

## **ГЛАВА 6**

### **ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

#### **б. 1. Актуальное состояние музыкального образования в школе: противоречия и пути их разрешения**

Музыка как искусство и музыкальное образование в школе традиционно рассматриваются как один из мощных каналов формирования духовной культуры растущей личности. Это обусловлено как спецификой воздействия музыкального искусства на человека, так и другими факторами. В частности, тем, что среди всех эстетических предпочтений современных школьников музыкальные интересы неизменно занимают первое место [29; 35; 81]. Более того, музыка оказалась тем искусством, преимущественный интерес к которому особенно эффективен для художественного развития учащихся. Эти факты позволяют учителю, опираясь на интересы, ценностные ориентации, потребности школьников, обеспечивать педагогические условия для духовного развития каждого.

В связи с этим предметом особого внимания в учебно-воспитательной работе школы является поиск путей и средств активизации духовного развития учащихся.

Однако данные нашего экспериментального исследования показали, что традиционная система музыкального воспитания в школе недостаточно использует возможности музыкального искусства в формировании духовной культуры школьников. Среди причин сложившейся ситуации можно указать и на объективную невозможность организации систематических учебно-музыкальных занятий с учащимися чаще одного раза в неделю, и, во многих случаях, на скудость материальной базы учебного заведения, осложняющую условия проведения уроков и ограничивающую учителя в средствах обучения (в том числе и в технических), и на стереотипность мышления многих представителей школьной общественности, убежденных в том, что музыкальным занятиям в учебном плане отведена второстепенная роль. В то же время констатированный нами в процессе исследования низкий потенциал воздействия музыки на духовную сферу учащихся во многом является следствием противоречий, которые сложились в настоящее время в практике музыкального образования и воспитания. Остановимся на анализе этих противоречий подробнее, а также попытаемся проанализировать пути их разрешения.

1. Противоречие между интересом к музыкальной деятельности у современных учащихся 5–11-х классов — и отсутствием возможности удовлетворять эти интересы в рамках учебного процесса.

Следует заметить, что важнейшим и во многом определяющим этапом развития личности, ее духовности является подростковый возраст. Формирование духовной культуры здесь связано с первыми опытами сознательного взаимодействия личности с собой, с определением собственной социальной позиции. Значимость подросткового возраста в духовном формировании обусловлена и теми психическими новообразованиями (чувство взрослости, социальная активность в усвоении норм, ценностей, способов поведения; переориентация на ценности взрослых; потребность в признании окружающих, в самоутверждении), становление и развитие которых в решающей мере определяет пути дальнейшего развития личности. Как показывают многочисленные исследования/ в качестве одного из таких действенных средств может выступать учебно-музыкальная деятельность школьников. Более того, музыка оказалась тем искусством, преимущественный интерес к которому особенно эффективен для художественного развития учащихся-подростков. Эти факты позволяют учителю, опираясь на интересы, ценностные ориентации, потребности подростков, обеспечивать педагогические условия для духовного развития каждого. Однако изменения, случившиеся за последние годы в содержании отечественного образования, привели к исключению предметов музыкально-эстетического цикла из системы общего среднего образования учащихся 5–11-х классов. Это, безусловно, влечет за собой снижение уровня музыкально-эстетической образованности растущих личностей, приводит к примитизации их музыкальных предпочтений и интересов, однообразию музыкальных ориентаций, несформированности музыкально-эстетического вкуса. Но это лишь «вершина айсберга», за которой скрывается проблема падения общекультурного статуса подрастающего поколения. Ведь опыт эмоционально-ценностного отношения личности к мировому культурному наследию, который школьник получает в том числе в процессе общения с музыкальным искусством, закладывает основу культуры его отношения к миру, определяя тем самым характер всей человеческой жизнедеятельности, характер человеческого поступка.

Результаты исследований убедительно доказывают, что дефицит образного мышления отрицательно сказывается на творчестве даже в сфере точных наук, а также на развитии одной из универ-

сальных способностей личности<sup>2</sup> - способности быстро реагировать на стремительно изменяющиеся реалии нашего времени. Стимулирование образного мышления, таким образом, мало рассматривать в качестве одного из возможных средств развития личности; более точно эту педагогическую задачу можно охарактеризовать как необходимое условие осуществления полноценной жизни человека. Вызывает недоумение тот факт, что при утверждении приоритетов в национальной образовательной политике, закрываются глаза на научно обоснованные факты, учет которых гарантирует полноценное развитие растущей личности, а значит и всего следующего поколения граждан нашего государства.

Между тем реализация декларируемой учебной разгрузки учащихся уже давно могла быть осуществлена за счет увеличения в учебных планах общеобразовательных школ доли предметов художественно-эстетического цикла: «Музыка», «Изобразительное искусство», «Народные промыслы», «МХК», «Театральное мастерство», «Танец и хореография». Эта мера способствовала бы одновременно и решению актуальной проблемы внедрения в процесс обучения здоровьесберегающих технологий, которые, кстати, должны быть нацелены на восстановление как физического, так и духовного здоровья учащихся.

2. Противоречие между насыщенным информационным полем музыкальной культуры Республики Беларусь – и ограниченным, стереотипным набором приемов и средств удовлетворения потребности в музыке у современных школьников.

Анализируя сложившуюся социокультурную ситуацию, исследователи отмечают, что за фактом наибольшей в сравнении с другими видами искусства потребляемости музыки скрываются сложные противоречия ее бытования. Низкий уровень культуры восприятия молодежи формирует поверхностно-потребительский тип музыкальной культуры, характеризующийся слабым умением формулировать свои мысли и чувства по отношению к музыке; неумением разделять свои переживания на обычные и эстетические; отсутствием способности к пониманию классической музыки. Большинство

<sup>2</sup> Универсальный (от лат. итуегзаПз - общий, всеобщий) - пригодный для многих целей, выполняющий разнообразные функции). В отличие от специальных способностей, универсальные потенциально могут быть развиты у каждого человека, поскольку связаны с присущим каждой личности стремлением удовлетворить потребность в самоосуществлении. С помощью универсальных способностей человек может самостоятельно осуществлять выбор и строить себя и собственную жизнедеятельность, формировать личные идеалы, жизненные принципы, Мировоззрение. В динамическом обществе важными для личности выступают: способность работать в неопределенной ситуации; к личностному самоизменению и саморазвитию; к рефлексии; к мышлению; к диалогу и др. Универсальные способности обеспечивают формирование любых специальных способностей.

школьников «видят» значение музыкального искусства в его прикладной функции – быть фоном для развлечения.

Разрешение данного противоречия возможно через обогащение опыта учеников способами и средствами удовлетворения музыкальной потребности. Важно, чтобы освоение значимых ролей и доступных видов деятельности опиралось на учет возрастных потребностей. Например, в работе с подростками средствами развития способности учащихся к музыкальной самореализации могут быть такие направления деятельности учителя, как информирование учащихся о возможных способах и приемах самоосуществления посредством музыки, демонстрация этих способов учителем, формирование навыков самостоятельной организации общения с музыкальным искусством, обеспечение условий для регулярного взаимодействия с ним.

3. Противоречие между ориентированностью музыки и пения на развитие творческого потенциала личности, ее образного мышления - и преобладающим искусствоведческим подходом к ее изучению, опирающимся на логико-познавательную деятельность.

Характеризуя современное состояние преподавания музыки, исследователи подчеркивают, что «эмоциональное и сенсорное развитие ребенка в современной школе оттеснено даже не на второй, а на десятый план» [29, с. 6]. Нейрофизиологи, опираясь на результаты исследований головного мозга человека, уже не первое десятилетие обращаются к педагогической общественности с рекомендациями создания и использования грамотных программ и методик обучения, учитывающих необходимость равноценного стимулирования всех видов мышления. При этом подчеркивается, что именно правое (пространственно-образное) полушарие головного мозга обладает большей способностью к активизации всей коры головного мозга в целом. Известны слова французского ученого И. Соньера: «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг». По мнению Т. П. Хризман, Н. Н. Трауготт, развитие образного мышления должно рассматриваться в качестве ведущей задачи образования, поскольку его роль для ребенка более существенна, особенно на ранних стадиях онтогенеза [69].

Превалирование логического, научного подхода над художественно-образным в обучении превращает музыку из дисциплины человековедческой в искусствоведческую; актуализация вербально-аналитического и элементарно-технологического путей освоения музыки и пения как основ музыкального искусства в школе обуславливает повышенную активность левого полушария головного мозга школьников.

Разрешение данного противоречия возможно только при осознании учителем механизмов воздействия музыкального искусства

на духовный мир личности. Напомним, что урок искусства в его истинном понимании предполагает опору на такие свойственные музыке характеристики, как: интонационная природа музыкального искусства; его способность изображать и выражать действительность; эмоциональность и образность музыкального содержания; процессуальность, определяемая подвижностью и неустойчивостью музыкального образа, что объясняет «текучесть» музыкально-эстетических переживаний личности; духовная природа музыкального искусства, предполагающая сосредоточение его содержания на высших ценностях; способность оказывать глубокое и сильное психологическое и физиологическое воздействие на человека.

Знание и понимание учителем истинной природы музыкального искусства находит свое отражение на практике, если музыкальное восприятие учащихся направляется не на структурно-аналитические действия, а на вслушивание в себя; если педагог не спешит иллюстрировать музыку конкретным образом, низводя ее до уровня обычного восприятия повседневной реальности, а приводит школьников к философскому обобщению жизненных явлений, затронутых композитором; если ученики вовлекаются на уроке в формы художественного творчества (сочинение (интерпретация), исполнение (импровизация), восприятие), стимулирующие их духовное развитие, а не в виды учебной работы, направленные на присвоение знаний, умений и навыков. При этом важно понимать, что проникновение учащихся на уроке в суть музыки (и в самого себя) происходит лишь тогда, когда выражение ими музыкально-эстетических ощущений, впечатлений, оценок осуществляется прежде всего посредством организации собственной художественной деятельности. Смысл же последней заключается в создании художественных образов с помощью характерных для искусства приемов передачи содержания (звук, жест, линия, пластика, движение, танец). «Музыкально-художественная деятельность протекает в форме учебной деятельности тогда, когда школьники воспроизводят сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают жизненное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя)» [76, с. 66]. Только при такой организации всего процесса музыкального образования и воспитания наши ученики получат тот субъективный опыт общения с музыкальным искусством, который поможет каждому из них самостоятельно открыть личностный смысл в содержании любого музыкального произведения, прочувствовать и «пропитаться» жизнеощущением другого человека, приобрести навыки художественного выражения возникшего духовного отношения к объективным явлениям. Именно этот опыт обеспечит обогащение духовной сферы личнос-

ти, прирост ее духовной культуры, поскольку в субъективном отношении человека к миру (и собственной жизни) и проявляется его духовность как неповторимость его внутреннего мира в присвоении ценностей общества.

4. Противоречие между субъективной ориентацией учителей музыки на духовно зрелую, заинтересованную в музыке личность – и реальной неоднородностью музыкально-эстетического знания, опыта осуществления известных музыкальных деятельностей, опыта творческой музыкальной деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к музыкальной культуре как к источнику духовного развития личности.

Ориентация учебно-воспитательного процесса на познание культуры нередко оставляет за пределами внимания совершенствование духовной культуры и опыта непосредственной социокультурной интеграции личности [39]. Процесс музыкального образования часто характеризуется формализмом восприятия информации, оторванностью музыкальных занятий от жизни, бессильностью педагогической стратегии, не актуализирующей субъективный опыт школьников. Учителю важно понимать, что познание культурного явления еще не обеспечивает проявления индивидуальной культуры, а остается лишь возможностью ее проявления.

Формирование духовной культуры учащихся в процессе их музыкальной деятельности предполагает создание условий для практической реализации духовности личности в «бытии-для-другого».

Разрешение данного противоречия, на наш взгляд, должно происходить в направлении поиска оптимальных форм и методов музыкального воспитания, позволяющих растущей личности мобилизовать круг знаний о жизни, о роли музыки в развитии собственных возможностей, требующих напряжения душевных сил, что, в конечном итоге, и продвигает духовное развитие. Развитие способности к осознанию собственных чувств, их индивидуальной направленности, анализ эмоциональных состояний, вызванных музыкой, приобретение умения получать о себе знания из прослушанной музыки, идентифицироваться с нею – это круг задач, решение которых способствует становлению отношения к себе как к индивидуальности, обеспечивает духовный рост школьников.

Итак, анализ сложившейся ситуации в практике музыкального образования позволяет сделать вывод о необходимости поиска продуктивных путей реализации возможностей музыкального искусства в формировании духовной культуры личности. Требуется теоретическое обоснование психолого-педагогических условий, при которых учебно-музыкальная деятельность может выступать действенным средством духовного развития учащихся. Остановимся подробнее на анализе этих психолого-педагогических условий.

## **6.2. Учебно-музыкальная деятельность как фактор формирования духовной культуры учащихся**

В условиях традиционно организованной системы музыкального образования и воспитания общеобразовательной школы музыкальная деятельность школьников имеет ряд особенностей. Главная из них заключается в том, что занятия музыкой носят учебный характер. Сам термин «учебно-музыкальная деятельность», согласно Г. С. Тарасову, подчеркивает значимость специально выдвинутых педагогических условий. Это, во-первых, целостная организация музыкально-воспитательного процесса в школе, которая является средой претворения задач общегуманитарного, художественного, музыкального и исполнительского характера. Во-вторых, полное согласование всех элементов учебно-художественного процесса (содержания занятий, форм и методов его организации, учета индивидуальных особенностей учеников). В-третьих, обеспечение достижения целей музыкального образования и воспитания, главной из которых является формирование музыкальной культуры личности как части ее духовной культуры [74]. Таким образом, употребляя термин «учебно-музыкальная деятельность» мы имеем в виду урочные и внеурочные виды и формы музыкальной деятельности учащихся общеобразовательной средней школы.

Важно отметить, что учебно-музыкальная деятельность обладает всеми свойствами деятельности и имеет: цель, мотивы, предмет, содержание, способы, результат. Ее предметом является музыкальное искусство. Ее субъект осуществляет целеполагание, познание и преобразование. Цель учебно-музыкальной деятельности – овладение на основе познания, упражнения и приобретенного опыта новыми формами поведения и деятельности в области музыки, их совершенствование (от репродуктивного типа действий - к творчеству).

*Исходя из всего вышесказанного, учебно-музыкальная деятельность квалифицируется нами как целенаправленно организованное взаимодействие школьников с музыкальным искусством, с другими субъектами музыкальной деятельности, в процессе которого они овладевают музыкальными знаниями, умениями и навыками, присваивают духовные ценности, заложенные в музыкальном искусстве, овладевают опытом духовного общения с ним, реализуют духовные потребности в музыкальном самовоспитании, самовоспитании, самореализации.*

Рассмотрим механизмы формирования личности в процессе учебно-музыкальной деятельности.

Формирующее воздействие учебно-музыкальной деятельности начинается со становления в ней активной позиции школьника. Субъект учебно-музыкальной деятельности – это ученик, для кото-

рого цель и задачи данной деятельности имеют личностный смысл. Например: «изучаю творчество композиторов, чтобы быть эрудированным человеком»; «слушаю музыку, чтобы быть добрее», «пою в хоре, потому что нравится ощущать себя в единстве с друзьями» и т.д. Особенностью ученика-субъекта выступает и умение дать характеристику своему «Я-музыкальному». Это рефлексивное умение свойственно учащимся, способным оценить свой уровень музыкальных знаний, умений, навыков; определить имеющийся уровень развития отдельных музыкальных способностей; осознать мотивы музыкальной деятельности; специфику собственных музыкальных предпочтений и интересов [28; 75]. Немаловажной в данном ряду является также способность и потребность выражать и реализовывать себя в тех видах учебно-музыкальной деятельности, которые представляют наибольший интерес, либо являются особенно успешными для ученика. Именно переживание школьниками удовлетворенности собой как причиной успеха и является механизмом становления его субъектной позиции в учебно-музыкальной деятельности. В связи с этим, особую актуальность в работе с учащимися приобретают специальные технологии, имеющие целью создание ситуации успеха в учебно-музыкальной деятельности, формирующие мотивацию достижения, позволяющие приобрести опыт преодоления неудач, философское отношение к собственным ошибкам.

Важно отметить, что сама специфика музыкальной деятельности создает реальные условия для успешного развития каждого школьника. Так, на уроках и во внеклассной работе ученик может быть вовлечен в процесс слушания музыки и может играть на музыкальных инструментах; может петь и рассуждать о музыке; иллюстрировать ее в рисунках, движениях, жестах и ритмодекламировать... В дополнение к этому приведем неполный перечень тех ролевых позиций, которые может выполнять ученик на уроке музыки. Это: слушатель, музыкальный критик, рецензент музыкального произведения, певец (солист, хорист), дирижер, инструментальный исполнитель, ди-джей, клипмейкер, музыкальный редактор, музыкальный оформитель, танцор, музыкальный продюсер и т. д. [73; 75].

Обязательным условием достижения целей музыкального образования является организация учебно-музыкальной деятельности с учетом знания возрастных нюансов развития учащихся. Ученик как обладатель возрастных особенностей становится для учителя объектом воспитательного взаимодействия. Позиция учащегося как объекта учебно-воспитательного процесса обусловлена также системой педагогических требований к его музыкальным знаниям, нормам общения в образовательном пространстве, режимом учебного заведения, дисциплиной как условием соблюдения прав и свобод каждого из его членов.



Как субъект образовательного процесса, индивидуального стиля учебно-музыкальной деятельности, учащийся предстает перед педагогами носителем определенных интересов, склонностей, способностей, неповторимых личностных свойств, которые выделяют его из среды сверстников. В качестве индивидуально-психических особенностей учеников перечислим: мотивы их музыкальной деятельности, характер музыкальных интересов, степень сформированности ценностно-художественных ориентаций, развитость эстетических чувств. Успех педагогической стратегии, ориентированной на формирование духовной культуры растущей личности, в определенной степени зависит от знания учителем механизмов развития названных психических образований учащихся, умения приводить эти механизмы в действие. Остановимся на рассмотрении этих механизмов подробнее.

Важнейшим побудителем любой деятельности является интерес. *Музыкальный интерес* – это избирательная направленность школьника на углубленное восприятие и наслаждение музыкой. Она проявляется в осознанной потребности систематического общения с музыкальным искусством [44, с. 7]. Особенности развития музыкальных интересов заключаются в том, что в процессе их становления основное внимание принадлежит формированию эмоциональной отзывчивости, музыкально-слухового внимания, мыслительной активности. Воспитание у учащихся интереса к музыкальной деятельности основывается прежде всего на положительном отношении к воспринимаемому объекту. В связи с этим одним из основных условий формирования у школьников интереса к музыке является создание на занятиях благоприятной эмоциональной обстановки. Средствами ее достижения могут быть приемы безоценочного отношения к эмоциональным проявлениям личности; принятия индивидуальности каждого ученика; поддержки творческой инициативы учащихся и др. На уроках музыки они реализуются посредством создания обстановки искренней заинтересованности мнением Другого; культивирования терпимого и уважительного отношения к внутреннему миру каждого и т. д.

Сама природа интереса имеет объективно-субъективную основу. Не возникает интереса к тому, что не имеет для школьника объективного смысла, субъективной значимости. Поэтому формирование интереса к музыкальной деятельности происходит за счет обнаружения ее привлекательных сторон, а также посредством формирования внутренних побуждений-мотивов, связанных с отношением школьников к музыке.

Среди педагогических подходов к формированию музыкальных интересов учащихся эффективны: дифференцированный подход, основанный на взаимодополнении различных видов деятельно-

сти с целью приведения в действие потенциалов каждого учащегося; потребностно-информационный, ориентирующий педагогов на поиск содержания, форм и методов музыкальной деятельности, которые удовлетворяют потребности растущей личности.

Интерес школьника тесно связан с его *ценностными ориентациями*, которые обращены к объективным ценностям, существующим в действительности, хотя они и субъективны, так как являются свойством человека [18; 40; 68]. В педагогике и психологии искусства утвердилось понятие «ценностно-художественные ориентации», под которыми понимают «ориентации школьника на подлинные художественные ценности, формируемые средствами комплексного воздействия искусства в процессе его восприятия и художественно-творческой деятельности учащихся» [66, с. 46–47]. Формирование художественных ценностных ориентаций в процессе учебно-музыкальной деятельности предполагает использование художественно ценной музыки, назначение которой – воплощение эстетического идеала. По мнению В. Коломиец, в музыкальном искусстве могут находить отражение следующие духовные ценности: Бог, вера; человек, его личное, жизнь; Отечество; красота, прекрасное; природа; истина, познание; труд, созидание.

Таким образом, художественно-ценная музыка может помогать школьнику «избирать не то случайное, что возникло во временной ситуации, а то подлинно ценное, что может составлять интерес не преходящий, не ситуативный, а устойчивый, глубокий, прорастающий в жизнедеятельность» [91, с. 20].

Показателями развитости ценностно-художественных ориентаций личности является сформированность *музыкально-эстетического вкуса*. Исследователи данной категории (М. А. Верб, О. П. Котикова, В. А. Разумный, Л. Н. Столович и др.) трактуют эстетический вкус как основу в определении эстетического отношения к действительности. Эстетический вкус проявляется в умении оценить содержание, форму, степень гармонии формы и содержания произведения искусства. Условием его формирования является оценочная способность человека, которая, наряду со способностью к познанию и созиданию, определяет духовные и личностные потенциалы, составляющие духовный мир человека [84, с. 18]. В процессе учебно-музыкальной деятельности у учащихся развиваются умения оценивать музыкальный образ с эстетической стороны; выражать собственное отношение к музыке, самооценивать свои достижения, сравнивать их с желаемым и возможным уровнями собственного музыкально-эстетического развития.

Развитость художественного вкуса обусловлена степенью интериоризации личностью художественных ценностей общества. Ориентирование учащихся на восприятие подлинных музыкальных

ценностей целенаправленно формирует художественный вкус, эффективно воздействует на развитие эмоционально-интеллектуальной сферы личности, повышает ее культуру восприятия и выбора музыкальных произведений как средств организации досуга, как эмоционального фона жизнедеятельности.

В свою очередь, развитость эстетических чувств является условием формирования музыкального вкуса. Обогащение эмоциональной сферы ребенка играет важную роль в его духовном развитии. Л. С. Выготский подчеркивал, что эмоции в детстве выступают генетическими формами регуляции поведения, становления личности [21, с. 352-356].

Специфика *художественной (эстетической) эмоции* состоит в обеспечении ею бескорыстного переживания жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее [27; 53]. Эмоция, вызванная в ответ на переживания композитора, воспринимается личностью как своя собственная. Художественные эмоции порождают эстетическую реакцию, рассматриваемую в качестве полноценной эмоциональной реакции, находящей себе разряд в деятельности, фантазии, творчестве.

Вместе с тем, значение эстетической эмоции нельзя ограничивать лишь функцией отражения объективно существующего музыкального (художественного) образа. При организации процесса духовного развития учащихся очень важно учитывать то, что эстетическая эмоция, пережитая в процессе общения с музыкальным искусством, сама может быть причиной развития эстетической потребности. Это убедительно доказал Б. И. Додонов, выделивший так называемые «проникающие» ценностные ориентации личности, создаваемые потребностью в определенных отношениях к окружающему миру. Эти ценностные ориентации проявляются в склонности человека к определенному рода переживаниям и определяют тип его эмоциональной направленности (коммуникативной, эстетической, альтруистической, гностической и т. д.). Само по себе переживание доминирующей (наиболее лично значимой) эмоции вызывает такое удовольствие, что заставляет человека вновь и вновь искать возможность пережить ее. Причем желание почувствовать ее снова настолько сильно, что личность будет искать эту возможность как в том виде деятельности, в котором она эту эмоцию впервые ощутила, так и во всех других доступных ей видах деятельности.

*Эстетическая эмоция* – это всегда источник эстетического удовольствия, поэтому результатом переживания эстетических эмоций может стать потребность испытывать их еще и еще. Потребность в эстетическом переживании, изначально (имманентно) присущая человеку, может «проникать» во все другие его влечения и превращаться в своеобразный «рычаг», с помощью которого «подтягива-

ется» к высокому уровню развития вся личность в целом, во всем богатстве ее потенциальных возможностей [30, с. 255]. Именно так достигается гармоничное развитие личности.

Таким образом, ориентация учащихся на переживание эстетической эмоции способствует возникновению эстетической потребности, которая побуждает к эстетической деятельности, повышающей уровень эстетической воспитанности личности.

Эстетическое переживание, являясь субъективным результатом эстетического освоения действительности, выступает важнейшим компонентом духовной жизни человека, средством удовлетворения его потребностей в духовном общении, эмоциональном контакте, единении [44; 53].

В педагогических исследованиях выявлена роль музыкально-эстетической эмоции в нравственном развитии человека через развитие воображения, способности к сопереживанию, сорадованию, которые являются компонентами нравственной культуры личности [23, с. 7-8]. Чувства, воплощенные в музыке, всегда опосредованы художественным идеалом автора, системой его ценностей, поэтому восприятие музыки сопряжено с осмыслением авторской позиции [72, с. 10-11].

Формирование эстетических чувств предполагает активное восприятие окружающего мира и самостоятельную творческую деятельность. *Художественное восприятие* - всегда творчески активный процесс, предполагающий эмоциональную включенность субъекта, осмысление им воспринимаемого содержания художественного образа, проявление сугубо личностных свойств в форме эмоционального отношения. Личность, включившаяся в музыкальную деятельность, выступает как субъект музыкально-эстетической коммуникации, а ее эстетические переживания могут рассматриваться как моменты самоактуализации. Поэтому исследователи рассматривают восприятие художественного произведения в качестве действенного фактора эмоционального развития человека, а эмоциональную отзывчивость на музыку - в качестве компонента музыкальности личности [24; 28; 77].

Одним из условий адекватного восприятия художественных произведений выступает развитость умения словесно обозначать эмоции, т. е. способность осуществлять психологический анализ художественного образа [24, с. 8]. Овладение этими умениями обеспечивает восприятие образа-переживания во всем его многообразии и многосторонности.

Формирование эстетических чувств невозможно обеспечить только восприятием: оно включает все богатство выражения личностью собственного духовного мира и тесно связано с проявлением творческой активности субъекта. Творчество – это способ решения

личностью жизненных задач, который позволяет ей полностью раскрыть свои сущностные силы, реализовать природные задатки и внести свой оригинальный индивидуальный вклад в ценности общества, в совершенствование личностных и общественных отношений, в обогащение своего духовного мира [93].

В работе с учащимися значимость приобретает создание условий для творческого самовыражения, самоактуализации и самореализации личности в процессе ее учебно-музыкальной деятельности.

Эстетические переживания и эмоции лежат в основе духовных потребностей личности. Развитие эмоций, чувств и потребностей – взаимозависимый процесс, в котором потребности усиливают эмоции и чувства, а эмоции и чувства стимулируют и направляют потребности [71; 85].

*Музыкальная потребность* – это разновидность эстетической и художественной потребности. Динамика развития музыкальной потребности свидетельствует о переходе от неосознанного стремления овладеть музыкальным искусством в силу его особой привлекательности к желанию систематически заниматься музыкальной деятельностью – до осознанной музыкальной потребности [14; 17].

Музыкальная потребность может быть развита, воспитана. Она «способна» формировать «важнейший комплекс психической активности – избирательное отношение индивида к художественным явлениям» [28, с. 24]. Музыкальные потребности как источник активности личности обусловлены стремлением к самостоятельности, к поиску своей позиции в искусстве и жизни, потребностью в осознании своего отношения к различным явлениям музыкального искусства, в творческом самовыражении. Музыкальная потребность учащегося обычно рассматривается как музыкальное побуждение, вызывающее необходимость обращения его к различным видам музыкальной деятельности и опирающееся на ярко выраженное стремление к ценностному поиску. Показателями музыкальной потребности является музыкальный интерес, который становится фактором, побуждающим к дальнейшей музыкальной деятельности [48; 57; 86; 88].

Потребность в общении с музыкальным искусством является духовной, поскольку сопряжена с выражением стремления ученика к познанию духовного мира человечества, отраженного в музыкальном произведении; удовлетворением стремления школьников к общению с миром сверхличностной, идеальной реальности. Данная потребность наряду с потребностью в художественно-творческом самовыражении средствами музыкальной деятельности рассматривается нами как важнейшая в духовном становлении личности. Ее формирование в решающей мере зависит от мастерства учителя музыки.

Как специалист в профессиональной педагогической деятельности учитель музыки выполняет следующие функции: воспитатель-

ную, гностическую, информационную, коммуникативную, исполнительскую, исследовательскую, конструктивную, организационную, ориентационную, развивающую, методическую [5; 45; 82]. Остановимся кратко на характеристике воспитательной и коммуникативной функций и анализе педагогической позиции учителя музыки в образовательном процессе.

Учитель музыки реализует воспитательную функцию через специально организуемые, содержательно отобранные, технологически отработанные музыкальные деятельности «"по возделыванию" человеческой личности» (Д. Огороднов). Поэтому собственно педагогическими являются те действия педагога, которые целенаправленно создают условия, ставящие учащегося в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание музыкальной культуры, предлагаемой учителем. Обмен ценностями, смыслами, побуждениями в процессе усвоения информации, формирования умений, обогащение мотивации образования составляют сущность воспитательной функции педагога [15; 20].

Коммуникативная функция профессиональной деятельности учителя музыки обусловлена «совместностью» ее осуществления и строится по законам общения. В педагогическом общении выделяют три взаимосвязанные функции: коммуникативную (обмен информацией), перцептивную (восприятие и познание людьми друг друга), интерактивную (организация и управление совместной деятельностью) [89]. При этом между учителем и учащимися устанавливаются подлинно педагогические отношения, для которых характерны следующие особенности: а) это специально сконструированные отношения между людьми, главной целью которых является совершенствование личности; б) в системе педагогических отношений человек может выступать для другого человека только как цель и никогда как средство; в) для педагогических отношений характерна двудоминантность, ориентация на взаимоизменение участников; г) органическое сочетание личностно-формирующей и информативной функций. Именно педагогические отношения обеспечивают целостность учебно-воспитательного процесса [11; 20; 22].

Функция педагогического общения в реальном образовательном процессе реализуется в познавательном интересе педагогов к духовному миру растущей личности; этот интерес, как правило, проявляется в анализе и поиске сильных сторон личности учащегося, на которые можно опереться в прогнозируемых воздействиях.

Учителя-мастера чаще испытывают потребность поставить себя на место учащегося, то есть не только сравнить, но идентифицировать себя с ним. Такая позиция помогает расширить поле выбора педагогических стратегий и тактик общения с ребенком, коллективом учащихся. Реализация коммуникативной функции в образовательном

процессе обеспечивает благоприятную среду для учебной и внеучебной деятельности, ее духовность, в которой проявляется исходная человеческая потребность ориентироваться на высшие ценности.

Под позицией педагога в учебно-воспитательном процессе (на уроках и во внеклассной работе по музыке) принято понимать устойчивые системы его отношений к ученику, к себе, коллегам, определяющих его поведение. В гуманистической педагогике и психологии позиция педагога рассматривается как особым образом построенное взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии Другого, его эмоциональных состояний, реального поведения [37; 52; 93]. Именно позиция педагога обеспечивает создание духовной атмосферы в классе, школе.

Итак, музыка – носитель духовных ценностей, языка духовного общения – оказывает непосредственное воздействие на духовную сферу человека – его переживания, мысли, потребности, ценностные ориентации, идеалы. Условием осуществления полноценного воздействия музыки на духовный мир растущей личности является специально организованный процесс музыкального воспитания, ведущими структурными компонентами которого выступают урочные и внеурочные занятия музыкой. Формирование духовной культуры учащихся представляет собой сложный многоуровневый процесс, опирающийся на глубокое понимание возрастных особенностей школьников. Нами проведена научно-практическая исследовательская работа с целью разработки концептуальных оснований организации музыкально-воспитательного процесса, направленного на формирование духовной культуры подростков. Разъяснению полученных нами результатов будет посвящен следующий параграф.

### **6.3. Концептуальные основания формирования духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности**

В теории и практике музыкального воспитания обоснованы различные концептуальные подходы к его организации. Перечислим основные из них.

Во-первых, это развитие способности эмоционально-образного отражения действительности средствами музыкального искусства (Б. В. Асафьев, Н. Н. Грашинович, Д. Б. Кабалевский, Б. М. Теплое, Г. М. Цыпин); во-вторых, это организация музыкального воспитания как образно-творческой деятельности педагога и школьников (И. Кевшас); в-третьих, развитие потребности и способности музыкально-образного моделирования окружающей действитель-

ности (Ж. Далькроз, К. Орф, Т. Боровик, Т. Н. Каптан, З. П. Морозова); в-четвертых, обогащение опыта собственного развития в различных видах музыкальной деятельности, включая выбор своей позиции в ней: солист, композитор, танцор, слушатель, исполнитель, коллекционер, ди-джей и др. (З. К. Кальниченко, С. Т. Шацкий); в-пятых, организация музыкального самообразования и самовоспитания школьников на основе сформированных опорных, ключевых знаний и умений: хорового исполнения, музыкально-слухового анализа (Ю. Б. Алиев, Э. И. Мелькумова, Е. Н. Таллин).

Все вышеперечисленные концепции внесли существенный вклад в решение проблемы формирования духовной культуры школьников. Их педагогическая целесообразность и ценность проверена практикой.

Вместе с тем анализ сложившейся ситуации в практике музыкального образования (см. п. 1) позволяет сделать вывод о необходимости поиска продуктивных путей реализации возможностей музыкального искусства в формировании духовной культуры личности. Таким образом, обоснование психолого-педагогических условий, при которых музыкальная деятельность подростков может стать каналом трансляции высокой духовной культуры в опыт их жизнедеятельности, представляется актуальной педагогической проблемой и целью нашей концепции.

Ключевым звеном любой концепции выступает совокупность тех теоретических подходов, принципов, которые обосновывают ведущую идею. Остановимся на тех результатах научного поиска, которые раскрывают новизну нашего концептуального подхода к проблеме формирования духовной культуры подростков в процессе их учебно-музыкальной деятельности.

1. Предлагаемый концептуальный подход к проблеме основывается на том положении, что формирование духовной культуры подростков базируется на активизации сознательной позиции школьников в отношении к окружающему миру, обогащении сферы самосознания, актуализации процессов самопонимания и самоопределения.

2. Развитие духовной культуры понимается нами как формирование личностной позиции в деятельности, становление индивидуального бытия в мире культуры, субъектности собственной жизнедеятельности.

3. Показателем духовно развитой личности выступает ее способность осознавать и развивать в себе уникальный, индивидуальный потенциал, внутренний мир, который определяет ее жизненную позицию и гармоничное включение в социум, самореализацию в пространстве культуры.

Остановимся подробнее на рассмотрении механизмов осуществления самопознания личности в процессе восприятия музыки.



На функцию искусства как средства формирования самосознания личности обращают внимание представители самых разных гуманитарных специальностей: философы, эстеты, психологи, педагоги [7; 43; 62; 67]. Процесс самопознания посредством общения с искусством рассматривается как результат сопоставления себя с образами, персонажами художественных произведений. В результате человек приходит к более глубокому пониманию своих действий, мыслей, отношений к людям и окружающей социальной и природной среде. В данном контексте духовное обогащение подразумевает постижение учащимися точки зрения автора, его мировоззрения как концептуальной идеи художественного текста.

Еще одним путем самопознания в процессе музыкальной деятельности может быть интуитивное постижение произведения, когда осознание личностных переживаний, сравнение своего «видения» эмоциональной картины с другими дает информацию о себе как о индивидуальности с особым типом мировосприятия.

Дело в том, что личностные переживания отражают уникальность отношения субъективной реальности к объективному бытию. Более того, эмоциональное отношение трактуется исследователями как самодостаточное проявление индивидуальности [93, с. 5]. Из этого следует, что эстетическая эмоция как полноценная эмоциональная реакция, является выражением индивидуального своеобразия подростка, а осознание своих эстетических эмоций и чувств выступает способом самопознания личности. Если учитывать, что музыкальное воспитание превращается в средство духовного развития подростков при ориентации учебно-воспитательного процесса на самопознание и самореализацию личности, то логичным становится вывод: формирование у подростков способности к осознанию собственных чувств, анализу своих эмоциональных состояний, вызванных музыкой, является условием их духовного развития.

Механизм духовного развития личности состоит в освоении человеком духовных ценностей общества, то есть начинается с практических актов, связанных с проявлением его физической и психической активности. В основе музыкальной деятельности лежат многообразные потребности подростков, которые по мере развития личности развиваются и совершенствуются. Процесс «встречи» с духовной ценностью всегда сопровождается определенными переживаниями (заинтересованностью, безразличием, восторженностью и т. д.), которые могут, при неоднократном повторении в аналогичной ситуации, закрепляться как эмоционально-ценностное отношение к данному явлению культуры.

Положительное эмоциональное отношение, если оно согласовано с направленностью личности, ее способностями и возможностями, может стимулировать человека к повторному и неоднократ-

ному обращению к привлекательному явлению. Другими словами, духовная ценность может превращаться в мотив практического поведения, становиться средством реализации духовной потребности. В этом случае можно говорить о сформированности ценностной ориентации личности, то есть о присвоении личностью объективной духовной ценности. Приобщение к духовным ценностям происходит в различных видах деятельности, в которых личность может занимать различную позицию (объекта, субъекта) в зависимости от мотивов, установок, знаний, желаний, возможностей, способностей, воли. В процессе присвоения духовных ценностей личность постоянно обогащает свои представления о самих духовных ценностях, о способах их влияния на собственную личность и на окружающих, о путях их присвоения и созидания. Полученные знания обуславливают изменение (совершенствование) внутреннего мира личности и могут направляться на преобразование окружающей действительности, создание духовных ценностей. Знания включаются в структуру мировоззрения личности, в результате чего формируется образ «Я» нового уровня развития, результатом которого может стать создание установки на определенное поведение.

Таким образом, процесс формирования духовной культуры личности предполагает активизацию таких характеристик личности, как знания, эмоции, ценностные ориентации, потребности и мотивы, творческая активность.

Анализ процесса духовного развития личности позволяет вычлени в нем системообразующие компоненты: мотивационно-ценностный, познавательно-когнитивный, эмоционально-волевой, действенно-практический.

Остановимся подробно на характеристике каждого из них. Это позволит нам проанализировать характеристики «духовного Я» подростков, особенности проявления последнего в учебно-музыкальной деятельности.

Основой *познавательно-когнитивного компонента* духовной культуры подростков выступают знания о гармонии природы, нравственных основах общества, гуманности человека, духовных глубинах внутреннего «Я». Особенностью духовного знания является глубинное понимание, приближенность его к истине, сущности предмета или явления, а также востребованность, т. е. приобретение добровольно из интереса и любознательности. Качество знаний определяется не только объемом самих знаний, но и их духовной насыщенностью, личным отношением [47, с. 31]. Характерной особенностью данного компонента духовной культуры является рефлексивность. Ее развитие – необходимое условие духовного становления личности подростка [8; 32; 34; 61; 87]. Рефлексивные знания значительно повышают общий интеллектуальный и личностный уровень развития че-

ловека. С помощью рефлексии знания «оборачиваются на себя» и служат средством самопознания личности. Развивая рефлексивные способности подростка, мы помогаем ему самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом, включаться в существующие и творить новые формы деятельности и общения с другими людьми.

Осознание себя субъектом музыкальной деятельности, предполагающее принятие подростками ее целей и задач, понимание возможностей музыкального искусства в развитии личностного потенциала, рассматривается нами как системообразующая составляющая познавательного-когнитивного компонента духовной культуры личности.

*Мотивационно-ценностный компонент* духовной культуры подростка обуславливает принятие им нравственных, эстетических, познавательных ценностей; раскрывает подлинное значение духовных начал в жизни человека, его личную заинтересованность в собственном духовном развитии [83, с. 188].

Данный компонент предполагает развитость ценностного отношения к музыкальной деятельности как к средству самопознания, самореализации и самосовершенствования. Ценностное отношение проявляется в наличии знаний о возможностях музыкального искусства в удовлетворении своих потребностей; в позитивной оценке музыкального искусства; приятных переживаниях, вызываемых коммуникативным актом; желании включаться в музыкальную деятельность снова и снова. Показателем ценностного отношения личности к музыкальному искусству выступает музыкальный интерес. Интерес к музыкальным занятиям проявляется в увлеченности процессом музыкальной деятельности, характере его протекания, проявлении самостоятельности и творческой инициативы в практической деятельности [65, с. 7].

Мотивы музыкальной деятельности зависят от субъекта, т. е. от его влечений, запросов, интересов, составляющих направленность личности. В качестве мотивов музыкальной деятельности подростка, обеспечивающих его духовное развитие, мы выделяем: эмоциональный контакт с музыкальным произведением, жажду эстетического впечатления, «жажду красоты», наслаждение звуками, красотой музыки, познание (себя, окружающего мира), духовное совершенствование, развитие творческих способностей, творческое самовыражение. Приоритетное положение одного из вышеперечисленных мотивов в мотивационной сфере личности мы рассматривали в качестве основания для типологии духовного развития подростков.

*Эмоционально-волевой компонент* занимает центральное место в структуре духовной культуры личности. Он характеризует субъективные переживания человека, его внутренний опыт, поле «личностных смыслов» [19; 47]. Богатый опыт личностных пережи-

ваний обеспечивает открытость внутреннего мира внешнему в большем количестве измерений и направлений. Именно открытость человека дает возможность обрести большое духовное содержание, ценностный смысл жизни [6, с. 16–24].

Духовный рост личности в процессе ее музыкальной деятельности начинается с обогащения эмоциональной сферы эстетическими переживаниями. Психологические механизмы сопереживания, сочувствия, способность к контакту с другими, лежащие в основе эстетических переживаний, позволяют подростку войти в «зону духовного пространства и мироощущения композитора» (А. Сохор), расширяя границы собственных духовных представлений.

Свидетельством благоприятных тенденций развития эмоционального мира подростка является эмоциональная восприимчивость, умение живо откликаться на широкий круг явлений окружающей жизни, а также эмпатия, т. е. способность к сопереживанию чувствам других людей, миру переживаний героев произведений искусства [92, с. 45–46]. В музыкально-педагогическом контексте эмпатия изучалась как проявление эмоциональной отзывчивости на музыку [58]. *Эмоциональная отзывчивость* обеспечивает ситуацию «соучастия» в событиях образной действительности посредством мышления и воображения и предполагает адекватное выражение эмоциональных переживаний.

Реализация музыкальной отзывчивости предполагает развитость умения волевой саморегуляции личности. Данное умение включает: готовность преодолевать в себе антинравственные, бездуховные проявления, умение бороться с препятствиями на пути духовного развития и самосовершенствования.

*Действенно-практический компонент* духовной культуры личности связан с ее способностью организовывать взаимодействие в поле музыкальной культуры с произведениями искусства и субъектами музыкальной деятельности, реализацией своих музыкальных способностей и возможностей.

Формирование духовной культуры подростка проходит на фоне первых попыток самовоспитания. Поэтому необходимым проявлением действенно-практического компонента духовной культуры подростков, наряду с активным участием в музыкальной деятельности социума, регулярным общением с разными сферами музыки, выступает потребность в музыкальном самообразовании.

Музыкальное самообразование – основа внутреннего самодвижения для удовлетворения музыкальных предпочтений. Главным импульсом самодвижения, ведущего к музыкальному самообразованию, выступает субъективно значимая ориентация на музыкально-познавательную деятельность. Старт музыкального самообразования начинается с овладения знаниями и умениями самообразова-

тельной деятельности. Совершенствование содержательной и процессуальной сторон музыкального самообразования подростков обеспечивает взаимосвязь и взаимопроникновение классно-урочной и внеурочной деятельности.

Существенной стороной действенно-практического компонента духовной культуры личности выступает способность подростков к самореализации в различных видах музыкальной деятельности. Средствами развития данной способности могут быть такие направления деятельности учителя, как информирование учащихся о возможных способах и приемах самоосуществления посредством музыки, демонстрация этих способов учителем, формирование навыков самостоятельной организации общения с музыкальным искусством, обеспечение условий для регулярного взаимодействия с ним.

Охарактеризованные компоненты духовной культуры подростков существуют в единстве, взаимосвязи и взаимодействии. Их разделение возможно только на теоретическом уровне и предпринято из-за сложности исследуемого явления, которое представляет собой и процесс, и состояние, и результат накопления духовных ценностей, и качественную реализацию их в поведении.

Итак, объективными показателями (критериями) динамики исследуемого качества у учащихся-подростков являются:

- способность и потребность в осознании себя субъектом музыкальной деятельности, проявляющаяся в умении понимать ее цели, определять задачи и способы их решения;
- ценностное отношение к процессу музыкальной деятельности как к средству самопознания, выражающееся в заинтересованности, умении осуществлять рефлекссию собственной музыкальной деятельности;
- эмоциональная отзывчивость в процессе общения с музыкальным искусством, основанная на адекватном выражении эмоциональных переживаний;
- способность и потребность в музыкальном самообразовании, самовоспитании, самореализации, которая определяется по знанию способов музыкального самообразования, умению самостоятельно организовывать общение с музыкальным искусством, по количеству времени, затрачиваемому на это общение, частоте контактов, факту выбора музыкальной деятельности в качестве предпочитаемой.

Вычленение структурных компонентов духовной культуры, их критериальных характеристик явилось научной предпосылкой конструирования учебно-воспитательного процесса, ориентированного на формирование духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности.

Итак, формирование духовной культуры - процесс многомерный, многофакторный. Его теоретическое обоснование возможно в

опоре на внутреннюю структуру самого качества, на глубокий анализ механизмов духовного развития подростков, на знание логики организации педагогического процесса. Ведущими условиями воспитания духовной культуры подростков являются:

- рассмотрение личности как целостной системы и необходимость ее гармоничного развития (стимулирование художественно-творческой активности подростка, развитие интуиции, образного мышления, обеспечивающих сбалансированность деятельности правого и левого полушарий головного мозга);

- использование во взаимосвязи и целостно всех возможных форм и методов формирования духовной культуры подростков и выбор оптимальных вариантов (методы усвоения готовых знаний; методы воспроизведения способов деятельности; методы овладения творческой деятельностью; методы воспитания эмоционального отношения).

Основные пути духовного воспитания подростков в процессе их музыкальной деятельности можно сформулировать следующим образом:

- формирование у школьников отношения к музыкальной деятельности как к лично значимой;

- организация музыкально-воспитательного процесса, предоставляющая ученику возможность выбора содержания музыкальной деятельности, снимающая излишнее напряжение и боязнь неудач;

- обеспечение возможности творческого самовыражения в разнообразных формах и видах музыкальной деятельности;

- создание условий для реализации потребностей подростков в самопознании, самоутверждении и самореализации на уроках музыки.

В заключении остается лишь обобщить наш практический опыт на теоретико-методологическом уровне и разъяснить, в опоре на какие общенаучные подходы и принципы возможно осуществление процесса формирования духовной культуры учащихся-подростков.

Итак, в организации учебно-музыкальной деятельности подростков мы руководствовались следующими подходами:

- *аксиологическим*, предполагающим определение ценностей, которые задают направленность и мотивируют деятельность участников педагогического процесса. В нашем случае – это ценности свободы личности, ее самореализации и самоутверждения. Свобода личности реализуется через предоставление права каждому проявлять индивидуальное своеобразие в музыкальной деятельности: в выборе ее видов (пение, слушание музыки, ее обсуждение, сочинение, музицирование, коллекционирование записей музыкальных произведений и музыкальной символики, посещение музыкальных мероприятий), в способах творческого самовыражения (мимические и жестово-пластические приемы передачи эмоционального со-

стояния, зарисовки, пропевание мелодии, выразительное исполнение музыкального произведения, подбор и чтение поэтических произведений, помогающих выразить эмоциональное состояние, привлечение личного жизненного опыта проживания сильных эмоций, нахождение индивидуальной формы раскрытия характера музыкального произведения, иллюстрирование), в проявлении эмоционального отношения к музыке (позитивного – индифферентного – негативного; ее притяжения – неприятия). *Свобода самовыражения* личности делает возможным проявление творческой активности личности (через предоставление самостоятельности и инициативы в оценке произведений искусства; создании принципиально нового «видения» музыкального образа; выборе форм и способов самовыражения посредством музыкальной деятельности). Самоутверждение подростка рассматривается в качестве ценности, так как является потребностью данного возраста. Средством самоутверждения подростков в процессе музыкальной деятельности может стать такая его организация, при которой ученик достигает самим себе поставленных целей. В этом случае музыкальное воспитание создает условия для развития интересов, способностей, возможностей школьника. Самоутверждение подростка реализуется также через прочувствование, переживание, оценку собственной позиции, отношения к музыке;

- *потребностно-информационным*, который базируется на обосновании зависимости переживаний, возникающих в процессе деятельности от оценки субъектом возможности удовлетворения своего желания [71, с. 9]. В педагогической практике потребностно-информационный подход подчеркивает необходимость информирования школьников о значении конкретной деятельности в их личностном развитии. В рамках нашего исследования он реализовывался посредством предоставления подросткам возможности получать на уроках музыки значимую для них информацию; создания условий для реализации актуальных и формирующихся художественных потребностей, обогащающих духовную сферу личности;

- *личностно-деятельностным*, требующим создания условий, при которых ученик развивает свои сущностные силы в отвечающей его запросам деятельности, субъектом которой он является. При организации музыкально-воспитательного процесса данный подход реализовывался через учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников при организации их музыкальной деятельности, опору на личностные качества; стимулирование личностной активности учащихся, развитие их самостоятельности, инициативы, самостоятельности.

Реализация означенных подходов к формированию духовной культуры личности предполагала опору на следующие принципы:

- *принцип принятия эмоциональных реакций Другого*. Для этого требовалось создание психологических условий, способству-

ющих свободному проявлению подростками эмоционального отношения (безоценочность, принятие, поддержка, безопасность). Гарантия реализации данного принципа связана с созданием на уроках музыки обстановки искренней заинтересованности мнением Другого; культивированием терпимого и уважительного отношения к внутреннему миру каждого, что способствует уменьшению внутренней конфликтности, напряженности личности, развитию умения контролировать эмоции, потребности и желания;

- *принцип поддержки творческой инициативы учащихся*, предполагающий использование разнообразных видов деятельности на уроках музыки с целью стимулирования музыкальной активности подростка на доступном ему уровне;

- *принцип связи с жизнью*, реализующийся в специфическом качестве музыки как средства выражения духовно-психической глубины объективной реальности, создания художественной модели духовного бытия человека. В соответствии с данным принципом целесообразно использовать прием обращения к личному жизненному опыту учащихся, обеспечивающий активизацию рефлексивных способностей подростков;

- *принцип персонификации*, обуславливающий индивидуальную ориентированность процесса воспитания, учет задатков и возможностей каждого ребенка, способствующий движению воспитательного процесса от личностных, ближайших интересов детей к развитию у них высоких духовных потребностей. Реализация данного принципа сопряжена с развитием субъектности личности, ее творческого потенциала и осуществлением педагогической поддержки в становлении индивидуальных черт характера каждого воспитанника [37, с. 20-21].

Реализация концепции формирования духовной культуры подростков предполагает использование методов и технологий, направленных на оптимизацию духовного развития подростков. Подробное описание методической стороны организации процесса формирования духовной культуры учащихся в процессе их учебно-музыкальной деятельности представлено ниже.

#### **6.4. Пути активизации духовного развития учащихся в процессе учебно-музыкальной деятельности**

Для обоснования условий активизации духовного развития учащихся в процессе музыкальной деятельности необходимо опираться на закономерности и механизмы взаимодействия искусства и духовного мира личности. Остановимся на их анализе подробнее.



В осмыслении категории «духовность», «духовная культура личности» мы, вслед за многими отечественными педагогами, опираемся на экзистенциалистский подход, отраженный в философии Н. А. Бердяева, Н. О. Лосского. Духовная культура личности - это процесс и результат формирования субъективного отношения человека к миру и собственной жизни на основании некоторой шкалы общечеловеческих ценностей, которое выражается в специфической организации ее внутреннего мира: ее мыслей, желаний, побуждений, стремлений, потребностей, интересов, установок, переживаний, ценностных ориентаций. Общая проблема развития духовной культуры личности связана с формированием личностной позиции в деятельности, становлением индивидуальности и может быть сформулирована так: насколько личность может быть субъектом собственной жизнедеятельности, не теряя своей уникальной неповторимости.

Выше уже говорилось о том, что музыкальное искусство обеспечивает факт духовного общения, благодаря своей эмоционально-чувственной природе. Вместе с тем оно само несет возможность содержательного обогащения духовной сферы личности. В процессе общения с музыкой возникающая духовная энергия человека (в виде эстетических переживаний) концентрируется именно на «предметах духовного порядка» – Правде, Добре, Красоте, Справедливости, Любви. Таким образом, внутренним миром личности осваивается и присваивается опыт так называемых «экзистенциальных переживаний» (свободы, любви, надежды, сомнения, заботы, веры, вины, раскаяния), которые являются носителями духовной культуры (В. С. Библер, В. И. Ксенофонтов, Э. В. Соколов). При этом в каждом отдельно взятом случае характер переживаний, вызванных процессом общения с музыкальным произведением, опосредуется уникальным и неповторимым жизненным опытом личности. А это значит, что на уроке музыки каждый ученик может (и должен) иметь возможность раскрыть для себя и для окружающих собственное индивидуально-личностное своеобразие, ту его часть, которая соответствует духовным основам его бытия, делает совершеннее, гармоничнее человека и мир в их единстве. Отсюда следует вывод о целесообразности организации учебно-музыкальной деятельности учащихся посредством методов, стимулирующих самовыражение их творческой индивидуальности, самобытности, уникального внутреннего мира. А предназначение учителя музыки заключается в раскрытии ученикам тех способов выражения собственного «Я-музыкального», которые синтонны самой сущности искусства, и которые одновременно будут и средством личностной самоидентификации, и средством максимально глубокого постижения музыки.

По всей видимости, наиболее оптимальными способами освоения музыкального искусства с точки зрения духовного развития ра-

стущей личности выступают *методы и приемы интонационного переживания-осмысления художественного образа*. Озвучивание, прорисовывание, жестикулирование интонации, изображение ее в рисунке, с помощью пластики тела, художественного слова являются наиболее произвольными, спонтанными проявлениями сознания, а потому более точными средствами отображения и усиления эмоционального переживания. В обоснование данного тезиса приведем результаты исследований из области музыкальной психологии и нейрофизиологии.

Музыкальное мышление имеет свою эмоционально-образную специфику, оно не является понятийным, категориальным. Поэтому методы постижения содержания музыкального произведения, основанные на интеллектуально-когнитивных процессах, предполагающие абстрагирование, сопряженное с произвольным анализом музыки, создают эффект интеллектуального торможения процесса ее переживания [78, с. 48]. Физиологи доказали факт различия специфики деятельности полушарий головного мозга человека [69]. Так как эмоционально-образное восприятие является в большей мере функцией правого полушария, то и истинное, глубинное понимание тех специфических образов, которое оно (восприятие) провоцирует, может поддерживаться теми же психофизиологическими центрами. Отсюда следует, что для постижения музыки в большей мере «подходят» невербальные эмоционально-образные средства, являющиеся продуктами деятельности того же правого полушария. Вот почему в рамках теоретического подхода к преподаванию музыки изначально не может быть в полной мере реализована идея духовного развития личности.

Из всех ранее перечисленных возможных средств стимулирования интонационного переживания-осмысления учащимися музыкального образа, особое место, по нашему убеждению, должны занимать *методы и приемы организации восприятия учащимися музыкального искусства посредством жестово-пластических способов самовыражения*. Их значимость в системе методов музыкального воспитания объясняется механизмами музыкального восприятия.

Двигательно-пластическое выражение музыкально-эстетических переживаний рассматривается психофизиологами в качестве неотъемлемого компонента музыкального восприятия человека. Доказано, что в основе произвольной физиологической реакции на музыку лежит так называемый акустико-моторный рефлекс. Известный музыкальный психолог А. Л. Готсдинер пишет: «Восприятие ритма органически связано с движением, поэтому оно не только слуховое, оно всегда слуходвигательное» [28, с. 48]. Однако не только ритмическая организация музыки предопределяет двигательнo-пластическую реакцию человека на ее звучание. Исследователи му-

зыкального слуха доказали, что он имеет сенсорно-моторную природу (Б. М. Теплов). «Музыкальная интонация, – пишет В. В. Медушевский, – телесна уже по своей форме: она промышливается дыханием, связками, мимикой, жестами – целостным движением тела; ...самые высокие духовные абстракции музыки не теряют связи с телесностью: муки мысли оборачиваются муками тела» [54, с. 168]. Поэтому и восприятие музыкальной интонации происходит сначала на уровне моторно-двигательной реакции, которая и вызывает само чувство.

Моторное звено музыкального восприятия, таким образом, работает на основании единства эмоции, ритма и их двигательного выражения и при этом выполняет функцию «преобразователя» простого слышания в переживание. Движение в этом случае является своего рода беззвучным эквивалентом музыкальной интонации и одновременно способствует переводу слуховых впечатлений в эмоциональное переживание. При этом, как показали специальные исследования, «музыкальное восприятие приобретает иное качество, если человек, слушая музыку, одновременно выявляет свои переживания в пантомимических движениях» [76, с. 85]. Интересно, что неспособность многих людей воспринимать музыку объясняется исследователями слабой работой именно этого, двигательного звена восприятия.

Стимулирование ритмо-пластико-двигательной активности учащихся на уроках музыки не только позволяет решать проблему развития их музыкального восприятия, но и подспудно может формировать интерес у школьников к процессу музыкального творчества. Психологами (В. М. Бехтерев, И. Б. Темкин) доказан факт изменения деятельности нервной системы человека, занимающегося ритмическими движениями (ритмикой); исследователи указывают на создание у него бодрого, радостного настроения. Ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес человека к деятельности вообще, а занятия музыкально-ритмической деятельностью развивают у детей память, внутреннюю собранность [55, с. 245]. Кроме того, телесно-двигательная активность в процессе музыкальной деятельности имеет свойство просто доставлять удовольствие, разряжать существующие напряжения и вызывать восторг. Эти данные, кстати, успешно используются в практике психокоррекционной работы с детьми.

Поскольку восприятие личности обусловлено ее уникальностью, неповторимостью, субъективностью, двигательно-пластическое восприятие учащимися музыки может выступать для них и средством обнаружения и выражения собственной индивидуальности. Таким образом, потребность в пластическом интонировании, движении под музыку, имея физиологическую природу, может быть

связана со стремлением человека к личностному самовыражению, самоутверждению, самоактуализации, самопознанию, а значит, являться источником духовного развития личности. «Внутреннее содержание музыки получает в теле выражение благодаря возможности одухотворить каждое отдельное движение под влиянием иллюзии. В этом кроется... высокохудожественное обаяние личности, особенное для каждой отдельной индивидуальности, по-своему воплощающей пластический танец» [55, с. 247].

Раньше всех других музыкальных педагогов естественную необходимость движения для музыкального обучения понял Э. Жак-Далькроз. Он утверждал, что любая музыкальная идея должна быть воплощена телесно, и только так она может стать «собственностью» человека. Восприятие процессуальности человеческих чувств, заложенных в музыкальном произведении, представляет для детей определенную трудность хотя бы потому, что для этого требуется организация собственных волевых усилий. Поэтому, по замыслу Э. Ж. Далькроза, следует организовывать такие педагогические условия, которые будут облегчать «процессуальное чувствование» музыки. В его системе музыкально-ритмического воспитания, ставшей очень популярной во всем мире, господствующее положение занимали методы, основанные на сочетании музыки с пластикой тела и жестами - *методы музыкально-пластической импровизации*. Каждое малейшее изменение в музыке (интонационное, ритмическое, ладовое, фактурное) должно было найти адекватное изменение в пластике; при этом движение человека в пространстве должно было соответствовать временному движению музыки. Органическое соединение музыки и движения в его методике использовалось в качестве основы организации как общего, так и профессионального музыкального образования. Система Жак-Далькроза в XX-XXI веке дала жизнь многочисленным вариантам ритмопластического воспитания и образования. Ее элементы анонимно присутствуют во всех современных попытках построить даже самый скромный метод ритмопластики для детей и взрослых. Многие консерватории мира имеют специальные курсы импровизационной ритмической гимнастики по его методу, считая ее необходимой для формирования полноценного музыканта. Идея сочетания музыки и движения как средства раскрепощения, свободы тела и духа, развития пластической фантазии, развития импровизационное™, воплощенная Далькрозом, стала основой методики музыкально-ритмического воспитания К. Орфа.

Идея пластико-двигательного восприятия музыки разрабатывалась и в отечественной педагогике. Использование метода движения под музыку получило широкое признание в педагогической концепции Б. Л. Яворского; данный метод рассматривался педагогом в качестве средства развития музыкального восприятия, а также как

условие стимулирования творческой активности учащихся. Он считал восприятие музыки наиболее активной формой музыкальной деятельности и, учитывая его целостностный характер, привлекал в качестве средств осмысления музыкального образа различные ассоциации, в том числе и двигательные. Двигательные реакции, носившие на первом этапе спонтанный характер, в дальнейшем развивались в сторону уточнения выразительности в передаче компонентов музыкальной речи, в усилении творческой самостоятельности, что осуществлялось за счет овладения элементами музыкальных движений. Основой для двигательных импровизаций были жанровые истоки музыкальных произведений: танец, марш, колыбельная песня, лирическая песня. Часто для творческих заданий была характерна определенная сюжетность: «Танец зверей», «Танец дикарей» и др.

В концепции музыкального воспитания и образования Д. Б. Кабалевского на идее взаимосвязи музыки и движения основаны такие методы как: метод взаимосвязи различных видов искусств, метод свободного дирижирования, метод имитации, метод движения под музыку и другие.

На идее ритмо-двигательно-пластического восприятия музыки, ее выразительных средств построены авторские методики музыкального воспитания Т. Э. Тютюнниковой, Т. Боровик, Т. А. Рокирянской, разработанные в последние десятилетия и получившие одобрение отечественных и зарубежных учителей-практиков.

Как видно, мировая музыкальная педагогика накопила достаточно большой опыт использования ритмо-двигательной активности в качестве средства эстетического и духовного развития растущей личности на занятиях музыкой. Однако, как показали результаты опроса учителей музыки – слушателей курсов повышения квалификации (опрошено более 200 учителей музыки общеобразовательных школ Республики Беларусь), несмотря на теоретическую обоснованность и практическую результативность использования двигательно-пластических методов постижения музыки, на практике они используются мало. (Только 20 % педагогов время от времени организуют учебно-музыкальную деятельность учащихся с помощью приемов пластико-двигательного восприятия, еще меньше (около 10 %) – практикуют систематическое их использование.) При этом, по признанию самих учителей, ритмо-двигательно-пластические упражнения являются излюбленным видом деятельности учащихся на уроках музыки (особенно в начальной школе), что подчеркивает их уникальность как педагогического средства, которое и стимулирует интерес учащихся к занятиям, и одновременно с этим, направлено на решение сверхзадачи всего музыкального образования и воспитания в школе – формирование духовной культуры растущей личности. На основании всего вышесказанного можно констатировать,

что учителя испытывают необходимость в получении конкретных методических рекомендаций по использованию на уроках музыки приемов и методов стимулирования двигательного-пластической активности учащихся как средства активизации их музыкально-эстетического восприятия и духовного развития в целом.

Термин «пластическое интонирование» был введен в обиход Т. Вендровой в значении пластического эквивалента музыкального образа. В отличие от движения под музыку, танца, где жест и музыка могут как дополнять, так и конфликтовать друг с другом для достижения особого выразительного эффекта, пластически интонировать под музыку означает *выражать через моторику процесс восприятия музыки во всех ее нюансах* [16]. На уроках учителя музыки часто используют такие элементы пластического интонирования, как передача в жестах пульсации музыки, сильных долей, ритмического рисунка, фразировки; свободное дирижирование. Направленные на формирование определенных музыкальных способностей, данные приемы вместе с тем способствуют удовлетворению естественной потребности тела в двигательной реакции на музыку, телесному раскрепощению учащихся. Однако, как правило, при использовании подобных приемов у учащихся не происходит выявления музыкальной ткани в целостности. Пластическое интонирование было задумано как метод активизации восприятия смысла музыки, как способ осознанного его проживания в простых и естественных движениях рук, головы и корпуса. Одной из наиболее разработанных современных методик, основанных на пластическом восприятии учащимися музыки, является методика Вероники Коэн<sup>3</sup>.

Не задаваясь целью подробно описывать здесь содержание опыта В. Коэн, нам бы хотелось сформулировать наиболее общие методические рекомендации по использованию метода пластического интонирования на уроках музыки в общеобразовательной школе. При их формулировке мы опирались на собственный опыт применения данного метода на уроках музыки в 1-6-х классах общеобразовательной школы, а также на опыт учителей музыки из различных регионов нашей страны, который был представлен ими на курсах повышения квалификации.

1. Пластическое самовыражение учащихся всегда должно быть связано с анализом интонаций музыкального произведения, поэтому учителю следует акцентировать внимание учащихся на использовании обдуманых, целесообразных жестов и движений, в которых будет отражено интонационное развитие музыки. При этом стоит учитывать, что при пластическом интонировании на передний план могут

<sup>3</sup> С подробным описанием методики В. Коэн можно ознакомиться на страницах журнала «Искусство в школе» (1997. - № 1, 2, А).

выходить различные характеристики музыкального звука или средства музыкальной выразительности: темп, звуковысотность, тембр, динамика, ритм. Например, жесты учащихся при интонировании инструментального вступления в песне М. Глинки «Жаворонок» в большей мере будут отражать звуковысотность и опевания, которыми изобилует мелодия, чем тембр и метро-ритмичность музыки. А вот при поиске пластического выражения образов увертюры «Кармен» Ж. Бизе, именно пунктирный ритм и яркость тембров музыкального произведения в первую очередь определяют подбор пластических интонаций.

2. Пластическое интонирование музыки должно отражать логику ее развития и построения. Поэтому, обучая учащихся выстраивать драматургию движений, целесообразно придерживаться определенных правил. Например: общая стратегия развития музыки (завязка - кульминация – развязка) должна отражаться в жестах, в изменении их характера и интенсивности. Или: разнообразие красок музыкальной ткани (развернутость – скупость мелодической линии, ее волнообразность или скачкообразность; громкость – приглушенность звучания; активность – сдержанность динамического рисунка и т. д.), следует подчеркивать специально подобранными, характерными жестами и движениями (например, широкими и размашистыми движениями в одном случае, и мелкими, едва заметными – в другом; плавным покачиванием тела или «прыгающими» движениями плеча). Важно также в процессе пластической композиции подчеркивать окончания музыкальных фраз и предложений «закрытыми» жестами (в случае тонического завершения), либо «открытыми» (если музыка требует дальнейшего гармонического разрешения). Наконец, повторы музыкальных предложений, фраз, тем влекут за собой повторы движений, жестов.

3. Развитие навыков пластического интонирования происходит постепенно, на протяжении всего периода обучения музыке, по принципу: от простого – к сложному. В процессе работы целесообразно ориентироваться на следующие этапы: этап формирования представлений о способах пластического самовыражения под музыку; этап накопления опыта «пластического» интонирования (освоения «словаря жестов» «духовно-телесного алфавита»); этап формирования навыков пластического изображения изменений в музыкальном развитии; этап самостоятельного создания пластических этюдов - импровизаций. В таблице 1 представлены варианты заданий, разработанные нами в соответствии с этапами формирования и развития у учащихся навыков пластического интонирования. Там же предложены реальные учебные ситуации, делающие возможным органичное включение этих заданий в урок музыки, а также зафиксированы ожидаемые показатели развития умений и навыков пластического интонирования. Динамика духовного развития учащихся

может отслеживаться учителем по следующим показателям: проявление интереса к предложенному виду деятельности; активность в поиске пластически-жестового образа, адекватного музыкальному развитию и созвучного личностному восприятию музыки; проявление самостоятельности, индивидуальности в поиске пластической интонации, построении композиции; стремление самостоятельно пластически озвучить воспринимаемое музыкальное произведение без предварительной просьбы учителя, потребность в «двигательном» восприятии музыки.

4. Результативность развития умений и навыков пластического интонирования у учащихся определяется степенью соответствия предлагаемых ими пластических интонаций характеру музыкального развития. При этом учитель (желательно совместно с учащимися) констатирует успехи школьников в этом направлении оценками типа: «подходит – не очень подходит – не подходит». Собственно отметкой, на наш взгляд, может оцениваться степень активности, заинтересованности учащихся в работе над пластическим образом, а также успешная пластическая композиция.

Итак, наш опыт по формированию духовной культуры учащихся в процессе их учебно-музыкальной деятельности свидетельствует о том, что результативность последней возможна при концептуальной переориентации всего музыкально-воспитательного процесса. Если основой системы музыкального образования школьников станет педагогический процесс, основанный на развитии эмоциональной сферы личности, обогащении опыта субъективного переживания музыкального искусства, личностного осмысления интонационно-временной природы музыки, то динамика духовного развития школьников в условиях имеющегося стандарта музыкального образования становится реальностью. Основанные на стимулировании образного мышления, интуиции, механизмов эмоционального сопереживания, методы интонационного постижения музыки активизируют и музыкально-эстетическое, и интеллектуальное, а значит, и общее развитие личности.

#### **Библиографический список к главе 6**

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. - М.: Просвещение, 1983. - 111 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
3. Алиев, Ю. Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков: автореф. дис. ... д-ра лед. наук: 13.00.01 / Ю. Б. Алиев; АПН СССР; Науч.-исслед. ин-т НИИ общ. проблем воспитания. - М., 1987. - 31 с.



4. Апраксина, О. А. Методика развития музыкального восприятия: учеб. пособие / О. А. Апраксина. - М.: Моск. гос. пед. ин-т, 1985 (1986). - 59 с.
5. Арчажникова, Л. Г. Профессия - учитель музыки: кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова; под ред. Л. Г. Арчажниковой. - М.: Просвещение, 1984. - 111 с.
6. Батищев, Г. Самопознание человека как культурно-созидательного существа: три уровня сложности задач / Г. Батищев // Человек и культура: критич. анализ буржуаз. концепций: сб. ст. / под ред. И. С. Вдовина [и др.]; АН СССР, Ин-т философии. - М.: ИФАН, 1984. - С. 4-24.
7. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров. - 2-е изд. - М.: Искусство, 1986. - С. 9-25.
8. Белановская, О. В. Развитие рефлексивной деятельности учащихся / О. В. Белановская // Адукацыя і выхаванне. - 1998. - № 12. - С. 14-18.
9. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А. С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. - 168 с.
10. Белобородова, В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова; под ред. В. К. Белобородовой. - М.: Педагогика, 1975. - 103 с.
11. Белухин, Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций. В 2 ч. / Д. А. Белухин. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - Ч. 1. - 318 с.
12. Бердяев, Н. А. Судьба человека в современном мире. К пониманию нашей эпохи / Н. А. Бердяев // Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994. - С. 318-364.
13. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Междунар. пед. акад., 1995. - С. 69-104.
14. Болгарский, А. Г. Формирование интереса к народной музыке у подростков на занятиях в вокально-инструментальном ансамбле: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / А. Г. Болгарский; АПН СССР, НИИ худож. воспитания. - М., 1983. - 14 с.
15. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 29-36.
16. Вендрова, Т. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Козн / Т. Вендрова // Искусство в школе. - 1997 - № 1. - С. 61-64; № 2. - С. 64-67; № 4. - С. 61-64.
17. Верб, М. А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. А. Верб. - Л.: ЛГПИ, 1980. - 80 с.
18. Верб, М. А. Формирование эстетических ориентаций старших школьников: учеб. пособие / М. А. Верб. - Л.: ЛГПИ, 1976. - 82 с.
19. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 143 с.
20. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / Н. Е. Щуркова [и др.]; под ред. Н. Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998. - 207 с.

21. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. - СПб.: Азбука, 2000. - С. 47-122, 267-356.
22. Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров шк., учителей, клас. рук. / К. В. Гавриловец. - Минск: Польша, 2000. - 128 с.
23. Гавриловец, К. В. Работа классного руководителя по нравственно-му и эстетическому воспитанию школьников (IV–VIII классы) / К. В. Гавриловец, И. И. Казимирская. - Минск: Нар. асвета, 1978. - 128 с.
24. Гадилия, А. М. Развитие эмоциональной сферы старшеклассников в процессе восприятия поэтических произведений / А. М. Гадилия. - Минск: Бел. гос. пед. ун-т, 1997. - 19 с.
25. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителей / А. А. Гин; под ред. А. Л. Камина. - Гомель: ИПП «Сож», 1999. - 88 с.
26. Головницкая, Г. Е. Музыкальный дискурс студенческой молодежи и проблема его формирования / Г. Е. Головницкая // Методологические, организационные новации и проблемы муз. образования и воспитания в современных условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 22-24 мая 2000 г. / Брест, гос. ун-т; Брест, обл. ин-т повышения квалификации, переподгот. рук. работников и специалистов образования. - Брест, 2000. - С. 51-53.
27. Готсдинер, А. Л. Что такое музыкальность? / А. Л. Готсдинер // Советская музыка. - 1975. - № 2. - С. 26-30.
28. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов / А. Л. Готсдинер. - М.: МИП «ЫВ Магистр», 1993. - 190 с.
29. Гришанович, Н. Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Беларуси / Н. Н. Гришанович; под ред. Н. НЦ Гришанович. - Минск, 1991. - 31 с.
30. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. - М.: Политиздат, 1978. - 272 с.
31. Драгунова, Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова. - М.: Знание, 1976. - 96 с.
32. Ермолович, Д. В. Организационные и субстанциональные проблемы рефлексии / Д. В. Ермолович // Адукацыя і выхаванне. - 1999. - № 3, 4. - С. 40-44.
33. Жук, А. И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А. И. Жук, Н. Н. Кашель. - Минск: Ин-т повышения квалификации и переподгот. рук. работников и специалистов образования, 1994. - 96 с.
34. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. - Минск: Б. и., 1993. - 99 с.
35. Исследования художественных интересов школьников: сб. науч. ст.; под общ. ред. Е. В. Квятковского, Ю. У. Фохта-Бабушкина. - М.: Педагогика, 1974. - 160 с.
36. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления: избр. статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. - С. 41-48.

37. Кабуш, В. Т. Гуманистическое воспитание: концепция / В. Т. Кабуш. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь; Акад. последиплом. образования, 1998. - 97 с.
38. Квятковский, Е. В. Искусство в нравственном воспитании школьной молодежи / Е. В. Квятковский // Формирование эстетической культуры личности: сб. ст. / НИИ худож. воспитания АПН СССР, Упр. нар. образования Омского облисполкома, Обл. ин-т усовершенш. учителей; ред.-сост. Е. С. Буяновская. - Омск: Омский обл. ИУУ, 1990. - С. 3-16.
39. Кевишас, И. Теоретические основы становления музыкальной культуры школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. Кевишас; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. - Минск, 1998. - 32 с.
40. Кирьякова, А. В. Ориентация школьников на социально значимые ценности: теория и диагностика: учеб. пособие к спецкурсу / А. В. Кирьякова. - Л.: Рос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 1991. - 83 с.
41. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
42. Кон, И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. - 254 с.
43. Котикова, О. П. Диагностика эстетической воспитанности старшеклассников / О. П. Котикова // Адукацыя і выхаванне. - 1998. - Ё 4. - С. 35-39.
44. Котикова, О. П. Эстетическое воспитание старшеклассников: учеб.-метод. пособие / О. П. Котикова. - Минск: Ужвератэцкае, 1999. - 157 с.
45. Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя / Н. В. Кухарев. - М.: Просвещение, 1990. - 159 с.
46. Леквешвили, Г. Г. Роль музыкального воспитания в процессе становлении личности: пособие для учителей / Г. Г. Леквешвили. - Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1987. – 168 с.
47. Лекторский, В. А. Духовность и рациональность / В. А. Лекторский // Вопросы философии. - 1996. - N2 2. - С. 31-35.
48. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - 4-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
49. Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. - М.: Знание, 1976. - 64 с.
50. Маркова, А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. - М.: Знание, 1975. - 62 с.
51. Маслова, Л. П. Формирование эстетического отношения к произведениям искусства у подростков на уроках музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Маслова; Рос. Акад. образования. – М., 1994. – 16 с.
52. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; под общ. ред. Г. А. Балла. - М.: Смысл, 1999. - 424 с.
53. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
54. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. - М.: Музыка, 1993.
55. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин [и др.]; под ред. Э. Б. Абдуллина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

56. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. - М.: Педагогика, 1984. - 111 с.
57. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев / Акад. пед. и соц. наук; Моск. психол.-соц. ин-т; под ред. А. А. Бодалева. - М.; Воронеж, 1995. - 356 с.
58. Надирова, Л. Л. Развитие эмпатии при обучении подростков музыке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Л. Надирова; Мос. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина. - М., 1994. - 18 с.
59. Обучаем иначе: Стратегия активного обучения в школе: учеб.-метод. пособие / Е. К. Григальчик [и др.]; под ред. Д. И. Губаревича. - Минск: Красико-Принт, 2001. - 127 с.
60. Огородное, Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие / Д. Е. Огородное. - 3-е изд. - Киев: Муз. Украина, 1989. - 163 с.
61. Пиаже, Ж. Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже; пер. В. А. Лукова, Вл. А. Лукова. - СПб.: СОЮЗ, 1997. - С. 149-281.
62. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как воспитательная проблема: пособие для учителя / А. А. Пиличяускас. - М.: МИРОС, 1992. - 40 с.
63. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 2-8 классы / сост. Н. В. Александрова [и др.]. - Минск, 1992. - 127 с.
64. Психология современного подростка: сб. науч. тр. / Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР; под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Педагогика, 1987. - 236 с.
65. Рапацкая, Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Рапацкая; Ин-т развития личности. Рос. акад. образования. - М., 1991. - 17 с.
66. Романову, Л. С. Педагогические основы духовного развития школьника на уроках музыки и истории искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. С. Романова. - М., 1997. - 129 с.
67. Рубцова, Т. Б. Роль искусства в формировании самосознания личности / Т. Б. Рубцова // Духовные ценности как предмет философского анализа: сб. ст. / под ред. Е. Г. Яковлева. - М.: МГУ, 1985. - С. 11-17.
68. Сагатовский, В. Н. Духовные ценности личности и их формирование в развитом социалистическом обществе / В. Н. Сагатовский. - Киев: Знание, 1981. - 48 с.
69. Семенова, Н. П. Функциональные особенности деятельности полушарий головного мозга и проблемы развития личности / Н. П. Семенова [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Шр://лмуу.юигпа1.5акНди.ги. - Дата доступа: 05.04.2008.
70. Симонов, П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П. В. Симонов. - М.: Наука, 1970. - 141 с.
71. Симонов, П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. - М.: Наука, 1989. - 352 с.
72. Сохор, А. Н. Воспитательная роль музыки / А. Н. Сохор. - 2-е изд., доп. - Л.: Музыка, 1975. - 64 с.
73. Сохор, А. Н. Социология и музыкальная культура / А. Н. Сохор. - М.: Сов. композитор, 1975. - 202 с.

74. Тарасов, Г. С. Педагогика в системе музыкального образования: учеб. пособие по курсу «Педагогика» / Г. С. Тарасов. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1986. – 48 с.
75. Тельчарова, Р. А. Музыка и культура (Личностный подход) / Р. А. Тельчарова. - М.: Знание, 1986. - 62 с.
76. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие для учителя музыки и студентов сред. и высш. учеб. заведений / Л. В. Школяр [и др.]. - 2-е изд. - М.: Флинта: Наука, 1999. - 329, [1] с.
77. Теплое, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплое // Избранные труды: в 2 т. Т. 1 / ред.-сост. Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо. - М.: Педагогика, 1985. - С. 42-223.
78. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи...: Творч. музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 261 с.
79. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. - М.: Междунар. пед. акад., 1994. - 189 с.
80. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. - М.: Моск. психол.-соц. ин-т.; Флинта, 1997. - 158 с.
81. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Искусство и духовный мир человека (Об особенностях воздействия искусства на личность) / Ю. У. Фохт-Бабушкин. - М.: Знание, 1982. – 110 с.
82. Фридман, Л. М. Психологическая наука - учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. - М.: Просвещение, 1985. - 224 с.
83. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Совершенство, 1998. - 418 с.
84. Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников: пособие для классных руководителей / И. Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
85. Шакеева, Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях / Ч. А. Шакеева. - М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии; НПО «МОДЭК», 1998. - 187 с.
86. Шаров, Ю. В. Проблемы формирования духовных потребностей: лекция / Ю. В. Шаров. - М., 1969. - 59 с.
87. Шеститко, И. В. Организация рефлексивной деятельности учащегося: учеб.-метод. пособие / И. В. Шеститко; под ред. И. В. Шеститко. - Минск: Информпресс, 2006. - 68 с.
88. Шукина, Г. И. Эстетическое воспитание в современной школе: лекция / Г. И. Шукина. – Л., 1957. – 40 с.
89. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.
90. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
91. Якобсон, П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
92. Якобсон, П. М. Чувства, их развитие и воспитание / П. М. Якобсон. - М.: Знание, 1976. - 64 с.
93. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности: учеб.-метод. пособие / Е. Л. Яковлева; под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 1997. - 224 с.