполагание, осознанность действий для достижения общественно значимой цели-результата.

Коллектив определяют четыре признака. *Совместимость* — эффект сочетания, взаимодействия и идентификации личности с группой. *Сработанность* — успешность работы при субъективной удовлетворенности, которая отмечается при подавлении личности группой, при невозможности ее самореализации в данной коллективной деятельности. Если же есть субъективная удовлетворенность, но отсутствует успешность в работе, коллектив начинает распадаться, поскольку исчезает совместная деятельность, и он становится просто группой хороших друзей, собравшихся для совместного времяпрепровождения. *Групповая сплоченность* — единство взаимосвязи индивидов в группе. *Направленность* в коллективе предполагает устремленность к достижению социально-значимой цели. Следует проследить и такое понятие, как *социально-психологический климат* в коллективе. Это устойчивые настроения и суждения, отражающие условия его жизнедеятельности. Таковы основные положения теории коллектива.

Для его развития и формирования в музыкальной педагогике используются различные методы. Одним из самых перспективных из них является соучастие коллектива в решении управленческих вопросов, которые можно обсуждать как в обычной дискуссии, так и используя метод «мозгового штурма». Разработка этого метода относится к периоду Второй мировой войны, когда приходилось решать сложные проблемы быстро и эффективно. Так, чтобы решить проблему отклонения от курса выпущенной торпеды, корабли американского флота, остав-

лявшие в Советский союз грузы по ленд-лизу, были оборудованы по бортам ветрами, которые поднимали встречную волну и «сбивали» торпеду с курса. Первая начальная же идея звучала, как предложение выстраивать команду по борту и двигаться навстречу приближающейся торпедой. Особенностью мозгового штурма является запрещение критики «а priori». Каждая выдвинутая идея или предложение по решению проблемы записываются и рассматриваются коллективно, по ним принимаются коллективные решения. Отвергнутая идея не оценивается, поэтому не поводов для обид. Этот метод оказывает значительное влияние на психологический климат в коллективе, поскольку формирует у субъектов интеллектуальную терпимость и уважение к чужому мнению. Отсутствие критиканства раскрепощает участников «мозгового штурма» и приносит удивительные плоды.

Для успешного руководства коллективом можно применять приемы, разработанные еще Д. Карнеги [101]:

- начинайте разговор с искренней похвалы;
- не говорите детям об их ошибках прямо, используйте косвенное управление;
- прежде, чем критиковать, расскажите о своих собственных оплошностях;
- задавайте вопросы, а не отдавайте приказания;
- щадите гордость человека;
- не оставляйте без похвалы малейший успех коллектива, искренне одобряйте, не жалеете похвал;
- дайте почувствовать детям, что вы высокого мнения о них, и они постараются всемерно оправдать ваше доверие;
- ободряйте детей, давая понять, что совершенную ошибку легко исправить;
- старайтесь, чтобы коллективу доставляло удовольствие делать то, что вы предлагаете, используя мобильную систему советов, подсказок, поощрений и т. д.

Рассуждая о стилях педагогического руководства, не следует забывать, что оно во многом зависит от некоторых, определенных личностных качеств педагога-профессионала. В. М. Подуровский таковыми считает:

- четкое предвидение всех возможных эффектов от применения тех или иных способов воздействия, его точную идентификацию и дозирование его меры;
- применение конкретного вида воздействия в зависимости от конкретной воспитательной цели;
- осознанное использование вербальных и невербальных средств воздействия профессиональный артистизм [207, с. 241].

Восприятие учеником личности преподавателя во многом определяет масштабы этой личности. Как утверждал Катон Старший: «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит» [45, с. 205]. Требование быть профессионалом в своей деятельности с древних времен не изменилось. Разумеется, Учителем может стать только педагог, работающий по призванию, так как «не тот учитель, который получает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным». Эти слова Л. Н. Толстого (ПСС, т. 8, с. 342.) предъявляют очень высокий уровень требований к преподавателю, соответствовать которым может далеко не каждый, поэтому очень важно постоянно совершенствовать свое мастерство, приобретая все виды компетенций, четкое осознание своего статуса как представителя обще-

ства и государства. Преподавательская деятельность должна быть активной и творческой, так как в совокупности этих составляющих способна реализовать свои задачи. На Международном конгрессе «Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития» О. Л. Жук выделила несколько направлений психолого-педагогической компетенции человека, ориентированной на акмеологический подход. Среди компетенций, рассмотренных ею, особое значение для преподавателя-музыканта имеет осознание зависимости собственного жизненного и профессионального успеха от самоутверждения и самореализации в избранном виде деятельности, достижения высокого уровня профессионального образования, развития и саморазвития. Чтобы стать любимым своими учениками, преподаватель, прежде всего, должен быть интересен как личность и профессионал.

Особые отношения складываются между преподавателем и учеником на индивидуальном уроке в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Та атмосфера высокого эмоционально-интеллектуального накала, которой были пронизаны уроки замечательных исполнителей и педагогов Г. Г. Нейгауза, С. Е. Фейнберга, К. Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, Л. В. Николаева, Л. Н. Оборина, М. В. Юдиной и мн. др., была воспринята учениками, бережно сохранена ими не только в своих воспоминаниях, но и в практической деятельности. Рядом с такими преподавателями, постоянно играющими, выступающими, самоактуализирующимися в различных областях музыкальной деятельности каждый ученик, студент получал «посыл» к самодвижению, восхождению к вершине своих возможностей. Недаром, советская исполнительская школа ценится во всем мире, она сохранена в традициях высокого уровня педагогического взаимодействия преподавателя с учеником, основанных на тесном и благожелательном личностном общении, уходящем корнями к истокам профессиональной музыкальной педагогики XIX в. (А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, П. И. Чайковский, С. И. Танеев, В. И. Сафонов и др.).

Мы рассмотрели стили руководства учебно-воспитательным процессом, особенности его в коллективной и индивидуальной деятельности и можем сделать следующие выводы:

1. Между музыкой и учащимися должен находиться посредник, без которого овладение предметом деятельности, способами взаимодействия с ним, актуализация личностных смыслов и отношений невозможны. Учитель является таким посредником, который транслирует новым поколениям музыкальные знания. Не всегда отношения учащихся с предметом складываются в русле положительных эмоциональных состояний. В таком случае, чтобы привлечь детей к музыке, от учителя требуется эмоциональная включенность, эмпатия, антиципация и интуиция, развитые проסקопические и коммуникативные способности, высокий уровень специальных знаний.
2. Опыт и личностно-профессиональные качества обеспечивают становление индивидуального стиля руководства учебно-воспитательным процессом. Стили руководства бывают различными, но основных модификаций три: авторитарный, демократический, либеральный. Лучшего и наиболее эффективного взаимодействия с учеником преподаватель достигает при демократическом стиле руководства.
3. Анализ трансакций между педагогом и учеником позволяет определить позиции межличностного взаимодействия и скорректировать их в реальной музыкально-педагогической деятельности.

4. Чтобы успешно осуществлять руководство коллективами учащихся, необходимо знать стадии развития группы в коллектив и этапы его формирования. Тип поведения и характерные признаки психологического климата в коллективе дополняют психологический багаж учителя музыки.
5. Многие ученики могут сделать из уважения к любимому учителю. В традиции отечественной музыкальной педагогики: творческое саморазвитие педагога как условие саморазвития ученика.

Глава 4

Педагогическое общение в процессе преподавания музыки.

Развитие навыков педагогического общения

Ориентация на свободное развитие личности учащегося в музыкально-педагогической деятельности предполагает четкое понимание преподавателем музыки сущности, функций и форм учебного взаимодействия в рамках педагогического общения.

В педагогике и психологии **общение** определяется как особая форма взаимодействия людей, включающая обмен информацией познавательного и (или) аффективно-оценочного характера. Именно эти две характеристики общения (взаимодействие и обмен) обуславливают его обоюдный, активный характер. «В процессе общения, этой специфической формы взаимодействия человека с другими людьми, — отмечает Б. Ф. Ломов, — осуществляется взаимный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками, чертами характера и т. п.» [138, с. 129]. Как считает Т. Шибутани, человек является носителем картины мира, а в коммуникациях между людьми происходит взаимное проникновение картин мира. Общение — одновременно процесс воспитания и самовоспитания, в котором без диктата и морализирования субъекты воздействуют друг на друга. В современной научной литературе общение рассматривается как коренная потребность и условие нормальной жизнедеятельности человека, а сама личность как результат человеческого общения.

Важность общения как межличностного взаимодействия правильно оценивали и многие педагоги-музыканты. Недаром Г. Г. Нейгауз главным в музыкальной педагогике (и мы уже приводили это высказывание) считал, что «...это чистая форма общения и сближения людей на основе общей преданности искусству».

Согласно высказыванию А. Сент-Экзюпери, общение чаще всего понимается как «роскошь человеческого общения», хотя, как и любое сложное явление, оно может быть со знаком «плюс» и со знаком «минус»: дружеское, благожелательное, толерантное и конфликтное, враждебное.

Основные разновидности общения — непосредственное и опосредованное. *Непосредственное* представляет собой естественный психологический контакт «лицом к лицу», осуществляемый при помощи речи, мимики, пантомимики, контактного воздействия. Непосредственное общение предполагает обязательное наличие обратной связи. *Опосредованное* — это неполный психологический контакт при помощи каких-нибудь письменных или технических средств, когда обратная связь затруднена или отстает во времени. Каждая из этих разновидностей общения подразделяется на личностное (2—3 человека), групповое (до 12 человек) и массовое.

В практике общения исторически сложились две модели общения. *Симметричное*, с постоянной сменой лидера в общении, и *асимметричное*, где лидерство принадлежит одной из общающихся сторон. В психологическом плане симметричное общение предпочтительнее, поскольку лучше помогает корректировать процесс взаимодействия субъектов общения. Постоянная смена лидера в общении предполагает более тесную обратную связь и способствует достижению взаимопонимания. Последовательное развитие симметричной формы общения приводит к его высшей ступени — общению диалогичному.

В психологии общения есть два важных понятия: *интенсивность* общения — частота, глубина и устойчивость контактов — и *широта* общения, которая возрастает от личностного к массовому, а его интенсивность падает. Есть единственный вид общения, где интенсивность не падает с возрастанием широты: общение с искусством, в частности, с музыкой. Восприятие музыки в большом концертном зале, рядом с другими людьми «заражает» человека коллективной эмоцией, способствуя интенсификации процесса общения с музыкой [55, 83, 195, 246].

Как отмечает Г. М. Андреева, в общении выделяется три стороны:

- *перцептивная* — восприятие людьми друг друга, которое осуществляется через восприятие внешних признаков, соотнесение с личностными характеристиками и интерпретация поступков;
- *коммуникативная* — обмен информацией происходит через отношения и поиск общего смысла, воздействие и появление личностных изменений, общую систему знаков и преодоление социальных и психологических барьеров коммуникации. По мысли чешского исследователя Я. Янушека, для коммуникатора сначала сообщение имеет определенный смысл, а затем он воплощается в систему знаков, но для реципиента смысл принимаемого сообщения раскрывается одновременно с его декодированием;
- *интерактивная* — взаимодействие людей между собой может происходить на основе кооперации (поиска коллективного смысла, выравнивания сил, включения в единую деятельность) или конкуренции (на основе соревновательности и конфликтных состояний). Интерактивная сторона общения предполагает преобладающее влияние, воздействие на мотивацию личности, при котором происходит некое распределение мотивов совместной деятельности людей [9, 90].

Педагогическое общение представляет собой особую форму учебного взаимодействия и сотрудничества учащихся и педагогов — личностное и социально ориентированное взаимодействие. Оно обладает общими чертами со всеми видами общения и, одновременно, характеризуется целым рядом специфических черт. Специфика проявляется, прежде всего, по мнению А. А. Леонтьева, в направленности педагогического общения на личностное развитие учащихся, создание оптимального психологического климата и оптимизацию учебной деятельности, то есть тройной ориентированностью — личностной, социальной, предметной. Обучающая функция педагогического общения сходна с трансляционной функцией, исследованной А. А. Брудным, но расширяется и углубляется, впитывая в себя и функцию воспитания [40, 98—99, 131—132].

Подчеркнем, что педагогическое общение бывает *ролевым*, отражающим необходимость выполнения участниками педагогического общения определенных социальных ролей, и *личностным*, предполагающим сотрудничество, духовную

близость и контакт среди участников общения. Особое значение имеет личностная позиция педагога, которую он занимает в общении. Американский психолог Г. Пауэлл исследовал три позиции, которые может занимать учитель, активизируя учащихся: *открытая* — преподаватель представляет себя сторонником излагаемых точек зрения; *нейтральная* — отстраненная позиция; *закрытая* — педагог сознательно умалчивает о своей точке зрения по рассматриваемой проблеме. Каждая из этих позиций может быть с успехом применена на уроке в зависимости от рассматриваемой проблемы и сложившейся ситуации общения.

По мнению одного из основоположников гуманистической психологии К. Роджерса, существенным является реализация преподавателем функции фасилитации, облегчения. Учитель должен помогать и облегчать ученику возможность выразить себя в музыке, выразить все то хорошее, что он несет в своей душе. Отсюда важность вывода о необходимости благоприятной и поддерживающей атмосферы общения, которая способствует самореализации и самоактуализации учащегося в учебно-музыкальной деятельности [239]. В этом случае, как указывает М. В. Кларин, педагогическое взаимодействие ученика с учителем, фасилитатором и регулятором образовательного процесса, приобретает личностный, ценностный, смысловой и воспитательный характер [110].

Однако, как пишет Б. А. Сосновский: «При всей популярности и изученности процессов общения, в том числе и профессионально-педагогического, его интерактивные аспекты остаются недостаточно исследованными ... процесс взаимодействия предполагает сопряженность, соответствие, распределенность у субъектов всех сторон их деятельности: предметной (целевой, операциональной), мотивационной (смысловой, потребностной)» [229, 324].

Признавая процесс общения с искусством важным фактором становления и развития личности ребенка, Н. Ф. Яковлев исследует уровни этого процесса и выделяет следующие: созерцательную, созидательную и исследовательскую. Включение молодой личности в проблемно-эстетические ситуации заставляет ее подняться на более высокую ступень общения с искусством.

Проблеме художественного общения и общения с музыкой в процессе музыкально-педагогической деятельности в последнее время уделяется много внимания. В частности, в одной из коллективных работ, изданной в 2003 г. в Москве целый параграф посвящен педагогическому общению на уроке музыки. Учитывая специфику музыкально-педагогической деятельности, Л. С. Майковская трактует **общение** как «особую деятельность, направленную на создание в школьном музыкально-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые в наибольшей степени отвечают природе музыкального искусства, художественно-творческим способам общения с ним» [229, с. 16]. К сожалению, в этом определении опущен очень важный в психологическом плане аспект межличностного взаимодействия. Далее рассуждая, мы попытаемся восполнить этот пробел. Среди функций музыкально-педагогического общения Л. С. Майковской выделяются информационно-коммуникативная, регулятивная и аффективно-коммуникативная. Структура этого общения многоэлементна, в ней есть мотивационный, содержательно-смысловой и коммуникативно-исполнительский элементы. В содержательно-смысловом выделяются ситуации эстетической коммуникации, состоящие из ориентировочно-подготовительной, художественно-конструктивной и художе-

ственно-аналитической стадий. Реализация всех этих функций музыкально-педагогического общения требует от педагога специальных художественно-коммуникативных умений и способностей: эмпатии, способности к рефлексии, развитого внимания, аффективной памяти (сохранение в опыте чувственно-эмоциональных состояний, то, что называется эмоциональной памятью (К. В. Гавриловец) [52]), волевых проявлений, мимики, пантомимики и личностной саморегуляции.

В целом можно говорить о многосторонности общения на музыкальном уроке. Прежде всего, во взаимодействие вступают ученики с педагогом, который опосредует для них ситуацию общения с музыкальным искусством. Далее, ученики общаются между собой на уроке музыки. Следующей стороной общения является общение учащихся с музыкальным произведением, его эмоционально-образным содержанием, причем личность преподавателя тоже причастна к этому общению: опосредует его и проясняет для учащихся собственные позиции и личностные смыслы воспринимаемого. И, наконец, через музыкальное произведение происходит взаимодействие ученика и учителя с личностью композитора, его мировоззрением и мироощущением, с эпохой создания произведения искусства, так как воля или неволя, но автор произведения всегда является ее проводником. Абсолютно прав известный французский философ Ипполит Тэн, когда утверждает: «Чтобы понять какое-нибудь художественное произведение, художника или школу художников, необходимо в точности представить себе общее состояние умственного и нравственного развития того времени, к которому оно принадлежит... Здесь таится первичная причина, определившая все остальное» [278, с. 10].

В. Ф. Берковым были исследованы реакции личности на восприятие новой информации, которые во многом определяют успешность общения [31, 137].

В процессе реализации информационно-коммуникативной функции общения преподаватель музыки тоже может столкнуться с пятью типами реакций учеников на воспринятую информацию:

- **конструктивная** — новая художественная информация только укрепляет внутреннюю позицию слушателя, поиск личностного смысла успешен и эмоционально-позитивен;
- **конструктивная-перестраивающая** — новая информация только частично совпадает с внутренней позицией слушателя, которая видоизменяется в процессе поиска личностного смысла музыкального произведения. В этом воздействии происходит полностью или частично процесс самоизменения, саморазвития;
- **соглашательская** — новая художественная информация и внутренняя позиция слушателя существуют параллельно и не связываются между собой. Изменений в личности не происходит;
- **инфантильная** — художественная информация просто не воспринимается учеником, не оставляет никаких следов, поэтому и не может взаимодействовать с его внутренней позицией;
- **комфалентная** — новая музыкальная информация вступает в конфликт с внутренней позицией слушателя, часто этот конфликт сопровождается эмоционально-негативной реакцией ученика. Огромную роль в этом случае играет преподаватель музыки, поскольку от его поведения зависит, будет ли «принята»

учащимся новая художественная информация, приобретет ли для него субъективную ценность и личностный смысл. Вероятно, открытость учителя, принятие им эмоциональной реакции Другого, эмоциональная включенность, ставшая приципом его музыкально-педагогической деятельности, будут способствовать разрешению конфликтной ситуации и изменению внутренней позиции ученика.

Следует подчеркнуть, что в музыкальном обучении и преподавании особую значимость приобретает диалогичность. Категория диалога подробно была исследована М. М. Бахтиным, В. С. Библером, Г. Гиргиновым и др. Диалогизация учебного воспитательного процесса нашла свое воплощение во многих личностноориентированных технологиях музыкального воспитания и образования (В. В. Гравос, Ю. С. Сусед-Виличинская, Е. А. Цымбалюк, С. С. Кашлев и др.), подробно рассмотренных во втором разделе нашей работы. (см. разд. 2, гл. 2—3, 6).

Мы уже упоминали о двустороннем характере межличностного взаимодействия и многостороннем характере общения в процессе занятий музыкой. Означает ли сказанное, что гносеологическая природа этих видов общения различна? Вероятно, нет. Личность познает музыку в процессе общения с ней, что, казалось бы, исключает возможность познания музыки личностью. Однако с помощью интроспекции, через музыку и принятие личностных смыслов, человек познает самого себя, раскрывает новые грани своего «Я». Таким образом, происходит двунаправленный процесс: познание субъектом музыкального произведения (внешняя направленность), но, одновременно, идет познание самого субъекта через самопознание (внутренняя направленность). Если задачей познающего субъекта является познание объекта, то превращение в объект познания самого себя осуществляется с помощью интроспекции личности, через отражение ее в музыкальном произведении в виде понятий, принятых, присвоенных и усвоенных смыслов.

Именно в этом проявляется гносеологическая природа самопознания, саморазвития и самосовершенствования личности в процессе общения с музыкой. Более того, познание личности учащегося педагогом как посредником в общении с музыкой может осуществляться при помощи личностных смыслов, найденных учеником в музыкальном произведении.

В процессе межличностного общения возникает взаимное отражение субъектов. Оно возможно только при адекватном отражении в голове партнера по общению личности Другого, его идей, мыслей, чувств, эмоций и т. д. В противном случае возникает неверная оценка личности при общении, недоразумения, отрицательные эмоции, враждебные чувства, которые могут существенно исказить взаимное познание субъектов общения и воспрепятствовать эффективному и благожелательному педагогическому общению.

Поскольку, как считает Г. Гиргинов, главная трудность взаимного понимания как условия общения и познания проистекает из сложности человеческого «Я», несущего в себе целостный персонифицированный мир..., педагогу необходимо научиться понимать другого человека [55]. Преподавателю надо развивать в себе способности и умения полноценного педагогического общения: проявлять человечность и сострадание, сопереживать горестям и радостям, воспринимать эмоциональное состояние ребенка и сочувствовать ему, регулировать и корректировать межличностное взаимодействие.

Рассмотрим, как протекает восприятие личности человека в процессе общения. Природа общения, как утверждает А. А. Брудный, полифункциональна и помимо традиционных перцептивной, коммуникативной и интерактивной функций и специфических функций музыкально-педагогического общения (информационно-коммуникативной, регулятивной и аффективно-коммуникативной) включает еще несколько. Для социального существования личности необходимой является *инструментальная функция* — основная рабочая функция общения, заключающаяся в передаче информации, существенной для выполнения действий и деятельности. Особое значение имеет *синдикативная функция* — функции объединения, так как многие педагогические акты общения имеют целью объединение и укрепление общности между учащимися, педагогами и учениками, в больших и малых группах. *Функция самовыражения* ориентирована на взаимопонимание, на непосредственный контакт. А. А. Брудный приводит по этому поводу тонкую мысль Г. Клейста: «Странный источник вдохновения для говорящего — человеческое лицо перед ним; и часто всего лишь один взгляд, указывающий нам, что наша наполовину выраженная мысль уже понята, дает нам возможность выразить всю другую ее половину» [40, с. 34]. *Трансляционная функция* педагогического общения выражается в передаче конкретных способов музыкальной деятельности, оценочных критериев и программ этой деятельности. Именно эта функция лежит в основе процесса обучения как группового, так и индивидуального. И, наконец, большое значение в педагогическом общении придается *прогностической функции*, осуществляющей на основе антиципации и интуиции педагога предсказание, прозревание дальнейшего развития межличностного взаимодействия.

В процессе общения педагог может выяснить об ученике многое. По одежде он может узнать о материальном положении семьи, об аккуратности ребенка; по манере поведения «считывается» уровень воспитанности, претензии личности, степень заинтересованности уроком и т. д. По мимике, жестам и пантомимике можно «прочитать» эмоциональное состояние ученика, те чувства, которые он испытывает к музыке и педагогу; по его отношению к учебе — уровень интересов и потребностей личности, качество домашних занятий, степень сформированности способностей, знаний, умений и навыков. В процессе межличностного взаимодействия педагог узнает и об отношении ученика к нему и тому предмету, который он преподаёт.

Иногда личностные факторы препятствуют правильной оценке учащегося. Что же это за факторы?

Преподаватели часто прибегают к штампам в оценке личности ученика, например:

- акцентировка, когда одно может представляться важнее другого, например, спокойный и тихий ребенок, разумеется, не мешает педагогу, но и не обязательно проявляет заинтересованность музыкальной деятельностью;
- эффект ореола — общее мнение, сложившееся об ученике переносится на частное поведение (у плохого ученика — все поступки плохие, у хорошего — наоборот);
- эффект последовательности — первое впечатление об ученике или педагоге имеет решающее значение, которое в дальнейшем бывает трудно изменить;
- эффект упреждения — крупнейшая психологическая ошибка, проявляющаяся в стремлении заранее предполагать что-либо об ученике или учителе;

- эффект новизны и оригинальности — объясняет притягательность всего нового, необычного, выходящего за рамки. Может проявляться и в оценке личности ученика, и в оценке личности педагога;
- влияние самооценки воспринимающего, обуславливающего недооценку или переоценку партнера по общению;
- эффект проекции — склонность проектировать на других свои достоинства и недостатки;
- эффект снисходительности — щедрая, безоглядная доброжелательность, которая может проявляться из чувства превосходства, из привычки к конформизму, от избалованности эмоциональной поддержкой, от интеллектуальной и эмоциональной ограниченности, от глубоких религиозных чувств [178].

Навыки педагогического общения можно приобретать и развивать. Общеизвестно, что деятельность способствует формированию профессиональных навыков, а навыки общения относятся именно к группе профессионально-значимых качеств педагога. Но многие ученые считают, что они развиваемы специальными упражнениями. Так, способность быстро и правильно оценивать внутреннее душевное состояние другого человека с успехом тренируется наблюдениями в транспорте и за незнакомым классом. Способность использовать речь как средство воздействия на людей можно развить анализом выступлений любимых лекторов, тщательной подготовкой своих выступлений перед ребятами, составлением эмоциональной «партитуры» беседы или лекции, анализом речи своих коллег, самоанализом и анализом собственной речевой деятельности. Умения войти в речевой контакт с другими людьми можно тренировать следующим образом: подготовить несколько речевых формул для смены лидера в контакте, обыграть их в реальных ситуациях; вступать в речевой контакт с незнакомыми и неприятными людьми, несколько минут удерживать на себе внимание незнакомой аудитории. Способность быть внимательным ко многим объектам тренируется в процессе музыкальной деятельности, с усилением распределяемости внимания. Проскопические же способности преподавателя вырабатываются с течением времени и приобретением большого личного опыта [55, 131—132]. Особое значение имеет эмоционально-эстетическая отзывчивость педагога музыки (предварительное эмоциональное «заражение», эмоционально-эстетическая идентификация, реализация и корректировка эмоций в реальном музыкально-педагогическом общении), требующая умений саморегуляции и рефлексии, овладение которыми может быть достигнуто в процессе игромоделирования.

Мы рассмотрели педагогическое общение как важный компонент музыкально-педагогической деятельности учителя музыки и можем сделать некоторые выводы:

1. Педагогическое общение, как особая форма взаимодействия людей, многофункционально. Ведущие функции общения — перцептивная, коммуникативная, интерактивная, инструментальная, синдикативная, трансляционная, проностетическая и функция самовыражения.
2. Педагогическое общение на уроке музыки обладает многоаспектностью, так как включает в себя личностное и ролевое общение между субъектами, общение с музыкой и через музыку с творцом художественного произведения.

3. Музыкально-педагогическое общение, в наибольшей степени отвечающее природе музыкального искусства, имеет следующие специфические функции: информационно-коммуникативную, регулятивную и аффективно-коммуникативную.
4. Гносеологические аспекты общения с музыкальным искусством расширяют возможности личности в самосознании, саморазвитии и самоактуализации.
5. Успешность межличностного взаимодействия зависит от способности преподавателя преодолевать штампы в восприятии личности и развивать свои способности к профессиональному педагогическому общению.

Глава 5

Рефлексия в деятельности педагога-музыканта

В музыкально-педагогической деятельности одним из важных механизмов ее интенсификации является рефлексия. Первоначально это понятие сформировалось в философии и означало *процесс размышления индивида о самом себе, о происходящем в его сознании*, отсюда и определение рефлексии в психологии как *процесса самосознания субъектом внутренних психических актов и состояний*. В переводе с латыни оно означает *отражение, возвращение назад* и в педагогическую практику вошло в последнее десятилетие XX в. как один из аспектов продуктивной педагогической деятельности. В рефлексии реализуется и фиксируется процесс самодвижения, саморазвития субъектов деятельности [103, 112, 207, 259, 288].

Учитель в музыкально-педагогическом процессе осмысливает собственные действия, взаимоотношения с учащимися, оценивает эмоциональные состояния субъектов общения, сложившуюся педагогическую ситуацию, идентифицирует себя с учеником, оценивает свое отношение к нему. Безусловно, способность к рефлексии должна расцениваться как признак определенной возрастной и интеллектуальной зрелости.

Деятельность педагога-музыканта представляет собой двуединый процесс проектирования изменений и создания условий для них у субъектов педагогического взаимодействия. Любое изменение в личности связано с движением, развитием и саморазвитием отдельных паттернов личностных проявлений: потребностей и мотивов деятельности, эмоционально-волевой сферы, интеллекта, индивидуально-психологических качеств и свойств. Проектирование деятельности направлено на решение двух взаимосвязанных проблем.

Первая из них — освоение субъектами культурных норм, включение в общечеловеческое культурное пространство, социализация человека, причем эта социализация должна охватывать все сферы: личностные качества — чтобы человек мог найти свое место в социуме; эмоции и чувства — чтобы приобрести, присвоить общепринятые способы выражения отношений к действительности; интеллект — чтобы овладеть откристаллизовавшимися в веках формами и способами мышления. Существование субъекта в социуме возможно только при этом условии, поэтому перед учителем стоит задача оставаться самому общественной личностью, быть образцом гражданственности и человечности и сделать таковыми своих учеников.

Вторая проблема — самодвижение и саморазвитие — существует только в динамических системах. Двигается вперед только то, что не получило законченной и совершенной формы. Моменты статики в развитии могут быть, но только именно

как моменты. Если у субъекта развития возникло ощущение конечности достижимости абсолютного результата, сразу же возникает проблема ограниченности. Взаимозависимость конечности и ограниченности очень ярко проявляется в развитии любой системы. Достижение результата не предполагает дальнейшего движения, наступает самоограничение развития. Необходимо постоянное выдвигание новых целей для движения и саморазвития. На это способна только личность в своих постсоциализационных проявлениях. Совершенно прав О. С. Анисимов, считающий именно личность способной к изменению социализационных норм [11]. А для этого необходимо осознание разомкнутости, открытости системы, способной изменяться безгранично. В конечном итоге предел развитию может положить только смерть, да и то лишь с точки зрения материалиста. В противном случае смерть только открывает возможность нового, иного развития. «Жизнь всего лишь несколько прелюдий к величественному гимну, первую торжественную ноту которого провозгласит смерть», — так писал А. де Ламартин, так думал Ф. Лист, взяв эти строки эпиграфом к своим «Прелюдиям».

Однако вернемся к нашему рассуждению. Перед педагогом стоит проблема сочетания этих двух задач в едином учебно-воспитательном процессе: способствовать как социализации субъекта, так и превращению его в личность, осознающую возможность собственного развития и способного к постсоциализационным проявлениям.

В музыкально-педагогической деятельности личность преподавателя тоже должна, с одной стороны, следовать социализационным установкам, а с другой — продолжать саморазвиваться, выходя на новый уровень отношений с обществом. В этом двойственность позиции учителя и ее противоречивость, в силу чего рефлексия преподавательской деятельности особенно важна и эффективна. С. С. Каплев пишет: «Так как развитие — процесс внутренний, судить о нем может прежде всего сам субъект развития, субъект деятельности. Оценка результативности продуктивности развития, саморазвития осуществляется субъектом через самонаблюдение, саморазмышление, самоанализ, то есть через рефлексию» [103, с. 81].

В музыкально-педагогическом процессе рефлексия выполняет ряд функций: проективную, организаторскую, коммуникативную, смыслотворческую, регулятивную и др. Особое значение в музыкальной педагогике имеют смыслотворческая и регулятивная функции, проявляющиеся в обмене индивидуальными смыслами, в их обогащении за счет обмена, в ретроспективе прошлых действий, в осознании и оценке педагогической ситуации, в проскопическом моделировании перспектив ее дальнейшего развития, в характере взаимоотображения субъектами друг друга. Следует отметить, что каждый из субъектов рефлексии имеет по три позиции: сам субъект, его действительное состояние; каким он видит самого себя и каким его видит другой. Если подключить еще шесть позиций, связанных с деятельностью: рефлексия учебно-музыкальной деятельности ученика, своей музыкально-педагогической деятельности и рефлексия педагогического взаимодействия со стороны преподавателя; рефлексия музыкально-педагогической деятельности педагога, рефлексия учебно-музыкальной деятельности и педагогического взаимодействия со стороны ученика, то получается весьма сложный процесс рефлексивной деятельности, который может протекать как индивидуально, так и коллективно.

В музыкальной деятельности эти позиции еще расширяются за счет рефлексии отношений к музыке, которые могут не совпадать с отношением к тем видам музыкальной деятельности, которые предлагает преподаватель, но дополнять многообразную палитру рефлексий.

Как можно заметить, рефлексия в музыкально-педагогическом процессе несколько отличается от обычной схемы за счет включения в структуру предмета деятельности (музыки). Учитель и ученик могут осознавать себя через призму музыки и осуществлять взаимное отображение друг друга через музыкальное искусство. Отдельно может осуществляться непосредственная рефлексия деятельности педагога, деятельности ученика и самого взаимодействия между ними. Но может осуществляться и опосредованная рефлексия субъектов педагогического процесса через их деятельности и взаимодействия (рис. 5).

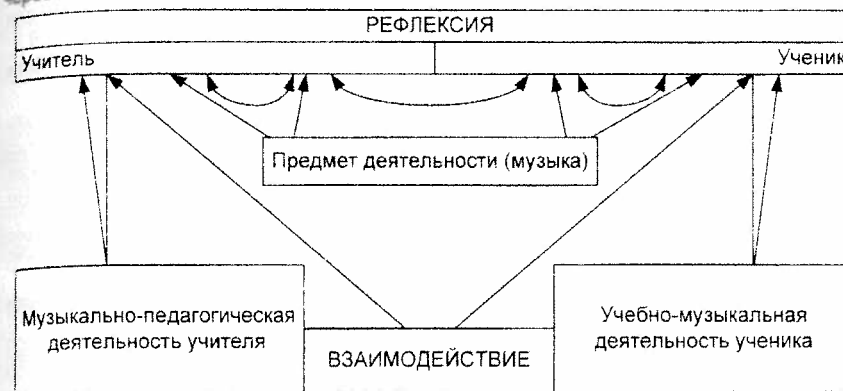


Рис. 5. Рефлексия субъектов педагогического процесса

В формировании самосознания личности и педагога, и учащегося рефлексия играет большую роль, так как обычно рефлексия «включается» в моменты затруднения, в моменты возникновения противоречий, для устранения «разрывов в деятельности» (О. С. Анисимов). Результатом рефлексии является преодоление противоречий, устранение затруднений, выход на новый уровень осознания себя и своей деятельности. Поэтому для становления профессионализма большое значение имеет рефлексивная компетентность педагога. Определяя рефлекссию как профессиональное свойство личности преподавателя, проявляющееся в эффективном осуществлении рефлексивных процессов, А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин пишут: «Рефлексивная компетентность состоит в осведомленности относительно процессов актуализации личности, реализации рефлексивных способностей в осмыслении и преодолении стереотипов мышления и образования нового инновационного содержания» [73, 156]. С. Ю. Степанов, О. А. Полищук, И. Н. Семенов и другие исследователи выделяют следующие типы рефлексий в профессиональной компетентности:

- кооперативный тип рефлексии — знания о ролевых функциях и позиционной организации коллективного взаимодействия;
- коммуникативный тип рефлексии — представления о внутреннем мире, детерминантах активности и отношений другого человека;

- личностный тип рефлексии — образ собственного «Я», представление о своих отношениях и поступках;
- интеллектуальный тип рефлексии — знания об объектах и способах взаимодействия с ними.

Разработанные этими учеными рефлексивно-инновационные тренинги позволяют повысить уровень профессионализма субъекта на 10—15 %. Вероятно, необходимо использовать подобные тренинги в структуре подготовки учителя музыки на курсах переподготовки преподавателей данного профиля.

На развитие у ученика-музыканта способностей к рефлексии положительно влияют оценочная и самооценочная деятельность в коллективе сверстников. В этом случае педагогу необходимо организовать для нее условия. Не требует доказательств положение, с которым сталкиваются все преподаватели-инструменталисты: ученик с более высоким уровнем рефлексии имеет более высокие показатели в обучении и имеет лучшие возможности для решения нетрадиционных задач [207].

В целом, можно констатировать, что развитые рефлексивные способности позволяют и ученику, и преподавателю самосовершенствоваться в следующем:

- в диагностике собственных знаний и умений, позволяющих эффективно решать возникающие в педагогическом процессе проблемы;
- в диагностике и определении границ знаний и умений Другого, позволяющих субъектам учебно-воспитательного процесса откорректировать его в нужном направлении;
- в осмыслении возможностей самостоятельного поиска способов и средств решения возникших затруднений и проблем;
- в оценке качественного уровня собственной деятельности в области музыки (для ученика);
- в оценке качественного уровня собственной музыкально-педагогической деятельности (для учителя).

Особое значение различные типы рефлексии имеют в сотворческой деятельности педагога и учащегося, реализуя две основные функции:

- смысловую, предполагающую рефлексии с точки зрения сотворения поисков собственного смысла в музыке и своей музыкальной деятельности, то что превращает личность в открытую систему и самоактуализирует ее индивидуальность и уникальность;
- регулятивную, обеспечивающую контекстное включение субъектов в социально значимую деятельность и повышающую возможности их самоотношения (как объектно-внешнего познания себя) и саморазвития в условиях регуляции совместной продуктивной деятельности.

Рассмотрев значение личности преподавателя в музыкально-педагогическом процессе, диагностику его способностей, стиль руководства, общение и рефлексию, необходимо разрешить проблему развития личности ученика в музыкально-педагогическом процессе, выяснить возможности учебно-музыкальной деятельности в становлении личностных параметров учащихся.

Раздел 4

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глава 1

Внимание и воля в учебно-музыкальной деятельности

Идея взаимосвязи развития личности учащегося с его учебно-музыкальной деятельностью, с процессом обучения имеет давние традиции: от взглядов З. Торндайка и У. Джеймса, приравнивавших обучение к развитию; идей Ж. Пиаже, рассматривавшего развитие как ряд генетически предопределенных стадий, в малой степени зависящих от обучения, до концепций гуманистической психологии (А. Маслоу и др.), считающей обучение условием для саморазвития личности и ее самореализации.

В отечественной науке эти два процесса признаются не адекватными один другому, а существующими в диалектическом единстве и взаимосвязи. Развитие осуществляется в процессе обучения по мере обогащения индивидуального опыта, формирования интеллектуальных качеств и эмоционально-чувственной сферы. По мнению Л. С. Выготского, обучение идет впереди развития и обуславливает его. Однако несводимость обучения к развитию подчеркивается перестройкой и усложнением самих психических функций [5—6, 51, 84, 292].

Часто в процессе обучения музыке педагогом игнорируются именно развивающие возможности обучения, приоритет отдается частным специализированным умениям и навыкам. Особенно заметны подобные тенденции в музыкально-инструментальном обучении. Как пишет об этой стороне музыкальной педагогики Г. М. Цыпин, «обучению в данной ситуации надлежит всецело исходить из интересов и нужд общего музыкального развития учащегося. Действительно, оценивая реалистически цели и задачи, стоящие тут перед музыкально-инструментальной педагогикой, нельзя не прийти к выводу, что формирование собственно игровых качеств, профессионально-исполнительских умений и навыков, то есть учение в узком смысле слова, должно являться в подобных случаях не самоцелью, но лишь средством решения кардинальных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных задач» [292, с. 132].

С точки зрения современной науки, обучение музыке создает условия для развития и саморазвития всех сторон, качеств и свойств личности. Для учащегося сущность обучения музыке конкретизируется в процессе учения и в собственной учебно-музыкальной деятельности.

Как же проявляются и развиваются внимание и воля в процессе учебно-музыкальной деятельности?

В своих рассуждениях мы будем отталкиваться, прежде всего, от определения понятия «внимание». Оно, как указывает Е. С. Рапацевич, выделилось в процессе дифференциации более широкого философского понятия *apperception* (от лат. *ad* — к и *perceptio* — *восприятие*). Еще К. Д. Ушинский определял внимание как «единственную дверь души, через которую человек усваивает определенные знания, навыки и умения», то есть связывал внимание с восприятием и осознанием некоего

содержания. Уже в этом высказывании подчеркивается важность внимания в познавательной деятельности, в частности, учебной.

Внимание, по современным понятиям, является одновременно и процессом и состоянием «настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач» [259, с. 51]. Эти направленность и сосредоточенность сознания человека на определенном объекте или явлении, способствующая более полному, отчетливому и глубокому его отражению.

Внимание в значительной степени зависит от характера деятельности и особенностей личности человека: его потребностей и интересов, волевых качеств, темперамента, характера, направленности личности.

Педагогу-музыканту необходимо четко знать внешние признаки внимания, которые выражаются в специфических позах, особой мимике, в движениях. Этими признаками при внешнем внимании — сосредоточении на объектах внешнего мира — обязательно являются: а) направленность органов чувств ребенка на объект, б) торможение движений, не связанных с музыкальной деятельностью. При внимании внутреннем, обращенном на объекты субъективного мира (образы, мысли, чувства, эмоции и т. д.), внешние признаки внимания выражаются в разведении осей глаз, то что определяется в обыденном сознании понятием «отсутствующий взгляд». В педагогической практике часто глубокая внутренняя сосредоточенность ученика воспринимается учителем как невнимательность к субъектам педагогического процесса и предмету учебной деятельности, хотя ребенок может быть погружен в свои мысли и осмысливает именно предмет деятельности, самую деятельность и участников педагогического процесса.

Физиологической основой внимания является действие раздражителя на органы чувств и возникновение ориентировочного рефлекса «Что такое?» На основе этой рефлекторной деятельности формируется «оптимальный очаг возбуждения» (по А. А. Ухтомскому), в этот момент проявляется торможение в других участках мозга. Повышенная устойчивость очага возбуждения называется *доминантой*. Для педагога-музыканта доминантным является внимание к ребенку как субъекту педагогического процесса и к музыке как предмету деятельности.

Внимание выполняет в жизни человека три важных и взаимообусловленных функции:

- отбор значимых для индивида воздействий;
- удержание, сохранение в сознании образов;
- регуляцию и контроль протекания деятельности.

Рассмотрим эти функции с точки зрения проявления разных видов внимания в учебно-музыкальной деятельности. Разновидностями внимания являются: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.

Непроизвольное, пассивное внимание не связано с намерениями, задачами или целями ученика. Оно определяется только свойствами самого объекта внимания (интересный раздражитель) или интересами и направленностью личности. Так, интересное музыкальное произведение или занимательная, увлекательная, неожиданная деятельность на уроке музыки невольно привлекает внимание ребенка, а если у ученика уже сформированы музыкальные интересы, то музыкальные занятия тоже вызывают непроизвольное внимание. Функции внимания

в этом случае могут быть ограниченными, не связанными с волевыми усилиями и целенаправленным сосредоточением.

Произвольное внимание — активное, сознательное, целенаправленное и волевое, теорию которого разработал известный русский психолог Н. Н. Ланге, требует для своего возникновения и поддержания определенной умственной и волевой активности человека и вызывается целями и задачами выполняемой деятельности, которые определяют переключение внимания ученика (функция отбора значимых для индивида воздействий) на такие объекты и действия (функция удержания, сохранения в сознании образов), которые обеспечивают разрешение учебных задач и достижения образовательных целей (функция регуляции и контроля протекания деятельности).

Особое значение имеет произвольное внимание в музыкально-исполнительской деятельности ученика, связанной с продолжительными домашними занятиями, с сознательными, целенаправленными и волевыми усилиями. Рабочие моменты, особенно связанные с психомоторикой и достижением двигательного автоматизма, часто не представляют для учащегося никакого интереса и требуют для поддержания внимания значительных энергетических и психических затрат, а ведь для регуляции идеомоторных движений внимание особенно необходимо, что доказано еще французским психологом Т. Рибо более сотни лет тому назад.

В исполнительской практике, особенно в процессе публичных выступлений, слабо развитая функция отбора значимых воздействий может помешать ребенку сосредоточиться на своем исполнении, на образной передаче содержания музыкального произведения, отвлекаясь на незначимые воздействия: скрип стула, разговоры членов экзаменационной комиссии, кашель в зале и т. п. Недостаточно развитая вторая функция препятствует ученику удержать и сохранить в сознании образы, необходимые для успешного осуществления своей музыкальной деятельности: динамику и качество звукоизвлечения, эмоциональность собственного исполнения, точность передачи образа, технические параметры исполнения и пр. Функция регуляции и контроля протекания музыкально-исполнительской деятельности обеспечивает при достаточном развитии успешность корректировки качества исполнения в момент самой деятельности. Контроль как система действий лежит в основе произвольного внимания, когда достигает уровня сокращенного и автоматизированного действия. Следует закономерный вывод, что развитые функции внимания во многом определяют успешность учебно-музыкальной деятельности ребенка.

Послепроизвольное внимание вырастает из произвольного, благодаря вовлечению человека в процесс работы. Полная концентрация сознания на определенном объекте или явлении связана с заменой волевых усилий ученика интересом и внутренней готовностью к восприятию именно данного музыкального явления, а не какого-либо иного. Поглощение ребенка всецело учебно-музыкальной деятельностью позволяет избежать лишних энергетических и психологических усилий, связанных с поддержанием сосредоточенного внимания на должном уровне. Послепроизвольное внимание, характеризующееся «вработанностью» в учебный материал, сходно с вдохновением и очень продуктивно.

Музыкальная деятельность в силу своей сложности и многогранности, способная развивать свойства внимания. Целенаправленная и творчески окрашенная деятельность является тем природным механизмом, который позволяет интенсифицировать этот процесс. Проанализируем его сущность.

Объем внимания (определяется количеством объектов, воспринимаемых в единицу времени) — одно из самых важных его свойств для успешной музыкальной деятельности. Ребенок, столкнувшись на ранних ступенях своего развития с музыкой, расширяет объем своего внимания во всех видах музыкальной деятельности, используемых музыкальной педагогией в массовом и индивидуальном обучении. Восприятие музыки позволяет приобрести опыт «слежения» за звуковой музыкальной тканью, охватывая все аспекты музыкального языка: мелодику, гармонию, метро-ритм, динамику, агогику и т. д., причем, музыкальное восприятие с опытом становится все более точным, дифференцированным, позволяющим охватывать весь объем музыкального материала своим вниманием.

Избирательность внимания — предпочтение одного объекта другим, зависящее от личности воспринимающего. Репертуар, который используется учителями музыки, должен учитывать предпочтения школьников, их интересы и вкусы, не потакая, разумеется, полному отсутствию музыкального вкуса.

Устойчивость внимания определяется как длительное удержание внимания на каком-либо объекте или деятельности. Для учащихся с сильным типом нервной системы побочные раздражители могут стать «стимулирующим фактором для повышения внимания к основному виду деятельности» [201, с. 113]. В. А. Моцарт, например, обладал удивительной устойчивостью внимания, сочиняя музыку в шумной компании и в присутствии множества людей. Но для детей со слабым типом нервной системы посторонние шумы являются отвлекающим фактором, мешающим устойчивому вниманию к учебно-музыкальной деятельности.

Сосредоточенность (глубина концентрации мысли на предмете, явлении, деятельности) определяется как особенностями нервной системы, так и опытом и тренированностью. Известный педагог-музыкант Л. А. Баренбойм в своей работе «Музыкальная педагогика и исполнительство» [23] предлагает несколько приемов для тренировки сосредоточенности внимания музыкантов, некоторые из них можно с успехом использовать для развития внимания учащихся. Например:

- с закрытыми глазами сосредоточиться в течение некоторого времени на слуховом (не музыкальном) восприятии;
- дослушать звук до полного затухания (средний и низкий регистр);
- вообразить, представить этот же звук внутренним слухом, «дослушав» до конца;
- играть (или представлять в своем воображении) мелодию с предельной сосредоточенностью, следить за «перетеканием» одного звука в другой.

Переключаемость зависит от подвижности нервных процессов и является способностью быстро и легко переходить от одной работы к другой. Школьники на уроке музыки обычно занимаются разными видами музыкальной деятельности так же, как и ученики-инструменталисты на музыкальных занятиях работают над несколькими разноплановыми произведениями, что, безусловно, тренирует эту способность. Однако педагоги и методисты должны помнить: слишком частая переключаемость ведет к утомлению.

Распределяемость внимания представляет собой умение человека выполнять две и более работ одновременно, рассредоточить внимание на значительном пространстве и совершать несколько различных действий. Для учебно-музыкальной деятельности распределяемость внимания выступает как условие ее эффективности и, одновременно, как тренируемая в этой деятельности способность. На начальном этапе обучения ребенку трудно распределять свое внимание между чтением нотного текста, собственным вокальным или инструментальным исполнением, восприятием своего исполнения и исполнения одноклассников, анализом воспринятого и корректировкой музыкальной деятельности. Еще сложнее музыкальная деятельность в старших классах музыкально-инструментального обучения. Игра с листа, к примеру, предполагает распределение внимания по следующим каналам: чтение двух- или трехстрочного нотного текста в двух разных ключах для каждой руки отдельно, выполнение темпо-ритмических, динамических, агогических ремарок автора, работа двумя педалями, передача образного содержания, слуховой контроль, анализ допущенных ошибок и их исправление в процессе деятельности и т. д. Однако систематическая работа с нотными текстами, постоянный слуховой контроль исполнения произведения, постепенное расширение пространства восприятия и внимания за счет подключения все новых объектов формируют в процессе учебно-музыкальной деятельности такое важное качество внимания, как распределяемость.

Большое значение в музыкально-педагогической деятельности учителя имеет точная и своевременная диагностика нарушений внимания учащихся. Обычно преподаватель сталкивается с тремя типами невнимательности.

- *Рассеянность* (так называемое «порхающее внимание»). Это отвлекаемость на посторонние внешние раздражители, при которой произвольное внимание подменяется непроизвольным. В учебно-музыкальной деятельности предотвращение рассеянности связано с укреплением музыкальных интересов учащихся и устранением внешних раздражителей, отвлекающих детей от основной деятельности.
- *Трудная переключаемость* связана с сильными эмоциональными переживаниями, имеет внутреннюю природу и связана с сильным очагом возбуждения, с которым не может соперничать учебно-музыкальная деятельность. Хорошо развитая интуиция педагога может помочь разобраться во внутренних переживаниях учащегося (к сожалению, носящих чаще всего отрицательный характер) и отрегулировать его эмоциональное состояние.
- *Переутомление* как причина невнимательности. Следует различать в педагогической деятельности утомление и усталость. Утомление связано с длительной умственной или физической работой организма или отдельного органа. Это временное снижение работоспособности. Для снятия утомления организму необходим отдых. Например, неправильная постановка руки при исполнении музыкального произведения может вызывать утомление в мышцах, стать причиной мышечных зажимов, которые снимаются прекращением работы и мышечным расслаблением. Усталость — своеобразное состояние психики, вызванное утомлением. Можно сказать, что субъективно утомление выражается в усталости.

Между усталостью и утомлением нет прямой зависимости, от этого происходят многие беды музыкального обучения и исполнительской практики. Ученик,

взявшись за разучивание интересного произведения и просидев за инструментом несколько часов, не замечает утомления игрового аппарата, так как увлеченность произведением не дает возможности ощутить усталость как субъективного выражения утомления. В этом случае закономерен плачевный результат — «перерывание» рук. Так же отсутствие интереса к музыкальным занятиям при минимальной нагрузке, не дающей никакого утомления, субъективно переживается учеником как усталость.

Подводя итоги нашим размышлениям можно отметить два основных пути развития внимания в учебно-музыкальной деятельности:

1. Внимание развивается с помощью специальных приемов, ориентированных на специфику предмета деятельности (музыку), способствующих улучшению его свойств.
2. Внимание развивается через укрепление функций — отбор значимых воздействий — через пробуждение интереса и развитие мотивации и самомотивации, удержание и сохранение в сознании образов — через расширение опыта музыкального восприятия и укрепление памяти (мнемических функций), регуляция и контроль протекания деятельности — через овладение мыслительными операциями и укрепление воли.

Органичная связь внимания с волевыми усилиями, волевой активностью заставляет нас рассмотреть в этой главе особенности проявления и развития воли учащихся в учебно-музыкальной деятельности.

Воля определяется современной психолого-педагогической наукой как *психический процесс самодетерминации и саморегуляции человеком своей деятельности и поведения вопреки внешним и внутренним препятствиям, влияниям и воздействиям* [259, с. 75]. Сознательное управление деятельностью и поведением требует преодоления человеком трудностей и препятствий на пути поставленной цели, является умением владеть и руководить собой. Воля возникает на основе потребностно-мотивационной сферы: чем сильнее у человека желание, тем он активнее, деятельнее и целеустремленнее преодолевает препятствия и преграды. Волевое усилие и волевая регуляция вызывается к жизни следующими необходимыми причинами: восполнением дефицита побуждения к действию при отсутствии должной мотивации; выбором при конфликте мотивов, целей и видов действия; сознательной регуляцией внешних и внутренних действий и психических процессов.

Волевые действия могут быть простыми и сложными. Структура простого действия состоит из осознанной цели, потребностей и мотивов, осознания средств достижения цели, принятия решения и его исполнения. Структура сложного волевого действия более развернута: осознание цели и стремление к ее достижению, осознание ряда возможностей достичь цели; появление мотивов утверждающих или отрицающих эти возможности; борьба мотивов и выбор, принятие одной из возможностей в качестве решения; наконец, исполнение решения [77, 169, 231, 238, 259, 268]. Результат любого волевого действия — двоякий. Прежде всего, цель волевого действия может быть либо достигнута, либо не достигнута. Результат волевого действия приводит субъект этого действия к положительному либо отрицательному эмоциональному состоянию. И, наконец, результатом может быть

оценка и рефлексия собственных волевых действий и извлечение уроков вне зависимости от достижения цели.

Воля проявляется через ряд волевых качеств, таких, как *целеустремленность* — подчинение поведения устойчивой жизненной цели, *решительность* — быстрый и продуманный выбор цели (нерешительность, таким образом, является нескончаемой борьбой мотивов), *смелость* — способность преодолевать чувство страха и растерянности, *настойчивость* — способность проводить до конца принятые решения, *выдержка* (самообладание) — способность сдерживать нежелательные психические и физические проявления, *мужество* — способность идти к цели несмотря на опасность, *инициативность* — способность активно и творчески действовать, *самостоятельность* — умение по собственной инициативе ставить цели, *дисциплинированность* — сознательное подчинение своего поведения общественным правилам и нормам.

Для ученика, занимающегося музыкой, большое значение имеют сформированные эстетические потребности, отражающие многосторонние мотивы общения личности с музыкой. Успешность учебно-музыкальной деятельности, приобретение ею личностной ценности и смысла во многом зависит от того, с какой позиции ученик рассматривает эту деятельность, что им движет, так как разного рода потребности в сознании учащегося могут приобретать большее или меньшее значение. Каким же образом может быть достигнуто изменение мотивации?

В. И. Петрушин перечисляет способы, которыми личность может достичь изменения самомотивации. Прокомментируем некоторые из них:

- Смена мотива: при невозможности сменить деятельность, подключение действия к новому мотиву. Ребенок, например, должен играть этюды, гаммы, упражнения для развития техники, но это быстро надоедает, однако если сменить мотив и внести элемент игры с самим собой («А смогу ли я сыграть эти упражнения с закрытыми глазами? А в быстром темпе? А в предельно медленном темпе?» и т. д.), то со сменой мотива привлекательность деятельности снова возрастает.
- Изменение позиции человека и его роли. Многие технологии массового музыкального обучения основаны на включении ученика в различные ролевые ситуации, дающие свободу самовыражения и изменяющие мотивацию на основе принятия эмоционального состояния роли. В индивидуальном обучении действенным для ученика бывает предложение ученику сыграть музыкальное произведение так, будто играет его известный музыкант, имя которого должно быть значимо для ребенка.
- Осознание последствий своих действий для себя и для других людей. Включение учебных действий в более широкую социальную мотивацию. Часто мотивы музыкальной деятельности, связанные с эстетическими отношениями «не работают» для какого-либо ученика, но при позитивных отношениях с учителем, можно добиться положительных сдвигов в учебно-музыкальной деятельности, если подключить осознание того, что он может «подвести» любимого учителя. Не в силах сделать что-либо для себя, ученик часто может с успехом сделать это для других.
- Подключение учебных действий как средства достижения цели в другой деятельности. Ученику не хочется заниматься музыкальным исполнительством, но

это необходимое условие для успешности будущей профессиональной деятельности — преподавания музыки.

Основными путями развития воли являются личный пример родителей, учителей и постоянная тренировка волевых усилий в учебной деятельности в процессе выполнения повседневных обязанностей.

Педагог, желающий сформировать волю своих учеников, должен помнить следующие правила:

- не делать за ученика его работу, но обеспечивать ему все условия для успешного ее выполнения;
- активизировать учебно-музыкальную деятельность ученика, создавая ситуацию успеха и обеспечивая переживание радости от достигнутого;
- никогда не решать за учащегося, но подводить к рациональным решениям;
- воспитывать в ученике привычку рефлексировать собственную деятельность и поведение, оценивать себя со стороны и преодолевать недостатки.

Самым трудным для неопытного преподавателя музыки бывает, конечно, необходимость проявить терпение и дожидаться выполнения учеником запланированных действий. Гораздо легче самому спеть за ученика, чем добиться от него чистоты интонации. Но здесь учителю необходимо научиться ждать. Ш. А. Амонашвили провозгласил принцип *активного терпения*. Он пишет: «Свое ожидание я одновременно ускоряю, меняя различные приемы воздействия на ученика. Но жду терпеливо. Ждать тоже надо уметь изящно, не дав заметить ученику свое раздражение» [5, с. 32]. Активное терпение еще более актуально в музыкальной деятельности, связанной с самым эмоциональным из всех видов искусств.

Рассмотрев внимание и волю, являющиеся одними из самых важных качеств личности, позволяющих при определенных задатках достичь успеха практически в любом виде человеческой деятельности, мы можем перейти к анализу особенностей протекания познавательных процессов в учебно-музыкальной деятельности.

Глава 2

Познавательные процессы и их развитие на уроке музыки

Познавательные процессы играют большую роль в становлении и развитии личности учащегося. Без понимания этих процессов, их анализа невозможна плодотворная деятельность педагога-музыканта.

Сущность **музыкального восприятия** определяет его значение для музыкальной деятельности. Это один из главных познавательных процессов, без которого невозможна никакая музыкальная деятельность. Композитор, исполнитель и слушатель начинают с возможности личности воспринимать музыкальные явления. Что же такое музыкальное восприятие?

В психологии восприятие рассматривается как процесс целостного отражения предметов и явлений, ситуаций и событий действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств. Восприятие — один из важных этапов познания, непосредственно связанный с представлением, памятью, мышлением и воображением. Особое значение для восприятия имеют потребностно-мотивационная и эмоциональная сфера

человека. Связь восприятия с целеполаганием личности отражена в определении его как перцептивного действия, направленного на решение определенной задачи и являющегося условием построения образа, соответствующего реальности и целям деятельности субъекта [172, с. 50]. При этом восприятие имеет социальную природу (по А. Н. Леонтьеву) и рефлексорную (по И. М. Сеченову и И. П. Павлову) [188, 251], которая дополняется теориями моторного уподобления и теорией интериоризации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.). Особое значение для восприятия имеет теория психологической установки, разработанная Д. Н. Узнадзе и его школой. В восприятии принято выделять два взаимосвязанных процесса: обнаружение и идентификацию. Эти положения являются основой разработки теории музыкального восприятия известным ученым Е. В. Назайкинским.

Музыкальное восприятие можно определить как целостное отражение в сознании субъекта музыкальных явлений в совокупности их качеств и свойств, при непосредственном воздействии на органы чувств. Но с точки зрения музыкально-педагогической деятельности это определение необходимо связать с целями, задачами и деятельностью воспринимающего субъекта. Таким образом, определение приобретает следующую форму: *музыкальное восприятие представляет собой перцептивное действие субъекта, направляемое целями и задачами музыкальной деятельности и являющееся условием целостного отражения музыкального явления при непосредственном его воздействии на органы чувств*.

Музыкальное восприятие, как и восприятие вообще, характеризуется рядом особенностей и свойств. Важнейшим из них является *единство объективного и субъективного*. Этот тезис требует пояснения. В музыкальном восприятии субъекта в диалектическом единстве слиты объективные и субъективные моменты. Звучащее музыкальное произведение составляет объективную основу восприятия, но когда слушатель воспринимает произведение, он, по существу, создает в сознании субъективный образ, который отражает объективно существующие грани музыкального сочинения в единстве его содержания и формы. Музыка вообще присуща объективности содержания, обуславливающая всеобщий, общезначимый характер ее воздействия. Но восприятие этого объективного содержания (отражения предметов и явлений окружающей действительности посредством музыкальных образов) является продуктом психического отражения каждого отдельного человека, то есть является по существу субъективным.

Различные стороны музыкального произведения фокусируются в художественном образе, а все восприятие направлено на распознавание этого образа. Становление и развитие музыкально-эстетического восприятия тесно связано с музыкально-практической деятельностью, с расширением музыкального опыта.

Нельзя не отметить в связи с этим роль музыкального вкуса, взаимообусловленность которого с восприятием отмечается многими исследователями. С одной стороны, вкус формируется в процессе перцептивных действий, с другой — выступает в качестве определенного оценочного фактора, в значительной мере влияющего на само восприятие. Во вкусе человека соединяются (как и в восприятии, и в музыкальном образе) типические и индивидуальные черты, объективное и субъективное, эмоционально-чувственные аспекты и идеологические позиции.

Следующей особенностью музыкального восприятия является его целостность. В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета явления, восприятие дает целостный образ музыкального произведения, в основе которого лежат обобщенные знания отдельных свойств музыкального языка и качеств музыкального искусства как явления духовной жизни человека. Целостность во многом обеспечивается иерархией различных частей формы музыкального произведения, определенной организованностью и упорядоченностью самих компонентов музыкальной ткани.

Вообще же восприятие музыкального произведения протекает во времени последовательно. Однако, в сознании слушателя из такой последовательности должен возникнуть целостный образ. Это происходит благодаря сложной системе из трех взаимосвязанных процессов:

- восприятия звучащей музыки;
- удержание отзвучавшего в памяти;
- предвосхищения того, что будет звучать [27, 172, 193—194, 314, 321].

С целостностью тесно связана *структурность* восприятия, которая тоже формируется в течение некоторого времени. Например, в процессе прослушивания какого-либо произведения, у человека вместе с последней нотой в сознании сохраняется все, услышанное ранее. Слушатель воспринимает целиком музыкальную ткань, последняя нота не может быть основой для такого понимания.

Константность восприятия в музыке определяет некое постоянство свойств музыкального явления при сравнительно широком изменении условий восприятия. Например, учитель музыки, педагог-музыкант может двигаться по классу в момент исполнения музыкального произведения своими учениками, но восприятие музыки в различных (близких и отдаленных точках пространства) не влияет на восприятие мельчайших нюансов или качества туше в учебно-музыкальной деятельности учеников [171].

Осмысленность восприятия связана с тем, что перцептивные образы имеют смысловое значение. Сознательное восприятие музыкального произведения — это не просто обнаружение звуковых сигналов, но и идентификация явления, соотнесение его с какой-либо областью музыкального искусства, обобщение его с известными слушателю музыкальными явлениями. Поскольку в восприятии музыки активизируются следы прошлых восприятий, постольку каждое музыкальное явление может восприниматься по-своему разными людьми. Это связано с понятием *апперцепции* — то есть зависимости восприятия от особенностей предыдущей психической жизни человека, особенностей его личности и тезауруса (приобретенный в жизненном опыте набор закрепившихся в памяти человека прошлых впечатлений).

Специфической особенностью музыкального восприятия, отличающего его от других чувственных восприятий, является его *многослойность*, то, что В. Шкловский называет «связью ассоциаций». Ассоциативные связи частично принадлежат к сфере интуитивного, неосознаваемого, но в момент актуализации субъективно переживаются как озарение (инсайт) (Н. А. Жирова) [80]. Чаше всего ассоциации вызываются не какими-то конкретными деталями, а обобщенным образом, вызывая соответствующий круг не прямых, сложных ассоциаций.

Многозначность содержания музыкальных образов, многослойность музыкального восприятия при индивидуальности и субъективности прочтения содержания произведения приводят к тому, что у людей возникают собственные варианты художественных смыслов произведений.

Процесс слушания музыкального произведения не всегда совпадает с процессом его слышания. Именно толкование и присвоение смыслов художественных явлений приравнивается М. К. Мамардашвили к поступку, действию (сравните с данным нами определением музыкального восприятия), которое предполагает проживание отношений, выраженных музыкальным языком, и является основой слышания — восприятия [146]. Отсюда следует вывод, что на стыке перцептивного действия и присвоения индивидуального смысла лежит смена мотивации в учебно-музыкальной деятельности школьника, когда значимость собственной музыкальной деятельности начинает определяться по личностной ценности действия и деятельности.

Исходя из вышеизложенного материала, можно констатировать несомненную важность музыкального восприятия в развитии и саморазвитии личности.

Следует остановиться также на взаимосвязи теории психологической установки и восприятия музыки. В трудах Д. Н. Узнадзе установка определяется как целостное состояние психики, зависящее от потребностей, задач деятельности и ее условий. Возникающая перед человеком цель, необходимость совершить то или иное практическое действие, приводящее к осуществлению этой цели, к удовлетворению потребности настраивает все механизмы психики на успешное выполнение задачи. В запасах прошлого опыта подготавливаются к извлечению из памяти те сведения, те стереотипы операций, которые в первую очередь могут понадобиться для ее решения. Соответствующим образом настраиваются органы чувств, мускулатура, системы ориентирования. Вырабатываются опережающие само действие планы [106, 279].

Музыкальное восприятие — один из видов музыкальной деятельности, управляют им перцептивные установки. Они возникают в той или иной ситуации, например, при исполнении музыкального произведения на экзамене, зачете, ответственном концерте; могут быть текущими, мгновенно переключающимися, разноразноуровневыми, обладающими внутренней иерархичностью. Большую роль в возникновении установки на восприятие музыки играет жизненный опыт.

В. В. Медушевский выделяет в музыкальном восприятии два вида установки:

- аксиологическую (ценностную), складывающуюся у субъекта под влиянием соприкосновения с музыкой как социальным явлением; систему критериев и ориентаций, определяющую общее отношение слушателя к музыкальному произведению; оценку его как интересного, нравящегося или как не согласующегося с музыкальными вкусами и потребностями субъекта восприятия;
- опознавательную — как комплекс знаний субъекта об использованном в произведении музыкальном языке, что позволяет соотнести музыкальное произведение с известным по опыту стилем, предугадывать направление движения мелодии, создавать основу для узнавания применяемых в произведении средств путем сопоставления с хранящимися в памяти знаниями о них, о типичном их назначении, формообразующих и содержательных возможностях [160].

Как показывают данные наблюдений, для учителя важным является осознание возможности скорректировать установку на восприятие у класса или отдельного ученика. Это происходит перед прослушиванием музыкального произведения в процессе установочных бесед, которые должны быть адаптированы к возрастным особенностям детей, их знаниям и умениям. Если в установочной беседе для младших подростков прозвучала, например, фраза «Изменение математического эквивалента в пятом концерте Добермана», то у детей в сознании возникало по крайней мере два белых пятна: из них никто не слышал о композиторе Добермане и выражение «изменение математического эквивалента» для них является ни образным, ни научным, а заумно-туманным. Так же и размышление учителя о гармонической вертикали, отражающей свертывание — выворачивание наизнанку звукового пространства — времени в первой части третьей симфонии А. Н. Скрябина «Божественная поэма».

Готовясь к установочной беседе, преподаватель должен предусмотреть опору на опознавательную установку учащихся и постараться расширить их знания о композиторе, исполнителе, использованном в произведении музыкальном языке.

Особого рассмотрения требуют социально-психологические аспекты характера восприятия и оценки музыкальных произведений, во многом обусловленные социологическими факторами. В. И. Петрушин приводит интересные статистические данные об отношениях учащихся общеобразовательных школ к различным музыкальным направлениям, отражающих проявления нормативности в потреблении культуры: положительную эмоциональную оценку классической музыке дали 25,7 % детей из семей с высоким социальным статусом и только 11,5 % учащихся из семей с низким социальным статусом; отрицательные эмоции при прослушивании тяжелого рока отметили 20 % отличников, 24 % хорошистов, и ни одного процента негативных эмоций не отметили неуспевающие [201].

Следует отметить, что еще с Г. Гельмгольца музыкальная психология пытается выделить типы музыкального восприятия, начиная от неопределенного и определенного типа слушания (Gurney, 1880). В середине XX в. Г. Н. Кечухашвили в результате экспериментального исследования поделил слушателей на три типа: а) люди, музыкально-эстетическое восприятие которых протекает почти без всяких немзыкальных наглядных образов; б) люди, у которых образные представления являются наглядной опорой и иллюстрацией в переживании музыки; в) люди, у которых в образах «развертывается» сюжетное содержание (1950-е гг.). Я. Вершиловский в своей книге «Psychologia muzyki» описывает исследования польского ученого Врублевой-Коблевской, которая, уже в 70-е гг. выделила пять типов музыкальных переживаний: полисенсорный, воображенный, интерпретирующий, аналитично-формальный и аверсийный (тип слушателя, который испытывает антипатию к музыке) [105, 120, 320].

Одним из наиболее интересных исследователей, работающих в настоящее время в области психологии музыки является И. Перфильева-Корсакова. Она развивает концепцию о четырехслойной структуре музыкального восприятия, опирающейся на четыре пласта мироздания:

- *физический слой* — телесный уровень восприятия (первичная физиологическая реакция);

- *энергетический слой* — эмоционально-оценочный уровень восприятия (активизация энергетическими потоками музыки душевных пластов психики и присвоение данному произведению определенных ценностных качеств);
- *информационный слой* — интеллектуальный уровень восприятия (выявление структурных элементов музыкального произведения, расшифровка кодов и символов языка музыки, отбор воспринимаемых ценностей и направленность эмоционального акта восприятия);
- *трансцендентный слой* — духовно-ценностный уровень восприятия (обретение личной значимости музыкального произведения и его категориальных границ, обозначение его онтологического статуса как произведения музыкального искусства) [196].

В. И. Петрушин предлагает шестикомпонентный порядок постижения музыкального произведения, частично совпадающий с концепцией И. Перфильевой-Корсаковой: «1) выявление главного настроения; 2) определение средств музыкальной выразительности; 3) рассмотрение особенностей развития художественного образа; 4) выявление главной идеи произведения; 5) понимание позиции автора; 6) нахождение в произведении собственного личностного смысла» [201, с. 177].

Е. В. Назайкинский в своей работе рассмотрел процессы формирования навыков музыкального восприятия в детском возрасте и пришел к выводу, что на ранних стадиях развития музыкальное восприятие ребенка диффузно, нерасчлененно. В лучшем случае дети воспринимают достаточно осознанно мелодическую линию, гармоническое же сопровождение воспринимается ими слитно, неосознанно. Однако это первоначальное состояние с течением времени и под влиянием ряда факторов преодолевается и подготавливается база для осмысленного слышания. Факторами, обуславливающими переход к осмысленному слышанию, являются:

- коммуникативный опыт, опыт общения, являющийся на первых порах важнейшим, ведущим ко все более дифференцированному слышанию музыки, к различению ее мелодических, ритмических, гармонических и иных особенностей;
- речевой и двигательный игровой опыт. Благодаря возникающим при пении и слушании связям мелодии с речевой интонацией и текстом, с динамикой и эмоциональной окраской движения, музыкальная интонация впитывает в себя разнообразные динамические и логические свойства контекста;
- сенсорный опыт — пространственные и зрительные ощущения и представления. Они выступают для ребенка как особое средство обобщения смысловых и эмоциональных характеристик явлений и процессов действительности, как одна из форм фиксации его опыта.

На основе генезиса музыкального восприятия можно разрабатывать методы и технологии его развития в музыкально-педагогической деятельности. Таким образом, музыка является инструментом эстетического освоения действительности, упорядочивает опыт ребенка, формирует навыки слышания, восприятия и развивает особые формы мышления, умение чувствовать, самовыражаться и самоактуализироваться в музыкальной деятельности.

В силу особой важности музыкального восприятия нам пришлось уделить рассмотрению этого вопроса больше внимания.

Развитие музыкально-слуховых представлений является одним из важнейших опорных моментов на пути становления творческих способностей и самореализации личности. Без развитых музыкально-слуховых представлений невозможна полноценная музыкальная деятельность учащихся. В пении ли, в игре ли на детских музыкальных инструментах или в движениях под музыку — в любом из видов деятельности на уроке музыки в общеобразовательной школе, и тем более в процессе углубленного изучения музыкальных дисциплин, учащиеся сталкиваются с опорой на музыкально-слуховые представления, без которых невозможно полноценное, образное музыкально-художественное исполнение. Отсутствие внутреннего звукового прообраза произведения, включенного в учебно-музыкальную деятельность, ведет к механическому взаимодействию ребенка и музыки, когда через внутренние переживания и проживания музыкального произведения не актуализируется собственная художественная деятельность ученика.

Традиционным (еще со времен Б. М. Теллова) стало считать внутренние музыкально-слуховые представления центральным звеном музыкальных способностей. Исследования С. Л. Рубинштейна и В. А. Серединской в середине прошлого века показали, что музыкально-слуховые представления связаны не только с ощущением и восприятием, но с памятью и воображением, подчеркивая именно этим их творческий характер [242, 250, 275].

Выдающиеся педагоги-музыканты прошлого и настоящего обращали внимание на развитие у своих учеников способности к слуховым представлениям (Р. Шуман, А. Рубинштейн, Ф. М. Блуменфельд, Л. А. Баренбойм и мн. др.). Г. М. Цыпным, С. Волковым, Р. Н. Гржибовской разрабатывались и конкретизировались понятия внутреннего музыкального слуха и музыкально-слуховых представлений [62, 252].

Если «внешней» стороной музыкального слуха является ощущение и восприятие музыкального произведения, то «внутренней» — способность к музыкально-слуховым представлениям, то есть к представлению и переживанию музыки без опоры на внешнее звучание. В основе большинства современных определений этого понятия лежит признание возможности мысленного представления музыки, не нуждающегося в поддержке извне, — то, что было связано еще Н. А. Римским-Корсаковым со способностью «к мысленному представлению музыкальных тонов и их соотношений без помощи инструмента или голоса».

Все это позволило исследователям выявить три этапа в становлении и развитии музыкально-слуховых представлений:

1. *Нижняя ступень.* Первичные образы восприятия и памяти опираются на произвольные слуховые представления, возникают в сознании стихийно, являются неустойчивыми и нуждаются в опоре на внешнее звучание.
2. *Средняя ступень.* Музыкально-слуховые представления возникают в сознании произвольно, ими можно оперировать (восстановить в памяти знакомую мелодию, представить звучание нотной записи).
3. *Высшая ступень.* В работу включается воображение. Музыкально-слуховые представления возникают в результате творческой переработки ранее воспринятого музыкального материала.

Подчеркнем, что музыкально-слуховые представления играют большую роль в процессе овладения учащимися музыкально-исполнительскими умениями и

навыками. Они включаются в структуру учебно-музыкальной деятельности, актуализируют процесс переживания музыкального произведения, приобретения индивидуального смысла и личностной ценности, что позволяет изменить первоначальный характер деятельности, переведа ее в русло саморазвития. Все это создает готовность к деятельности на новом качественном уровне.

Первоначальные музыкальные впечатления дети получают дома, в детском саду на улице, поэтому на первый урок музыки они приходят с каким-то запасом музыкально-слуховых представлений и если не с любовью, то с интересом к музыке. Часто педагоги сталкиваются с исчезновением этого интереса. Какими же приемами, связанными с развитием музыкально-слуховых представлений, можно преодолеть этот спад интереса и застой в общем музыкальном развитии ученика?

Музыка несет в себе огромную эмоциональную и семантическую информацию, что само по себе расширяет музыкальный и жизненный опыт учащегося, следовательно, музыка должна звучать на уроке, нельзя опираться в общении с ней только на вербальные методы.

И для общеобразовательной школы, и для начального этапа инструментального обучения в музыкальной школе большое значение имеют следующие методы:

- **Подбор по слуху знакомых песен.** Этот прием активизирует музыкальные представления, что позволяет наметить переход от произвольных представлений к произвольным. Для того, чтобы подобрать мелодию, ученик должен представить ее мысленно, услышать внутренним слухом, только после этого начинается сам процесс подбора, который по своей сути является весьма сложным и включает в себя активные мыслительные операции: а) сравнение исполняемого с внутренним слуховым представлением; б) узнавание; в) установление различия или идентичности между ними; г) анализ ошибки и новая проба.
- **Исполнение одноголосной мелодии в сопровождении педагога.** Поскольку ладо-гармоническая окраска аккомпанемента лучше подчеркивает эмоциональную насыщенность и характер произведения, постольку игра с поддержкой педагога помогает формированию слуховых представлений.
- **Подбор учеником простейшего аккомпанемента** подчеркивает ладовую основу мелодии, ее гармоническую окраску. Подбор аккомпанемента начинается с поиска двух «опорных» звуков, в дальнейшем можно перейти к аккордовому и разложенному аккомпанементам.
- **Формирование у ученика образных музыкальных представлений** связано с умением учителя «предъявить» одну и ту же мелодию в разном жанрово-стилевом «оформлении», что позволяет развить воображение и фантазию учащихся. В инструментальных классах можно предложить подросткам самим опробовать этот метод.
- **Введение в музыкальный урок элементов вокально-инструментальной импровизации.** Учитель предлагает ученику закончить мелодию голосом или на инструменте. Прежде чем исполнить конец музыкальной фразы, ученик должен его услышать, представить мысленно, то есть потренировать, заставить поработать свой внутренний слух.
- **Введение в урок моментов игры.** Помогают этому общеизвестные игры «Эхо», «Репетиция» и др.

- Для учащихся инструментальных классов актуальным является и постоянное чтение с листа, позволяющее свести этот метод учебно-музыкальной деятельности к известной триаде «вижу — слышу — играю». Проблему взаимосвязи музыкально-слуховых представлений и музыкально-двигательных навыков в процессе обучения игре на фортепиано исследовала Л. Г. Арчажникова [17].

Ряд исследований показывает, что способ работы над музыкальным произведением без нот доступен практически каждому учащемуся (кроме начинающих). Достигшему среднего этапа развития музыкально-слуховых представлений. Известный ученый, педагог Г. М. Цыпин в репрезентативном исследовании доказал, что существуют методы, способствующие переходу этих представлений от репродуктивного уровня к творческому: подбор по слуху; транспонирование; исполнение в медленном темпе с установкой на предслышание; проигрывание произведения способом «пунктира»; одну фразу реально, другую — мысленно; беззвучная игра, то есть слегка дотрагиваясь до клавиш; прослушивание музыкальных произведений с одновременным прочтыванием нотного текста; мысленное проигрывание нотного текста; выучивание произведения наизусть при мысленном представлении [294].

Один из давних экспериментов по развитию музыкально-слуховых представлений младших школьников (учащихся-пианистов) был проведен автором [213] и позволил выяснить, что эти методы работы стимулируют ускоренное развитие музыкально-слуховых представлений учащихся и обуславливают переход к творческим видам музыкальной деятельности, так как значительная часть учеников стала сочинять небольшие музыкальные произведения. Темой детского творчества были картины природы, события собственной жизни, впечатления от сказок. Конечно, эти творческие сочинения были еще недостаточно оформлены в структурном и ладовом отношении, встречались примитивные сочетания мелодических оборотов, но все это искупалось возможностью ребенка самореализоваться в творческом виде музыкальной деятельности.

Подтверждением этих экспериментов о возможности практически любого ребенка заниматься творчеством в музыкальной деятельности может служить переход к музыкальному творчеству учащихся гимназии № 1 г. Витебска в процессе личностно-ориентированной технологии музыкального образования, разработанной и реализованной ученым-педагогом Ю. С. Сусед-Виличинской (см. разд. 2, гл. 3 наст. изд.).

Следующим познавательным процессом, который обуславливает успешность музыкальной деятельности ученика, является **память**.

Как утверждает современная психология, *память является формой психического отражения и заключается в запоминании, сохранении, последующем узнавании и воспроизведении ранее воспринятого, пережитого или сделанного субъектом*. Вопросы памяти в психологии изучены глубже, чем многие другие. Именно за последние сто лет в этой области сделаны фундаментальные открытия, хотя исследования памяти ученые занимаются уже не одно тысячелетие.

Интерес к проблемам памяти не случаен — они касаются практически каждого человека. Еще Аристотель заметил, что человек хорошо запоминает то, что обуславливается реальными объективными связями предметов и явлений. Он впервые сформулировал законы ассоциаций:

- по смежности — отражение пространственно-временных отношений предметов и явлений;

- по сходству — отражение отношений сходства;
- по контрасту — отражение отношений противоположности;
- по каузальности — отражение причинно-следственных отношений.

Но физиологические основы памяти стали изучаться только И. М. Сеченовым и И. П. Павловым, которые исследовали скрытые очаги возбуждения, возникающие в результате действия одного или нескольких раздражителей и образование временных нервных связей между ними. После открытия Лешли электрической активности мозга была создана электрическая гипотеза памяти, просуществовавшая до середины XX в. В 1964 г. Г. Хиденем была выдвинута химическая теория памяти, до сих пор не потерявшая своего значения. Она объясняет память образованием рибонуклеиновой кислоты в клетке головного мозга. Исследования показывают, что в клетке, проработавшей менее 30 мин., рибонуклеаза неустойчива и имеет тенденцию распадаться. Именно такая особенность рибонуклеиновой кислоты обуславливает существование оперативной (сенсорной — 1–1,5 с), кратковременной и долговременной памяти [36, 188, 251].

Память характеризуется следующими особенностями: **объемом** (количеством информации, которую способен запомнить человек); **быстротой запоминания** (скоростью усвоения информации); **точностью воспроизведения** информации и **готовностью**, основанной на быстроте припоминания и точности воспроизведения.

Процесс запоминания — запечатления в коре головного мозга воспринимаемой информации — существует в двух видах: **непроизвольное** и **произвольное** (механическое и осмысленное). Если принять во внимание, что обучение музыке осуществляется в учебно-музыкальной деятельности, то есть ученик работает с той информацией, с тем музыкальным материалом, который является предметом его деятельности, то следует признать значимость не только произвольной, но и непроизвольной памяти в этой деятельности.

Полупно отметим, что многие исследователи проблем музыкальной памяти, особенно в русле профессиональной музыкально-исполнительской деятельности, признают только произвольную, сознательную форму запоминания. Известный немецкий педагог-музыкант К. А. Мартинсен говорил о необходимости «конструктивной памяти», а знаменитый французский пианист А. Корто замечал, что «работа над запоминанием должна быть *целиком* (разрядка наша — Е. П.) разумной» [147]. Означает ли сказанное, что и на начальном этапе инструментального обучения, и на уроке музыки в общеобразовательной школе следует использовать только произвольное запоминание? Вероятно, нет. Необходимо подчеркнуть особенности детского возраста, такие, как непосредственность восприятия, спонтанность, яркая эмоциональность, увлеченность предметной деятельностью, которые оправдывают возможность использования в музыкально-педагогическом процессе двух видов запоминания.

В зависимости от характера психической активности, психологи различают образный (зрительную, слуховую), словесно-логический, эмоциональный, моторно-двигательный и смешанный типы памяти. С точки зрения участия анализаторов в процессах памяти ее можно подразделить на зрительную, слуховую, двигательную и т. д. [77, 97, 170]. Из всех видов памяти выделяется феноменальная, встречающаяся довольно редко и проявляющаяся в виде эйдетической памяти — запо-

минания информации с необыкновенной легкостью и прочностью как на фото пленке, либо феноменальной слуховой, которой отличались, например, В. А. Моцарт, С. В. Рахманинов и др.

Уже из этих общих положений следует важный в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин практический вывод: работа ученика даже над небольшим музыкальным произведением должна составлять как минимум 40—50 мин в день непрерывных занятий за инструментом. Возвращаться к одному и тому же произведению три раза в день по 15 мин менее продуктивно, чем один раз в день проработать 40 мин над пьесой. Это общее положение для всех учащихся.

Однако память каждого из них имеет свои особенности, которые диктуют педагогу стратегию и тактику работы в классе. К сожалению, на групповом уроке невозможно полностью учесть все типы индивидуальной памяти учащихся, с которыми преподаватель музыки имеет дело, но педагогу-инструменталисту подобная задача по силам.

Обычно у ученика преобладает какой-либо один тип памяти, либо в усредненном виде развиты все (смешанная память). Музыкальная память, как это признается сейчас многими, не является каким-то одним типом памяти, но представляет собой смешанный тип памяти, в котором сплавляются образно-слуховая, моторно-двигательная, эмоциональная, логическая. У нормального субъекта речь не может идти о полном отсутствии какого-либо типа памяти, но только лишь о преобладании одного вида над другим или равномерном развитии, смешении этих видов. Педагогу-музыканту необходимо точно знать, какой тип памяти преобладает у ученика, а какие требуют совершенствования.

Если у учащегося преобладает образно-слуховая память, то музыкальное произведение обычно быстро выучивается наизусть, что не исключает сложности при достижении нужного темпового и технического уровня. Тактика работы с таким учеником не должна включать в себя на первом этапе выучивание наизусть, лучше посвятить этот этап технической работе. К тому времени, когда укрепятся моторно-двигательные реакции, произведение запомнится.

Когда моторно-двигательная память является ведущим компонентом, работа над образностью, доведение до концертного уровня могут вызвать затруднения, так как включение логики и строгого слухового контроля чревато потерей текста, опирающегося на моторику. В этом случае целесообразно сразу же выучивать произведение наизусть, опережая выработку моторных реакций, заставляя работать другие виды памяти ученика: образно-слуховую, логическую, эмоциональную. Тем самым мы их укрепляем и, привнося элемент рационализма, с первых дней работы готовим ребенка к слуховому контролю на эстраде.

Для эффективного логического запоминания произведений трехчастной формы или написанных в форме сонатного аллегро можно использовать приемы, разработанные В. И. Муцмакером [170]:

- **смысловая группировка** — деление музыкального произведения на отдельные фрагменты, эпизоды, которые представляют собой логически завершенную смысловую единицу;
- **смысловое соотнесение** — использование мыслительных операций для сопоставления характерных особенностей мелодии и голосоведения, тонального и гармонического планов, фактуры аккомпанемента музыкального произведения.

С опорой на принцип «вижу — слышу — играю» разработана формула работы над музыкальным произведением известным музыкантом-пианистом И. Гофманом, предполагающая: а) *работу над текстом произведения без инструмента*, включающую анализ, определение настроения, средства музыкальной выразительности, выявление идеи, позиции автора и поиск личностного смысла; б) *работу с текстом произведения за инструментом*, предполагающую эскизное разучивание произведения, детальную его проработку; в) *работу над произведением без текста*, закрепление и укрепление произведения в памяти с привлечением образных и поэтических ассоциаций; г) *работу без инструмента и без нот*, мысленное проигрывание музыкального произведения позволяет учащемуся добиться прочного запоминания [59].

Имеет смысл перечислить некоторые приемы запоминания, эффективность которых подтверждена многолетней педагогической работой автора. Эти приемы полезны практически любому студенту, поскольку рассчитаны на усредненный вариант памяти и позволяют укрепить все ее компоненты:

- Целевая установка на запоминание исполняемого произведения помогает активизировать работу памяти. Целеполагание актуализирует внутренние механизмы памяти.
- Осознание важности музыкального материала, нахождение в нем собственных смыслов включает самосознание личности и процесс запоминания протекает быстрее и легче.
- Отличные результаты дает вдумчивая игра с опорой на зрительное восприятие нотного текста.
- Играя произведение «плотно и четко» можно укрепить моторно-двигательный компонент музыкальной памяти.
- Выделение ведущих тем, составление плана произведения, запоминание по логическим кускам укрепляют память.
- Общеизвестен прием реального воспроизведения музыкального материала наизусть после мысленной или реальной работы над запоминаемым произведением.
- Менее известен, но достаточно эффективен прием предварительного (перед началом работы над произведением) воспроизведения нотного текста наизусть. Это позволяет выявить слабые места, сэкономить время и ускорить запоминание.
- Подключает к работе логическую память сравнение и сопоставление учеником запоминаемых фрагментов с уже известными.
- Укрепляет зрительный компонент музыкальной памяти мысленное проигрывание, которое можно использовать в двух вариантах: с мысленной зрительной опорой на нотный текст и с фиксированной опорой на клавиатуру инструмента и расположение рук.
- Подключение воображения позволяет опереться на синестезию и привлечь к запоминанию вкусовые, обонятельные и тактильные ощущения.
- Эмоционально положительное отношение к музыкальному произведению «подкрепляет» процесс запоминания и ускоряет его.

Приемы развития памяти, кратко перечисленные нами, с убедительностью показывают тесную связь всех познавательных процессов между собой. Диалектическая связь памяти с мышлением и воображением, видимо, нуждается в осмыслении.

Во-первых, память, мышление и воображение считаются в психологии высшими познавательными процессами, в отличие от ощущения восприятия и представления, которые считаются низшими. В музыкальной же деятельности, существующей на стыке науки и искусства, все познавательные процессы играют настолько важную роль, что в реальности отрывать их один от другого неправомерно.

Во-вторых, все познавательные процессы связаны с единой и неразрывной личностью. Говоря о возможности развивать отдельно восприятие, память, воображение и т. д. мы понимаем всю условность подобного разграничения.

В-третьих, если нами признан холистско-синергетический подход к рассмотрению проблем музыкально-педагогической деятельности, то личность рассматривается целостно, в совокупности ее сторон и свойств и признается динамической и саморазвивающейся системой, каждый из структурных компонентов которой способен развиваться и саморазвиваться.

Таким образом, при всей связи и взаимообусловленности познавательных процессов мы можем принять анализ каждого из них в отдельности.

Рассмотрим **мышление, музыкальное мышление** как одно из ведущих качеств личности, способствующее успешной и эффективной учебно-музыкальной деятельности ребенка.

Мышление в психологии определяется как *«психический процесс, благодаря которому человек отображает существенные признаки и связи предметов и явлений окружающей действительности, постигает закономерности развития окружающего мира, предвидит будущее и действует целенаправленно и планомерно»* [259, с. 456]. Иными словами, мышление — высшая ступень познания человеком окружающего мира. Благодаря мышлению человек познает то, что он непосредственно не может видеть и слышать, то, что скрыто временем и пространством.

Мыслительная деятельность выражается в решении задач: бытовых, учебных, научных, профессиональных, художественных и т. д. Подчеркнем, что для успешного решения любых мыслительных задач личности необходимо:

- располагать определенной информацией, знаниями, опытом;
- владеть приемами обработки этой информации, владеть мыслительными операциями (анализом, синтезом, сравнением, сопоставлением, обобщением, абстракцией, конкретизацией) и формами мышления (понятием, суждением, умозаключением).

Деятельность мысли возможна только на конкретно-чувственном материале, доставляемом в мозг органами чувств. Мышление характеризуется *«обобщенностью: думая об одном предмете, мы обобщаем все предметы этого класса; опосредованностью: глядя на признаки, можем сказать о состоянии того или иного предмета»*.

Музыкальное мышление нельзя рассматривать только в русле рационального. Сущность музыкального искусства как предмета мысли требует признания его связи с эмоциональной стороной личности. Музыкальное мышление характеризует единство эмоционального и рационального. Подчеркнем, что последние исследования в области психологии личности (П. Сэловей, Г. Г. Горскова, И. Н. Андреева и др.) подтверждают наличие «эмоционального интеллекта» — способности понимать и принимать отношения личности с внутренним миром и объективной реальностью [10]. Очевидно музыкальное мышление, которое Л. Б. Дыс-

определяет как процесс моделирования отношений личности к действительности, а И. Г. Ляшенко — как процесс преобразования звуковой реальности в художественно-образную, не может не быть эмоционально обусловлено [78, 144].

Необходимо подчеркнуть, что еще в последней трети XX в. М. Г. Арановский рассматривал музыку как один из самых мощных информационных потоков, пронизывающих все общество, признавая тем самым за музыкальным мышлением и коммуникативную функцию, и функцию общения [14]. Опосредованность музыкального мышления языком музыки (действующим через музыкальный текст и акустические знаки) признается большинством исследователей этого феномена: А. Н. Сохором, А. А. Фарбштейном, Т. В. Чередниченко и др. [264, 281, 298], что позволяет говорить об особом рода духовной информации, действующей на личность и расширяющей ее трансцендентный опыт.

По мнению Н. В. Сусловой, музыкальное мышление функционирует в трех плоскостях:

- как процесс постижения музыкального произведения личностью;
- как способ мышления субъекта при его соприкосновении с музыкой как видом искусства;
- как один из способов общения человека с миром, Вселенной, Богом через музыку.

Далее следует закономерный вывод о сущности музыкального мышления: *«Личность в практической деятельности через музыкальное произведение общается с духовным опытом человечества. Проникновение в диалектику связей формы и содержания музыкального произведения порождает новый художественный смысл, личностно значимый для данного человека»* [207, с. 17].

Полутно отметим, что Н. В. Суслова, опираясь на доказательные аргументы А. В. Брушлинского, высказанные им в работах «Психология мышления и кибернетика» и «Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления», считает музыкальное мышление принципиально творческим, продуктивным даже в тех формах, которые внешне выглядят пассивными, например, слушание, музыкальное восприятие [41, 49, 207].

В процессе музыкального обучения и воспитания развитие музыкального мышления связано с необходимостью приобщения личности к социальному и личному опыту человечества, выраженному языком музыки. Следует оговориться, что начало мыслительного процесса связано с принятием учеником музыкальной задачи, проблемы. Эта первая ступень процесса мышления предполагает и обуславливает, с точки зрения педагогики, проблемное обучение в музыке. В. И. Петрушин формулирует проблемные ситуации для развития навыков мышления в трех видах музыкальной деятельности: восприятии, исполнительстве и композиции (сочинении) [201, с. 207—208].

Для развития мышления при восприятии рекомендуется: выявлять интонационное зерно, определять на слух стилевое направление, находить в ряду других фрагмент произведения заданного композитора, определять на слух особенности исполнительского стиля, подбирать к музыкальному произведению литературные и живописные ассоциации, заниматься слуховым гармоническим анализом и т. д.

Развивать навыки музыкального мышления в исполнительской деятельности следует через: сравнение исполнительских планов произведений в различных

редакциях, поиски ведущих интонаций и опорных пунктов развития музыкальной мысли, составление нескольких исполнительских планов к одному произведению, исполнение произведения с разной воображаемой оркестровкой, исполнение произведения в воображаемом цвете.

В процессе сочинения музыки мышление развивается посредством подбора по слуху знакомых мелодий, импровизаций на заданное эмоциональное состояние или художественный образ, сочинения мелодических фигураций на основе генерал-баса и т. д.

Анализируя педагогический опыт, приходится констатировать, что в музыкально-педагогическом процессе обучение мыслительным операциям идет очень быстрыми темпами. И теоретический материал, и практические умения и навыки усваиваются учащимися только при постоянном использовании мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, конкретизации и пр. От уровня владения мыслительными операциями и формами мышления во многом зависит проявление таких качеств ума, как гибкость, инертность, оригинальность, самостоятельность и самокритичность.

Большое значение в формировании мышления учащегося может иметь моделирование художественного образа. В недавно вышедшей работе, посвященной проблеме педагогического моделирования в музыке, Т. П. Королева пишет: «Что касается познания художественного образа, то эта универсальная по своей значимости задача профессиональной подготовки специалистов в сфере искусства, в том числе и музыкантов; полноценное использование в этом процессе методики моделирования может обеспечить высокий уровень эффективности ее выполнения» [119, с. 88].

Каждый ученик индивидуален в своей мыслительной деятельности, поэтому становление и развитие мышления может идти у него своим, особым путем.

Часто мышление учащегося не достигает нужного уровня потому, что у него сужено содержание музыкальной мысли, музыка не приобрела для него аксиологического смысла: не хватает опыта, знаний, которые можно было бы перерабатывать, не приобрела для него и эмоционально-ценностного содержания. Слишком мало интереса проявляет он к своей деятельности, не стремится больше услышать, сыграть, прочувствовать, пережить. Например, ученик не ощущает интонации в музыкальной ткани произведения, соответственно не осмысливается его эмоционально-образное содержание. Полезным в данном случае может стать прием связывания мелодии с речевой интонацией, текстом. Благодаря возникающим при пении связям текста с динамикой и эмоциональной окраской движения мелодии, музыкальная интонация как бы «впитывает» в себя разнообразные динамические и логические свойства контекста. Как считают Е. В. Назайкинский и В. В. Медушевский, услышанные мелодические обороты вовлекаются в активный процесс усвоения, осмысливания; присущая этим оборотам интонационно-ладовая логика значительно усиливается, обогащаясь разнообразными речевыми, моторно-динамическими и прочими жизненными связями.

Иногда у ученика не сформированы мыслительные операции и формы мышления. В этом случае педагогу приходится больше внимания уделять логической стороне обучения. Анализу и рассмотрению должно подвергаться все: само музыкальное произведение в его структурно-системных аспектах, особенности музыкального языка, ладово-интонационные особенности, стиль и жанр сочинения.

принципы подбора программ (для инструменталистов). обоснование применения того или иного методического приема, особенности и трудности исполнения и т. д.

Немаловажным моментом в развитии мышления является становление индивидуального стиля мыслительной деятельности учащегося. На примере пианистического мышления можно рассмотреть его взаимосвязь с некоторыми другими познавательными процессами и его «обособленность» от других видов исполнительского мышления.

Пианистическое мышление отражает особенности фортепианной исполнительской деятельности. Оно может проявляться в следующих исполнительских приемах, составляющих учебно-музыкальную деятельность ученика:

- в звукоизвлечении, проявляясь либо в качественном туше, либо в «выколачивании» или вялости соприкосновения пальца с клавишей. Тактильные ощущения осмысливаются каждым исполнителем в зависимости от особенностей его инструмента;
- в мышечном ощущении. Для ученика-пианиста это осознание необходимости полной мышечной свободы при гибкой фиксации суставов;
- в аппликатуре, когда ученик видит логику наиболее короткой, рациональной траектории в движении пианистического аппарата;
- в восприятии фортепианной фактуры при чтении с листа, подборе по слуху, импровизации и т. д. Пианистическое мышление проявляется в опережающей подготовке аппликатурной формулы и предслышании звучания того или иного элемента музыкальной ткани. Для вокалиста и дирижера, например, предслышание актуализируется, но ни фактура, ни аппликатура не подвергаются осмыслению.
- в дыхании, отраженном в аутфакте, который для пианиста не так фиксируем и значим, как для дирижера, духовика и вокалиста.

Итак, можно констатировать, что в практической деятельности учащиеся могут развивать свое музыкальное мышление в различных видах учебно-музыкальной деятельности при принятии ими задачи или проблемы. Основными направлениями этого развития становятся:

1. Расширение содержания мысли ученика: знаний, опыта, переживаний, смыслов.
2. Формирование у учащегося операций, форм и приемов мышления.
3. Становление индивидуального стиля мыслительной деятельности.

К познавательным процессам, которые анализируются нами в этой главе, относится и **воображение** (фантазия). Рассматривая **воображение как психический познавательный процесс, в котором отражение происходит в форме создания новых образов, предметов, ситуаций, обстоятельств на основе уже имеющихся представлений**, мы можем признать воображение особого вида деятельностью, направленной на преобразование мира, общества и самого себя. Воображение бывает пассивным, произвольным, ненамеренным (сны, грезы) и произвольным, активным (воссоздающим и творческим) [241].

Суть воображения в музыке — создание идеальных образов, выраженных музыкальным языком, с целью воплощения их в реальном музыкальном явлении. Музыкальное воображение тесно связано с внутренним слухом и музыкально-слуховыми представлениями [58. 200—201, 259].

Цель педагога-музыканта — перевести пассивное, ненамеренное воображение ученика в активную форму, вначале воссоздающую, а при переходе к старшему возрасту — творческую. Любое воображение преобразует мир, а музыкальное воображение преобразует звуковую реальность. Чтобы перейти на ступень воссоздающего воображения, ученик должен в совершенстве овладеть системой знаков, в которой выражено такое сложное явление духовной жизни общества и личности, как музыка. Можно сказать, что совершенное владение знаковой системой и музыкальным языком — основа формирования музыкального воображения. Только в этом случае нотный текст воспринимается учеником с легкостью, а в его сознании возникают адекватные тексту произведения музыкально-слуховые представления.

Самая высокая ступень развития этого познавательного процесса — творческое воображение. В работе с учениками к этому должен стремиться каждый преподаватель. И мыслительный, и художественный тип личности способен улучшить свои возможности в создании образов воображения. Одним из эффективных способов их формирования является применение творческих заданий, которые могут опираться на различные способы создания образов. Основные из них:

- агглютинация (склеивание) — (в музыке) объединение двух мотивов в мелодическую линию;
- расчленение — выделение из музыкальной фразы мотива и конструирование на его основе нового построения;
- комбинирование — варьирование, чередование, объединение мотивов на основе многих музыкально-слуховых представлений;
- типизация — создание того, что становится типичным и понятным всем (например, жанровая типизация). Типизация обычно реализуется с помощью следующих взаимосвязанных приемов:
 - акцентирование — выделение какого-либо аспекта музыкальной речи: метроритма, гармонии, мелодии, ее фрагмента и т. д.;
 - преуменьшение — сжатие элементов музыкальной речи;
 - преувеличение — расширение элементов музыкальной речи.
- аналогия — связана с ассоциациями, возникающими в процессе выполнения учебных и творческих заданий.

На основе этих способов преподавателем создаются, конструируются творческие задания, успешное решение которых зависит от знания учащимися необходимых методов создания музыкальных образов в своем воображении и «переводу» их в реальное звучание.

Означает ли сказанное, что преподавателю достаточно ограничиться только перечисленными выше приемами работы? Безусловно, нет! Многочисленные примеры подключения воображения ученика к выполнению учебно-музыкальной деятельности оставили нам самые известные педагоги-музыканты. Так, и А. Г. Рубинштейн и Г. Г. Нейгауз привлекали зрительные образы для пробуждения музыкального воображения своих учеников [2, 121]. Известный ученый, педагог-музыкант Г. М. Цыпин опирается на воображение, чтобы раскрепостить ученика и снять «психологические зажимы» [293]. Примеры можно приводить и далее, но главное для учителя музыки — способствовать, подключая воображение учащихся, превращению музыкального урока в средство самореализации каждого отдельного ученика.

Итак, выделив и рассмотрев основные познавательные процессы: восприятие, представление, память, мышление и воображение, можно отметить следующее:

1. Познавательные процессы учащихся формируются, развиваются и саморазвиваются в процессе учебно-музыкальной деятельности.
2. Познавательные процессы в музыке тесно связаны с эмоционально-чувственной сферой, что обусловлено предметом учебно-музыкальной деятельности учащихся — музыкальным искусством.
3. Исследованиями ученых, педагогов-практиков разработаны на основе новейших научных данных методы и приемы, способствующие достижению учащимися более высоких уровней проявления познавательных процессов.
4. Развитие познавательной сферы субъекта музыкально-педагогического процесса способствует осознанию учащимся собственных целей и ценностей учебно-музыкальной деятельности, постижению личностных смыслов музыкального искусства и самоактуализации и самореализации ученика в различных видах музыкальной деятельности.

Глава 3

Особенности развития эмоций и чувств в процессе учебно-музыкальной деятельности.

Коррекция и регуляция эмоциональных состояний

В личности учащегося познавательные процессы неразрывно связаны с эмоциональными и не существуют вне деятельности. С. Л. Рубинштейн считал, что один и тот же процесс может быть и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым. Признавая эмоции обусловленными деятельностью, можно констатировать, что ни в одном виде деятельности личность не остается к ней безучастной. Эмоции и чувства регулируют человеческую деятельность.

Как же рассматривает современная наука эмоции и чувства?

Под эмоциями понимаются непосредственные, субъективные переживания отношений человека к окружающей действительности. Чувства же, в целом сходные с эмоциями, представляют более сложные переживания, выражающие обобщенные и устойчивые отношения личности к окружающей действительности, другим людям, самому себе [70, 89, 201, 237, 259]. Необходимо подчеркнуть, что чувства являются высшим проявлением эмоциональных процессов в социальных условиях.

Как пишет Б. И. Додонов, в эмоциях можно выделить следующие признаки: 1) представленность эмоций в сознании в форме непосредственных переживаний; 2) двойственный психофизиологический характер этих явлений: с одной стороны — аффективное волнение, с другой — его органические проявления; 3) ярко выраженная субъективная окраска эмоций, присущее им качество особой «интимности» [70, с. 23—24]. Эмоции связаны, в первую очередь, с удовлетворением первичных потребностей, а чувства появляются позже, развиваются и формируются в процессе социализации личности на основе общения и деятельности. Источниками чувств могут быть, помимо общения и деятельности, события жизни, искусство, окружающая природа и пр.

Роль эмоций в жизнедеятельности человека рассматривалась психологами еще во времена П. Жана и Т. Рибо, из которых первый считал эмоции регулятором всех «первичных действий», второй — жестко разделял эмоции и интеллект. различая мышление интеллектуальное и мышление эмоциональное [125]. В настоящее время существуют две основные позиции, отражающие влияние эмоций на познавательную деятельность. Первая позиция представлена Н. Д. Левитовым, О. К. Тихомировым и др., которые признают эмоции регулятором и катализатором интеллектуальных процессов. Вторая позиция связана с именами П. В. Симонова, В. К. Вилонаса и другими, связывающими возникновение эмоций с дефицитом информации, благодаря чему эмоции выполняют роль пускового механизма и являются двигателем мышления.

Эмоциональная сфера личности выполняет в жизни человека *сигнальную* функцию (сигнализирует другим субъектам, какие эмоции переживает человек), *регулятивную* (стойкие переживания направляют наше поведение, поддерживают его); и *приспособительную* функцию (включают резервные возможности организма для выхода из чрезмерно напряженных ситуаций и преодоления трудностей).

Теория когнитивного диссонанса, разработанная американским психологом Л. Фестингером (одна из многих, существующих в настоящее время) объясняет причины возникновения положительных или отрицательных отношений личности к тем или иным объектам. В зависимости от возможности или невозможности удовлетворить свои потребности, личность может испытывать положительные эмоции — если ожидания личности находятся в консонансе с результатами деятельности; отрицательные — если ожидания приходят в диссонанс с результатами деятельности и нет возможности удовлетворить потребности; нейтральные — из-за недостаточности данных, чтобы определить, оправдаются ли ожидания личности.

Перечисленные выше научные данные позволяют говорить о становлении и развитии эмоционально-чувственной сферы ребенка в процессе учебно-познавательной деятельности, являющейся источником как положительных, так и отрицательных переживаний, связанных с удовлетворением всего комплекса его потребностей.

Эмоции и чувства делятся на группы в зависимости от их связи с удовлетворением той или иной потребности. Так, Б. И. Додонов выделяет:

- альтруистические эмоции, связанные с удовлетворением потребности в содействии и помощи другим людям;
- коммуникативные эмоции, возникающие на основе потребности в общении;
- глорические эмоции (от лат. *gloria* — слава), связанные с потребностью в самоутверждении, славе;
- практические эмоции, вызываемые отношением к деятельности, ее успешности и неуспешности;
- пугнические эмоции (от лат. *pugna* — борьба), связанные с удовлетворением потребности в преодолении опасности;
- романтические эмоции, вызываемые потребностью в необычном, необыкновенном, таинственном;
- гностические эмоции (от лат. *gnosis* — знание), связанные с потребностью в получении любой новой информации;

• эстетические эмоции, возникающие на основе удовлетворения эстетической потребности;

• гедонистические эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте;

• акquisитивные эмоции (от франц. *acquisition* — приобретение), вызываемые интересом к накоплению, удовлетворением потребности в приобретательстве.

Для чувств традиционным является разделение на моральные, интеллектуальные, практические и эстетические.

К. Изард в своей основополагающей работе «Эмоции человека» [89] подробно рассматривает природу и механизмы возникновения эмоциональных состояний, анализирует существенные характеристики различных эмоций. Важные выводы, к которым приходит ученый: преобладание отрицательных переживаний в человеческой жизни, существенная разница в переживаниях у интровертов и экстравертов, отсутствие эмоциональных переживаний в «чистом виде» (любое переживание почти всегда представляет собой конгломерат различных эмоций) — позволяют утверждать, что эмоциональная жизнь школьника (в силу своей значимости для процесса обучения) должна привлекать пристальное внимание педагогов-практиков.

С именами известных ученых-музыкантов В. В. Медушевского, А. Л. Готсдинера, В. И. Петрушина, В. Г. Ражникова связана разработка проблемы моделирования эмоций в музыке [160, 200, 233]. Модели эмоций в музыке создавались на основе теста Г. Айзенка, раскрывающего связь личностных черт и темперамента, теста MMPI, раскрывающего через 10 выделенных шкал различные стороны эмоциональных проявлений личности (В. И. Петрушин), через выделение двадцати семи модальностей, выражающих отношение личности к объекту и составление своего рода эмоциональной партитуры (В. Г. Ражников). Цель нашей работы не позволяет нам подробнее рассмотреть эту проблему. Следует лишь отметить возможность и объективность моделирования музыкальной человеческих эмоций.

Необходимо подчеркнуть, что музыка как символический язык, отражающий эмоционально-экспрессивное содержание, всегда требует индивидуального раскрытия. К. В. Гавриловец так описывает этот механизм: «Восприятие дает человеку ряд впечатлений, образов, питающих переживание, воображение, эмоциональную память, мышление. Полученные впечатления сопровождаются переживанием. Всякое переживание фиксируется в эмоциональной памяти. Она способна сохранить опыт пережитого, а если память актуализировать, то ранее пережитое может быть вновь воспроизведено. Актуализация эмоциональной памяти всегда сопровождается эмоциональным возбуждением» [52, с. 50]. А. Л. Готсдинер в своей работе «Музыкальная психология» подчеркивает: «... основу музыкального образа всегда составляет внутреннее звучание, пронизанное тонко дифференцированным эмоциональным переживанием» [58, с. 97]. С умения различать тонкие нюансы чувств и передавать их другим начинается настоящий учитель музыки. Любой ученик может отличить грустную песенку от радостной, но только учитель музыки может научить их различать специфические оттенки радости: тревожную радость, нежную, беззаботную, истеричную и т. д.

Попытки рассматривать музыку как искусство самодовлеющей красоты делает ее слишком холодной и бесстрастной, слишком схоластически условной и далекой

от реальной жизни. Только индивидуально переживаемая палитра выраженных в музыке эмоций способна развить в человеке возможность сопереживать и понимать мысли и чувства другого, расширяя границы собственного познания и развивая свою личность. Недаром известный психолог Е. Л. Яковлева считает, что «в эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, ... в двуедином процессе социализации и индивидуализации человек успешно поддерживает свою индивидуальность во многом благодаря своим эмоциональным паттернам» [309, с. 25].

Рассмотрим подробнее суть эмоционально развивающей силы музыки и механизмы, которые задействованы в этом процессе.

Прежде всего, звучащая музыка — это огромная эмоциональная информация, которую человек получает в процессе музыкального восприятия. В. В. Медушевский подчеркивает, что «...ассоциативные связи, отчасти основанные на жизненном опыте, отчасти сформированные музыкальной традицией, обеспечивают функционирование музыкального «языка эмоций», выступающего как средство познания нашего внутреннего мира и как средство общения» [160, с. 56]. Музыка не только воспроизводит внутреннюю структуру эмоции или чувства, но и «заражает» ими. Она вся обращена к сфере эмоций. Поскольку познание и общение являются общепризнанными факторами становления и формирования человека, постольку восприятие в чистом виде этого языка эмоций не может не развивать личность.

Музыкальный образ оказывает глубокое воздействие, влияя на эмоциональное состояние человека, вызывая устойчивые эмоциональные переживания. Восприятие мягкого, спокойного, лирического произведения снимает излишнее перевозбуждение нервной системы, и наоборот, полусонного и равнодушного человека эмоциональный заряд музыкального произведения возбуждает, оживляет, придает силы.

Общая психология выделяет три пары простейших эмоций, присущих не только человеку, но и животным:

- 1) удовольствие — неудовольствие;
- 2) напряжение — разрешение;
- 3) возбуждение — успокоение.

Эмоции, отражая отношения человека к предметам и явлениям окружающего мира, выполняют в жизнедеятельности человека сигнальную и регулятивную и приспособительную функции, характеризуются парностью и, что самое главное, фазностью. Эмоции могут возникать, нарастать, достигать своей кульминации и трансформироваться, разрешаться.

Эта логика функционирования эмоций является тем основополагающим природным механизмом, который, экстраполируясь в область общественного сознания, превращается в логику развития музыкальной мысли. Известная формула Б. В. Асафьева, отражающая в самом общем виде логическое развитие музыки, тоже характеризуется фазностью: первоначальный интонационный импульс, движение и завершение. В. И. Петрушин, развивая и конкретизируя в своей книге «Музыкальная психология» приемы развития музыкальной мысли, пишет: «Начальный импульс содержится в первичном проведении темы... Повторение одного и того же мотива или фразы несколько раз аккумулирует содержащуюся в них энергию. Это ведет к нарастанию напряжения и переходу его количества в новое качество —

новое мелодическое построение. По сравнению с повтором, сопоставление дает еще более значительный эффект ...» [201, с. 204]. Как можно заметить, эта цитата тоже отражает единый и для эмоций и для музыки принцип функционирования.

Эмоции в музыкальной деятельности имеют разнонаправленный характер. В. Н. Холопова выделяет среди них: а) эмоции, отражающие отношение к жизни; б) эмоции как фактор саморегуляции личности; в) эмоции, отражающие восхищение мастерством искусства; г) эмоции, отражающие субъективные отношения музыканта (слушателя, исполнителя, композитора) к музыке и своей деятельности; д) эмоции, воплощенные, отраженные в музыкальном художественном образе; е) эмоции, выраженные природным музыкальным материалом (метро-ритмической, вокальной и декламационной сферами) [286, с. 124, 133].

Особого внимания заслуживает проблема соотношения музыкального ритма и эмоций человека. Последние исследования как у нас в стране, так и за рубежом (Д. Кемпбелл, С. И. Науменко, В. И. Петрушин, А. Л. Готсдинер и др.) отмечают особое значение ритма для формирования и развития человека. Все мироздание связано ритмами, он является универсальным явлением, пронизывающим все сущее. Любая ритмическая пульсация несет в себе энергетический импульс, воздействующий на человеческий организм в целом и на мозг человека, в частности. Именно в силу своей фундаментальности, ритм в музыке воспринимается легче, чем мелодия, гармония и другие средства (составляющие) музыкального языка. Недаром сейчас многие авторы [58, 175, 201, 217] считают, что музыкальная одаренность имеет эмоционально-моторную природу, что ритм является ядром музыкальных способностей и, наряду с тембром и ладом, отражает эмоциональную природу этих способностей. Поэтому и звуковая информация, заложенная в музыкальном образе, выступает как эмоциональная информация, не требующая, зачастую, своего вербального воплощения.

Многочисленные исследования психофизиологии подтверждают непосредственную связь ритмических пульсаций с биотоками человеческого мозга. Независимо от того, обращаем мы внимание или нет, ритм музыки неуловимо влияет на силу, быстроту и гармоничность наших психических процессов, непроизвольно подстраивая биоритмы мозга под свою частоту. По мнению В. И. Петрушина, наиболее сильные эмоциональные переживания возникают в момент резонанса — совпадения доминирующего биоритма с частотой музыкально-ритмической пульсации. Многие авторы, например Х. Гарднер и Д. Кемпбелл, указывают на потенциальную возможность ускорять интеллектуальное и эмоциональное развитие личности, воздействуя на нее музыкальными ритмами [312].

Таким образом, можно утверждать, что «заражение» личности эмоциями через музыкальное произведение — процесс объективно фиксируемый не только в психологическом плане, но и в рамках исследований психофизиологии мозга.

Да и в эстетике, рассматривая выразительность и изобразительность музыки, Ю. Кремлев, например, считает изобразительность стагнационным процессом, несущим в себе черты эмоциональной нейтральности, а выразительность связывает с психодуховной деятельностью человека и признает ее отражением процесса перехода внутреннего, эмоционального движения души во внешнее проявление, связывая, таким образом, музыку с переживаемой эмоцией [122].

Учебно-музыкальная деятельность учащегося позволяет с каждым новым произведением, будь то слушание музыки, исполнение песен, игра на детских музыкальных инструментах (на уроке музыки в общеобразовательной школе) или глубокое всестороннее изучение, эскизное разучивание, беглое проигрывание с листа (в процессе индивидуально-инструментального обучения), выразить себя, выявить свои сокровенные мысли о жизни. По мнению А. Копленда, самопознание — процесс, не имеющий завершения (бесконечный), и знакомство с каждым новым произведением является лишь частичным ответом, требующим движения вперед [117].

Воздействие музыкальной информации во многих случаях не осознаваемо личностью, что не исключает глубокого ее проникновения в подсознание человека. Преодолевая барьеры сознания, музыкально-эмоциональная информация действует скрытно, включает интуитивные механизмы ее восприятия и переработки. Переживание, через восприятие музыкального произведения, воображаемого эмоционального опыта может стать эффективным механизмом развития и формирования личности [166, 215].

Таким образом, духовно-нравственный опыт, опыт эмоциональных переживаний, отраженные композиторами прошлого в своих произведениях, может быть передан человеку XXI в. Укрепление опыта своих реальных эмоционально-чувственных переживаний может с успехом осуществляться при усвоении слушателем исполнителем опыта воображаемого. По мнению Г. Малера, только собственные переживания делают человека способным к творчеству в области музыкального искусства.

Эмоциональная насыщенность предмета деятельности, — в нашем случае музыки — не может не откладывать своего отпечатка на учебно-музыкальную деятельность ребенка, определяя возникновение у него тех или иных эмоциональных состояний, что требует своего учета в музыкально-педагогическом процессе.

Следующим эмоциональным фактором, влияющим на студента, является сама учебно-музыкальная деятельность, ее успешность или неуспешность, трудность ее осуществления и завершения. Ведущие современные психологи, в частности, П. М. Якобсон, выделяя практические эмоции, считают их одними из самых ценных в человеческой жизни [308]. В исполнительском классе, например, они тесно связаны с эстетическими чувствами: чувством отточенной, совершенной формы, эстетически завершенным исполнением, подчинением технических трудностей музыкально-художественному образу и т. д.

Особую роль в возникновении как положительных, так и отрицательных эмоций практического плана играет концертное выступление, вынос музыкального произведения на эстраду. С подобной ситуаций будущий учитель музыки сталкивается часто в своей профессиональной деятельности. Публичное выступление как стрессообразующий фактор общеизвестно в музыкальной педагогике и психологии. Коррекция и регуляция эмоциональных состояний, возникающих у учащихся в предконцертный период, во многом определяют успешность их выступлений.

Переживание учеником отношения к успешности или неуспешности своей деятельности является следующим важным источником возникновения эмоциональных состояний в музыкально-педагогическом процессе.

Кроме этого, значительную часть эмоциональной атмосферы на уроке составляет эмоциональное отношение преподавателя к эффективности своих

педагогических подходов в решении проблем обучения и воспитания каждого конкретного ученика.

Мы уже рассматривали музыкально-педагогическую деятельность как сложную динамическую систему, которая имеет свою специфическую структуру (см. разд. 1, гл. 4). Эта деятельность складывается из целого ряда компонентов и может быть конкретизирована с точки зрения многочисленных функций педагога. Однако в любой совместной деятельности можно выделить два аспекта: предметную деятельность и процесс взаимосвязи участников деятельности и общения, поэтому музыкально-педагогическая деятельность обязательно включает в себя, помимо собственно предметной деятельности (обучение музыке), и совокупность процессов, устанавливающих различные связи и зависимости между педагогом и студентом (что определяется емким понятием *педагогическое общение*). Анализируя педагогическое общение, его функции, структуру и динамику, современные исследователи [138, 288] особое внимание уделяют эмоциональной функции общения. Формирование и развитие межличностных отношений в системе «учитель — ученик» относится к эмоциональной сфере человека, поэтому многие психологи, в частности Б. Ф. Ломов, рассматривают общение как важнейшую детерминанту устойчивых эмоциональных состояний.

Можно констатировать, что *эмоциональное общение преподавателя с учеником* в процессе музыкально-педагогической деятельности является важным источником эмоциональных состояний. Общение может быть причиной возникновения как положительных, так и отрицательных эмоций, что сказывается на успешности и эффективности музыкального обучения и воспитания.

Преподаватель любого предмета не может ограничивать свою деятельность формированием только познавательных отношений с миром у учащегося, тем более это невозможно в процессе преподавания предметов художественно-эстетического цикла, когда одной из важнейших целей обучения является становление эмоционально-эстетических отношений с миром. Музыкально-педагогическая деятельность как планомерный и целенаправленный процесс опосредования общения личности с музыкальным искусством обязан включать в себя формирование и развитие многосторонних эстетических потребностей и отношений. При этом музыкально-эстетическая потребность представляет собою диалектическое единство трех составляющих: потребности создавать, переживать и передавать музыкальную эмоцию посредством специфического языка музыки.

Сущность музыкально-педагогической деятельности непосредственно связана с эмоциональной сферой и опирается на эмоциональность таких ее составляющих, как эмоциональность предмета деятельности (в нашем случае музыки), эмоциональное отношение субъектов деятельности к ее успешности или неуспешности, эмоциональное общение в основной педагогической системе массового и индивидуального музыкального обучения «педагог — ученик» [192].

Огромная эмоциональная насыщенность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности выдвигает на первый план коррекцию и регуляцию эмоциональных состояний субъектов этой деятельности.

Обращение к коррекции (с лат. *correctio* — исправление) и к регуляции (с лат. *regulare* — устраивать, приводить в порядок, управлять) обусловлено необхо-

димостью не только *исправлять* уже возникшие нежелательные эмоции, но и регулировать эмоциональные состояния — *управлять* ими, не допуская негативного отношения, изначально *приводить в должное состояние*.

Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний целесообразно разделить на группы в соответствии с выделенными нами эмоциональными составляющими музыкально-педагогической деятельности.

Первая группа методов связана с коррекцией и регуляцией эмоциональных состояний, отражающих эстетический аспект музыкального обучения — музыку как один из самых эмоциональных видов искусства и отношение к ней. Они преимущественно связаны с музыкальным материалом, над которым ученик работает.

Большим эмоциогенным эффектом обладает точный, личностноориентированный подбор учебной программы, позволяющий скорректировать возникшие негативные отношения к учебной деятельности. Вдумчивая репертуарная политика может изменить устойчивые эмоциональные состояния недовольства, апатии, безразличия и в целом повлиять на отношение к музыке.

Исследования Н. С. Батраковой выявили связь эмоционального воздействия учебного материала с различными приемами организации его подачи [24]. Формирование положительного или отрицательного отношения учащегося к музыкальному материалу может зависеть от одного из двух типов преобразований педагогом этого материала: *обеднения* или *обогащения*.

Обеднение текста и усиление имеющихся в нем средств эмоционального воздействия связано со следующими приемами подачи материала:

- Излишняя опора на логические аспекты музыкального произведения.
- Игнорирование эмоциональных отношений композитора и возможности слушателя или исполнителя, в нашем случае — ученика идентифицироваться с эстетическим состоянием автора музыкального произведения.
- Дидактически-инструктивное упрощение яркого эмоционального содержания.
- Неумение педагога в своем речевом оформлении сохранить эмоционально-экспрессивное содержание музыкального материала.

Обогащение текста и усиление имеющихся в нем средств эмоционального воздействия с целью управления эмоциями ребенка, эффективной их регуляции достигается при использовании следующих методических приемов:

- Изменение ракурса подачи нового музыкального материала через внесение элементов неожиданности, инициацию удивления и интереса.
- Обнажение позиции автора как средство заражения слушателя и исполнителя авторским отношением и личностно-эмоциональной идентификации их с содержанием музыкального произведения.
- Включение дополнительной эмоционально значимой информации через ознакомление с историей создания произведения, событиями из жизни композитора, прослушиванием или эскизным разучиванием других произведений данного автора.
- Проявление эмоциональной идентификации педагога с изучаемым произведением.
- Привлечение опыта эстетических и эмоциональных переживаний учащихся.

• Сохранение педагогом в вербальном общении эмоционально-экспрессивного содержания музыкального произведения с целью возбуждения и поддержания интереса ученика, его соучастия и сопереживания исполняемой музыке.

Вторая группа корректирующих и регулирующих методов отражает дидактический аспект музыкально-педагогической деятельности и связана с отношением учащегося к своей учебно-музыкальной деятельности.

В музыкальной педагогике традиционно выделение этапов работы над музыкальным произведением: знакомство, разучивание, достижение концертного уровня и вынос на эстраду. Каждый из этих этапов предполагает свою эмоционально-позитивную палитру. Так, в процессе знакомства с новым музыкальным произведением эту палитру могут составить неожиданность, интерес, любопытство, удивление. Процесс разучивания предполагает любознательность, активность, увлеченность, удовольствие, сомнение и т. д. Концертное исполнение требует чувства ожидания победы, успеха, радости, удовлетворения от исполнительской деятельности. Однако в музыкально-педагогической практике педагог может сталкиваться с нежелательными отрицательно окрашенными эмоциями, причем это происходит практически на любом из этапов работы над музыкальным произведением. Часто ученики проявляют скуку, безразличие, обидчивость, страх, неуверенность, агрессивность и другие негативные эмоции, обуславливая этим неуспешность своей учебно-музыкальной деятельности.

На каждом из этапов работы над музыкальным произведением желательно использовать опережающее воздействие на эмоциональную сферу ребенка, так как коррективка уже возникших негативных эмоций значительно сложнее. А. Я. Чебыкин считает, что на первом этапе доминирующими должны стать методы, связанные с эффектом новизны, возбуждением познавательных эмоций; на этапе разучивания преподавателю можно опираться на практические чувства, подерживая необходимое эмоциональное состояние ученика экспрессивными, вербальными или наглядно-иллюстративными методами [297].

Особого внимания требуют этапы подготовки к концертному выступлению и сам процесс эстрадного исполнения, являющиеся сильным эмоциогенным фактором. Поскольку предконцертное состояние учеников часто носит разнородный характер, возникает необходимость управления стрессовыми ситуациями, возникающими в них эмоциональными состояниями.

Очевидно, что регуляция эмоциональных состояний на концертной эстраде (особенно это актуально для учащихся музыкально-исполнительских классов) должна носить опережающий характер, пронизывать весь этап подготовки к публичному выступлению. Анализ исполнительской деятельности выдающихся музыкантов, музыкально-педагогическая практика выступлений учащихся позволяют выделить в этом процессе следующие методы: метод репертуарного отбора; метод внутреннего интонирования музыкального материала; метод сознательного кинестетического (двигательного) ощущения; методы психической саморегуляции (аутогенная тренировка: нормализация дыхания, расслабление мышечной системы, самовнушение) [102, 293].

Первые два метода связаны с эмоциональной включенностью ребенка в музыкальный материал и могут применяться на всех этапах работы над

музыкальным произведением. Третий метод — сознательное кинестетическое ощущение — снимает мышечные зажимы в учебно-исполнительской деятельности и не дает развиваться на этом фоне отрицательным эмоциональным состояниям. Его рационально использовать на этапе разучивания и подготовки учащегося к публичному выступлению. Методы психической саморегуляции чаще применяются в предконцертный период.

Третьей группой методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности являются методы, связанные с эмоциональным общением в системе «учитель — ученик».

Особое значение для возникновения положительных эмоциональных состояний ребенка имеет установление доброжелательных, доверительных отношений с педагогом. На фоне положительно окрашенного педагогического общения успешнее осуществляется учебно-музыкальная деятельность.

Основная нагрузка приходится на преподавателя и его умение регулировать собственные эмоции в процессе музыкально-педагогической деятельности. Педагогу необходимо овладеть приемами саморегуляции: экспрессивными, мимическими и жесто-двигательными, вербальными и самовнушения. Научившись корректировать и регулировать собственные эмоции, педагогу легче будет имплантировать их ребенку в процессе общения на индивидуальном уроке.

Велика роль и непосредственно создающих воздействий на учеников: включения их в эмоционально-производные ситуации, прямое и косвенное внушение, специфические суггестивные приемы [215]. Значительно сложнее оперативная коррекция отрицательных эмоциональных состояний, так называемые тормозящие воздействия. Для их успешного осуществления педагог может применить следующие приемы:

- экспрессивная реакция (мимика, жест, контактное воздействие);
- интонационное воздействие (передача отношения к возникшей эмоциональной ситуации);
- вербально-стилистическое воздействие (использование троп, фигур, юмора и т. д.);
- внушающее воздействие (использование методов суггестопедагогики).

Итак, анализ эмоциональных составляющих музыкально-педагогической деятельности: эмоциональности предмета деятельности, эмоционального отношения к учебно-музыкальной деятельности, эмоционального общения — позволяет нам констатировать, что все они являются факторами, вызывающими у учеников те или иные эмоциональные состояния, требующие учета в учебно-воспитательном процессе, управления или исправления.

Одним из важнейших принципов музыкального обучения и воспитания является эмоциональная включенность в деятельность (см. разд. 2, гл. 6 наст. изд.). Рассмотренные нами приемы и методы работы в той или иной степени опираются на этот принцип. Это приводит нас к выводу, что коррекция и регуляция эмоциональных состояний возможна только при опоре на принцип эмоциональной включенности студента и преподавателя в музыкально-педагогическую деятельность.

Глава 4

Темперамент и характер учащегося в музыкальном обучении и воспитании

Среди индивидуально-психологических особенностей личности, имеющих особое значение в музыкально-педагогической деятельности учителя, особое значение имеют темперамент и характер ученика.

Темперамент — это индивидуально-психологическая особенность личности, которая проявляется в степени эмоциональной возбудимости (особенностей протекания эмоций и чувств, их знака и модальности), интенсивности, скорости, темпа и ритма протекания психических процессов и состояний; быстроте и выразительности движений, речи, жестов и мимики [58, 77, 201, 258—259].

Еще со времен Гиппократа, который связывал темперамент с преобладанием в организме одного из четырех видов жидкости, принята следующая классификация типов темперамента:

- **сангвиник** (кровь) — живой, подвижный тип, быстро реагирующий на события и легко переживающий неудачи;
 - **холерик** (желтая желчь) — быстрый, порывистый, страстный, неуравновешенный, склонный к сменам настроений и бурным эмоциональным проявлениям;
 - **флегматик** (слизь) — медлительный, невозмутимый, упорный, мало эмоциональный, с устойчивыми стремлениями и настроениями;
 - **меланхолик** (черная желчь) — легко ранимый, склонный к глубокому внутреннему переживанию, обычно с заниженной самооценкой и склонностью к мечтам.
- Научное объяснение физиологической природы темперамента было дано И. П. Павловым, который доказал зависимость типа темперамента от общего типа нервной системы человека. Исследовав три свойства нервной системы — силу, уравновешенность и подвижность — он пришел к выводу, что сочетание этих трех свойств образует тип Высшей нервной деятельности, который можно связать с традиционными темпераментами. Сангвиник — сильный, подвижный, уравновешенный; холерик — сильный, подвижный, неуравновешенный; флегматик — сильный, малоподвижный, уравновешенный; меланхолик — слабый тип ВНД.

Тесная связь темперамента с характером осознается большинством психологов и педагогов, при этом темперамент признается биологической основой **характера** как индивидуального сочетания устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичные отношения субъекта к окружающей действительности и способы поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах [25, 126].

Исследования немецкого ученого-психиатра К. Леонгарда позволили выделить шесть типов темперамента, основанных на направленности интересов человека, темпе и глубине его эмоциональных реакций:

- **гипертимный** — склонный к повышенному фону настроения;
- **дистимный** — сосредоточенный на мрачных сторонах жизни;
- **циклотимный** — склонный к колебаниям настроения;
- **экзальтированный** — с бурными реакциями на внешние стимулы;
- **тревожный** — робкий, покорный, приниженный;

- эмотивный — чувствительный, тонко-восприимчивый.

На основе этих типов темперамента ученый выявил четыре типа акцентуации характера. Акцентуация понимается К. Леонгардом как усиление одной из личностных тенденций, заострение какой-либо черты характера или сочетание в себе акцентов по нескольким типологическим свойствам. Таким образом, им были выделены следующие акцентуированные личности:

- *демонстративная личность* — склонна к авантюризму, бахвальству, тщеславию, жалости к себе, необдуманности поступков, стремлению играть определенную социальную роль;
- *педантичная личность* — проявляет ригидность нервных процессов, добросовестность, обязательность;
- *застывающая личность* — отличается патологической стойкостью аффекта, злопамятностью, честолюбием, подозрительностью, склонностью к ревности, настойчивостью;
- *возбудимая личность* — проявляет недостаточность самоконтроля, импульсивность реакций и склонность к алкоголизации [130].

Не отрицая важности исследований К. Леонгарда, следует заметить, что акцентуации характера представляют собой отклонения от нормы, безусловно, имеющие место в реальном учебно-воспитательном процессе, но не определяющие весь спектр характеров учащихся и студентов, с которыми должен работать преподаватель.

Означает ли сказанное, что классификация К. Леонгарда не может быть использована в современных условиях? Безусловно, нет! В тех случаях, когда имеются акцентуированные черты характера, исследования немецкого ученого представляют собой добротную базу для педагогов-практиков.

Однако следует отметить, что для понимания темперамента и характера человека, у которого умеренно выражены и взаимно уравновешены все типологические свойства, а таковых в мире большинство, следует, вероятно, придерживаться других психологических основ.

Ведущий специалист в области психологии личности, Л. Н. Собчик, на основе многоуровневого исследования приходит к выводу, что не совсем верными являются схемы индивидуально-типологических особенностей И. П. Павлова, Г. Айзенка, К. Леонгарда и др., поскольку они не учитывают симметричности этих особенностей, противопоставляют неадаптированную часть человечества к адаптированной. В своей работе «Психология индивидуальности» Л. Н. Собчик приводит типологические варианты, представленные в категориальной форме и систематизированные по принципу полярности:

- интроверсия — экстраверсия;
- тревожность — агрессивность;
- сензитивность — спонтанность;
- эмотивность — ригидность.

Особый интерес представляют промежуточные характеристики, представляющие сплав соседствующих свойств и проявляющиеся в социальной активности субъекта. Так, например, лидерство формируется сочетанием умеренно выраженной спонтанности и агрессивности, коммуникативность проявляется на стыке

эмотивности и экстраверсии. Промежуточные характеристики тоже систематизируются по принципу полярности:

- коммуникативность — индивидуализм;
- компромиссность — конфликтность;
- конформность — неконформность;
- зависимость — лидерство.

Ученый утверждает: «В объективной реальности каждое качество человеческого характера обладает той особенностью, что, будучи выражено в умеренной степени, оно выглядит позитивным, а в избыточной — негативным. Мягкость и доброта перерастают в рабскую послушность; напротив, активность и лидерство при их уродливом заострении превращаются в импульсивность и агрессивность» [258, с. 41].

На рис. 6 показаны индивидуально-типологические особенности по Л. Н. Собчик.



Рис. 6. Индивидуально-типологические особенности (по Л. Н. Собчик)

Как можно заметить, на этой схеме представлены различные типологии индивидуальности, существовавшие ранее, но в целом она представляет собой качественно новую ступень осознания индивидуально-типологических особенностей личности.

Большинство ученых-психологов считает, что основная адаптированная часть человечества, хорошо приспосабливающаяся к любым условиям, самостоятельно

справляется со своими проблемами, а акцентированные личности становятся предметом особого внимания психологов и педагогов. Также утверждается, что именно акцентированные личности обладают ярко выраженным творческим потенциалом.

Социально-психологическое исследование, проведенное Л. Н. Собчик среди студентов московских вузов, показало интересные результаты. Оказывается, что неуспевающие студенты делятся на две категории:

- лица с ярко выраженными психопатическими чертами характера (эмоциональная неустойчивость мешает им «вписаться» в нормальное течение учебно-воспитательного процесса); таких немного;
- полностью уравновешенные и нормальные лица, стремящиеся получить максимум удовольствий от своей молодости и студенческих лет, беззаботные и уверенные в том, что все закончится благополучно.

А вот среди самых блестящих студентов — абсолютное большинство оказалось акцентированными личностями. Мотивация их учебных успехов была прямо или косвенно связана с уровнем самооценки.

Необходимо подчеркнуть, что ни темперамент, ни характер не могут говорить со всей определенностью о социальной ценности личности, которая определяется поведением человека, его поступками. Приходится констатировать: в реальной жизни мягкий и спокойный человек может оказаться подлецом, а неуживчивый педант — борцом за высокие идеалы.

Отметим, что темперамент и характер налагают свой отпечаток на всю деятельность личности. Это довольно заметно в музыкальной деятельности, способной реализоваться и в слушании, и в исполнительстве, и в композиции. Особенно ярко индивидуальность человека проявляется в творчестве (самореализации, выраженной в звуковых художественных образах) и в исполнительстве, где темперамент и характер очень выпукло проявляются вовне. Можно обратиться к работе В. И. Петрушина «Музыкальная психология», где рассмотрены известные композиторы и исполнители с точки зрения их индивидуально-типологических черт [201, с. 236—246].

Вопросами учета индивидуально-типологических особенностей личности в процессе музыкального воспитания, обучения и образования занималась М. П. Блинова. В своем исследовании она приходит к выводу, что музыкальная педагогика должна опираться на выработку и перестройку динамических стереотипов и адресоваться ко всем инстанциям ВНД — тогда более полноценными окажутся и получаемые педагогические результаты [36]. Общепринятым в педагогике является признание важной роли воспитания в формировании характера человека и его отдельных черт. Педагогика опирается в этом случае, как мы указывали, на взгляды Н. Д. Левитова, считающего, что для формирования той или иной черты характера личности необходимо пережить присущее этой черте эмоциональное состояние в каком-либо акте поведения, а затем, путем частого и систематического повторения определенные формы поведения и сопутствующие им эмоциональные состояния закрепляются и становятся устойчивыми. Вовлечение ребенка в систему специально созданных ситуаций способствует возникновению необходимых эмоциональных состояний и формированию индивидуально-личностных черт характера [126]. Именно в этом проявляется связь между эмоциональной сферой личности и чертами характера.

Все черты характера можно разделить на четыре больших группы, отражающие:

- отношения к другим людям, обществу (общительность, чуткость, отзывчивость, душевность, уважительность, замкнутость, черствость, грубость, бездушие, презрение и т. д.);

- отношения человека к труду (трудолюбие, добросовестность, ответственность, инициативность, склонность к творчеству, настойчивость, лень, пассивность, рутинность, недобросовестность, безответственность и др.);

- отношения к самому себе (гордость, чувство собственного достоинства, самокритичность, скромность, самомнение, наглость, тщеславие, заносчивость, обидчивость, застенчивость, эгоизм и т. д.);

- отношения к вещам (аккуратность, бережливость, расчетливость, неряшливость, небрежность, халатность, безалаберность, жадность, прижимистость и др.).

В целом характер можно определить с точки зрения проявления в нем следующих полярных особенностей: а) глубины и слабости; б) цельности и противоречивости; в) устойчивости и изменчивости.

Каждый из типов темперамента и характера, с которым приходится сталкиваться в своей музыкально-педагогической деятельности учителю музыки, требует своего подхода, своих методов воздействия. Имеет смысл рассмотреть некоторые, наиболее часто встречающиеся в педагогической практике проблемы, связанные с различными типами темперамента учащегося.

Учащемуся — интроверту, имеющему слабый тип ВНД с преобладанием сенситивности и зависимости (в классическом определении — меланхолику) противопоказана, например, резкость в общении, более того, даже излишняя эмоциональность и спонтанность педагога могут быть восприняты им как агрессивность. В этом случае ученик, скорее всего, замкнется в себе, зажмется (не только в прямом, но и в переносном смысле: может появиться мышечное напряжение). В конце концов, сам процесс музыкального обучения и воспитания подорвется в своих основах, так как система «учитель — ученик» может полноценно функционировать только на основе доверительных отношений. С другой стороны, ученик-меланхолик, в силу свойственной данному темпераменту склонности к самопознанию и рефлексии, обычно не доставляет педагогу хлопот ни своей дисциплиной, ни своим отношением к труду.

В противовес первому примеру, учащийся-флегматик, с малой подвижностью нервных процессов (ригидностью), тяготеющий к сильному типу ВНД, требует более эмоционального отношения со стороны преподавателя, поскольку обусловленная этим типом темперамента сглаженная эмоциональность должна быть преодолена в процессе общения учащегося с музыкой. В индивидуально-инструментальном обучении именно флегматику необходимы в репертуаре специально подобранные ярко эмоциональные произведения, которые помогли бы ему лучше раскрывать свои чувства, убедительнее передавать содержание музыкального произведения.

Наибольшую сложность для преподавателя представляют ученики с сильным типом ВНД, проявляющие агрессивность, спонтанность и неконформность, те черты, что обычно связывают с холерическим темпераментом. Взрывной характер ученика препятствует установлению равных, доброжелательных отношений. С такими учащимися чаще всего возникают конфликты личного плана. Педагогу необходима очень

большая выдержка (то, что Ш. А. Амонашвили называет принципом *активного перенесения*), умение подавлять неконтролируемые эмоции, регулировать их при возникновении нарушений в ходе учебно-воспитательного процесса. В конечном итоге на преподавателе лежит ответственность за успешность музыкального образования личности, поэтому доведение любой конфликтной ситуации до разрыва основной педагогической системы «учитель — ученик», говорит о профессиональных прочетах педагога. Кроме того, эти учащиеся обычно не обладают усидчивостью, умением систематически и целеустремленно работать. При трудностях они склонны отступать, так как плохо приспособлены к длительным усилиям. Формирование личности таких учащихся должно идти за счет развития и саморазвития таких черт характера, которые способны нейтрализовать негативные особенности темперамента. Если переживание чувства успеха от собственных достижений признается педагогикой и психологией одной из предпосылок формирования трудолюбия, то преподавателю необходимо моделировать, создавать такие условия обучения, при которых ученик мог бы переживать это чувство победы. Ученик, особенно на первых этапах обучения, должен зримо видеть положительные сдвиги в своей учебно-музыкальной деятельности, ощущать реальные результаты своего труда. В инструментальном музицировании большая роль принадлежит умелому подбору музыкальных произведений и рациональному распределению этапов работы над ним.

Бесспорно, иными должны быть условия взаимодействия педагога и ученика-сангвиника, экстраверта, проявляющего лабильность нервных процессов, эмоциональность и коммуникабельность. С таким учащимся сложностей в личностном общении не возникает, но зато значительные трудности представляет сглаживание таких особенностей темперамента и характера, как разбросанность интересов, поверхностность отношений, излишняя беззаботность. Все эти негативные проявления могут быть преодолены за счет целенаправленного формирования характерологических качеств: ответственности, добросовестности, углубленности музыкальных интересов и т. д., что способствует осознанию музыки как средства самореализации личности.

Музыкально-педагогическая деятельность преподавателя должна быть направлена на учет и коррекцию индивидуально-личностных черт характера своих учеников. Активность и инициатива учащегося в учебно-музыкальной деятельности направляются на предмет деятельности (музыку) и на личность самого ученика, самоосуществлению которой призвана способствовать вся система музыкального образования. Особое внимание педагога направлено на преодоление таких черт характера детей, которые препятствуют их успешной музыкальной деятельности. В частности, А. Д. Алексеев, Н. А. Любомудрова, Б. Е. Милич, Е. М. Тимакин, Г. М. Цыпин и другие педагоги-музыканты обращают внимание на такие черты учащихся, как робость, скромность, застенчивость и советуют относиться к таким детям с особой заботой, отмечать все положительное, подчеркивать возможность исправления недостатков: «использовать малейшую удачу ученика в преодолении эмоциональной скованности и укрепления в нем уверенности в собственных силах» [1, 165, 276, 292].

Развивая, формируя активность и самостоятельность, педагоги-музыканты рекомендуют ставить учеников в такие условия, при которых они будут обязаны

постоянно проявлять эти качества. Нельзя не согласиться с подобным мнением. Тем более, что в практике музыкально-педагогической деятельности на разных уровнях и в разных учебных заведениях стало традиционным использовать в обучении проблемные методы и методы создания воспитывающих ситуаций. Музыка как предмет деятельности, с которым приходится работать учащемуся, обладает эмоционально-образным содержанием и, как мы уже указывали, способна не просто выражать эмоции, но и заражать ими субъекта музыкальной деятельности. Отсюда следует важный методологический вывод: репертуарная политика должна опираться на музыкальные произведения, которые способны повлиять на эмоциональную проекцию личности, с учетом выявленных Б. И. Додоновым типов эмоциональной направленности (см. гл. 3.).

Умелый подбор программного материала может помочь раскрыться ученику, развить и сформировать эмоции и чувства, которые при восприятии и исполнении других произведений не проявились бы. Поставив учащегося в ситуацию, когда необходимо пережить и прожить в музыке некие эмоции, педагог уже самым характером воспринимаемого или исполняемого произведения имплицитно в личность ученика то, что выражено музыкальным языком. Так, ученикам-инструменталистам, которые не проявляют энергии, решительности, настойчивости в своей учебно-музыкальной деятельности, полезно предложить к исполнению произведения, в процессе работы над которыми можно проявить определенные эмоции и сформировать на их основе недостающие качества личности.

Традиционный деятельностный подход в формировании личности ученика необходимо дополнить экзистенциально-антропологическим и холистско-синергетическим подходами, признающими самой большой ценностью личность и ее возможности реализовать себя наиболее полно во всех жизненных проявлениях и рассматривающими ее в целостности и динамике всех ее составляющих.

Посвятив очередную главу рассмотрению темперамента и характера — важных индивидуально-психологических параметров личности, нам необходимо перейти к анализу способностей личности, их сущности и структуре, возможности становления и развития.

Глава 5

Развитие общих и музыкальных способностей.

Сущность и структура музыкальности

Проблема способностей занимает одно из важных мест в музыкальной педагогике. Означает ли сказанное, что полнота исследования этой проблемы соответствует ее важности? К сожалению, нет. Это связано с недостаточной разработанностью единой типологии способностей общей психологией и психологией личности. Использование различных критериев для классификации способностей обусловлено разнообразием способностей.

Так, например, Т. И. Артемьева считает способности выражением индивидуальности и признает их входящими в систему присущих личности качеств. Н. С. Лейтес выделяет активность и самореализацию как единую первооснову способностей, наиболее универсальную. Е. А. Голубева исследует способности на трех

уровнях: психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом, связывая последний с анализом стиля человеческой деятельности [16, 57, 127—128].

Следует оговориться, что большинство ученых считает **способности** индивидуально-психологическими особенностями личности, которые определяют успех в той или иной деятельности и пригодность к ней. Различая общие и специальные способности, многие авторы по-разному определяют их. А. В. Петровский в своей работе «Введение в психологию» под общими и специальными способностями понимает общие и специальные качества личности, что позволяет говорить об общих способностях к различным видам деятельности в зависимости от принадлежности к одному из трех типов личностей (художественный, мыслительный, смешанный) [197]. В. А. Крутецкий также выделяет общие умственные и специальные способности, но под общими умственными способностями он понимает возможность заниматься многими видами деятельности, вне зависимости от типа личности. Сюда он относит умственную активность, высокую степень владения мыслительными операциями, критичность, системность, сосредоточенное внимание. Специальные способности, по его мнению, обеспечивают успешность выполнения какой-либо определенной деятельности — музыкальной, художественной, литературной и пр. [197, 259].

В последнее время отмечается, в частности, Р. С. Немовым, что неправомерно уделять внимание только предметно-деятельностным способностям. Необходимо исследовать способности межличностного характера, имеющие значение для психологического развития индивида, его социализации и приобретения им необходимых форм общественного поведения и социального статуса [178]. Вероятно, закономерно упомянуть о важности этих способностей для успешной музыкально-педагогической деятельности.

В целом же в структуре комплекса общих способностей личности можно выделить: а) особенности протекания познавательных процессов — восприятия, памяти, мышления, речи; б) некоторые особенности характера и воли — настойчивость, целеустремленность, самообладание.

Специальные способности определяют успешность в какой-либо узкой деятельности. Обычно это бывает не одна какая-нибудь личностная особенность, а их комплекс. Для художника — это пространственное воображение, цветоразличение; для музыканта — музыкальность, комплекс слуховых способностей, ритм и т. д.; для литератора — способность понять характер человека, впечатлительность, чувство слова, его значения; для конструктора — пространственное воображение и т. д.

Общие способности определяют возможность человека успешно приобретать знания, умения и навыки, то есть показывают возможности личности к обучаемости. Между общими и специальными способностями человека могут быть разные соотношения:

- хорошие общие способности — специальные отсутствуют;
- хорошие общие способности — выдающиеся специальные;
- слабые общие способности — выдающиеся специальные;
- слабые общие способности — специальные отсутствуют.

Вопрос о врожденности (унаследованности) или прижизненном формировании способностей долгое время являлся предметом споров ученых. Истина,

вероятно, лежит где-то посередине, поскольку многочисленные примеры подтверждают все эти точки зрения. Так, говоря о наследственности способностей, часто приводят в пример семейства немецких композиторов Бахов или известных русских актеров Садовских. В то же время бытующее выражение «природа отдыхает на потомках» подчеркивает зафиксированную в опыте многих поколений мысль, что способности не всегда передаются по наследству.

Материалистическая теория развития способностей признает существование задатков (анатомо-физиологических особенностей организма, анализаторов и свойств нервной системы), выступающих как необходимые условия развития субъекта и его способностей. При этом способности приобретают статус общественно-исторических образований, развивающихся в деятельности и изменяющихся с изменением жизнедеятельности.

В задатки включаются:

- конституция, строение тела; для музыкально-исполнительской деятельности имеющее первостепенное значение строение исполнительского аппарата;
- более тонкое, чем у других, строение рецепторов. В музыкальной деятельности — такое строение периферической части слуха, которое позволяет улавливать мельчайшие изменения звуковых колебаний;
- корковый анализатор (для музыкантов — слуховой анализатор) с более крепким ядром и большим количеством отростков (дендритов и аксонов), способствующий лучшей дифференциации звуковых явлений;
- скорость протекания процессов возбуждения и торможения, что позволяет личности быстрее обучаться, овладевать знаниями и умениями.

Диалектико-материалистическая концепция считает необходимым создание специальных условий жизни и воспитания для развития способностей из имеющихся задатков. В этом требовании проявляется средовой подход к развитию личности, который предполагает: 1) формирование способностей в специально организованной и систематической деятельности (образовательная среда); 2) бережное отношение к развивающейся личности для обеспечения доступного возрастному пространству выбора (предметная среда) [153—154, 191]; 3) атмосфера увлеченности той или иной деятельностью в микросреде, являющейся референтной группой для ребенка (семейная среда, ближайшее окружение).

Общие способности проявляются у детей рано и практически у всех одновременно. Однако со специальными способностями дело обстоит по-иному. Музыкально-художественные способности проявляются довольно рано — в 3—5 лет. Конструкторские способности обычно выявляются в 10—13 лет, но есть и такие, которые проявляются значительно позднее. К ним относятся политические (проявляются в 25—30 лет) и педагогические одни из самых поздно проявляемых (иногда и в 40 лет).

В музыкальной педагогике и психологии стало традиционным выделять «триаду основных, ведущих музыкальных способностей» (Г. М. Цыпин): музыкальный слух, ритм и память как основу достижения успехов в различных видах музыкальной деятельности. Но среди специалистов в области музыкального образования появились сомнения, что такие сложные категории, как музыкальная одаренность, музыкальность можно свести к сенсорно-перцептивным способностям.

Безусловно, слух, ритм и память не исключаются из структуры музыкальных способностей, однако, являясь первичным условием личностного музыкального развития, не они определяют возможности музыкально-творческой деятельности (Д. К. Кирнарская) [107]. Кроме элементарных музыкальных способностей выделяют и сложные музыкальные способности, которые связаны с осуществлением профессиональной музыкальной (композиторской, исполнительской) и музыкально-педагогической деятельности. К ним можно отнести чувство формы и стиля, музыкальную обучаемость и интуицию, способность к антиципации в музыкально-педагогической деятельности и др. В процессе развития музыкальных способностей изменяется не только вся их структура, но и каждая отдельная способность. При этом часто происходит либо их взаимоусиление, либо компенсация, либо блокирование (М. С. Старчеус) [229]. В музыкально-педагогической деятельности вопрос компенсации стоит особенно остро. Педагогу необходимо видеть перспективу развития ученика и возможности компенсировать неравномерность музыкальных способностей. Вот как об этом пишет Н. Н. Гришанович: «Недостающая способность может быть широко компенсирована другими, более развитыми у этого человека, особенно, если деятельность увлекает его, вызывает яркие музыкальные переживания» [65, с. 29].

В последнее время пересмотру подвергаются многие позиции музыкальной психологии. Сфера музыкальности расширяется, происходит ее интеллектуализация, с одной стороны, а с другой — выделяется и актуализируется эмоциональная сфера музыкального сознания. Вероятно, правы исследователи, считающие взаимовлияние эмоциональной и рациональной сфер познания ведущим механизмом развития музыкальных способностей. В частности, Л. Л. Бочкарев подчеркивает диалектический, двусторонний характер этих механизмов: *объективный*, связанный с эмоционально-содержательными возможностями самого произведения, и *субъективный*, эмоционально-энергетический компонент, обусловленный деятельностью психики самого человека в процессе восприятия или исполнения музыки [273].

Помимо традиционных музыкальных способностей в трудах многих исследователей как у нас, так и за рубежом (Б. М. Теплова, Н. А. Ветлугиной, А. Л. Готдинера, Ю. Б. Алиева, Г. С. Тарасова, К. В. Тарасовой, Д. Марселла, Э. Виллемса, А. Пийрс, Э. Сеги, И. Крис, П. Михеля, Р. Шутер и др.) [3, 48, 58, 271—272, 316, 318—319] разрабатывается весьма сложная и неоднозначно понимаемая категория музыкальной одаренности или музыкальности, т. е., по выражению Б. М. Теплова, «способности переживания музыки как выражения некоторого содержания» [274, с. 53].

Рассмотрим же основные позиции ученых в понимании столь неординарного явления, как музыкальность.

В структуре музыкальности Б. М. Теплов выделял *общие моменты*: богатство и инициативность воображения, эмоциональное погружение, музыкальное переживание, внимание, память, волю, уровень знаний и жизненный опыт. *Специальными моментами* музыкальности он называл качественное своеобразие специальных способностей: ладовое чувство (эмоциональный компонент музыкального слуха), способность к музыкально-слуховым представлениям (репродуктивный компонент музыкального слуха) и музыкально-ритмическое чувство [275].

Н. А. Ветлугина рассматривает музыкальность ребенка как совокупность качеств личности, необходимых для успешного выполнения музыкальной деятельности. Все способности человека входят в эту структуру, характеризующуюся синтезом эмоционального и слухового компонентов. На базе этого единства происходит становление и развитие двух основных музыкальных способностей: 1) переживать, различать, представлять и воспроизводить ладовысотные соотношения; 2) переживать, различать, представлять и воспроизводить ритм. Именно эти способности необходимы для любой деятельности в области музыки. В восприятии это связано с реальным звучанием; в музыкально-слуховых представлениях — с внутренним слухом; в творчестве и исполнительстве к перечисленным добавляются и другие компоненты: выразительность, непосредственность и т. д. [48].

В 60—70 гг. прошлого века проблемой музыкальности занимались многие зарубежные ученые. Д. Марселл (США) рассматривал музыкальность как определяющий фактор в музыкальном развитии личности, причем субъект этого развития сам проектирует свою музыкальную сущность. Этот аспект развития музыкальности — обращение к саморазвитию, самостановлению, самореализации — с современных позиций приобретает иное значение, иные ценностные ориентации, чем это было 25—30 лет тому назад. Э. Виллемс (Франция), исходя из природы музыки, определяет музыкальность как «оживление» в процессе восприятия субъектом трех основных элементов — ритма, мелодии и гармонии (присущих жизни вообще). В восприятии сливаются физиологические реакции, эмоциональная отзывчивость и умственные операции. Эти взгляды на музыкальность частично предвосхищают современные воззрения на четырехслойную структуру музыкального восприятия (см. об этом гл. 2 разд. 4). Э. Сеги (Венгрия), считает музыкальностью определенный уровень развития различных видов слуха (ритмического, мелодического, гармонического, полифонического, тонального, внутреннего) в его опоре на умственную деятельность, эмоции и факты [48].

Значительный интерес представляют взгляды Ф. Лысека на сущность музыкальности, который считает, что немзыкальности (нем. — *amusie*) не существует в природе. Ребенок, не проявляющий музыкальности, просто не смог бы самореализоваться в музыкальной деятельности и развить свои музыкальные задатки. На интересном экспериментальном материале он доказывает, что любой ребенок (с нормальным слуховым анализатором и рецепторами) может развить себя в музыкальном отношении [315]. О соотношении музыкальных способностей и готовности к их проявлению размышляет известный немецкий ученый-педагог П. Михель в своей работе «Über Musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten». Он также придерживается взглядов на возможность музыкального развития любого человека, а основой такого развития признает активизацию эмоциональных сил и мобилизацию интеллектуальных и моральных ресурсов личности, позволяющих актуализировать музыкальные переживания и побудить субъект к творческой музыкальной деятельности [316].

С точки зрения холистского подхода рассматривает проблему музыкальности Р. Шутер в своей работе «The Psychology of Musical Ability», считая музыкальную одаренность целостным образованием. Ученый основывается на исследованиях

психофизиологии мозга о восприятии музыки в процессе музыкальной деятельности одновременно двумя полушариями мозга — правым и левым. Целостно-аналитический способ восприятия лежит в основе развития музыкальности [318—319].

Мы уже упоминали в гл. 3 разд. 3 о выдвижении рядом авторов гипотезы об эмоционально-моторной природе музыкальности, центральным звеном которой является ритм. «Вначале был ритм» — так говорил в XIX в. известный пианист Г. фон Бюлов. Украинский ученый и педагог-музыкант С. И. Наumenко, исследуя музыкальное развитие дошкольника, приходит к следующим выводам: ритм является основой, центральным звеном музыкальности ребенка; переживание музыкального ритма всегда активно, но не всегда осознаваемо человеком, восприятие ритма не слуховое, а эмоционально-моторное; переживание акцента есть переживание активности, внутренней моторной силы музыки [175].

Расширяя представление о музыкальности за счет включения в нее познавательных музыкальных способностей, К. В. Тарасова рассматривает ее как многоуровневую систему собственно музыкальных общих и частных способностей, обуславливающих формирование художественного музыкального образа. Выделяемые при этом общие способности необходимы для любого вида музыкальной деятельности и состоят из двух взаимодействующих подструктур: эмоционального отклика на музыку и познавательных музыкальных способностей (сенсорных и интеллектуальных). Частные же способности необходимы для решения частных задач какого-либо одного вида музыкальной деятельности. Например, для восприятия музыки и исполнительской деятельности абсолютный слух не обязателен, вполне достаточно относительного слуха. К частным К. В. Тарасова относит и другие исполнительские способности: сенсорные, моторные, сенсомоторные [217, 272].

Итак, рассмотрев общие и музыкальные способности личности, можно констатировать следующее:

- музыкальные способности — не изолированный феномен, а часть общих способностей личности, которые являются сложным единством природного, индивидуального и социального. Проявляются и развиваются они только в музыкальной деятельности;
- потребность в самореализации в области музыки, в различных видах музыкальной деятельности — важное условие развития и саморазвития музыкальных способностей человека. Объективно-субъективный характер механизма развития музыкальных способностей связан с эмоционально-содержательными возможностями музыки и эмоционально-энергетическим компонентом, обусловленным работой психики человека в процессе музыкальной деятельности;
- только в оправданном сочетании эмоционального и рационального возможно становление и развитие музыкальных способностей ученика, формирование ценностно-эмоциональных отношений к музыкальному искусству, присвоение множественности смыслов музыкального произведения и трансцендентное расширение своего «Я»;
- поскольку для ученика основным видом является учебная деятельность, то именно в различных видах учебно-музыкальной деятельности способна развиваться и саморазвиваться музыкальность учащегося.

Итак, четвертый раздел нашей работы был посвящен развитию личности учащегося в процессе учебно-музыкальной деятельности. Проведенный анализ когнитивных, познавательных, эмоционально-чувственных и индивидуально-типологических свойств личности учащегося позволяет утверждать, что важнейшим условием становления личностных паттернов ребенка является учебно-музыкальная деятельность и разнонаправленное общение в процессе этой деятельности. Развивающие возможности музыкальной деятельности ученика основаны на специфических особенностях предмета деятельности — музыки — и альтернативном способе этой деятельности, которая в умелых руках педагога интенсифицирует процесс музыкального обучения и воспитания, способствует саморазвитию и самореализации личности учащегося в различных видах музыкальной деятельности.

Раздел 5 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН

Глава 1

Дифференцированный подход в музыкальном обучении и воспитании

Преподавание музыкально-исполнительских дисциплин имеет определенные особенности, которые отличают его от массового музыкального воспитания и преподавания музыкальных дисциплин, использующих групповые методы обучения. Принцип дифференцированного подхода, необходимый в процессе преподавания всех музыкальных предметов, особо значим в обучении игре на музыкальных инструментах.

Подчеркнем, что преподавание музыкально-исполнительских дисциплин осуществляется во всех звеньях музыкального образования: общего (общеобразовательный уровень) и специального (уровень профессиональной ориентации) — на начальной, средней и высшей ступенях.

На современном этапе развития образования в нашей стране появилось много учреждений образования нового типа. Преподавание игры на музыкальных инструментах осуществляют также специализированные детские сады и школы (с различным уклоном), многочисленные гимназии, лицеи, колледжи, училища, вузы (государственного и негосударственного профиля), разнообразные учреждения системы последипломного образования. Кроме того, инструментальным обучением занимаются кружки и студии не только при общеобразовательных школах, но и при других учреждениях, наподобие Дворцов молодежи. Уровень инструментальной подготовки в каждом из этих заведений различен.

Особую трудность педагоги музыкально-исполнительских дисциплин испытывают из-за принадлежности всех этих учреждений к разным ведомствам. Самыми крупными из них являются Министерство образования и Министерство культуры. Под эгидой Министерства культуры находятся музыкальные школы, Республиканский колледж им. И. Ахремчика, Лицей при БГАМ, музыкальные училища и колледжи, Белорусский университет культуры, Белорусская государственная академия музыки. Министерству образования принадлежат детские сады и школы с музыкальным, эстетическим, хоровым, инструментальным уклоном; гимназии, лицеи, имеющие музыкальные классы и студии; педагогические колледжи и училища с музыкально-педагогическими отделениями; музыкально-педагогические факультеты педагогических институтов и педагогических университетов.

Если принять во внимание, что каждое учебное заведение имеет свои учебные планы и программы, между которыми нет координации и не прослеживается принцип преемственности в содержании образования, то совершенно очевидно, насколько «пестрой» получается картина инструментальной подготовки. Усложняется положение еще и тем, что учебные заведения Министерства образования создают учебные планы по инструментальному обучению, опираясь на

учебные планы и программы Министерства культуры, некоторые из них, например, программы по фортепиано для общеобразовательных школ с музыкально-эстетическим уклоном, не обновляются десятилетиями. Последняя подобная программа была создана в середине 80-х гг. XX в. В. И. Уколовым — то время методистом министерства. При всех ее положительных качествах она, безусловно, устарела.

Таким образом, перед каждым учебным заведением стоит задача обеспечения инструментального обучения рабочими программами, которые и создаются педагогами-практиками в каждом отдельном учебном заведении, тем более, что уровни подготовки в каждом из них дифференцированы. Только сейчас стала прослеживаться тенденция объединения усилий ученых и педагогов-практиков для создания программ по инструментальному обучению для различных типов общеобразовательных школ, что связано с работой общественного Учебно-методического объединения (дать новое название объединению). На последнем заседании (сентябрь 2003 г.) было принято решение о создании творческих коллективов для разработки подобных программ.

Главное в этой работе — избежать дублирования программ инструментального обучения ДМШ (детских музыкальных школ). Обычно декларируется, что ДМШ призваны заниматься общим музыкальным развитием детей, но их программы, как правило, направлены не на цели общего музыкального воспитания, а на раннее выявление профессиональных задатков. Содержание программ для ДМШ, школ с музыкальным уклоном и кружковой работы в общеобразовательной школе должно быть различным. В разработке программ акцент важно сделать не на профессиональную ориентацию, а на общее музыкально-эстетическое воспитание с опорой на творческое музицирование (подбор по слуху, чтение с листа, импровизация и т. д.). Необходимо использовать такой репертуар и такие принципы построения занятий (что, собственно, и определяется программой), которые бы позволили любому школьнику стать грамотным любителем музыки (и слушателем, и исполнителем).

Внимательный анализ положения в инструментальном обучении позволяет констатировать, что при общем понимании важности проблемы дифференциации музыкально-инструментального обучения значительных сдвигов в этом направлении не отмечено ни на теоретическом, ни на эмпирическом уровне.

Имеет смысл вначале рассмотреть, что представляет собой дифференциация обучения. Дифференцированное обучение может выступать как часть целостной системы формирования личности на уровне индивидуальности, как структурирование педагогического процесса и как учет индивидуальных особенностей детей и построение на этой основе учебно-воспитательного процесса в различных типах школ и т. д. [88, 216]. Диапазон этого понятия достаточно широк, но тесная связь дифференциации и индивидуализации четко прослеживается. Дифференциация обучения осуществляется с двумя целями — избежать перегрузки учащихся и учесть их личные интересы и индивидуальные особенности. Как замечает С. Н. Иванов, ориентация учебно-воспитательного процесса на формирование индивидуальности личности определяет и характер дифференциации обучения [88, 162]. Отсюда следует логический вывод, что любая из личностноориен-

тированных технологий в той или иной степени реализует принцип дифференциации обучения.

Рассмотрим, какие же основные проблемы должны быть решены в дифференцированном инструментальном обучении.

- Прежде всего, необходима точная диагностика индивидуально-психологических особенностей личности учащихся с целью отбора их в специализированные школы и классы с музыкальным уклоном.
- Значимым является и систематическое изучение уровня успеваемости учеников по предметам музыкального цикла. М. С. Клевеченя замечает: «Центральными психологическими проблемами здесь являются обучаемость школьника, определение меры трудности учебного материала для учащихся и темпов его изучения» [111, с. 4].
- Немаловажным является анализ процесса профессионального самоопределения учащихся: не все дети стремятся и могут достигать уровня профессиональной ориентации, следовательно, программы инструментального обучения должны иметь несколько уровней, в зависимости от целей обучения ребенка и его возможностей.
- И, наконец, в дифференцированном обучении важна психологическая и профессиональная готовность преподавателей-музыкантов к работе с различными категориями учащихся для осуществления многоуровневого инструментального обучения.

Выдвинутые проблемы позволяют нам определить направления дифференциации индивидуального инструментального обучения:

1. Дифференцированный подход к ученику-инструменталисту на разных ступенях его обучения в зависимости от: а) целей, задач этого обучения и интересов ученика; б) индивидуально-психологических особенностей личности; в) темпов инструментального обучения. Работа с младшими школьниками, с учащимися средних специальных заведений и со студентами вуза на индивидуальном уроке должна быть дифференцированной. На каждой из возрастных ступеней музыкального образования можно выделить три направления дифференциации. Для первой группы учащихся музыка является элементом общего личностного развития; для второй — важным средством в будущей профессиональной деятельности (музыкально-педагогической); для третьей — ведущим, основным и приоритетным видом деятельности (собственно музыкальной).
2. Обеспечение реализации дифференцированного подхода, что связано с необходимостью психологической и методической подготовки педагогов-музыкантов к осуществлению дифференцированного обучения в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Именно дифференциация и творческий характер музыкального обучения и воспитания способны обеспечить личности высокий уровень культуры и самоактуализации.

Проанализируем последовательно оба эти направления.

Дифференциация в музыкальном образовании школьников необходима, поскольку дети отличаются друг от друга по своим музыкальным способностям и склонностям. Развитые музыкальные задатки встречаются далеко не у каждого ребенка, следовательно, отбор детей в ДМШ и классы с углубленным изучением музыки должен проходить особенно тщательно. Вместе с тем, лишая основную

массу школьников тесных связей с музыкой как самым эмоциональным из искусств неправомерно.

Создание дифференцированных программ поможет каждому ученику заниматься индивидуальным музицированием вне зависимости от уровня развития музыкальных способностей, так как для каждой группы учащихся будет свой уровень старта и свой уровень успеха. Инструментальное исполнительство станет доступным каждому, к нему приобщатся многие. Целесообразность подобного подхода очевидна, иначе у ребенка со слабыми данными вырабатывается комплекс неполноценности, исчезает интерес к музыкальным занятиям только потому, что программы ДМШ для него невыполнимы, а адаптированной программы любительского музицирования нет.

Программы, создание которых становится насущной необходимостью, очевидно должны строиться с опорой на принципы, отражающие основные психологические особенности дифференцированного обучения. В таком случае первым из принципов может стать принцип *целесообразности*, который определяет дифференциацию целей индивидуального инструментального обучения. Принцип *персонализации* должен лежать в основе индивидуализации музыкального обучения и воспитания, обуславливая такие его аспекты, которые смыкаются с персональным образованием и детерминируют самореализацию любого ученика в приоритетных для него видах учебно-музыкальной деятельности. К этому принципу примыкает принцип *посильности*, тесно связанный с дозированной мерой трудности учебного материала и индивидуальным темпом его прохождения. Специфика музыкального обучения — особая эмоциональность предмета деятельности — требует выдвижения принципа *эмоциональной включенности* в учебно-музыкальную деятельность. Он обеспечивает возникновение ценностно-эмоционального отношения к музыке, присвоение личностных смыслов исполняемого музыкального произведения и на основе этого самодвижение субъекта музыкальной деятельности к осознанию себя и расширению границ своего «Я».

Отказавшись от цели — готовить всех детей по профессионально ориентированной программе — преподаватель ни в коем случае не должен отказываться от занятий творческим музицированием с каждым ребенком. Творческая направленность учебно-воспитательного процесса позволяет уделить больше внимания развитию креативных потенций личности. Педагог может использовать системы творческих заданий, позволяющих, например, провести параллели между тембровой окраской музыкального произведения или его фрагмента и цветовой насыщенностью картины; между эмоциональной палитрой какого-либо литературного произведения и исполняемой пьесой; между ритмической организацией стиха и мелодии. Все это способствует не только новой ступени в творческом развитии учащегося, но и поддержанию его интереса и увлеченности музыкальными занятиями. Именно самореализация личности в творчестве позволяет с наименьшими потерями для нее разрешать противоречия внутреннего развития и внешние противоречия с социальным окружением, предотвращая, таким образом, асоциальное поведение.

Нельзя не согласиться с мнением многих педагогов-музыкантов, считающих важным моментом приобщение детей к истокам национальной музыки. Белорусский фольклор представляет для этого богатейший материал, который приви-

вадет детям любовь к народной музыке, национальному мелосу, укрепляет их любовь к родному краю. Это имеет определяющее значение для последующего восприятия профессиональной белорусской музыки старого и нового времени. Творческие задания, основанные на национальном мелодическом материале (подбор известной мелодии или аккомпанемента, элементы импровизации на продолжение мелодии или ритма, ритмизация предложенного текста, с последующей мелодизацией ритма и т. д.), доставляют ученику радость и укрепляют желание самореализоваться в творческой музыкальной деятельности. Как указывал Б. Л. Яворский, ценность детского музыкального творчества «не в самой «продукции», а в процессе овладения музыкальной речью. Именно музыкальное творчество яснее и показательнее других вскрывает процесс развития музыкального мышления» [305, с. 287].

В музыкальном и музыкально-педагогическом образовании на дифференцированном подходе к обучению может базироваться модульно-рейтинговая система. Темп, уровень и объем изучаемого материала, общие и специальные интересы, способности и склонности студентов, уровень их довузовской подготовки предполагают дифференцированное разделение студентов по группам, профилям и уровням обучения на основе определения нескольких уровней подготовки по предмету. В одной из своих работ Т. П. Лизнева пишет: «В системе модульно-рейтингового обучения каждый студент получает право и возможность самостоятельно определить, на каком уровне он усвоит учебный материал; единственное условие: этот уровень не должен быть ниже уровня обязательной подготовки» [135, с. 9]. Выделяя принципы дифференциации, она обращает внимание на единство индивидуально-личностного и социального (раскрытие индивидуальности и адаптация личности к различным сферам человеческой жизнедеятельности); на гуманистическую направленность как условие самореализации и на адаптационно-развивающий характер.

Реализация дифференцированного музыкально-инструментального обучения в системе музыкального или музыкально-педагогического образования обусловлена качеством подготовки педагога-музыканта. Если психолого-педагогическая подготовка осуществляется на групповых занятиях, то овладение навыками исполнительства и методикой преподавания музыкального инструмента происходит на индивидуальных занятиях, превращаясь, по сути дела, в «штучную» подготовку каждого отдельного специалиста.

Именно индивидуализированность обучения позволяет в значительной мере улучшить развивающие возможности инструментальной подготовки, используя для этого дифференцированный подход к каждому студенту.

Анализ деятельности педагога-инструменталиста позволяет констатировать, что им не всегда осознаются направления возможной дифференциации подхода в обучении каждого студента.

Во-первых, в основной социально-педагогической системе вуза «преподаватель — студент» в межличностное взаимодействие вступают две непохожие личности с разными знаниями, опытом, с разной степенью социальной зрелости и т. д. Но даже при неизменной первой части двучлена, с каждым новым студентом результат межличностного общения будет различным. Следовательно, элемент

дифференциации заложен уже в психолого-педагогическом взаимодействии педагога со студентом.

Во-вторых, у каждого студента свой уровень довузовской подготовки, степень развития способностей, строение пианистического аппарата, т. е. методико-технологический комплекс, применяемый педагогом на уроке, просто обязан адаптироваться для данного человека. Таким образом, педагогическая деятельность может дифференцироваться и в плане методического подхода к каждой индивидуальности.

В-третьих, содержание индивидуальных программ студента может опираться на выдвинутые ранее принципы целесообразности, персонификации, посильности и эмоциональной включенности. Следует также отметить, что осознание педагогом общественно-социальных целей своей музыкально-педагогической деятельности актуализирует целеполагание студента, обуславливая становление и развитие его индивидуальных личностно-профессиональных качеств. Г. Н. Петровский по этому поводу замечает: «Поскольку общие цели являются едиными для всех, а спектр возможностей для выбора своего индивидуального запроса является конечным, то возникает множество возможных образовательных запросов, что и представляет собой объективную предпосылку организации дифференцированного обучения» [198, с. 44].

Итак, мы проанализировали сущность дифференцированного обучения в музыкальной педагогике, рассмотрели его основные психологические проблемы и направления реализации, определили ведущие принципы построения программ индивидуального музыкально-инструментального обучения.

Глава 2

Ключевые проблемы музыкально-исполнительской подготовки учащегося и пути их решения

Музыкально-инструментальное обучение человека начинается с музыкальной школы или студии, продолжается через систему средних и средних специальных учреждений образования (училищ, лицеев, колледжей и пр.) и, наконец, завершается в вузе. На любом из этапов обучения на первый план выдвигаются одна-две ключевые проблемы инструментальной подготовки.

Анкетирование преподавателей-инструменталистов ДМШ, школ с музыкально-эстетическим уклоном, средних специальных учебных заведений и вузов, результаты индивидуальных бесед показывают, что на каждом этапе обучения игре на музыкальном инструменте перед педагогом и учеником стоят свои приоритетные задачи, во многом определяемые возрастом и уровнем развития музыкальных способностей учащихся. На ранних ступенях инструментального обучения основными проблемами педагоги считают: постановку руки, ощущение клавиатуры, правильное звукоизвлечение, от которых в средних классах будет зависеть развитие технических навыков. Отсутствие техники, в старшем возрасте в свою очередь, может послужить тормозом для формирования исполнительского мышления. Можно признать, что каждый период имеет свои приоритетные (ключевые) проблемы, от решения которых зависит успешность и эффективность всего дальнейшего процесса обучения.

Анализ инструментальной подготовки абитуриентов, поступающих на музыкально-педагогический факультет БГПУ показывает, что не все эти проблемы решены довузовской подготовкой на должном уровне. Нередко студенты приносят с собой груз нерешенных проблем: плохое качество звукоизвлечения, техническую неразвитость, отсутствие инструментального и музыкально-педагогического мышления, эмоциональную «глухоту», несформированность личностных качеств, отсутствие педагогической направленности и мн. др.

Процесс музыкального образования человека — дело длительное, сложное и весьма трудоемкое как с точки зрения педагога, так и с точки зрения ученика. Общаясь с музыкой на протяжении многих лет, человек проходит в своем развитии все стадии: начинающего, что-то уже умеющего, играющего и, наконец, специалиста с высшим образованием. Осложняется ситуация ожиданиями педагога определенной «нормы» исполнительского уровня ученика на любой из этих стадий. С каждым возрастным этапом «норма» изменяется — это общеизвестно и не требует доказательств, однако возникает закономерный вопрос, что должно быть «нормой» на определенном возрастном этапе и с чем это связано с точки зрения психолого-педагогических особенностей личности?

Прежде всего, обратим внимание на само понятие «норма»: в переводе с латыни *norma* — правило, образец. В русском языке это понятие, по С. И. Ожегову, видоизменяется, расширяясь до «установленной меры», «величины чего-либо». Даже в таком расширенном виде понятие «норма» трудно применить к музыкальному исполнительству. Вероятно, была бы исторически неверной сама попытка выведения нормы, к примеру, исполнительской интерпретации того или иного музыкального произведения. Однако понятие «норма» часто используется педагогами-практиками для обозначения должного уровня проявления какого-либо параметра исполнительской деятельности: нормального звукоизвлечения, нормального музыкального мышления, нормальной техники и т. д. При этом за рамками осмысления остается вопрос: «Норма по отношению к чему?» Если по отношению к тем возможностям, которые природа психики предоставляет каждому ребенку для наиболее эффективного превращения задатков в способности, для наилучшего овладения различными видами деятельности, то можно считать правомерным использование в музыкальной педагогике понятия **НОРМЫ** как *установленной меры соответствия между уровнем сформированности исполнительского навыка и определенным этапом психофизического развития личности учащегося.*

Анализ процесса инструментального обучения показывает, что в каждый из периодов преподавателями выдвигаются на первый план такие задачи, от решения которых зависит успешность всего дальнейшего обучения. Это связано прежде всего с сензитивными периодами в развитии человека, выделенными психологией XX в. (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже) [51]. Существует определенная зависимость между важнейшими проблемами инструментальной подготовки и временными рамками сензитивных периодов, в которые эти проблемы могут быть решены с наименьшими затратами усилий педагога и ученика. Рассмотрим эти зависимости.

Большинство педагогов-музыкантов считают, что в начальном периоде обучения игре на инструменте основной задачей является овладение качественным звукоизвлечением. Недаром Г. Г. Нейгауз всегда обращал внимание своих учени-

ков на хорошее ощущение клавиатуры [177]. Особое значение А. Д. Алексеевым, И. Левиным, И. Гофманом, Г. М. Цыпиным, Н. И. Степановым, Б. Н. Талалаем, Е. М. Тимакиным и др. педагогами-музыкантами придается моменту соприкосновения пальца с клавиатурой, струной [1, 59, 177, 266, 276, 292]. Ни толчок, ни удар, ни нажим не позволяют добиться качественного звука, того, что в фортепианном исполнительстве называется «туше». Начинаящего исполнителя необходимо научить «брать» звук кончиками пальцев, ощущая дно клавиши, и только этим приемом можно добиться мягкого, певучего звука. Особое внимание ученика в момент звукоизвлечения обращается на слуховой и двигательнотактильный контроль, осуществляющий несколько функций: предвосхищение того, что должно произойти; момент движения и извлечения звука; сравнение реального звучания с представленным мысленно, анализ правильности или ошибочности произведенного действия. Как можно заметить, сенсорика лежит в основе формирования ощущения клавиатуры, грифа, что является неременным условием хорошего звука.

Оптимальным возрастом в развитии сенсорики является период 6—9 лет — именно тот, в котором начинают занятия музыкой большинство учеников-инструменталистов. Пропуск этого сензитивного периода отодвигает решение проблемы качественного звукоизвлечения на неопределенный срок, осложняя последующие периоды обучения игре на музыкальных инструментах. С точки зрения психолого-педагогических особенностей развития ребенка, именно качественное извлечение звука должно стать нормой его музыкального развития уже в 6—9-летнем возрасте.

Являясь одним из сложнейших видов человеческой деятельности, исполнение на инструменте требует для своей качественной реализации хорошего развития всех психических процессов, необходимых для этого вида музыкальной деятельности. Развитие психомоторики — одно из важнейших качеств, необходимых будущему музыканту, ведь на нем базируется формирование технических навыков. Для ребенка оптимальным периодом в развитии психомоторики является возраст 8—12 лет, следовательно, основные технические навыки приобретаются в этот возрастной период. Недаром ведущие педагоги-инструменталисты особое внимание на этом этапе обучения уделяют проблеме технического развития своих учеников [1, 177, 276, 292]. Обычно считается, что ребенок, не проявивший к пятому-шестому классу музыкальной школы природной беглости в исполнении и не показавший достаточно высокого уровня технического развития, с большим трудом овладевает навыком беглого исполнения на последующих этапах обучения или не овладевает этим навыком вообще.

Естественным результатом рационального использования преподавателем сензитивного периода развития психомоторики является успешное техническое развитие ученика, позволяющее ему к пятому-шестому классу показать свои потенциальные возможности. Таким образом, на этом возрастном этапе хорошая беглая игра является нормой, а отсутствие таковой — аномалией. О причинах подобных аномалий нужно говорить особо, рассмотрев отдельно пороки физического развития, педагогические просчеты и чисто психологические факторы, отрицательно повлиявшие на формирование исполнительского облика учащегося.

Особое значение для музыкального исполнительства имеет такой его параметр, как свобода игрового аппарата. Не существует специального сензитивного периода,

связанного с формированием этого исполнительского навыка, но существует неписанное правило: с первого урока аппарат ученика не должен быть напряжен. Свобода игровых движений является нормой для любого этапа инструментального обучения: овладения техникой, навыками правильного звукоизвлечения, инструментально-исполнительским мышлением.

Все крупные педагоги-музыканты и исполнители придерживаются подобных взглядов, однако, говоря о необходимости освобождения всех мышц при игре, Г. М. Цыпин замечает, что «требование снимать напряжение в руках и других частях тела учащегося — требование, как принято говорить, «свободной руки», — вовсе не означает, что играть следует «расхлябанной рукой» [292, с. 127—128]. Нормой в данном случае является свобода игрового аппарата, но ни в коем случае не отсутствие мышечного тонуса. Игра расслабленной, неорганизованной рукой не даст ни качественного туше, ни технической подвинутой. Решение кардинальных проблем инструментального исполнительства: звука, техники, свободы — позволяет перейти к задачам более высокого уровня.

Формированием музыкального мышления учащегося преподаватель занимается с первых уроков, однако наиболее быстрыми темпами оно развивается с 12 до 15 лет — сензитивный период развития операционного мышления. Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, абстракция, конкретизация — эти и другие мыслительные операции лежат в основе логики музыкального мышления. Кроме того, особое значение приобретают формы мысли: понятие, суждение и умозаключение, претворенные в музыкальном искусстве (по известной формуле Б. В. Асафьева) в первоначальный импульс, движение и завершение. Как мы уже отмечали в третьей главе третьего раздела, первоначальный импульс понимается большинством музыковедов как предъявление основных музыкальных образов [19, 201, 207, 221], музыкальное развитие соответствует суждению, а умозаключение превращается в завершение. Именно в этот период происходит осознание учеником формообразования в музыке, осмысление крупных, масштабных музыкальных произведений, овладение стилистическими особенностями исполнения различных авторов.

Особое значение в это время приобретает становление исполнительского мышления, которое имеет свои особенности для каждого вида исполнительской деятельности. Эти различия имеют отношение ко многим фундаментальным навыкам исполнения: звукоизвлечению на различных музыкальных инструментах, ощущению интонации и ее осмыслению, структуре фразы, аппликатурным особенностям музыкального материала, осознанию фактуры того или иного музыкального произведения и т. д. Отношение ученика к звуковой ткани произведения в соответствии со спецификой исполнения на различных музыкальных инструментах может стать критерием его исполнительского уровня. Сформированное музыкальное и исполнительское мышление к пятнадцатилетнему возрасту является объективной нормой.

Эмоциональное становление личности и связанные с этим периодом проблемы инструментального исполнительства (образность и артистичность исполнения, направленность личности и пр.) происходит в 14—17 лет на фоне личностного общения как ведущей деятельности. Именно к этому периоду завершается формирование личности учащегося и основных параметров его исполнительской деятельности.

Как можно заметить, каждый из периодов инструментального обучения имеет свои приоритетные проблемы исполнительского и личностного плана, от решения

которых зависит эффективность дальнейшего развития ученика. В идеале, решение ключевых проблем обучения музыкальному исполнительству должно осуществляться в наиболее благоприятные для этого временные периоды. Однако чаще всего решение этих задач переходит на вузовский этап обучения. Перед каждым преподавателем-инструменталистом стоит важная задача — выбрать оптимальный вариант решения тех проблем, которые органически присущи вузовскому и поствузовскому этапам музыкального образования, одновременно решая ключевые проблемы предыдущих этапов.

Анализ инструментального обучения в классах преподавателей с разным стажем и опытом работы, разной эмоциональностью и типом мышления показывает, что педагоги обычно ограничивают выбор решения ключевых задач четырьмя вариантами, обладающими разной степенью действенности и представляющими своего рода модели инструментальной подготовки.

Рассмотрим эти модели в самом общем виде (рис. 7—10).

Диффузная — это название условно и в определенной мере отражает отсутствие в данной модели упорядоченности. Музыкально-педагогическая деятельность преподавателя заключается в попытке решить одновременно и быстро все нерешенные проблемы, взваливая на плечи ученика непосильный груз. Причем в каждый конкретный момент времени требования по решению одной проблемы могут противоречить требованиям, предъявляемым для решения другой.

Последовательная — модель более высокого уровня логической упорядоченности, что позволяет педагогу и ученику сосредоточиться на одной проблеме и переходить к другой только по мере решения предыдущей. Это в некоторой степени дублирует последовательность сензитивных периодов, но поскольку ключевые проблемы не были решены вовремя, эта модель музыкально-педагогической деятельности требует для реализации поставленных задач больших временных затрат.

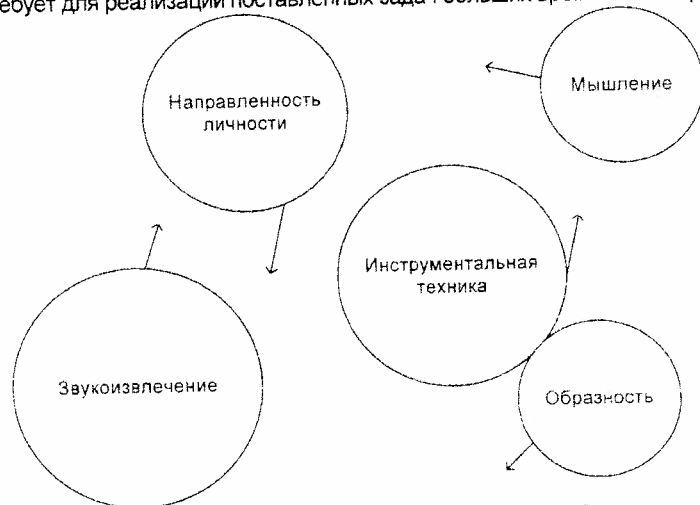


Рис. 7. Диффузная модель инструментальной подготовки

Такая модель музыкально-педагогической деятельности не вписывается в холистско-синергетический подход, так как нарушает принцип целостности, предполагая возможность и необходимость развивать одновременно только какой-то один компонент музыкального исполнительства конкретного ученика, а ведь, как указывает В. Г. Бондарев, характеристические свойства целого существенно отличаются от свойств частей [37]. Кроме того, подрывается и принцип самоорганизации, который предполагает самодетерминацию личности в учебно-музыкальном процессе, и, соответственно, направленность не на исправление прошлого или настоящего, но на самосотворение будущего.

Параллельная модель — проблемы, стоящие перед учеником-инструменталистом, включаются в процесс решения одновременно. Всем проблемам уделяется равное внимание, что в определенной степени нивелирует и замедляет скорость их преодоления. Использование этой модели как стратегической доктрины инструментального обучения часто приводит к тому, что при лучших изначальных предпосылках одни проблемы могут решаться быстрее, а другие — медленнее. В результате этого мы имеем ученика, или студента с прекрасным звуком, но плохой технической подвинутой или наоборот, обладающего инструментальным мышлением, но не умеющего контролировать себя на эстраде.

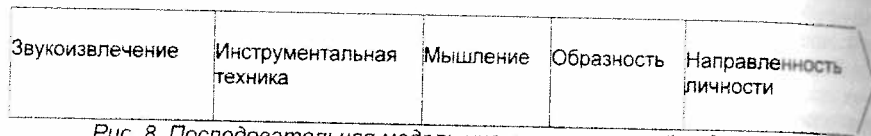


Рис. 8. Последовательная модель инструментальной подготовки

Музыкально-педагогическая деятельность, реализуемая по этой модели, соответствует целям и задачам инструментального обучения. Она опирается на принцип целостности, так как обращается ко всем компонентам, обуславливающим качество музыкально-исполнительской деятельности ученика. Но приходится констатировать, что эта модель в значительной мере не соответствует принципу самоорганизации, изначально замедляя процесс развития и саморазвития личности и переводя его на эволюционные рельсы.

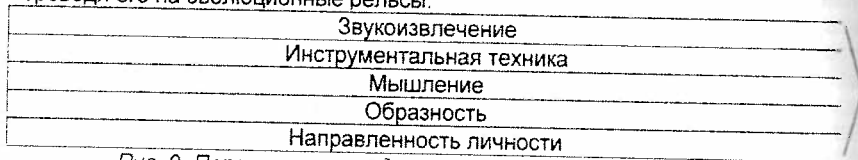


Рис. 9. Параллельная модель инструментальной подготовки

Дискретная — одна из наиболее приемлемых моделей, учитывающих и преодолевающих нерешенность ряда ключевых проблем инструментального обучения. Суть этой модели такова: в процессе работы над инструментальной программой любого уровня сложности кардинальные проблемы решаются порционно, выступая иногда на первый план, занимая внимание и сознание студента и педа-

гога для их преодоления, а затем, при успешном их решении, уступают место другим проблемам, периодически возникая вновь на качественно ином уровне.

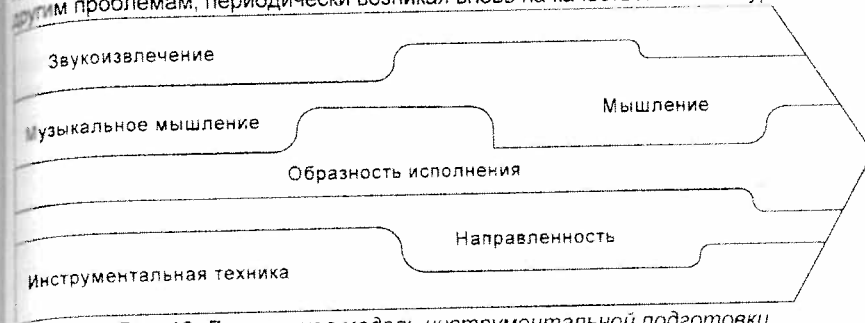


Рис. 10. Дискретная модель инструментальной подготовки

Особенностью этой модели является ее полное соответствие холистско-синергетическому подходу. Она опирается на принципы целостности и самоорганизации. Более того, возникновение на очередном витке музыкально-исполнительской деятельности ученика старой или новой проблемы связано со специально создаваемыми или стихийно возникающими в процессе обучения проблемными ситуациями, выход из которых является точкой бифуркации. С этого момента начинается процесс разрешения ключевой проблемы инструментального обучения на том уровне исполнительской деятельности, который реально зафиксирован педагогом. Такие ситуации, возникающие в разных составляющих исполнительского мастерства, пронизывают весь учебно-воспитательный процесс в инструментальном классе, обеспечивая продвижение учащегося в инструментальном обучении и создавая условия для самореализации и самоактуализации его личности. Включение в музыкально-педагогическую деятельность разнообразных ситуаций косвенным образом влияет и на развитие творческих качеств студента [209, 317].

Отметим, что применяемые педагогом методы в различных моделях должны восполнять отсутствие сензитивного периода для решения данной проблемы. Опереться можно только на тот период, который актуализирован во времени, и в опоре на него создавать проблемные ситуации, и через него решать стоящие перед учеником проблемы.

Использование педагогом той или иной модели зависит от следующих условий:

- Исходного уровня инструментального развития ученика.
- Точности передачи музыкального образа при использовании данной модели. Следует отметить, что если не учитывать развитие и саморазвитие ученика, фактор времени и рационального использования сил, то адекватности музыкального образа можно добиться, используя практически любую модель.
- Ситуативной уместности обращения именно к данной модели решения проблемы (даже диффузная модель может быть использована в воспитательных целях).
- Рациональности использования модели с учетом временного фактора.
- Ориентацией на принцип адаптации музыкально-педагогической деятельности педагога к индивидуальности ученика. Преподаватель должен видеть перс-

пективу развития личности учащегося и всеми силами стремиться подвести и направить его к этой перспективе.

- Стратегии экономии сил педагога и ученика.

Мы рассмотрели кардинальные проблемы инструментального обучения, выявили пути решения этих проблем и проанализировали их действенность в свете избранного нами холистско-синергетического подхода.

Глава 3

Косвенное управление учебно-музыкальной деятельностью

Среди многочисленных функций учителя музыки одной из важных, но малоисследованных и мало осознаваемых в реальном учебно-воспитательном процессе является функция управления музыкальной деятельностью учащихся.

Управленческая функция является одной из самых сложных по своему содержанию из всех компонентов профессиональной педагогической деятельности. Она требует от педагога наличия разнообразных и сложных способностей, высокого уровня индивидуальных личностно-профессиональных качеств и музыкально-педагогических умений.

Рассмотрим, в каких направлениях развивается управленческая деятельность преподавателя и с каких позиций она должна оцениваться.

А. Как признает современная педагогическая акмеология, личностно-профессиональное развитие педагога, его восхождение к профессионализму возможно только при сформированной «Я-концепции» (У. Джеймс, Р. Бернс, К. Роджерс, И. С. Кон, Т. Шибутани, А. А. Налчаджян, И. В. Антонова, В. А. Ядов и др.). Сущность этого понятия мы более подробно рассмотрели в главе пятой первого раздела данной работы. Однако следует рассмотреть частный вопрос — важность сформированной, продуктивной «Я-концепции» педагога-музыканта для эффективного управления учебно-воспитательным процессом. А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин указывают: «Адекватные представления позволяют сформировать реалистичные личностно-профессиональные стандарты, программы развития и саморазвития, выстроить гармоничную и продуктивную систему профессиональных взаимодействий и отношений» [73, с. 123].

В профессиональной деятельности учителя «Я-концепция» представляет установку по отношению к самому себе, которая состоит из следующих компонентов: когнитивного, эмоционального и оценочно-волевого. В основе продуктивной «Я-концепции» лежит гармоничность всех ее составляющих:

- Я-реального (настоящего) — обуславливается развитием самооценки, самоконтроля и рефлексии;
- Я-идеального и Я-будущего — стимулируется реалистичной и адекватной оценкой индивидуальных ресурсов и возможностей их усиления;
- Я-динамического — характеризуется осознанием процессуальности профессионального становления;
- Я-фантастического — способствует формированию высоких личностных и профессиональных стандартов.

Явное преобладание одного из компонентов может тормозить становление профессионализма.

Продуктивная, сформированная «Я-концепция» учителя отличается конгруэнтностью гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, рефлексивных и социально-перцептивных умений. Именно эти факторы обеспечивают успешность реализации управленческой функции преподавателя.

Б. Эффективность педагогического управления зависит от творческого потенциала личности учителя. Как мы уже упоминали ранее, только творчески работающий учитель может повысить креативность ученика. Значимость творческих решений управленческих задач обусловлена невозможностью или, скажем так, затрудненностью исправления уже полученного результата. После окончания нашей педагогической деятельности, как пишет Г. Н. Петровский, «он (результат — Е. П.) существует как объективная реальность и в лучшем случае можно говорить только о возможностях процессов «пере» — переучивания, перевоспитания и т. д.» [198, с. 319]. Таким образом, педагогическое управление музыкальным обучением и воспитанием обусловлено целями педагогической деятельности и процессом получения проектируемого результата, т.е. самой музыкально-педагогической деятельностью. *Необходимость принятия верных управленческих решений в каждый конкретный момент педагогического процесса требует полной реализации творческих возможностей учителя музыки.*

В. Важным направлением развития функции управления в деятельности учителя музыки является формирование психологической готовности к управлению не только в повседневных ситуациях музыкально-педагогической деятельности, но и в ситуациях конфликтных, экстремальных, кризисных, способных разрушить основную социально-педагогическую систему индивидуального музыкально-исполнительского обучения «учитель — ученик». В этом случае особое значение приобретает умение педагога почувствовать нарастание внутренней напряженности в этой системе, суметь на основе рефлексии и саморегуляции снять собственное внутреннее напряжение, откорректировать эмоциональные состояния субъектов педагогического процесса (собственное и своего учащегося), на основе принципа активного терпения преодолеть и разрешить сложившуюся ситуацию. *Преподаватель музыки должен быть психологически готов к управлению кризисными ситуациями.*

Г. Управленческую функцию преподавателя укрепляет и развивает мотивация профессиональной деятельности. Как мы упоминали, проблемой мотивации музыкальной деятельности плодотворно занимался известный белорусский ученый, педагог-музыкант В. Л. Яконюк [310]. Им отмечена разнонаправленность групп мотивов музыкально-профессионального обучения: направленность на овладение музыкально-исполнительской специальностью и на музыкально-педагогическую профессию. Бесспорно, управление присутствует и при первом, и при втором направлении музыкальной деятельности, но в первом случае речь идет только о саморегуляции и самоуправлении музыкальным исполнительством, а во втором — музыкально-педагогическая деятельность включает в сферу управления не только личность учителя, но, в первую очередь, ученика и его учебно-музыкальную деятельность. Следовательно, *развитая мотивация профессиональных достижений*

в музыкально-педагогической деятельности укрепляет и развивает управленческую функцию преподавателя музыки.

Д. В педагогике существуют различные стили управления профессиональной и учебной деятельностью. Помимо общепринятых — авторитарного, демократического и либерального — можно выделить ряд стилеобразующих характеристик управления, которые позволяют разделить его на *прямое и косвенное*. Как мы уже отмечали в первом разделе, творческий характер и аллотропизм являются существенными характеристиками музыкально-педагогической деятельности. Остается признать, что в рамках художественной и музыкальной педагогики использование прямого управления может скорее принести вред, чем пользу. Если мы хотим создать условия для творческого развития и саморазвития личности, косвенное управление процессом обучения становится особенно актуальным. Это связано с приоритетом эмоциогенных факторов в музыкальном обучении, с повышением значимости эмоционального интеллекта учащегося-музыканта и требованием креативной педагогики *учить незаметно*. Для педагога-музыканта, таким образом, особую значимость приобретает формирование стилеобразующих характеристик управленческой функции.

Если одной из ведущих задач музыкально-инструментального обучения является самореализация ученика в различных видах учебно-музыкальной деятельности, превращение совместной деятельности в творческий диалог двух саморазвивающихся личностей, то наша деятельность должна опираться на основные положения креативной педагогики. Можно привести высказывание А. И. Ковалева о важности индивидуальных личностно-профессиональных качеств преподавателя: «Педагог, не способный к творческому поведению, прямолинеен и предсказуем, в его действиях преобладает стереотип. Действуя по шаблону и требуя от студента владения определенной суммой «готовых» знаний и умений, такой педагог ориентируется на актуальное состояние развития студента. Тем самым он как бы «опускается» на уровень развития обучаемого вместо того, чтобы вместе с ним подняться до неведомых обоим творческих вершин или хотя бы «подтянуть» студента до уровня своего профессионального мастерства» [112, с. 66].

Для успешного руководства творческим процессом перспективным является именно *косвенное управление как опосредованное воздействие на процесс обучения, скрытый механизм которого заключается в создании у ученика когнитивного и эмоционального интереса к учебной проблеме на основе косвенных методов воздействия, рефлексии и со-творческого взаимодействия с преподавателем*. (Н. Ф. Вишнякова) [50]. Придавая немаловажное значение воздействию на личность, следует заметить, что основной упор в косвенном управлении все-таки делается на процесс обучения.

Стремясь *учить незаметно*, педагог создает условия для со-творческого акта, позволяющего ученику не ощущать, что его учат, т. е. насильно научают. Конгруэнтный уровень взаимопонимания преподавателя и студента или ученика достигается в интерактивном, диалогичном процессе сотворчества, позволяющего педагогу соприкоснуться с внутренними психическими механизмами учащегося в каждый момент его деятельности, поведения и общения. В достижении проектируемого результата обучения — самореализации творческих потенциалов ученика

инструменталиста — педагогом осуществляется косвенное управление в соответствии со следующими этапами:

- *Первый этап* — создание творческой атмосферы в классе. психологическое раскрепощение ученика. Создание подобной атмосферы предполагает взаимодействие педагога с учащимся на условиях доброжелательных, эмоционально положительных отношений — того, что К. Роджерс определяет понятием *фасилитация*.
- *Второй этап* — собственно акты сотворчества, в которых учитель искусно создает предпосылки для «выхода» ученика на «самостоятельные» творческие идеи и решения.
- *Третий этап* — формирование у учащегося-инструменталиста устойчивой мотивации, установок на творческую деятельность в русле музыкально-исполнительских дисциплин, на самореализацию в этом виде музыкальной деятельности. На основе этих установок происходит самоактуализация личности, продвижение по пути от «Я-настоящего» к «Я-идеальному, «Я-будущему» (Р. Бернс, Т. Шибутани и др.) [34, 302], превращение творчества во внутреннюю жизненную потребность.

Формы косвенного управления опираются на методический багаж преподавателя и отражают его профессиональный опыт и педагогическое мастерство. Перечислим наиболее важные из них:

1. **Актуализация желаний ученика** — то, что в педагогике принято называть «манящей перспективой». Эта форма косвенного управления в креативной педагогике частично сопрягается с принципом «свободного выбора» в педагогике сотрудничества. Ученик, в программе которого (наконец-то!) появляется давно любимое и желанное музыкальное произведение, склонен проявлять больше трудолюбия и усидчивости в своей учебной деятельности, больше радости, любви и преданности в своих отношениях к исполняемому произведению.
2. Важной формой косвенного управления является **фланговый подход**, на бытовом языке — обход «острых углов». Каждый преподаватель, если он настоящий преподаватель, прежде всего диагностирует личность своего ученика: его задатки, уровень сформированности его музыкальных способностей, исполнительских умений и навыков, степень развития его индивидуально-психологических свойств, а также личностные качества, способствующие или препятствующие успешной музыкальной деятельности. Результаты диагностирования помогут учителю музыки избежать «любовых атак» и фронтальных наступлений на учащегося, что всегда приводит к обострению отношений и, выражаясь языком военной науки, объявлению войны и превращению педагога и ученика в неприятелей. Если принять во внимание очень тонкое высказывание известного украинского мыслителя эпохи Возрождения Григория Сковороды «Учение, как и еда, недействительно от нелюбимого» то следует признать, во-первых, необходимость определенной дипломатичности в отношениях между преподавателем и учеником, а, во-вторых, обязательность установления изначально положительных эмоциональных отношений между субъектами музыкально-педагогического процесса.

3. **Косвенное доказательство** или «доказательство от противного». Иногда в работе с учащимися-музыкантами усвоение какой-либо прописной исполнительской истины затрудняется соглашательской, инфантильной или конфагелтной реакцией ученика на новую информацию. Это может быть связано с особенностями его личности, с устоявшимися привычками, а также в ситуации перевода ученика от одного педагога к другому и многими другими факторами. Прямое логическое доказательство может только укрепить ложную позицию обучающегося. В подобном случае преподаватель только выиграет, если истинность своей позиции будет обосновывать посредством опровержения истинности позиции оппонента [282]. Суть не в том, чтобы ученик принял точку зрения преподавателя, а в том, чтобы понял ложность своей.

4. Особой формой косвенного управления является **косвенное внушение**, направленное не на логику ученика, а на его эмоции. Мы уже упоминали, что эмоциональные доводы всегда приоритетны. Преподаватель не должен пренебрегать такими видами косвенного внушения, как эмоциональная реакция (удивление, неожиданная радость, огорчение и пр.), намек, совет, пожелание, личный пример, шутка, ирония и т. д. Необходимо оговориться, что сарказмом пользоваться противопоказано, а ирония не должна быть злой, едкой. Сарказм и злая ирония могут повредить положительно-эмоциональным отношениям между педагогом и учеником.

Введение каждой из форм косвенного управления в реальную практику того или иного учителя требует определенных навыков. Этого можно добиться при включении в профессиональную подготовку преподавателя музыки, в частности, в преподавание музыкально-исполнительских дисциплин, методического и психолого-педагогического блоков, некоторых технологий игромоделирования, адаптированных или специально разработанных для музыкально-педагогического процесса.

Рассмотрев особенности косвенного управления музыкально-педагогическим процессом, его этапы и формы, мы можем констатировать его эффективность в создании условий для творческой самореализации личности ученика в музыкально-исполнительской деятельности.

Глава 4

Суггестивные методы в музыкальной педагогике

Современное состояние музыкальной педагогики характеризует поиск новых путей совершенствования учебно-воспитательного процесса. Традиционные методы обучения и воспитания учащегося-музыканта обращены, в основном, к его сознанию и направлены на усвоение и преломление уже имеющихся знаний в личности обучаемого.

Однако в последние годы значительное развитие получила разработка творческих методов формирования индивидуальности, превращения человека в самообучающуюся систему, способную к созданию нового, неповторимо-оригинального на *сверхсознательном уровне, на уровне творческой интуиции*. Мы уже заметили, что в русле креативной педагогики разрабатывалось косвенное управление процессом музыкального обучения (Н. Ф. Вишнякова, А. И. Ковалев и др.).

В меньшей степени разрабатывалось направление, затрагивающее *подсознание*, влияющее *непосредственно* на личность учащегося. На уровне подсознания в музыкально-педагогической практике могут использоваться методы внушающего воздействия или суггестивные. К сожалению, использование преподавателями этих методов (как на групповых, так и на индивидуальных занятиях) до сих пор носит стихийный характер. Они применяются педагогами без целеполагания и осознанности, на уровне интуитивно найденного приема.

Попытаемся обосновать возможность и *необходимость* применения суггестивных методов в музыкальной педагогике и, в частности, на индивидуальном уроке в процессе инструментальной подготовки.

Термин «суггестия» произошел от лат. *suggestio* — внушение, предполагает внушающее воздействие одной личности на другую, действующее на подсознательном уровне и не осознаваемое личностью, подвергающейся этому воздействию. Еще В. М. Бехтерев признавал, что человек по своей природе склонен восприятию внушения, причем в равной степени как положительного, так и отрицательного, в силу чего на применение внушения в воспитании следует смотреть как на один из важных приемов воспитательного воздействия.

Необходимо отметить, что обращение ко всем трем пластам психики — подсознанию, сознанию и сверхсознанию (П. В. Симонов, П. М. Ершов) значительно расширяет возможности педагогического воздействия на личность ученика [224]. Мало *задействовать* в учебно-воспитательном процессе *сознание* учащегося и добиваться необходимых изменений личности через традиционные методы. Оставив за бортом индивидуального обучения целенаправленное формирование творческой стороны личности и возможность *воздействовать на подсознание*, преподаватель обедняет свой методический арсенал и теряет возможность обращаться в процессе занятий ко всем уровням психической деятельности человека.

В этой главе нас интересуют только *суггестивные методы, передающие информацию на подсознательном уровне*. Обычно принято выделять в общем потоке информации, получаемой учеником в процессе занятий, вербальную информацию, зрительную и информацию, переданную контактным (тактильным) взаимодействием. Большинство исследователей (В. А. Лабунская, Л. В. Матвеева, Д. Ниренберг, Т. Калеро, А. Пиз и др.) высказывают мнение, что вербальный канал используется для передачи информации, а невербальный применяется для выявления межличностных отношений, а иногда используется и вместо словесных сообщений. Невербальное общение ценно тем, что оно проявляется чаще всего бессознательно, самопроизвольно, на уровне подсознания, и доверять ему можно больше, чем вербальному каналу общения [124, 156, 179, 203]. Следует отметить, что в процессе обучения музыке учащиеся получают еще один поток информации, переданный языком музыки.

Прежде чем рассматривать воздействие на подсознание этих четырех потоков информации, следует обратить внимание на преодоление барьеров сознания, которые часто ставят преграды на пути усвоения и использования полученной информации.

Максуэлл Мольц в работе «Психикибернетика» выдвинул интересную гипотезу, суть которой заключается в следующем: мозг человека в момент работы

не различает события реальные и воображаемые. Отсюда следует вывод, что «воображаемый опыт» столь же эффективен (как и реальный) в программировании действий, реакций, отношений, привычек и т. д. На этом постулате основано обучение иностранным языкам методом «погружения» в воображаемую среду, эффективность которого неоспорима [166].

Очевидно, имеет смысл применять это положение и в музыкально-педагогической деятельности. Г. М. Цыпин пишет: «Есть основания утверждать, что при вхождении в роль выдающейся творческой личности происходят достаточно серьезные метаморфозы в психологической структуре человека, его «Я-Концепции». Изменяется самооценка — это прежде всего — и, как следствие, возрастает уверенность в себе, крепнет воля, усиливается творческая активность» [293, с. 322]. Включая воображение студента: «Вы тот, кем себя представляете» — преподаватель снимает барьеры сознания, высвобождая подсознание, и задействует интуитивные механизмы восприятия и переработки информации.

А теперь рассмотрим каждый из четырех потоков информации, воздействующих на учащегося на музыкальном уроке.

Как мы уже упоминали, В. В. Медушевским введен в употребление термин «музыкальный язык эмоций». Действительно, музыка вся обращена к сфере эмоций человека, и передача информации, выраженной этим языком, осуществляется на всех уровнях психической деятельности. В нашем случае очень важно, что музыка влияет не только на сверхсознание, сознание, но и на подсознание, где восприятие эмоциональной информации осуществляется скрытно, неосознаваемо для личности.

Отсюда вытекает важность репертуарной политики для формирования не только исполнительских, технических и художественно-эстетических умений и навыков, но и личностных качеств и свойств учащихся-инструменталистов. Формирование музыканта на индивидуальных занятиях осознаваемо всеми преподавателями музыкально-исполнительских дисциплин, но за гранью осмысления часто остается воздействие музыкального произведения на подсознание учащегося, на его «воображаемый опыт». Часто для точной передачи музыкального образа ученику не хватает опыта эмоциональных переживаний. «Только собственные переживания — еще раз процитируем Г. Малера — делают человека способным к творчеству». Но в молодом возрасте не всегда есть возможность накопить этот реальный опыт. Необходимо использовать его — очевидно. Пусть человек подсознательно воспринимает и переживает эмоции, переданные композитором, чувствует любовь, которую пока не успел испытать или страдание, неизведанное в жизни. Это особенно важно при отсутствии опыта реального. Подобный механизм может использоваться преподавателем индивидуальных дисциплин для изменения личностных параметров своих учеников.

Преподаватель и ученик общаются на индивидуальном уроке музыки не только с помощью музыкального языка, но и вербально. Речь — один из самых сильных способов воздействия на подсознание личности. Прежде всего, большое значение имеет голос преподавателя, его тембр. Многочисленные исследования показывают, что высокий тембр голоса раздражает слушателя, только низкие тембры успокаивают и подсознательно вызывают доверие. Поэтому педагогу желательно исполь-

зовать низкие регистры своего голоса, особенно в тех случаях, когда возникает необходимость в чем-то убедить ученика, не вызывая недоверия и раздражения.

Динамика речи педагога тоже может оказывать суггестивное действие. Громкий голос подсознательно воспринимается как стремление говорящего навязать свое мнение, а иногда и как агрессия, которой необходимо противостоять. Слишком тихая речь — как неуверенность говорящего, к мнению которого можно и не прислушиваться.

Практическая психология приходит к выводу, что даже слишком быстрый или слишком медленный темп речи преподавателя, вне зависимости от содержания, может вызывать у слушателя ощущение неубедительности, слабой компетентности говорящего. Немаловажное значение имеет не только содержание, но и эмоциональность речи учителя. Таким образом, мы можем констатировать, что просодические и экстралингвистические характеристики речи педагога, вне зависимости от содержания, способны оказывать суггестивное воздействие на ученика.

Можно отметить и существование нескольких достаточно известных в теории ораторского искусства приемов, которые могут повышать суггестивное воздействие речи. Это может быть прием соучастия, когда учащегося или студента включают в воображаемую ситуацию: «Представьте себе. . .», «Вообразите, что. . .» и пр. Прием использования в речи живых, наглядных, ярких примеров тоже в значительной степени влияет на подсознание.

Педагогу следует помнить, что исследованиями В. М. Якушева доказано: эмоционально-психологические доводы на подсознательном уровне быстрее и легче воспринимаются, чем логические, их приоритет бесспорен.

Особое значение в суггестивных методах занимает подсознательное воздействие зрительной информации. В педагогическом общении очень многое выражается не напрямую, а, как отмечают Ю. Бенеке, В. А. Лабунская, А. Пиз и др., посредством «скрытых» невербальных сигналов [28, 124, 203]. При этом невербальные сигналы не связаны непосредственно с музыкально-педагогической деятельностью, но их опосредованная связь через общение на индивидуальном уроке музыки несомненна.

Установление доверительных, благожелательных отношений педагога с учеником — основа успешности их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Любой жест преподавателя может восприниматься студентом на уровне подсознания спокойным, уверенным, доброжелательным либо резким, агрессивным. Это зависит от позиции самоотражения учителем своего психолого-поведенческого облика:

- общетелесного самораспоряжения (локомоторные движения, излюбленные позы, повышенная или пониженная подвижность, интенсивность поведенческого воздействия);
- выразительной жестикуляции, которая всегда первой бросается в глаза и учитывается при формировании мнения об учителе;
- мимической выразительности, имеющей наиболее высокий информационный уровень, даже не связанной с речью, автономной.

Преподаватель должен осознавать, что мимика способна разрушить то, что завоевано речью. Взгляд, пантомимика может внушить нужную информацию в процессе педагогического общения.

Особое значение имеют *тактильные взаимодействия*, то, что изучает наука токсика. Педагогическое воздействие в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин обязательно (в силу своей специфики) связано с прикосновением, с тактильным ощущением клавиатуры, с организацией и постановкой исполнительского аппарата ученика. Педагог-музыкант обязан прикасаться к ученику, проверять свободу аппарата, показывать исполнительские приемы, организовывать руку и т. д. Ученик вынужден прикасаться к педагогу, когда ему необходимо понять, чем отличается зажатый аппарат от свободного или «раслабленного», почувствовать вес руки или объединяющее движение кисти в пассаже, для пианистов, например. Но все эти прикосновения имеют отношение только к «технологии» исполнительских движений и действий. Нас же в данном случае должно интересовать *тактильное воздействие на суггестивном уровне*.

Когда педагог пытается быть особенно убедительным, не прибегая к логике, на уровне просьбы, он часто прибегает к прикосновению, подкрепляющему свое красноречие. Прикосновение к руке или предплечью учащегося обычно совпадает с логическим, интонационным ударением фразы, как бы «впечатывая» в его подсознание ключевые слова. Тактильное воздействие может усилить или даже заменять извинение, просьбу, благодарность, придавая им более интимный, личностный характер — доверительный и благожелательный. Ребенок в таком случае чувствует себя *отмеченным, избранным*.

Существенной чертой психологически верного прикосновения в общении с учениками является его нейтральность либо положительность, но *обязательно ненавязчивость*. Легкие, ненавязчивые прикосновения оказывают сильное воздействие на человека, не осознаваемое им.

Среди важных моментов, оказывающих суггестивное воздействие на учащихся, известный польский дидакт В. Оконь выделяет группу факторов, которые могут способствовать или препятствовать правильному воспитанию молодежи. Это так называемые «скрытые программы». Они обычно не поддаются регистрации и не осознаваемы участниками педагогического процесса. Среди составляющих «скрытой программы» могут быть: атмосфера в учебном заведении и в классе, стиль работы ведущих педагогов, мнения учеников и преподавательского состава об учебном заведении, воздействие социально-культурной среды и мн. др. [185].

Очевидно, что действие этих «скрытых программ» в основном затрагивает подсознание и может значительно влиять на отношение учащихся к учебно-воспитательному процессу.

Зрительная информация, имеющая отношение не к участникам педагогического процесса, а к условиям его протекания: учебный корпус, его состояние, помещение для занятий, оборудование классов и т. д. — в конечном итоге выражает отношение общества, государства к музыкальному образованию, получаемому в данном учреждении образования.

К сожалению, подсознательное влияние этой информации не поддается точному учету — можно говорить только о положительной или отрицательной тенденции. В. Оконь ставит усиление положительного действия или преодоление

отрицательного в зависимости от двух факторов: развития личности обучающегося; качества реализации действующих программ.

В нашем случае, помимо уровня развития детей и качества реализации программ по всем музыкальным предметам, следует обратить внимание и на следующие факторы;

- индивидуальный план, по которому занимается ученик в исполнительских классах. На занятиях по специальному инструменту особое корректирующее значение для преодоления негативного воздействия «скрытых программ» может иметь индивидуальная программа, над которой в данный момент работает ученик;
- в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, помимо индивидуальной программы, можно выделить еще личность преподавателя по музыкальному инструменту, его профессионально-исполнительский облик, который на уровне заражения и подражания воздействует на своих учеников;
- и, наконец, стиль музыкально-педагогической деятельности учителя может «снимать» негативное действие «скрытых программ».

Следует оговориться, что отрицательное воздействие этих программ опасно только когда человек не осознает их действия и не может на сознательном уровне с ними бороться. Хорошим приемом в этом случае может быть «выведение» этих программ на уровень сознания ученика, что позволит противопоставить им волю и целеполагание.

Итак, можно констатировать, что *суггестивное воздействие на личность учащегося может быть как позитивным, так и негативным*. Информация вербальная и невербальная (зрительная, музыкальная, контактного воздействия) усваивается учеником на подсознательном уровне, позволяя использовать воображаемый опыт для укрепления опыта реального, осознаваемого. Суггестивное воздействие осуществляется через внушение, убеждение, заражение и подражание, что позволяет использовать все каналы информации. В музыкально-педагогической деятельности преподаватель может с успехом использовать некоторые суггестивные приемы для целенаправленной и эффективной инструментальной подготовки учащихся на индивидуальных музыкальных занятиях.

Глава 5

Психолого-педагогические основы подготовки к концертному выступлению

Исполнение музыкального произведения перед аудиторией — одно из важных направлений учебно-музыкальной деятельности учащегося. Практика музыкально-педагогической деятельности показывает, что исполнение непосредственно в классе или в публичном концерте занимает значительное место в деятельности как педагога, так и ученика. Следует заметить, что выступление даже перед знакомой аудиторией вызывает волнение исполнителя. Окончательный результат его творчества рождается на глазах у других людей, публики — это неповторимый, сиюминутный творческий акт, который является естественным завершением работы над музыкальным произведением.

Качество публичного выступления во многом зависит от добросовестной работы в классе и от систематичности и продуктивности домашних занятий. Качество исполнения и качество проделанной работы вступают в сложную систему зависимостей.

Во-первых, успешное публичное выступление становится эффективным средством музыкально-творческого развития личности учащегося, создавая благоприятные условия для формирования его увлеченности и заинтересованности этим видом музыкальной деятельности.

Во-вторых, публичный успех в исполнительской деятельности создает условия для интенсивного освоения художественных ценностей музыкального искусства в процессе учебно-музыкальной деятельности.

В-третьих, эмоциональная оценка своего выступления перед аудиторией может либо поддержать стремление к музыкальному исполнительству, либо, при эмоционально-негативном состоянии, вызвать безынициативность и пассивность к процессу обучения.

Среди причин, оказывающих влияние на качество публичного выступления учащегося, существенное значение имеет умение преодолевать стрессовые ситуации в процессе музыкального исполнительства, которые в музыкально-педагогической практике получили общепринятое название — сценическое волнение. Следует оговориться, что не всегда обществом осознается, что стрессовые ситуации могут возникать в процессе вполне спокойной и мирной деятельности — деятельности музыкальной.

Проблеме сценического волнения в музыкальной педагогике и психологии отводится особое место. Практически нет такого исполнителя или известного педагога-музыканта, который не оставил бы ценных наблюдений о предконцертном состоянии исполнителя, советов о преодолении негативных воздействий. В высказываниях С. В. Рахманинова, И. Гофмана, Г. Г. Нейгауза, Л. А. Баренбойма, Г. М. Цыпина мы находим много ценных положений, которыми может воспользоваться любой музыкант-практик. Так, Г. Г. Нейгауз важной предпосылкой удачного выступления считает хорошее состояние здоровья, бодрость, свежесть души и тела: «Наша брэнная плоть должна быть в полном порядке — первое и необходимое условие исполнительской деятельности» [177, с. 176].

Придавая немаловажное значение преодолению сценического волнения, следует все же оговориться. Сценическое волнение — это закономерность любой исполнительской деятельности. Г. М. Цыпин пишет: «Задача в том, чтобы не дать душевной тревоге выплеснуться за какие-то границы и пределы, не позволить перейти в волнение-панику. Обратив себе на пользу волнение, сделать его управляемым, превратить разрушительные процессы в созидательные — вот в чем суть дела. В конце концов, стресс для артиста, что яд в медицине: в определенных дозах лечит, в чрезмерно больших — губит» [293, с. 335]. Не секрет, что многие известные музыканты — Ф. Шопен, А. Г. Рубинштейн, А. Тосканини, А. Н. Скрябин, В. Софроницкий, Ф. Крейслер, Н. Шольникова и др. — были подвержены чрезмерному сценическому волнению: не всегда могли справиться с ним. Перед исполнителем не стояла и не может стоять задача не испытывать волнения — это невозможно. Более того, если исполнитель или даже преподаватель не испы-

тывает никаких «трепетных» чувств перед публичным выступлением, вхождением в аудиторию к студентам или в класс к ученикам, ему следует всерьез задуматься, стоит ли вообще заниматься этой деятельностью. Большие достижения в этих видах деятельности возможны только от «душевной неуспокоенности». Выражение Цайейга «груз глубокой удовлетворенности» очень точно передает отсутствие творческого подхода и подлинного вдохновения.

Следовательно, проблемой людей творческих профессий, к которым мы со всей ответственностью можем отнести и педагогов-музыкантов, является не отсутствие волнений, связанных с деятельностью, а умение удержать это волнение в рамках, не позволяющих ему разрушить саму деятельность. Умение преодолевать стрессовые ситуации, возникающие при публичных выступлениях, — вот основа успешности исполнительства.

Основоположником в исследованиях стресса был известный канадский ученый Г. Селье, определявший его как обширный круг состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные ситуации, главным образом, неблагоприятные воздействия. По исследованиям Р. Йеркса и Дж. Додсона степень стрессовой нагрузки почти одинакова у людей, связанных со сценическими выступлениями и у преподавателей, они занимают соответственно четвертую и шестую позиции в ранжированной шкале [141, 249].

Артистическая и педагогическая деятельность подвержены стрессовым нагрузкам. Музыкальная же деятельность на обычном уроке музыки во многом совпадает (в ее исполнительских аспектах) с артистической деятельностью. На уроке музыки в школе дети поют соло, играют на детских музыкальных инструментах, импровизируют. В инструментальном обучении, когда используется форма индивидуальных занятий, ученикам приходится часто играть на академических концертах, зачетах и экзаменах, участвовать в публичных выступлениях. Все это позволяет нам констатировать, что причины артистических стрессов могут обуславливать и стрессы в учебно-музыкальной деятельности.

Анализ стрессообразующих факторов в музыкально-педагогической деятельности позволяет выделить из них основные:

- неуверенность в своих музыкально-педагогических знаниях, умениях и навыках, т. е. слабая профессиональная подготовка учителя музыки;
- боязнь детской аудитории при объяснении или публичной демонстрации нового учебного материала на уроке;
- эмоциональное переживание публичных выступлений своих учеников, особенно при неудачах;
- собственное участие педагогов в публичных выступлениях: на открытых уроках, родительских собраниях, концертах, конференциях и пр.;
- возникающие иногда в процессе межличностного взаимодействия конфликты с учащимися, родителями, коллегами, начальством и т. д.

Сложность выявления стрессообразующих факторов в учебно-музыкальной деятельности, связанной с публичным выступлением, объясняется затрудненностью анализа влияния микро- и макросреды, качества подготовки ребенка в предконцертный период, протекания психических процессов ученика в момент выступления, самоанализа сценического самочувствия учащегося и т. д. Частые нару-

шения игровых действий при отрицательном сценическом состоянии создают своеобразный комплекс «эстрадобоязни», который становится причиной негативного отношения к исполнительской деятельности, а само выступление становится мучительной обязанностью, теряет свое воспитательное значение.

В специальной литературе по физиологии нервных и двигательных процессов, психолого-педагогической литературе (И. П. Павлов, П. К. Анохин, Б. Л. Вяткин, И. А. Зимняя, А. Л. Гройсман и др.) сценическое исполнение приравнивается к экстремальным условиям, деятельность в которых должна обеспечиваться следующими видами стабильности: *операционной* (физической и технической), *эмоциональной* (психической) и *смешанных видов*. Исследования Л. Л. Бочкарева, В. Ю. Григорьева, В. Г. Касимова, Л. Л. Радомской, Н. И. Степанова и др. [39, 63, 102, 232, 266] позволили выделить типы предконцертных состояний, факторы, влияющие на эти состояния, методы преодоления стрессов в исполнительской деятельности и мн. др. проблемы.

Анализ пяти типов предконцертных состояний исполнителя — художественно-творческого, созидательного, неустойчивого, отрицательно-разрушительного и депрессивного — позволяет определить основные факторы, определяющие успешность исполнительской деятельности учащихся. Первый из них, как отмечает Г. М. Цыпин, — **качество подготовки (готовность к исполнительской деятельности)**, включающая в себя:

- качество проделанной работы (внутреннее ощущение прочности и надежности подготовки);
- техническая оснащенность учащегося;
- развитость психических процессов ученика (интеллектуальных, эмоциональных, двигательных, волевых);
- обыгранность, т. е. предшествующий опыт, частота выступлений и пр.

Особое значение имеет **эмоциональная стабильность**, умение осуществлять саморегуляцию деятельности. Ученик должен уметь пользоваться своими внутренними рычагами деятельности, разбираться в них, создавать более располагающий психологический фон для работы, который связан с самообладанием, саморегуляцией, самосознанием.

Следующим важным фактором, как отмечают ученые-психологи, является **сформированность потребностно-мотивационной сферы**, обуславливающей положительное или отрицательное отношение к исполнительской деятельности. Заметна прямо пропорциональная зависимость между успешностью деятельности и ее мотивацией. Преподавателю музыки необходимо помнить, что создавая ситуации успеха он обеспечивает положительную мотивацию учащихся к музыкально-исполнительской деятельности.

Многие ученые-музыканты подчеркивают важность для исполнительской деятельности **внутренних музыкально-слуховых представлений** и правильно функционирующего **внимания**. Начиная исполнять в открытом выступлении музыкальное произведение, ученик должен представлять его себе в сжатом, свернутом виде мысленным взором, предвосхищать музыкальную мысль, в противном случае качество его игры резко снижается, а стрессовые нагрузки увеличиваются. Не меньшее значение имеют и функции внимания. Особенно хорошо должна работать функция отбора значимых воздействий, которая позволяет ребенку сосредото-

читься на исполнении музыкального произведения, а не отвлекаться на посторонние предметы, ведь в конечном итоге публика или экзаменационная комиссия должны становиться отвлекающим фактором.

Наконец, **общение между учителем и учеником** в значительной степени может определять отношения ребенка к учебно-музыкальной деятельности вообще и к исполнительской деятельности в частности. Часто родители и учителя музыки требуют слишком многого от детей и «заражают» его своим пониманием престижности музыкальной деятельности, значимости данного выступления, успеха, тщеславия и т. д. Неправильная деятельность педагогов и родителей-воспитателей могут стать предпосылками будущих стрессов у детей. Срывов на эстраде следует избегать. Они нередко порождают на долгий срок, а иногда и навсегда страх перед выступлениями. Повышая планку значимости, педагоги и родители подрывают школьников радость от исполнительской деятельности. А ведь еще Л. В. Николаев говорил: «Пусть он (ученик — Е. П.) не боится того, что «вдруг не выйдет», а радуется — «как хорошо все получается!» [247]. Воспитание артистических качеств требует от педагога-музыканта тонкого, тактичного и индивидуального подхода, выходящего с персонализацией образования.

Итак, стрессообразующими факторами, препятствующих ученику успешно преодолевать ситуации публичного выступления, является слабая профессиональная подготовка, эмоциональная нестабильность, несформированность потребностно-мотивационной сферы, недостатки осознания своей деятельности в процессе исполнения и антипедагогический стиль общения ребенка с преподавателем и родителями-воспитателями.

Результаты анкетных опросов учащихся о стрессообразующих факторах, проведенные В. Г. Касимовым, в целом подтверждают эти выводы: степень выученности произведений — 81,6 %; предыдущий опыт и частота выступлений — 94,2 %; общее самочувствие в день выступления — 72,4 %; уверенность в себе — 58,6 %; фактор внешнего присутствия — 96,6 %.

В целом можно подчеркнуть, что основными компонентами оптимального сценического самочувствия в публичном выступлении являются: *эмоциональный* — подъем и предвкушение победы и *когнитивный* — ясность и быстрота мышления, четкость внутренних музыкально-слуховых представлений и игровых движений [32—33, 66, 86, 266, 271].

Рядом исследователей: В. Г. Касимовым, Л. Л. Радомской и др. — предпринимались успешные попытки разработать специальные методы для сознательного правления сценическим состоянием. Л. Л. Радомская, например, с помощью специального репертуара, расширяющего масштаб исполнительских задач, вовлекала учащихся в активную музыкально-просветительскую деятельность и повышала уровень эмоциональной устойчивости своих учеников. Правомерность подобного подхода очевидна, так как исследователем был использован деятельностный подход в укреплении эмоционального компонента исполнительской деятельности. Другой подход был использован В. Г. Касимовым, который разработал специальные методы, укрепляющие когнитивный компонент исполнительства:

• Метод репертуарного отбора по интересам, уровню профессиональной подготовки, особенностям проявления индивидуальных параметров учащихся и пр. Этот метод используется на этапе подбора исполнительской программы.

- Метод внутреннего интонирования музыкального материала, который предполагает обучение интонационному «прослеживанию» музыкальной мысли, концентрации внимания на предмете исполнения. Метод может применяться как в процессе работы над музыкальным произведением, так и при публичном выступлении. В этом случае ученику просто некогда отвлекаться на волнение, мысли о публике и т. д.
- Метод формирования сознательного кинестетического (двигательного) ощущения, позволяющий в процессе подготовки сформировать способность снимать мышечные зажимы, постоянно контролировать себя и моментально расслабляться. Процесс самопроверки и снятия лишнего напряжения должен быть доведен до механической приученности. Его надо превратить в привычку, естественную потребность, вырабатываемую ежедневно и систематически.
- Методы психической саморегуляции (аутогенная тренировка: медитация, физические упражнения, дыхательная гимнастика, мышечное расслабление, самовнушение).

Основные из них — дыхательная гимнастика, мышечное расслабление и самовнушение — используются практически всеми концертирующими музыкантами. В основе этих приемов лежит искусственно вызываемое мышечное и психологическое расслабление (релаксация) с применением *формул самовнушения* [75, 181, 186, 226].

Необходимо немного подробнее остановиться на самовнушении. В своих основных модификациях самовнушение представляет собой самоуправление через активизацию психического состояния с помощью *формул самовнушения*. Педагогическими школами В. С. Мерлина и И. Е. Шварца с учетом индивидуальности учащегося были разработаны теоретические основы и методика внушения и самовнушения в учебно-воспитательном процессе. Дальнейшее развитие проблема педагогического аутотренинга нашла в трудах А. С. Новоселовой, А. И. Ушатикова, С. А. Лузгина и других ученых. *Целесообразность и содержание самовнушения* определяются ими как необходимость интенсифицировать физическую и умственную активность людей и корректировать, регулировать эмоциональные состояния с помощью саморегуляции на основе суггестивных связей. Два основных принципа определяют аутогенную тренировку:

- единство психического и телесного;
- постоянное участие сознания человека.

Прежде всего, формулы самовнушения не должны содержать отрицаний, в противном случае можно получить противоположный эффект. Можно и нужно веско и убедительно говорить себе «Я спокоен, я уверен, я хорошо сыграю!» или «Я выхожу на сцену — я король!», как внушал себе Владимир Горовиц, но ни в коем случае нельзя произносить «Я не волнуясь». В плане внутренней речи частица *не* может исчезнуть и ученик получит плачевный результат. Преподаватель должен помнить, что формула самовнушения используется перед самым выходом на концертную эстраду и, в определенном смысле, является *внеморальной*. Она может не соответствовать истине, но после релаксации наступит этап рефлексии, когда все истинные позиции будут прояснены.

Кроме перечисленных методов, укрепляющих когнитивный и эмоциональный компоненты сценического состояния, В. И. Петрушин советует использовать специальные приемы для выявления потенциальных ошибок на эстраде:

Играть наизусть с повязкой на глазах. Следить, чтобы не сбивалось дыхание и не было мышечных зажимов.

Играть с помехами и отвлекающими факторами для концентрации внимания, например, включить радиоприемник. Повторить то же самое с завязанными глазами. Во время игры преподаватель периодически произносит слово «ошибка», чтобы приучить ученика контролировать себя и не прерывать исполнение.

Несколько раз повернуться вокруг оси до легкого головокружения, потом играть, преодолевая его.

Совершить 50 прыжков на месте или 30 приседаний, исполнять, преодолевая усталое сердцебиение и сбившееся дыхание.

Хороший эмпирический прием используют многие педагоги-практики для младших школьников. Когда дети убеждены, что очень волнуются, учитель может попросить их внешне показать волнение. Нервное хождение, потирание рук и прижимание их с силой к сердцу, то есть лишние мышечные движения, позволяют бороться излишкам адреналина в крови, что невольно понижает степень сценического волнения.

Рассмотрев и проанализировав психологические основы подготовки к концертному выступлению, мы убедительно показали, что преодолеть его можно, что ученикам надо обучать правильному поведению перед концертом и приучать в процессе повседневной работы к использованию таких методов, которые смогут помочь ему в его публичной музыкально-исполнительской практике.

* * *

Мы рассмотрели в данном разделе психологические особенности преподавания музыкально-исполнительских дисциплин: выявили сущность дифференцированного подхода и предложили принципы построения учебных программ, независимости от целей музыкально-инструментального обучения; исследовали точки зрения холистско-синергетического подхода различные модели решения ардинальных проблем инструментального обучения; проанализировали возможности *косвенного управления* учебно-воспитательным процессом и использования *суггестивных* методов в музыкальной педагогике; выяснили психологические основы подготовки учащихся к публичному выступлению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная книга посвящена психологическим аспектам музыкально-педагогической деятельности, и создавалась поэтапно. Некоторые ее разделы были написаны раньше, другие — позже. В попытке осветить как можно больше вопросов практического использования психологических знаний автор затронул частично и методологические вопросы, попытавшись определить возможности и перспективы создания теории музыкально-педагогической деятельности.

Ключевые проблемы, выдвинутые нами во введении, потребовали уточнения многих понятий, определяющих сущность психолого-педагогического подхода: понятия музыкального воспитания, обучения и образования, понятия музыкально-педагогического образования и музыкально-педагогического процесса, музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности, аллотропизма и творческого характера как сущностных характеристик этой деятельности, технологии и принципов и мн. др. Особое внимание в работе уделено рассмотрению принципов, обуславливающих функционирование системы музыкального и музыкально-педагогического образования, при этом основным подходом к решению его насущных проблем был избран холистско-синергетический, рассматривающий все структурные компоненты музыкально-педагогической деятельности в их целостности и самоорганизации. Рассматривая каждый из компонентов в отдельности, мы пришли к выводу: компоненты музыкально-педагогической деятельности являются динамическими саморазвивающимися системами, что позволяет говорить о музыкально-педагогической деятельности как о сложной метасистеме.

Основным направлением наших рассуждений была целостная музыкально-педагогическая деятельность в совокупности всех ее составляющих, центральным звеном которой, автор в этом глубоко убежден, являются участники педагогического процесса. Именно поэтому значительная часть монографии (два ее раздела) посвящена субъектам деятельности: учителю (педагогу-музыканту) и ученику, осуществляющему в процессе учебно-музыкальной деятельности возможность самореализоваться. Рассмотрение аллотропизма как альтернативного способа музыкально-педагогической деятельности позволило выявить некоторые дополнительные возможности совершенствования этой деятельности.

Определенный интерес эта работа будет представлять для студентов, специализирующихся в области музыкальной педагогики: инструменталистов, дирижеров, вокалистов, теоретиков. Она позволит им сделать первые шаги в направлении не к общей, а к специальной музыкальной педагогике и психологии, интерес к которым возрастает по мере реального включения будущих специалистов в профессиональную деятельность, поскольку, как пишет Г. М. Цыпин: «Если музыкант — неважно, занимается он композиторской или исполнительской деятельностью, разрабатывает вопросы теории или преподает — не интересуется психологическими аспектами своей деятельности, он скорее всего занимается не своим делом» [229, с. 5].

Безусловно, книга может пригодиться и педагогам-музыкантам в их практической работе, обеспечив возможность по-новому взглянуть на свои теоретические

позиции и методические приемы. Рассмотрение в монографии значительного количества как общих, так и частных принципов и методов музыкально-педагогической деятельности может быть использовано всеми педагогами-музыкантами.

Один из разделов монографии посвящен рассмотрению психологических особенностей преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Анализируется дифференцированный подход, различные модели инструментальной подготовки учащегося, косвенное управление музыкально-педагогическим процессом суггестивные методы в музыкальной педагогике. Последняя глава посвящена подготовке учащегося к концертному выступлению. Эта проблема стоит перед многими учениками и учителями, более того, она является актуальной и для значительной части музыкантов-исполнителей. Вероятно, этот раздел книги может пригодиться не только педагогам и учителям музыки, но и тем, кто в силу различных причин связан с концертными выступлениями.

В работе анализируются и обобщаются взгляды и научные позиции «корифеев» педагогики, психологии, музыковедения. Особое внимание автор уделит современному белорусским ученым, работы которых могут способствовать становлению и развитию музыкально-педагогической мысли Республики Беларусь. Сопоставление в одном труде имен ведущих ученых, педагогов-музыкантов и молодых ученых обусловлено стремлением познакомить с новыми именами белорусскую педагогическую общественность.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. М., 1961.
- Алексеев А. Д. Русские пианисты. М.-Л., 1948.
- Алиев Ю. Б. Настольная книга учителя-музыканта. М., 2000.
- Альбуханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991.
- Амонашвили Ш. А. / Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя // Сост. С. Полякова, Э. Ф. Печерская, С. М. Сапаров. Киев, 1991.
- Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманистической педагогике. М., 1995.
- Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Избр. психол. тр. / Под ред. А. А. Бодалева. М.- Воронеж, 1996.
- Андреева Г. М. Методологические проблемы социально-психологического исследования // Вопросы психологии. 1975. № 2.
- Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1988.
- Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. Мн., 2003. С. 166—168.
- Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Мн., 2002.
- Антонова И. В. Проблема личностной идентичности // Вопросы психологии. 1996. № 1.
- Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. М., 1983.
- Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления / Под ред. М. Г. Арановского. М., 1974. С. 252—272.
- Аристотель. Политика. М., 1911.
- Артемьева Т. И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. М., 1984. Т. 5. № 3.
- Арчажникова Л. Г. Проблема взаимосвязи музыкально-слуховых представлений и музыкально-двигательных навыков в процессе обучения игре на фортепиано в общеобразовательной школе. М., 1971.
- Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки. М., 1984.
- Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1—2. Л., 1963.
- Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л., 1973.
- Баранова Т. С. Теоретические модели социальной идентификации личности // Социальная идентичность. М., 1993.
- Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. 2-е изд., доп. Л., 1979.
- Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974.
- Батракова С. Н. Эстетические ориентации педагога как средство регуляции учебной деятельности учащихся // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сб. материалов Всесоюзного симпозиума: В 2 ч. М., 1990. Ч. 2. С. 7—9.
- Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984—1985. М., 1986.
- Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. / Академия педагогических и социальных наук: Московский психолого-социальный институт. М., Воронеж, 1996. Ч. 1.
- Беляева-Экземпларская С. Н. О психологии восприятия музыки. М., 1923.
- Бенеке Ю. Интеркультурный тренинг. Ключ к пониманию // Deutschland. 2000. № 3. С. 64—65.
- Бердяев Н. А. Самопознание. Л., 1991.
- Бердяев Н. А. Судьба человека в современном мире // Философия свободы духа. М., 1994.
- Берков В. Ф. Взаимодействие лектора и слушателей. М., 1986.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди: Пер. с англ. М. Будыниной, Е. Перцовой, В. Никандровой. М., 2003.
- Берн Э. Люди, которые играют в игры: Пер. с англ. М. Будыниной, Е. Перцовой, В. Никандровой. М., 2003.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М., 1975.
- Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. М. Л., 1964.
- Бондарев В. Г. Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации. Мн., 2003.
- Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя // Вопросы психологии. 1975. № 1.
- Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М., 1997.
- Брудный А. А. Понимание и общение. М., 1989.
- Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970.
- Бульман Э. Задача будущего — образование. Интервью с министром образования Эдельгард Бульман // Deutschland. 2001. № 1.
- Бучило Н. Ф. Восприятие искусства. М., 1990.
- Быстрякова Н. В. Технология преподавания балетной музыки в начальной общеобразовательной школе // Личность и музыка: Материалы 3-й междунар. науч.-практ. конф. 17—18 дек. 2002 г. Мн., 2002. С. 252—255.
- В мире мудрых мыслей. М., 1962.
- Васильев Д. А., Булыго К. М. Психологическая теория интериоризации действий и обучения музыканта-исполнителя // Психологическое образование сегодня: теория и практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. Мн., 2003. С. 161—163.
- Васина Н. В. К вопросу об индивидуально-психологических особенностях возрастной динамики творческой продуктивности профессиональной деятельности. М., 1996.
- Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
- Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления // Мышление / Отв. ред. А. А. Брушлинский. М., 1982.
- Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Мн., 1995.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
- Гавриловец К. В. Воспитание человечности: Кн. для учителя. Мн., 1985.
- Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М., 1997.
- Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
- Гиргинов Г. Наука и творчество. М., 1979.
- Гиргинов Г. Диалог. Философско-политический анализ. М., 1989.
- Голубева Е. А. Дифференцированный подход к способностям и склонностям // Психологический журнал. Т. 10. № 4.
- Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М., 1993.
- Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1961.

60. Гракова В. В. Духовное развитие подростков в процессе их музыкальной деятельности // Музыкальные и театральные искусства: проблемы выкладки. 2002. № 2. С. 13—17.
61. Гракова В. В. Педагогические основы формирования духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / БГУ. Мн., 2002.
62. Гржибовская Р. Н. К проблеме внутренеслуховых музыкальных представлений // Музыкальное развитие учащихся: Вопросы теории и методики фортепианного обучения. М., 1973. С. 51—61.
63. Григорьев В. Ю. Скрытые возможности психики и инструментальная педагогика // Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы истории, теории, методологии. Науч.-практ. конф. 17—21 нояб. 1992. Вып. 1. Секц. «Образование исполнителей». М., 1994.
64. Гришанович Н. Н. Модель специалиста (выпускника педагогического института по специальности 2119 «Музыка и пение»). Мн., 1985.
65. Гришанович Н. Н. Развивающая основа общего музыкального образования в современной школе // Теория и практика музыкально-педагогического образования: Сб. науч. ст. Мн., 2002. С. 28—33.
66. Гройсман А. Л. Психология. Личность. Творчество: Регуляция состояний. М., 1992.
67. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
68. Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Теория и ее объект. М., 1973.
69. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1979. Т. 2.
70. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978.
71. Денеш З. Этнос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля. М., 1977.
72. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 2000.
73. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: Учеб. пособие. СПб., 2003.
74. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сб. материалов Всесоюзного симпозиума / Под общ. ред. А. Я. Чебыкина: В 2 ч. М., 1990. Ч. 2.
75. Динейка К. В. 10 уроков психофизической тренировки. М., 1987.
76. Дихтиевская Е. П. Проблема художественного в контексте преподавания музыки // Музыка и личность: Материалы 3-й Междунар. конф. Мн., 2002. С. 98—102.
77. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. М., 2001.
78. Дыс Л. Б. Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И. Ляшенко. Киев, 1989.
79. Еникеев М. И. Психологическая диагностика. Стандартизированные тесты. М., 2003.
80. Жирова Н. А. Ассоциативные связи видов искусства как принцип музыкально-педагогической подготовки учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Моск. Гос. откр. пед. ун-т. М., 2003.
81. Жук А. И. Основные направления развития университетского образования // Материалы Междунар. конгр. «Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития». М., 2003. №3 (25), с. 21—29.
82. Жук О. Л. Педагогическая составляющая качества подготовки специалистов с университетским образованием // Известия Международной Академии Наук Высшей Школы. Мн., 2003.
83. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения. М., 1988.
84. Занков Л. В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) // Избранные педагогические труды. М., 1996.
85. Здравомыслов А. Г. Методология и процедура социологических исследований. М., 1969.

- Зимняя И. А. Педагогическая психология. 2-е изд. М., 1999.
- Зубра А. С. Культура личности как духовная ценность: Пособие для педагогов, воспитателей, студ. Мн., 2001.
- Иванов С. Н. Дифференциация обучения как средство индивидуализации целостного педагогического процесса // Дифференцированное обучение учащихся в городских школах. Мн., 1990. С. 110—115.
- Изард К. Эмоции человека. М., 1980.
- Ильин Е. Н. Искусство общения. Мн., 1987.
- Инструментальная подготовка учителя музыки в многоуровневом образовании. Мн., 2001.
- Ионин Л. Г. Идентификации и инсценировка // Социс. 1995. № 3.
- Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. 2-е изд., испр. и доп. М., 1984.
- Каган М. С. О месте музыки в современной культуре // Советская музыка. 1985. № 11. С. 2—10.
- Каган М. С., Холостова Т. В. Культура — философия — искусство. М., 1988.
- Казимирская И. И. Мышление учителя и пути его формирования. Мн., 1992. Ч. 1.
- Как улучшить свою память / Авт.-сост. А. Е. Польская. Мн., 2002.
- Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
- Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. 3-е изд. М., 2003.
- Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. М., 1989.
- Касимов В. Г. Психолого-педагогические основы формирования оптимального сценического самочувствия у учащихся-музыкантов: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн., 2002.
- Квятковский Е. В. Искусство в нравственном воспитании школьной молодежи // Формирование эстетической культуры личности. Омск, 1990. С. 3—16.
- Кечухашвили Г. Н. К проблеме психологии восприятия музыки // Вопросы музыкознания. 1960. Т. 3.
- Кечухашвили Г. Н. Музыка и фиксированная установка // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования: В 4 т. / Под общ. ред. А. С. Прангшвили и др. Тбилиси. 1978. Т. 2.
- Кирнарская Д. К. Современные представления о музыкальных способностях // Вопросы психологии. 1988. № 2.
- Киссель М. А. Философская эволюция Ж.-П. Сартра. Л., 1972.
- Киященко Н. И., Лейзеров Н. Л. Искусство и духовный мир человека. М., 1983.
- Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995.
- Клевченя М. С. Психологические аспекты дифференцированного обучения // Разработка теоретических основ и реализация дифференцированного обучения в школах республики: Материалы респ. науч.-практ. конф. 10—12 дек. 1990 г. Мн., 1990. С. 3—5.
- Ковалев А. И. Концертмейстерская подготовка учителя музыки общеобразовательной школы // Практические аспекты фортепианной подготовки студентов в системе многоуровневого образования: Сб. науч. ст. Мн., 1999. С. 64—72.
- Ковалев А. И. Формирование творческой активности будущих учителей музыки в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Мн., 2001.
- Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Мн., 1984.

115. Коломинский Я. Л. Человек среди людей. М., 1987.
116. Кон И. С. В поисках себя. М., 1983.
117. Колледж А. Музыка и воображение // Советская музыка. 1968. № 2—4.
118. Коптева С. И., Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Качество знаний и психологическое сопровождение обучения в вузе // Психология образования сегодня: теория и практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. Мн., 2003. С. 89—103.
119. Королева Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография. Мн., 2003.
120. Костюк Г. Некоторые вопросы восприятия музыкального произведения // Вопросы психологии. 1963. № 2.
121. Кременштейн Б. Л. Педагогика Г. Г. Нейгауза. М., 1984.
122. Кремлев Ю. А. Избранные статьи. Л., 1976.
123. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
124. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии. 1987. № 3.
125. Ларченко Т. В. Эмоциональное стимулирование учебно-познавательной активности студентов в условиях педагогического общения // Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Международной науч.-практ. конф. / Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. Мн., 2003. С. 105—109.
126. Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1969.
127. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопросы психологии. 1985. № 1.
128. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971.
129. Лемерсье-Кюн Д. Новые исследования // Перспективы. Вопросы образования. 1997. № 2. С. 150—156.
130. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1981.
131. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.
132. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.
133. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
134. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М., 1988.
135. Лизнева Т. П. Модульно-рейтинговая система в подготовке учителя музыки: Учеб.-метод. пособие. Мн., 2003.
136. Личность и музыка: Материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф. 17—18 дек. 2002 г. Мн., 2002.
137. Логика: Логические основы общения: Хрестоматия / Сост. В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич, И. И. Дубинин. М., 1994.
138. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 124—135.
139. Лосев А. Ф. Дерзание духа / Послесл. Ю. А. Ростовцева. М., 1988. С. 340—365.
140. Лосский Н. О. Бог и мировое зло / Сост. А. П. Поляков, П. В. Алексеев, А. А. Яковлев. М., 1994.
141. Лупьян Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс... Мн., 1987.
142. Лукьянов В. Г. Критика основных направлений современной буржуазной философии, музыки. Л., 1978.
143. Любомудрова Н. Педагог и ученик. Проведение урока // Очерки по методике обучения игре на фортепиано. М., 1955. Вып. 1. С. 39—53.

- Ляшенко И. Г. Целеполагание и деятельность музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И. Ляшенко. Киев, 1989.
- Магди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ. СПб., 2002.
- Мамардашвили М. К. Эстетика мышления: Московская школа политических исследований. М., 2000.
- Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника. М., 1966.
- Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. М., 1977.
- Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тексты. М., 1982.
- Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
- Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб., 2003.
- Масюкова Н. А. Педагогическое проектирование: ретроспектива и проблемы // Аналитические материалы по актуальным проблемам реформируемого образования: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр. / Под ред. Б. В. Пальчевского: В 3 ч. Мн., 1999. Ч. 3: Гомельская группа. С. 3.
- Масюкова Н. А. «Фальварак»: социокультурный портрет // Мир технологий. 2001. № 3—4. С. 41—43.
- Масюкова Н. А. Концепция развития ребенка в условиях экспериментального центра начального образования «Фольварак» // Мир технологий. 2001. № 3—4. С. 48—59.
- Масюкова Н. А. Методология разработки и предъявления инновационных идей в образовании // Мир технологий. 2001. № 3—4. С. 59—62.
- Матвеева Л. В. Коммуникативный акт в условиях опосредования // Вестник МГУ. Сер. «Психология». 1996. № 4.
- Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
- Мацевич Я. И., Полякова Е. С. Принципы непрерывности и преемственности в системе музыкально-педагогического образования // Теория и практика музыкально-педагогического образования: Сб. науч. ст. Мн., 2002. С. 58—64.
- Медушевский В. В. Внемлите ангельскому пению. Мн., 2000.
- Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
- Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М., 1996.
- Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.; Под ред. Э. Б. Абдуллина. М., 2002.
- Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста в 1—2 классах ДМШ. Киев, 1977.
- Мольц М. Психобибернетика. СПб., 2002.
- Музыкальный энциклопедический словарь / Отв. ред. Г. В. Келдыш. М., 1959.
- Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. М., 1990.
- Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997.
- Муцмакер В. И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие. М., 1984.
- Назайкинский Е. В. О константности в восприятии музыки // Музыкальное искусство и наука. М., 1972. Вып. 2.
- Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

173. Налчаджян А. А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества). М., 1972.
174. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация. Ереван, 1988.
175. Науменко С. И. Музично естетичне виховання дошкільнят. Київ., 1996.
176. Наумчик В. Н. Воспитание творческой личности. Мн., 1998.
177. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. 5-е изд. М., 1988.
178. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М., 2003. Кн. 1: Общие основы психологии.
179. Ниренберг Д., Калеро Т. Слово раскрытую книгу, прочтя человека. Мн., 1996.
180. Новоселова Ю. Б. О принципах обучения фортепианному исполнительству // Практические аспекты фортепианной подготовки студентов в системе многоуровневого образования: Сб. науч. ст. Мн., 1999. С. 36—39.
181. Норбеков М., Хван Ю. Исцели себя сам. СПб., 1999.
182. Образование: сокрытое сокровище: Доклад междунар. комиссии по образованию для XXI в., представленный ЮНЕСКО / Делор Жак и др. Париж, 1996.
183. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1961.
184. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 1994.
185. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
186. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
187. Оттоне Э. Глобализация и изменения в образовании // Перспективы. Вопросы образования. 1997. № 2.
188. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. 10-е изд. М., 1973.
189. Паздников М. А. Реформа школы и художественно-эстетическое развитие личности // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. 2002. № 2. С. 9—11.
190. Пальчевский Б. В., Масюкова Н. А. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК. Методологические основания разработки концепции проекта // Адаптация и выживание. 1997. № 4.
191. Пальчевский Б. В. Генезис движения на траверзе «Фальварак» // Мир технологий. 2001. № 3—4. 43—48.
192. Полякова А. С. Проблемные ситуации на занятиях по фортепиано // Фортепианная подготовка студента музыкально-педагогического факультета: Вучеб. дапам.: В 2 ч. Мн., 1996. Ч. 2. С. 32—41.
193. Панкевич Г. Звучащие образы. М., 1977.
194. Панкевич Г. Некоторые методологические проблемы исследования художественного процесса. Саратов, 1985.
195. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. Л., 1981.
196. Перфильева-Корсакова И. Структура мироздания в структуре восприятия музыки ребенком. Материалы междунар. конф. «Теория и практика в образовании учителей». Рига, 2002.
197. Петровский А. В. Введение в психологию. М., 1995.
198. Петровский Г. Н. Педагогические и образовательные технологии современной школы. Мн., 2003.
199. Петровский Г. Н. О содержании понятий педагогическая и образовательная технология // Адаптация и выживание. 2002. № 1.
200. Петрушин В. И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. 1988. № 5.

- Петрушин В. И. Музыкальная психология. Учеб. пособие для студ. и препод. М., 1997.
- Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 1999.
- Пиз А. Язык телодвижений. М., 2002.
- Платон. Сочинения: В 3 т. М., 1972. Т. 1. С. 185.
- Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.
- Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 1996.
- Подуровский В. М., Суслова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. М., 2001.
- Полякова Е. С. Диагностическая оценка музыкально-педагогических характеристик учащихся фортепианного класса // Практические аспекты фортепианной подготовки студентов в системе многоуровневого образования: Сб. науч. ст. Мн., 1999. С. 18—23.
- Полякова Е. С. Модели решения ключевых проблем фортепианной подготовки // Практические аспекты фортепианной подготовки студентов в системе многоуровневого образования: Сб. науч. ст. Мн., 1999. С. 32—36.
- Полякова Е. С. О норме и критерии в оценке музыкального исполнительства // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. Мн., 2002. С. 30—34.
- Полякова Е. С., Печерская Э. Ф. Эмоциональные компоненты урока музыки как основа формирования нравственных качеств учащихся // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сб. материалов Всесоюзного симпозиума: В 2 ч. М., 1990. Ч. 2. С. 104—106.
- Полякова Е. С. Развивающие возможности музыки XX века (на примере творчества Н. С. Пономаренко): Учеб.-метод. пособие. Мн., 2003.
- Полякова Е. С. Развитие музыкально-слуховых представлений на уроках фортепиано (формы и методы работы с начинающим учеником) // Вопросы музыкального воспитания: Сб. науч. тр. Мн., 1980. С. 28—38.
- Полякова Е. С. Разработка интегральной оценки деятельности учителя общеобразовательной школы (на примере учителя музыки) // Подготовка будущего учителя музыки: Материалы конф. Мн., 1991. С. 58—65.
- Полякова Е. С. Суггестивные методы в инструментальной подготовке учителя музыки // Инструментальная подготовка учителя музыки в многоуровневом образовании: Сб. науч. тр. Мн., 2001. С. 54—60.
- Полякова Е. С. Учет индивидуальных особенностей учащихся в системе дифференцированного обучения музыке // Дифференцированное обучение учащихся в городских школах. Мн., 1990. С. 78—84.
- Пономарев А. Я., Галкина Т. В., Кононенко М. А. Музыкальная одаренность: Исследование общих компонентов // Когнитивное обучение. Современное состояние и перспективы. М., 1997.
- Посталюк Н. В. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 1989.
- Практические аспекты фортепианной подготовки студентов в многоуровневом образовании. Мн., 1999.
- Предвидение и случайность. Мн., 1974.
- Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. / Сост. и ред. М. Г. Арановский. М., 1974.
- Проблемы философии и методологии современного естествознания. М., 1973.
- Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995.
- Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. М., 1989.
- Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М., 1981.

226. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: Практикум / В. Н. Борисов, О. Г. Ковалев, С. А. Лузгин, А. И. Ушатиков. М., 2002.
227. Психология индивидуальных различий. М., 1982.
228. Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981.
229. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. Под ред. Г. М. Цыпина. М., 2003.
230. Психология самосознания: Хрестоматия. Самара, 2003.
231. Психология: Слов. / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошенко. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.
232. Радомская Л. Л. Формирование исполнительских способностей учителей музыки в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
233. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М., 1989.
234. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1.
235. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. 2-е изд., доп. М., 1972.
236. РД РБ 021001. 0. 001 2000. Система стандартов в сфере образования.
237. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979.
238. Рогов Е. И. Эмоции и воля. М., 1999.
239. Роджерс К. Взгляд на психотерапию становления человека. М., 1994.
240. Роджерс К. О групповой психотерапии. М., 1993.
241. Розет И. М. Психология фантазии. 2-е изд., испр. и доп. Мн., 1991.
242. Рубанов Г. В. Предвидение и случайность. Мн., 1974.
243. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.
244. Рудольф В. Переход от школы к миру труда // Перспективы. Вопросы образования. 1990. № 1.
245. Рябов И. М., Мурзина Е. И. Воспитание и обучение в ДМШ. Фортепиано. 1 класс: Метод. пособие для педаг. Киев, 1988.
246. Савченко Е. А. Коммуникативная культура в подготовке специалиста-педагога // Адукацыя і выхаванне. 1996. № 1. С. 33—38.
247. Савшинский С. И. Режим и гигиена работы пианиста. Л., 1963.
248. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М., 1998.
249. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1982.
250. Серединская В. А. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. М., 1962.
251. Сеченов И. М. Избранные произведения. М., 1953.
252. Синтез современного научного знания. М., 1973.
253. Система эстетического воспитания школьников / Под ред. С. А. Герасимова. М., 1983.
254. Сичивица О. М. Методы и формы научного познания. М., 1972.
255. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Введение в психологию субъектности. М., 2000.
256. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3—17.
257. Сманцер А. П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика. Мн., 1995.
258. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб., 2003.
259. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. Мн., 2001.
- Соковнин В. М. О природе человеческого общения: опыт философского анализа. Фрунзе, 1974.
- Соколов Э. В. Культура и личность. Л., 1972.
- Солдатов Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1999.
- Соловьев В. Чтения о богочеловеке, Духовные основы жизни, Оправдание добра. Мн., 1999.
- Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки. Л., 1975.
- Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия // Проблемы музыкального мышления / Под ред. М. Г. Арановского. М., 1974. С. 59—75.
- Степанов Н. И. Формирование у учащихся навыков самоанализа и самооценки игровых действий в процессе обучения игре на музыкальных инструментах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Степанов С. Ю., Полищук О. А., Семенов И. Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. М., 1996.
- Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-н/Д. 1996.
- Сусед-Виличинская Ю. С. Проектирование личностно-ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Мн., 2001.
- Сухомилинский В. А. О воспитании. М., 1979.
- Тарасов Г. С. Учебно-творческая деятельность студента-исполнителя // Вопросы психологии. 1983. № 3.
- Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1988.
- Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. М., 2001.
- Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий // Избр. труды. М., 1985. Т. 1.
- Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избр. тр.: В 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 42—223.
- Тимакин Е. М. Воспитание пианиста. М., 1984.
- Толмачев В. Н. Творчество в профессиональном управленческом труде // Социальная психология и психоанализ. 1998. № 3.
- Тэн И. Философия искусства. М., 1996.
- Узнадзе Д. М. Психологические исследования. М., 1966.
- Уоттс А. Г. Профориентация в школе: состояние и тенденции. Перспективы // Вопросы образования. 1989. № 4. С. 33—44.
- Фарбштейн А. А. Музыкальная эстетика и семиотика // Проблемы музыкального мышления / Под ред. М. Г. Арановского. М., 1974. С. 75—90.
- Формальная логика. Л., 1977.
- Фрейд З. «Я» и «Оно»: В 2 т. Тбилиси, 1991.
- Фрейд З. Психоаналитические этюды. Мн., 1991.
- Фромм Э. Духовная сущность человека // Человек и его ценности. М., 1998.
- Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. СПб., 2000.
- Хризман Т. П., Еремеева В. П., Лоскутова Т. Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.
- Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
- Цымбалюк Е. А. Музыкальное образование в школе: диагностика, прогнозирование, мониторинг: Моногр. Мн., 2003.
- Цымбалюк Е. А. О новых технологиях в музыкальном образовании: Вопросы методологии // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. Мн., 2002. № 1. С. 27—30.

291. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. М., 1988.
292. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М., 1984.
293. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. М., 1994.
294. Цыпин Г. М. Развитие музыкального слуха и чувства ритма у учащихся фортепианного класса / Музыкальное развитие учащихся: Вопросы теории и методики фортепианного обучения М., 1973 С. 62—183.
295. Цыркун И. И. Дидактические основы генезиса специально инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования. Автореф. дис. ... доктора пед. наук. Мн., 1999.
296. Цыркун И. И. Методическая инноватика: Науч.-метод. пособие. Мн., 1996.
297. Чебыкин А. Я. Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сб. материалов Всесоюзного симпозиума. М., 1990. Ч. 2. С. 135—153.
298. Чередниченко Т. В. Музыка в истории культуры. М., 1994.
299. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательной политики. М., 1993.
300. Шадриков В. Д. Проблемы Системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
301. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975.
302. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.
303. Школа персонального образования. Руководство для управленцев сферы образования, педагогов, родителей и лучших учащихся / Под общ. ред. Ю. В. Крупнова. М., 2003.
304. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М., 1994.
305. Яворский Б. Л. Воспоминания, статьи, письма: В 2 т. М., 1964. Т. 1.
306. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Социальная идентичность. М., 1993.
307. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
308. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
309. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 21—27.
310. Яконюк В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. Мн., 1993.
311. Яконюк В. Л. Проблемы глобализации музыкального образования. Взгляд в XXI век // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. 2002. № 1. С. 22—27.
312. Campbell D. The Mozart Effect. New York, 1997.
313. Hanon C. L. Der Clavier-Virtuose. 60 Uebungen. Leipzig.
314. Husmann H. Wstep do muzykologii. Warszawa, 1970.
315. Lysek F. Amusie und Musikerziehung // Musik in der Schule. 1966. № 9. S. 245—254.
316. Michel P. Uber Musikalische Fahigkeiten und Fertigkeiten. Leipzig, 1962.
317. Polakowa H. Rozwoj tworczych cech osobowosci w procesie zawodowego ksztalcenia nauczyciela muzyki // Nauczyciel muzyki wobec wyzwan edukacji humanistycznej / Ogolnopolska Konferencja Naukowa z udzialem gosci zagranicznych. Lodz, 2001. S. 29—31.
318. Shuter-Dyson R., Gabriel C. The Psychology of Musical Ability. New York, 1981.
319. Shuter R. The Psychology of Musical Ability. London, 1968.
320. Werschylowski I. Zarys psychologii muzyki. Warszawa, 1966.
321. Werschylowski I. Psychologia muzyki. Warszawa, 1970.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Абдуллин Э. Б. 9, 24, 63, 78, 183
Айзенк Г. 127, 136
Алексеев А. Д. 140, 155, 178
Алексеев П. В. 182
Алиев Ю. Б. 16, 144, 178
Алиханова-Славская К. А. 35, 178
Альтшуллер Г. С. 51
Амонашвили Ш. А. 49—51, 67—69, 108, 140, 178
Ананьев Б. Г. 35, 37, 178
Андреева Г. М. 87, 91, 178
Андреева И. Н. 120, 178
Анисимов О. С. 35, 37, 98, 99, 178
Анохин П. К. 171
Антонова И. В. 37, 160, 178
Анцыферова А. И. 35, 37
Апраксина О. А. 16, 63, 178
Арановский М. Г. 121, 178, 185, 187
Аристотель 23, 28, 116, 178
Артемова Т. И. 141, 178
Арчажникова Л. Г. 29, 78, 116, 178
Асафьев Б. В. 32, 63, 128, 156, 178
Аткинсон Д. 38
Ахремчик И. 12, 148
- Балабан М. А. 53
Баранова Т. С. 37, 178
Баренбойм Л. А. 11, 104, 114, 170, 178
Батракова Н. С. 132, 178
Бах И. С. 19, 80, 143
Бахтин М. М. 24, 29, 78, 94, 178
Белухин Д. А. 71, 178
Беляева-Экземплярская. С. Н., 178
Бенеке Ю. 167, 178
Бердяев Н. А. 23, 39, 178, 179
Берков В. Ф. 93, 179, 182
Берн Э. 85, 179
Бернс Р. 36, 37, 160, 163, 179
Бехтерев В. М. 165
Библер В. С. 51, 94, 179
Блинова М. П. 138, 179
Блонский П. П. 70
Блуменфельд Ф. М. 114
Бодаев А. А. 178, 186
Бондарев В. Г. 9, 42, 158, 179
Борисов В. Н. 186
Бочкарев Л. Л. 144, 172, 179
- Броде Б. А. 51
Брудный А. А. 91, 95, 179
Брушлинский А. В. 121, 179
Бульман Э. 11, 179
Булыго К. М. 59, 179
Бучило Н. Ф. 179
Быстрикова Н. В. 56, 179
Бюлов Г. фон 146
- Ванилихина О. В. 183
Васильев Д. А. 59, 179
Васина В. Н. 179
Вершиловский Я. 112, 188
Ветлугина Н. А. 144, 145, 179
Виллемс Э. 144, 145
Виллюнас В. К. 126
Вишнякова Н. Ф. 162, 164, 179
Волков И. П. 51
Волков С. 114
Врублева-Коблевская 112
Выготский Л. С. 4, 32, 62, 67, 68, 101, 109, 154, 179
Вяземский Ю. П. 185
Вяткин Б. Л. 171
- Гавриловец К. В. 30, 93, 127, 179
Галкина Т. В. 185
Гальперин П. Я. 59, 109
Гарднер Х. 29, 129
Гельмгольц Г. 112
Герасимов С. А. 186
Гершунский Б. С. 15, 49, 179
Гессен С. И. 24, 179
Гинзбург Гр. 58
Гиппократ 135
Гиргинов Г. 94, 179
Гнесины 11
Голубева Е. А. 141, 179
Гольдвейзер А. Б. 89
Горовиц В. 174
Горскова Г. Г. 30, 120
Готсдинер А. Л. 29, 127, 129, 144, 179
Гофман И. 40, 58, 119, 155, 170, 179
Гракова В. В. 39, 55, 70, 94, 180
Границкая А. С. 50
Гржибовская Р. Н. 114, 180
Григорьев В. Ю. 172, 180

Гришанович Н. Н. 44, 45, 78, 144, 180
Гройсман А. Л. 172, 180
Громыко Ю. В. 72, 80, 180
Грязнов Б. С. , 180
Гуревич К. М. 185
Гуйо М. 14

Давыдов В. В. 51, 68
Даль В. И. 15, 180
Дамон 23
Данилова Е. Е. 180
Делор Ж. 184
Денеш З. 180
Деркач А. А. 28, 35, 76, 82, 99, 160, 180
Джеймс У. 101, 160
Динейка К. В. 180
Дихтиевская Е. П. 63, 180
Доббс Дж. 11
Доберман 112
Додонов Б. И. 125, 126, 141, 180
Додсон Дж. 171
Дроздова Н. В. 178, 179, 182
Дубинин И. И. 182
Дубровина И. В. 180
Дьюи Дж. 49
Дынин Б. С. 180
Дыс Л. Б. 120, 180

Еникеев М. И. 180
Еремеева В. П. 187
Ершов П. М. 165, 185

Жане П. 126
Жирова Н. А. 64, 110, 180
Жук А. И. 180
Жук О. Л. 89, 180
Жуков Ю. М. 180

Зазыкин В. Г. 28, 35, 76, 99, 160, 180
Зайцев Н. А. 51
Закатова И. Н. 50
Занков Л. В. 53, 65, 68, 180
Здравомыслов А. Г. 87, 180
Зимичев А. М. 82
Зимняя И. А. 172, 181
Зубра А. С. 24, 181

Иванов И. П. 51
Иванов С. Н. 149, 181
Игумнов К. Н. 89

Изард К. 127, 181
Ильенков Э. В. 35
Ильин Е. Н. 50, 181
Ильин И. А. 24
Ионин Л. Г. 37, 181
Исаев Е. И. 186
Йеркс Р. 171

Кабалевский Д. Б. 32, 34, 45, 49, 52, 57, 63, 66, 86, 181
Каган М. С. 23, 28, 181
Казимирская И. И. 181
Калеро Т. 165, 184
Кан-Калик В. А. 5, 181
Калица С. П. 77, 181
Карнеги Д. 88, 181
Карроф А. 14
Касимов В. Г. 172, 173, 181
Катон Старший 88
Каузова А. Г. 187
Кашлев С. С. 49, 71, 72, 94, 98, 181
Квятковский Е. В. 23, 28, 181
Келдыш Г. В. 183
Келли Д. 35
Кемпбелл Д. 29, 129, 190
Кечухашвили Г. Н. 112, 181
Кирнарская Д. К. 144, 181, 186
Киссель М. А. , 181
Киященко Н. И. 23, 28, 181, 186
Кларин М. В. 84, 92, 181
Клевченя М. С. 150, 181
Клейст Г. 95
Ковалев А. Г. 35
Ковалев А. И. 162, 164, 181, 182
Ковалев В. И. 38
Ковалев О. Г. 186
Кодаи З. 49, 52
Коломинский Я. Л. 87, 181
Коменский Я. А. 60
Кон И. С. 36, 160, 182
Кононенко М. А. 185
Колленд А. 130, 182
Колтева С. И. 178, 179, 182
Корто А. 117
Королева Т. П. 122, 182
Костюк Г. , 182
Крейслер Ф. 170
Кременштейн Б. Л. 182
Кремлев Ю. 129, 182
Крис И. 144

Крупнов Ю. В. 48, 78, 188
Крутецкий В. А. 142
Кузьмина Н. В. 82, 182
Курганов С. Ю. 51
Курдюмов С. П. 181
Кушнир А. М. 51

Лабунская В. А. 165, 167, 182
Ламартин А. де 98
Ланге Н. Н. 103
Ларченко Т. В. 182
Лассуэлл Г. 92
Латрей Г. 14
Левин И. 155
Левитов Н. Д. 29, 80, 126, 138, 182
Лейзеров Н. Л. 23, 181
Лейтес Н. С. 141, 182
Лемерсье-Кюн Д. 182
Леонгард К. 135, 136, 182
Леонтьев А. А. 91, 182
Леонтьев А. Н. 20, 32, 35, 109, 182
Лешетицкий Т. 58
Либерман Е. Я. 182
Лизнева Т. П. 152, 182
Лист Ф. 98
Любанов А. П. 178, 179, 182
Люмов Б. Ф. 35, 37, 90, 131, 182
Лоренц К. 58
Люсев А. Ф. 23, 182
Люскутова Т. Д. 187
Люсский Н. О. 23, 182
Люэнфельд В. 32
Лутгин С. А. 174, 186
Лупьян Я. А. 182
Лукьянов В. Г. 182
Лысек Ф. 147, 188
Лысенкова С. Н. 50
Любомудрова Н. А. 140, 182
Ляшенко И. Г. 121, 180, 183

Мадди С. 35—37, 183
Майковская Л. С. 92
Макаренко А. С. 49
Маккелланд Д. 38
Малер Г. 130, 166
Малинецкий Г. Г. 77, 181
Мамардашвили М. К. 24, 28, 111, 183
Маркс К. 35
Марселл Д. 144, 145
Мартинсен К. А. 117, 183

Маслоу А. 31, 35—37, 58, 101, 183
Масюкова Н. А. 42, 183, 184
Матвеева Л. В. 165, 183
Матюшкин А. М. 32, 183
Мацевич Я. И. 183
Медушевский В. В. 3, 29, 32, 59, 111, 122, 127, 166, 183
Мельников В. М. 183
Мерлин В. С. 174, 183
Мид Дж. Г. 71
Милич Б. Е. 140, 183
Михель П. 144, 145, 188
Мольц М. 165, 183
Монтессори М. 49, 51
Морозова Н. В. 183
Моцарт В. -А. 104, 118
Мурзина Е. И. 57, 186
Мухина В. С. 183
Муцмакер В. И. 118, 183
Мясищев В. Н. 35, 37

Надлер О. 37
Назайкинский Е. В. 109, 113, 122, 183
Налчаджян А. А. 36, 37, 160, 184
Науменко С. И. 129, 146, 184
Наумчик В. Н. 32, 184
Нейгауз Г. Г. 16, 39, 40, 89, 90, 124, 154, 170, 182, 184
Немов Р. С. 142, 184
Никандров Н. Д. 181
Никитин Е. П. 180
Николаев Л. В. 89, 173
Николаева А. И. 187
Ниренберг Д. 165, 184
Новоселова А. С. 174
Новоселова Ю. Б. 60, 184
Норбеков М. 184

Оборин Л. Н. 89
Ожегов С. И. 15, 26, 49, 154, 184
Окснь В. 27, 48, 86, 168, 184
Олпорт Г. 35, 36, 37
Орлов Ю. М. 184
Орф К. 49, 52
Оттоне Э. 184

Павлов И. П. 109, 117, 135, 136, 171, 184
Паздников М. А. 44, 45, 184
Пальчевский Б. В. 42, 183, 184
Панкевич Г. 184

Парыгин Б. Д. 87, 184
 Пассов Е. И. 50, 51
 Пейс Р. 11
 Пеллетье Д. 14
 Перро Ж. 14
 Перфильева-Корсакова И. 112, 113, 184
 Песталоцци И. Г. 60
 Петровский А. В. 35, 142, 184, 186
 Петровский Г. Н. 49, 51, 76, 153, 161, 184
 Петрушин В. И. 4, 5, 29, 38, 58, 85, 107, 112, 113, 121, 127, 128, 129, 138, 174, 184, 185
 Печерская Э. Ф. 178, 185
 Пиаже Ж. 101, 154
 Пиз А. 165, 167, 185
 Пийрс А. 144
 Пифагор 22
 Платон 23, 28, 185
 Платонов К. К. 35, 185
 Подласый И. П. 185
 Подуровский В. М. 4, 5, 29, 30, 88, 185
 Полищук О. А. 99, 187
 Польской А. Е. 181
 Поляков А. П. 182
 Полякова Е. С. 178, 183, 184, 185, 188
 Пономарев А. Я. 185
 Посталюк Н. В. 33, 185
 Прангишвили А. С. 181
 Прихожан А. М. 180
 Радомская Л. Л. 172, 173, 186
 Ражников В. Г. 8, 42, 58, 63, 127, 186
 Рапацевич Е. С. 101, 186
 Раппопорт С. Х. 186
 Рахманинов С. В. 118, 170
 Реан А. А. 82, 182
 Рейковский Я. 186
 Рейнольдс К. 11
 Рибо Т. 103, 126
 Римский-Корсаков Н. А. 114
 Рогов Е. И. 186
 Роджерс К. 35—37, 58, 86, 92, 160, 163, 186
 Розенберг М. 36
 Розет И. М. 186
 Ростовцев Ю. А. 182
 Рубанов Г. В. 186
 Рубинштейн А. Г. 40, 89, 114, 124, 170
 Рубинштейн Н. Г. 12, 89
 Рубинштейн С. Л. 20, 31, 35, 37, 114, 125, 186

Рудольф В. 11, 186
 Рябов И. М. 57, 186
 Савченко Е. А. 186
 Савшинский С. И. 186
 Садовские 143
 Сапаров С. М. 178
 Сартр Ж.-П. 181
 Сафонов В. И. 12, 89
 Сеги Э. 144, 145
 Селевко Г. К. 50, 51, 186
 Селье Г. 171, 186
 Семенов И. Н. 99, 187
 Сент-Экзюпери А. 90
 Серединская В. А. 114, 186
 Сеченов И. М. 109, 117, 186
 Симонов П. В. 38, 126, 165, 185
 Сичивица О. М. 186
 Скворода Гр. 163
 Скрябин А. Н. 112, 170
 Слободчиков В. И. 43, 45, 78, 186
 Сманцер А. П. 10, 42, 186
 Собчик Л. Н. 75, 76, 136—138, 186
 Соковнин В. М. 187
 Соколов Э. В. 23, 187
 Солдатова Г. У. 37, 187
 Соловьев Вл. С. 23, 187
 Сосновский Б. А. 76, 92
 Софроницкий В. 170
 Сохор А. Н. 32, 121, 187
 Старчеус М. С. 144
 Степанов Н. И. 155, 172, 187
 Степанов С. Ю. 99, 187
 Столяренко Л. Д. 187
 Сусед-Виличинская Ю. С. 54, 55, 94, 116, 187
 Суслова Н. В. 4, 5, 29, 30, 121, 185
 Сухомлинский В. А. 16, 49, 187
 Сэловей П. 30, 120
 Талалай Б. Н. 155
 Танеев С. И. 89
 Тарасов Г. С. 144, 187
 Тарасов Л. В. 51
 Тарасова К. В. 29, 144, 146, 186, 187
 Теплов Б. М. 5, 32, 114, 144, 187
 Терентьева Н. А. 63
 Тимакин Е. М. 140, 155, 187
 Тлхомиров О. К. 32, 126
 Толмачев В. Н. 187

Толстой Л. Н. 85, 88
 Торндайк Э. 101
 Торренс П. 32
 Тосканини А. 170
 Тубельский А. Н. 51
 Тугаринов В. П. 35
 Тэн И. 93, 187
 Узнадзе Д. Н. 59, 68, 109, 111, 187
 Уколов В. И. 149
 Унт Инге. 50
 Уоттс А. 14, 187
 Ухтомский А. А. 102
 Ушатиков А. И. 174, 186
 Ушинский К. Д. 101

Фарбштейн А. А. 121, 187
 Фейнберг С. Е. 89
 Фельдштейн Д. И. 4, 5, 185
 Фестингер Л. 126
 Фирсов В. В. 50
 Флеминг Э. 27
 Фрейд З. 35, 37, 187
 Френе С. 51
 Фромм Э. 35—37, 58, 187

Хазанкин Р. Г. 51
 Ханон Ш. Л. 54, 188
 Харпер Э. 11
 Хван Ю. 184
 Хиден Г. 117
 Ховард Д. 51
 Холопова В. Н. 3, 129, 187
 Холостова Т. В. 23, 181
 Хризман Т. П. 187

Цвейг С. 170
 Цукерман Г. А. 187
 Цымбалюк Е. А. 52, 94, 187
 Цыпин Г. М. 3, 4, 5, 29, 34, 58, 62, 63, 66—68, 101, 114, 116, 124, 140, 155, 156, 166, 170, 172, 176, 186, 188
 Цыркун И. И. 76, 188

Чайковский П. И. 89
 Чармс де Р. 40
 Чебыкин А. Я. 5, 133, 180, 188
 Чебышева В. В. 21
 Чередниченко Т. В. 121, 188

Шадриков В. Д. 20, 22, 50, 77, 188
 Шаталов В. Ф. 49, 50
 Шацкая В. Н. 49, 52, 188
 Шацкий С. Т. 52
 Шварц И. Е. 174
 Шведова Н. Ю. 184
 Шибутани Т. 36, 37, 90, 160, 163, 188
 Шкловский В. 110
 Школьников Н. 170
 Школяр Л. В. 63
 Шопен Ф. 170
 Штайнер Р. 49, 51
 Шуман Р. 114
 Шутер Р. 144, 145, 188

Эднiewicz П. М. 51
 Эльконин Д. Б. 51, 68

Юдина М. В. 89
 Юнг К. Г. 37, 188
 Юркевич В. Д. 44, 45

Яворский Б. Л. 49, 52, 152, 188
 Ядов В. А. 37, 160, 188
 Якиманская И. С. 51, 71, 188
 Якоби Я. 27
 Якобсон П. М. 130, 188
 Яковлев А. А. 182
 Яковлев Н. Ф. 92
 Яковлева Е. Л. 128, 188
 Яконюк В. Л. 3, 4, 18, 38, 161, 188
 Якушев В. М. 167
 Ямбург Е. А. 51
 Ямпольский Л. Т. 183
 Янушек Я. 91
 Ярошевский М. Г. 186
 Яскевич Я. С. 182

Campbell D. 188
 Gabriel C. 188
 Gurney 112
 Hanon C. L. 54, 188
 Husmann H. 188
 Lysek F. 145, 188
 Michel P. 144, 145, 188
 Polakowa H. 188
 Shuter-Dyson R. 144, 145, 188
 Schung H. 188
 Werschylowski I. 112, 188

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	1
Раздел 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ И ПСИХОЛОГИЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	6
Глава 1. Основополагающие принципы современной парадигмы музыкального образования.....	6
Глава 2. Непрерывность и преемственность как важнейшие условия музыкального образования.....	10
Глава 3. Музыкальное воспитание, обучение и образование.....	14
Глава 4. Музыкально-педагогическая деятельность: понятие и сущность.....	20
Глава 5. Закономерности музыкально-педагогической деятельности.....	28
Глава 6. Творческий характер музыкально-педагогической деятельности.....	31
Глава 7. Личность учащегося в музыкальном обучении и воспитании.....	35
Раздел 2. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС.....	41
Глава 1. Проектирование и планирование музыкально-педагогического процесса.....	41
Глава 2. Технологичность музыкально-педагогической деятельности.....	49
Глава 3. Личностно-ориентированные технологии музыкального обучения и воспитания.....	53
Глава 4. Преломление дидактических принципов в музыкально-педагогической деятельности.....	60
Глава 5. Принципы развивающего обучения и принципы педагогики сотрудничества в музыкальном обучении и воспитании.....	64
Глава 6. Реализация принципов интерактивного личностно-ориентированного взаимодействия в музыкально-педагогической деятельности.....	70
Раздел 3. ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.....	75
Глава 1. Требования к личности педагога-музыканта. Образовательный стандарт.....	75
Глава 2. Диагностика способностей к музыкально-педагогической деятельности.....	81
Глава 3. Стиль руководства музыкально-педагогическим процессом.....	84
Глава 4. Педагогическое общение в процессе преподавания музыки. Развитие навыков педагогического общения.....	90
Глава 5. Рефлексия в деятельности педагога-музыканта.....	97
Раздел 4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО- МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	101
Глава 1. Внимание и воля в учебно-музыкальной деятельности.....	101
Глава 2. Познавательные процессы и их развитие на уроке музыки.....	108

Глава 3. Особенности развития эмоций и чувств в процессе учебно-музыкальной деятельности. Коррекция и регуляция эмоциональных состояний.....	125
Глава 4. Темперамент и характер учащегося в музыкальном обучении и воспитании.....	135
Глава 5. Развитие общих и музыкальных способностей. Сущность и структура музыкальности.....	141
Раздел 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	148
Глава 1. Дифференцированный подход в музыкальном обучении и воспитании.....	148
Глава 2. Ключевые проблемы музыкально-исполнительской подготовки учащегося и пути их решения.....	153
Глава 3. Косвенное управление учебно-музыкальной деятельностью.....	160
Глава 4. Суггестивные методы в музыкальной педагогике.....	164
Глава 5. Психолого-педагогические основы подготовки к концертному выступлению.....	169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	176
БИБЛИОГРАФИЯ.....	178
ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ.....	189

Научное издание

Полякова Елена Степановна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

2-е издание, исправленное

*Редактор Л. М. Корневская
Техническое редактирование А. А. Покало
Компьютерная верстка Е. И. Сташкевич*

Подписано в печать 06.05.05. Формат 60х84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Ариал. Печать офсетная. Усл. печ. л. 11,3. Уч.-изд. л. 15,3.
Тираж 50 экз. Заказ **137**.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка».
ЛИ № 02330/0133496 от 01.04.04.
ЛП № 02330/0131508 от 30.04.04.
220050, Минск, Советская, 18.