

Теоретические предпосылки формирования творческих личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки

Е. С. Полякова

Теоретические положения становления, развития и формирования творческих качеств педагога-музыканта, учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе опираются на общую теорию становления индивида, согласно с пониманием человека как «меры всего сущего». Мысль философов и социологов, педагогов и психологов, деятелей культуры и искусства сфокусирована на проблеме личности, существование которой может быть социально обусловленным и одновременно независимым, обусловленным личностной траекторией жизни.

Анализ современной системы научного и философского знания позволяет сформулировать ряд методологических принципов, которые лежат в основе данного исследования: *принцип «открытых систем» (синергия)*, позволяющий использовать взаимодействие различных систем (идей, концепций и теорий) в разработке проблемы становления и развития творческой личности учителя музыки; *принцип дополнительности*, рассматриваемый как проявление антиномичности целостных процессов, явлений и феноменов; *принцип диалогичности*, диалектическая сущность которого позволяет человеку продуктивно, творчески соотноситься с самим собой, строить идентификацию, на основе которой возникает диалектическая взаимосвязь индивидуального сознания человека с диалогической моделью мира, создающей «пространство для развития»; *принцип феноменологической редукции*, предполагающий сохранение целостности феномена на основе синтеза как изначальной формы познавательной активности при «вынесении за скобки» внешнего мира и обращении к миру внутреннему; *принцип целостности (холизм)* как понимание взаимосвязанности и взаимовлияния реально существующих в Мироздании систем, включая целостность организма и вообще органически целостных образований.

Для практики музыкально-педагогического образования и решения проблемы формирования творческих качеств личности педагога-музыканта значимыми являются следующие теоретические предпосылки:

1. Исследования творческих качеств личности на основе теории креативности, которыми занимались многие современные ученые: Дж. Гилфорд, В. Лоуэнфельд, П. Торренс, Э. П. Торренс, Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров и др. Особое значение имеет разработка ими понятия *творческий потенциал личности*, понимаемый как сочетание ~~интерактивных~~ личностных характеристик креативности. Выделяя разные параметры творческого развития личности, многие авторы солидарны в следующем: продуцирование идей, видение проблемы и путей ее решения, оригинальность, индивидуальность – 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.

2. Противоречие между индивидуально-творческим характером деятельности педагога и массовым характером обучения успешнее всего может разрешиться в условиях индивидуального обучения, сочетающего в себе черты стандартизации подготовки с индивидуализацией подхода к каждому конкретному студенту (Э. Б. Абдуллин, А. И. Ковалев, Е. С. Полякова, Л. В. Школяр) [9, 14, 20, 22].

3. В рамках преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, на индивидуальных занятиях создаются наиболее благоприятные условия для развития творческих качеств личности будущего педагога через познавательную деятельность, общение и рефлекссию (А. И. Ковалев, Е. С. Полякова, Г. М. Цыпин) [9, 20].

4. Музыкально-педагогический процесс, его существенные характеристики и основные закономерности (творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурная среда) выступают условием и средством становления и развития творческих и личностно-профессиональных качеств учителя музыки (в нашем случае на индивидуальном музыкальном уроке) [20].

Анализируя творческий характер музыкально-педагогического процесса можно констатировать, что музыка воздействует на творческий потенциал личности в силу следующих научно-теоретических предпосылок, обуславливающих реализацию ее развивающей функции:

- многоаспектность воздействия музыки на личность (Платон, Аристотель, Гвидо из Арrezzo, Иоанн де Грохео, Винченцо Галилей, Г. Фехнер, В. Вундт, Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, Э. Гуссерль, Р. Ингарден, С. Лангер, Р. А. Тельчарова и др.) [5, 11, 25];
- общий для музыки и эмоций принцип функционирования, опирающийся на парность и фазность, распознаваемость и регулируемость (Е. С. Полякова) [20– 21];
- опора на эмоционально-моторную природу музыкальности (А. Л. Готсдинер, С. И. Науменко, В. И. Петрушин) [3, 16–18];
- положение о подсознательном воздействии на личность музыкального языка эмоций, способствующего переводу воображаемого опыта в плоскость реальных отношений личности (М. Мольц, Г. Малер, Е. С. Полякова, Г. М. Цыпин) [15, 20, 22, 27].

Особое значение для творческого характера музыкально-педагогического процесса имеет творческий характер деятельности субъектов этого процесса. Поскольку исполнительская деятельность или ее отдельные элементы присутствуют в музыкально-педагогическом процессе всех звеньев системы музыкального и музыкально-педагогического образования (дошкольные учреждения, начальное звено (ДМШ, общеобразовательные школы), ссузы, вузы), постольку пение, игра на музыкальных инструментах, подбор по слуху, аккомпанирование,

импровизация, элементы сочинения являются неотъемлемой частью учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности.

Отметим, что понимание исполнительской деятельности в теоретико-педагогическом смысле как деятельности репродуктивной (исполнительной, как иногда называет В. П. Зинченко) отличается от исполнительской деятельности в искусстве. В музыкознании, музыкальной педагогике исполнительская деятельность тесно связана и опирается на интерпретацию. Как указывает В. Л. Живов, художественную исполнительскую интерпретацию можно рассматривать и как исполнительскую деятельность, и как результат, и как акт, связанный с предварительным формированием исполнительского замысла. Недаром Е. Г. Гуренко определяет исполнительское искусство как вторичную относительно самостоятельную музыкальную (художественную) деятельность, творческой стороной которой является *интерпретация* [4]. Это понятие включает в себя несколько существенных моментов, позволяющих развести понятия исполнительской деятельности в общей педагогике и в педагогике музыкального искусства. Так, в музыке исполнительская деятельность выполняет несколько важных функций, из которых только одна – *озвучивание* предполагает чисто репродуктивный вид деятельности. *Истолкование* же как осмысливание, преобразование и пересоздание со всей определенностью требуют продуктивной деятельности и связаны с получением нового продукта – варианта исполнительской интерпретации. В силу того, что исполнительство не останавливается на функции озвучивания музыкального произведения, этот тип деятельности трактуется в музыкальном искусстве как носящий вторичный творческий характер, как сотворческая деятельность исполнителя и композитора. Кроме того, в музыкальном исполнительстве постоянной рефлексии подвергаются существующие нормы исполнительской деятельности, которые видоизменяются даже для отдельных музыкальных произведений. Здесь прослеживается зависимость от исторического времени создания исполнительской интерпретации, личности исполнителя, инструментария, на котором она осуществлена, и аудитории, для которой предназначена. Все вышесказанное позволяет утверждать, что в педагогике искусства исполнительская деятельность (вне зависимости от того, входит она составной частью в деятельность педагога или учебную деятельность ученика) является деятельностью продуктивной.

Таким образом, и само музыкальное искусство, и деятельность в рамках этого искусства обуславливают *творческий характер* музыкально-педагогического процесса.

Важной доминирующей тенденцией музыкально-педагогического процесса (как единства музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельностью) является его *аллотропизм* – мера соотношения эмоциональных и логических компонентов. Сравнивая две системы, в рамках которых функционирует музыкально-педагогический процесс – музыка как искусство и педагогика, психология, музыкознание как наука, – можно прийти к выводу о генетической противо-

речивости музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности, существующих на стыке этих двух систем: система музыкального искусства основана на приоритете правого полушария мозга, оперирующего образами, эмоциями, отношениями; система науки (педагогика, психология, музыковедение) базируется на приоритете левого полушария, оперирующего понятиями, словом, знанием, рацию (А. Л. Готсдинер, В. В. Медушевский, В. И. Петрушин, Г. М. Цыпин и др.) [3, 12–13, 17–18, 27].

Введение понятия *аллотропизм* (от греческого *allos* – иной и *tropos* – способ, образ) в педагогическую науку, музыкальную педагогику позволит разграничить традиционно существующие музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельность, которые основывают на приоритете *рацио* и альтернативном способе этих видов деятельности, обусловленном *спецификой* предмета деятельности (приоритетом эмоционально воспринимаемой информации) и *эмоциогенными* факторами самой деятельности. Аллотропизм является сущностной характеристикой как этих видов деятельности, так и музыкально-педагогического процесса в целом (Е. С. Полякова) [20].

По мысли А. Л. Готсдинера, эмоциональное постижение музыки опережает интеллектуальное. Именно на этой основе строится четырехслойная концепция музыкального восприятия, разрабатываемая И. Перфильевой-Корсаковой, где первый, энергетический слой, представлен эмоциональным познанием. При этом отмечается, что раннее приобщение ребенка к музыке, которое совпадает со стадией интимно-личностного общения как ведущей деятельности в младенческий период, способствует раннему проявлению музыкальных задатков и формированию музыкальных способностей. Безусловно, речь в данном случае не идет об изучении музыки, но лишь об общении с музыкальным искусством на уровне его восприятия. Особое значение имеет семья, микросреда, в которой бытует музыка. Если в младенческом возрасте источником музыкальных впечатлений является мать или отец, отношение ребенка к музыке как способу самовыражения человека получает сильнейшее положительно-эмоциональное подкрепление.

В истории музыкального искусства зафиксированы многочисленные примеры, когда дети проявляют умение выражать себя в музыке раньше, чем что-либо знают о ней. Ребенок включается в музыкальную деятельность не на основе интеллектуального познания музыкального искусства, а иным способом – на основе эмоциональных отношений к нему, переданных и полученных в микросреде, в семье, где для него смыкается интимно-личностное общение с родителями и общение с музыкой.

Попытаемся проверить, действительно ли аллотропизм как альтернативный способ осуществления музыкально-педагогического процесса является доминирующей тенденцией. Для этого были проанализированы 87 биографий композиторов, музыкантов, имена которых вошли в золотой фонд музыкального искусства: И. С. Бах, В. А. Моцарт, Л. Бетховен, П. И. Чайковский, А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, М. П. Мусоргский, С. В. Рахманинов, А. Н. Скрябин, Ф. Мендельсон,

Э. Григ и т. д. Целью анализа было выяснение официально зафиксированных лиц, которые в раннем, младенческом возрасте, опосредовали для ребенка ситуацию общения с музыкой на основе ее эмоционального постижения. Данные представлены в таблице.

Таблица

Источник музыкальных впечатлений в раннем возрасте	Количество человек	В процентах
Мать	30	34,5
Отец	15	17,2
Семья (мать и отец музицировали)	20	23
Учитель	мужчина	3,4
	женщина	10,3
Музыкальная среда	4	4,5
Иное	6	6,8

Раннее приобщение ребенка к музыке на основе имплицирования положительно-эмоциональных отношений родителей подчеркивает значение аллотропизма как альтернативного способа осуществления музыкальной деятельности и всего музыкально-педагогического процесса.

Полифункциональность музыкально-педагогического процесса, способствующая развитию тех творческих качеств личности, на которые опирается реализация той или иной из многообразных функций музыкально-педагогической деятельности. Теория функциональных систем П. К. Анохина является основой этого положения. Процесс обучения и воспитания учащегося-музыканта решает множество задач и выполняет множество функций. Для успешного выполнения этих функций необходимы система определенных качеств. Становление и развитие творческих качеств будущего учителя музыки обусловлено: а) сложностью его учебно-музыкальной и будущей музыкально-педагогической деятельности; б) необходимостью обеспечить качество этой деятельности во всех аспектах ее полифункциональности, что достигается в реальном процессе подготовки специалиста через включенность будущих учителей музыки в профессионально ориентированную учебно-музыкальную деятельность, осуществляемую при введении студентов в эмоциогенные ситуации с использованием специально разработанных творческих заданий. Таким образом, полифункциональность музыкально-педагогического процесса может обеспечить развитие многих сторон личности будущего специалиста и становление его творческого потенциала.

Поликультурная среда учебного заведения, в которой осуществляется становление и развитие творческих качеств личности будущего педагога-музыканта. *Поликультурность* музыкально-педагогического процесса обуславливает его эффективность. Учитель музыки является носителем культуры. Открытость и динамичность культуры и образования определяют устойчивую связь развития личности с музыкально-педагогической деятельностью, осуществляемой носителем

культуры в поликультурной среде. Формирование творческих качеств специалиста может осуществляться только в поликультурной среде. Безусловно, в процессе преподавания специнструмента опора на творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность являются объективной необходимостью.

В общей и музыкальной педагогике в последнее время значительное внимание уделяется воспитательным аспектам педагогической и музыкально-педагогической деятельности: признается самоценность формируемой личности; свободное, не скованное рамками императивной педагогики духовно-нравственное и творческое ее развитие; личностная ориентация музыкально-педагогического процесса (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Ш. А. Амонашвили, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, К. В. Гавриловец, И. И. Казимирская, И. С. Якиманская и др.). Музыкально-педагогический процесс подготовки специалиста является той базой, на основе которой осуществляется становление и развитие профессионала-творца.

В акмеологии качественная характеристика субъекта труда, отражающая достаточно высокий уровень профессиональных и личностных качеств, определяется как *профессионализм личности* [1–2, 6–7]. А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин рассматривают *педагогический профессионализм* как «устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность» [7, с. 136]. Как можно заметить продуктивность деятельности, то есть ее творческий характер (в отличие от репродуктивной деятельности не являющейся творческой) признается в акмеологии основой педагогического профессионализма, а личностно-профессиональные творческие качества и свойства педагога являются стержнем, на котором он держится.

Философско-теоретический анализ позволил определить *личностно-профессиональные качества учителя музыки* как *индивидуальные онтогенетические образования* (происхождение которых детерминировано внутренними и внешними причинами, в отличие от генетически детерминированных свойств), *обеспечивающие успешное освоение и высокий уровень осуществления полифункциональной музыкально-педагогической деятельности*, складывающиеся из общих педагогических (базовых) и специфических качеств педагога-музыканта, *проходящих в своем становлении и развитии ряд стадий*, существующих и проявляющихся в профессионально-ориентированном поведении, деятельности, общении и рефлексии.

К настоящему времени ученые выделили огромное количество приоритетных профессионально-значимых качеств личности учителя. Среди них: любовь к детям и профессии (Ш. А. Амонашвили, Н. И. Поспелов), эмоциональность (А. О. Прохоров, Т. Г. Сырицо, В. П. Трусов), устойчивое трудолюбие, педагогический такт, эмпатия (В. Н. Козиев, А. Э. Штейнмец), общительность (В. И. Гинедицкий, Н. В. Кузьмина), справедливость, ответственность, творческая активность, персонализация (А. В. Петровский), способность понимать учащихся и руководить ими (Ф. Н. Гоноволин, Э. А. Гришин), самокритичность, самообладание, самоконтроль, пластичность поведения (Н. В. Кузьми-

на), владение методами преподавания (Л. М. Портнов), социальная зрелость личности (И. А. Зязюн, Н. П. Лебедик и др.), профессиональное мышление и самосознание, методологическая культура (И. И. Цыркун), личностная позиция (Б. Г. Ананьев) и т. д.

Однако кроме общих (базовых) для всех педагогических специальностей личностно-профессиональных качеств учеными выделяются и специфические качества, необходимые для конкретного вида педагогической деятельности. Для педагога-музыканта такими являются: музыкальность (Э. Б. Абдуллин, Г. М. Цыпин), эмпатия и любовь к детям (В. Г. Ражников), профессиональное мышление, самосознание, методологическая культура (Э. Б. Абдуллин, Л. В. Школяр), музыкально-педагогическая интуиция, антиципация, проскопические способности (Д. Б. Кабалевский, Г. М. Цыпин и др.), артистизм (Э. Б. Абдуллин, Д. Б. Кабалевский, Г. М. Цыпин,), личностная профессиональная позиция учителя музыки (Э. Б. Абдуллин, В. Г. Ражников,) [14, 22–24, 27]. К этому перечню можно добавить и частные специфические качества: способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа, его передаче на невербальном и вербальном уровнях, открытость переживаний, спонтанность, любовь к музыкальному искусству, исполнительские качества (хорошее звукоизвлечение, техническое совершенство, образно-ассоциативное музыкальное мышление, звукотворческая воля). Каждое из этих качеств в комплексе с творческими показателями (например, самостоятельностью, активностью, инициативностью, индивидуальностью) приобретает творческий характер, образуя удивительный сплав творческой индивидуальности (В. С. Шубинский) [28].

Как отмечалось ранее, без особого рода отношений к деятельности, без эмоций и чувств творческая личность состояться не может. Эта позиция позволила Н. Д. Левитову [10] раскрыть механизм формирования личностных качеств. Его мысль о возникновении качеств личности на основе переживаемых эмоциональных состояний, которые затем закрепляются и становятся базой формируемого качества, представляется убедительной. Действительно, чтобы стать субъектом саморазвития, человеку необходимо изменить систему отношений к себе, своей деятельности, окружающему миру. Эмоции и чувства человека как концентрированные выражения его отношений обеспечивают эту возможность. Эмоциональный интеллект, эмоциональные состояния, эмоциональная включенность личности в учебно-музыкальную или музыкально-педагогическую деятельность предполагают переживание определенных эмоций. Это происходит: а) в процессе изучения музыкального материала (на разных этапах работы над ним); б) в процессе общения с педагогом, музыкой, сокурсниками; в) в процессе переживания практических чувств, отношений к собственной деятельности. Преодоление противоречий внутреннего и внешнего плана при выходе из эмоциогенных педагогических ситуаций – вот механизм становления и развития (положительного самодвижения) творческих личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки.

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

Рассматривая становление и развитие общих и специфических личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки, заметим, что общие качества могут формироваться в процессе подготовки специалиста к профессиональной педагогической деятельности. Но специфика музыкально-педагогической подготовки требует значительно более раннего включения ребенка в музыкальную деятельность, вне зависимости от того, станет он профессионалом или нет. Это связано с определенными сензитивными периодами [19]. Если они пропущены, у учащихся возникают затруднения в овладении музыкальной и, соответственно, музыкально-педагогической деятельностью. Вероятно, здесь проявляется определенная *асинхронность* в становлении и развитии личностно-профессиональных творческих качеств будущих педагогов-музыкантов, характерная для музыкально-педагогической профессии.

Отметим, что становление и развитие личностно-профессиональных качеств происходит стадийно. *Стадийность* проявляется в том, что ряд качеств, необходимых педагогу-музыканту – трудолюбие, ответственность, самокритичность, высокая и адекватная мотивация достижений, достаточно высокий уровень саморегуляции (будущие общие профессиональные качества) и туше, техническая подвинутость, музыкальное мышление, эмоционально-ценностное отношение (будущие специфические профессиональные качества) – проходят в своем становлении ряд стадий, причем актуализация этих качеств (для себя, своей музыкальной деятельности, для других, для музыкально-профессиональной деятельности) показывает границы стадий и область проявления и использования этих качеств.

Процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств может проявлять *темпоральную пластичность* (ускоряться или замедляться) в зависимости от некоторых условий:

- *во-первых*, от организации музыкально-педагогического процесса (в соответствии с его закономерностями или при игнорировании их);
- *во-вторых*, от использования оптимальной (синергетической) модели музыкально-педагогической деятельности, позволяющей изменить (ускорить) и интенсифицировать (используя организационные, технологические и личностные ресурсы) подготовку учителей музыки. Музыкально-педагогический процесс представляет собой сложную многокомпонентную метасистему, обладающую определенной структурой и предназначенную для решения взаимосвязанной последовательности бесчисленного множества педагогических задач различного уровня сложности. Каждый из компонентов метасистемы (цели, предмет, содержание, средства, участники педагогического процесса и их взаимодействие) является тоже системой, причем системой динамической, в статике

теряющей свои качества структурного компонента. Таким образом, если все компоненты метасистемы являются функционирующими динамическими системами, то и целое, при всей своей не сводимости к сумме составляющих, будет принадлежать к группе динамических саморазвивающихся систем (В. П. Бранский, К. Х. Делюков, С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, И. Стеклова, Г. Хакен, В. Д. Шадриков и др.) [8]. Вероятно, исследование столь сложного объекта может быть успешно осуществлено с применением холистского, системного и синергетического подходов. Центральным ядром в ней является личность учащегося, студента, так как функционирование всей суперсистемы музыкально-педагогического процесса подчинено его цели, а целью в нашем случае является раскрытие индивидуальности студента и самореализация личности в различных видах музыкальной деятельности. Отметим, что только гармоничное сочетание всех компонентов метасистемы и четкая структурализация обеспечивают ее оптимальное функционирование и творческий характер. Это позволяет сделать вывод о необходимости использования синергетической модели музыкально-педагогического процесса;

- в третьих, от преодоления «критического значения» интенсификации образовательного процесса для ограниченного перечня наиболее важных дисциплин, определяющих профессиональный облик специалиста. Музыкально-педагогическая подготовка – многоаспектна (инструментальная, дирижерская, хоровая, вокальная, музыковедческая, теоретическая, методическая, психолого-педагогическая и т. д.). Опираясь на вывод Уильяма Оккама (Лезвие Оккама), не следует вводить много новых сущностей сверх необходимости, учитывая точность, объем доступной информации и вопросы, на которые следует получить ответ. Как указывают С. П. Капица, Г. Г. Курдюмов и С. П. Малинецкий для интенсификации профессиональной подготовки достаточно качественно изменить, преодолеть «критическое значение» в нескольких наиболее важных дисциплинах, определяющих профессиональный облик специалиста. Для музыкально-педагогического образования это будут: инструментальная, теоретическая, методическая, психолого-педагогическая подготовка специалиста.

Перечисленные выше закономерности – *асинхронность, стадийность, темпоральная пластичность*, – проявляющиеся в становлении и развитии творческих личностно-профессиональных качеств, должны учитываться в процессе профессиональной подготовки специалиста.

Таким образом, можно констатировать, что доминирующими тенденциями становления и развития творческих личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки являются *асинхронность, стадийность и темпоральная пластичность*, а определяющими условиями правомерно становятся закономерности музыкально-педагогического процесса – *творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность музыкально-образовательной среды*.

Все вышеизложенное является теоретическими предпосылками формирования творческих личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки и позволяет с научных позиций проектировать музыкально-педагогический процесс в учебных заведениях различного уровня и профиля и прогнозировать становление и развитие личности педагога-музыканта.

Литература

1. Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Мн., 2002.
2. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие. М., Новгород, 1995.
3. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М., 1993.
4. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации. Новосибирск, 1982.
5. Денеш З. Этнос и аффект : История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля. М., 1977.
6. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 2000.
7. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. СПб., 2003.
8. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. 3-е изд. М., 2003.
9. 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.
10. Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1969.
11. Лукьянов В. Г. Критика основных направления современной буржуазной философии музыки. Л., 1978.
12. Медушевский В. В. Внемлите ангельскому пению. Человечество и его культура на пороге 2000-летия Рождества Христова (по страницам трудов профессора В. В. Медушевского) / сост. О. А. Галкин. Мн., 2000.
13. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
14. Методологическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин [и др.]; под ред. Э. Б. Абдуллина. М., 2002.
15. Мольц М. Психоконвергентика. СПб., 2002.
16. Науменко С. І. Музично – естетичне виховання дошкільнят. Київ, 1996.
17. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преподавателей. М., 1997.
18. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. М., 1999.
19. Полякова Е. С. О норме и критерии в оценке музыкального исполнительства // Музыкальное и театральное мастерство: проблемы выкладки. Мн., 2002. № 1. С. 30–34.
20. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монография / Е. С. Полякова. 2-е изд., испр. Мн., 2005.
21. Полякова Е. С. Развивающие возможности музыки XX века (на примере творчества Н. С. Пономаренко) : учеб.-метод. пособие, Мн., 2003.
22. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская [и др.]; под ред. Г. М. Цылина. М., 2003.

23. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М., 1994.
24. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 33–41.
25. Рева В. П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления: монография / В. П. Рева. Могилев, 2005.
26. Теория и методика музыкального образования детей : науч. методол. пособие / Л. В. Школяр [и др.] М., 1998.
27. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения. М., 1994.
28. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. М.; 1988.