

# О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РОЛИ МУЗЫКИ

или

## ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКОЙ: ВОЗМОЖНОСТИ И МИФЫ

Альбертас Пиличяускас

**Пролог.** Школы Запада (к примеру, многие американские учебные заведения) своим главным долгом считают обучение учащихся, т.е. передачу им знаний, соответствующих умений и навыков<sup>1</sup>, которые естественно снимают воспитательную функцию со списка актуальных проблем, исследуемых учеными и педагогами. Воспитательная миссия остается за семьей, общественными организациями, церковью... Отсюда возникает и соответствующая ценностная ориентация ко всему учебному плану, - в том числе – предмету Музыка. Приоритетный статус таким образом отводится историко-теоретическим знаниям и развитию соответствующих навыков, а за Музыкой остается одна из главных ее миссий – стать источником гедонистического наслаждения, объектом историко-теоретического препарирования или иллюстрацией приобретенных учащимися соответствующих знаний...

В контексте сказанного возникают принципиальные вопросы: по какому пути пойдут наши школы, в недавнем прошлом имевшие однозначный взгляд на воспитание и его значение в учебном процессе? Стоит-ли анализировать воспитательную функцию музыки, если само воспитание как целенаправленное воздействие на личность ребенка будет исключено из числа актуальных задач педагога?

Ё  
ЁЁ  
ЁЁЁ

**Актуальность темы.** Воспитание, понимаемое как целенаправленное воздействие на личность, или ее гуманизация в контексте общепринятых духовных, нравственных, эстетических, художественных и пр. идеалов, на данном этапе развития общества мне представляется одной из актуальнейших задач Школы. Возрастающая преступность, насилие, наркотики – только отдельные капли того ужасающего цунами, которое с огромной разрушающей силой приближается к хрупкой и нежной, беззащитной и безопытной личности школьника, - ребенка, подростка, юноши. Естественно, что в такой ситуации учителя и родители свои взволнованные взгляды обращают к Педагогике – науке как окончательной институции, чьи советы и обоснованные рекомендации могли бы стать островом надежды, - т.е. средством нравственно-духовного противоядия, способного *воспитать собственный сознательный иммунитет* для психофизической безопасности молодого человека.

В данной ситуации отчетливо вырисовывается общественный долг как науки, так и гражданская миссия ученого – провести *аудит эффективности* педагогического воздействия Школы в целом и каждого ее предмета в частности. Решение данной задачи

---

<sup>1</sup> Например, Р. Коулвелл отмечает, что отсутствие теоретических разработок в музыкальной педагогике США вынуждает учителей делать акцент на обучение, на формирование специальных умений и навыков (см. 20, с. 39).

необходимо не только из-за состоявшихся существенных изменений в социальном контексте, повлиявших на содержательную направленность идеалов и ценностей, значение которых для человека общеизвестно. «Ревизия» воспитательного процесса необходима еще и потому, что данное воздействие на личность школьника в недавнем прошлом отличалось явным политическим императивом, а также идеологической надстройкой, неизбежно побудившими появление «фасадного воспитания», отличительные черты которого – декларативность, мифы, осознание желаемого за реальное и т.д.

Итак, в панораме сказанного актуальными становятся ответы на вопросы: в чем состоит воспитательное воздействие уроков Музыка? Каковы практические и реальные возможности воспитания личности Музыкой?

**Объект.** Упомянутые вопросы подсказывают направленность размышлений, призывающих анализировать *воспитательную роль Музыка*. Такой выбор объекта представляется интригующим и интересным особенно для стран бывшего социалистического лагеря, ибо выдвигает еще один вопрос («дополнительный» к выше указанным): каким представляется оптимальное соотношение между воспитательной и гедонистической функциями музыки в учебном процессе?

**Альтернативы и сомнения.** Остановимся над подобной стратегией западного музыкального образования. Отмеченная ценностная направленность существующей музыкальной деятельности, разумеется, требует не только соответствующего тактического планирования урока, но и философского обоснования. Для таких стратегических целей естественно подходят, например, распространенные методологические принципы гуманистической педагогики или прагматизма, призывающие учителей к уважению личности школьника, содействовать раскрытию его нынешних способностей в здешней среде (*hic et nunc*), с должным вниманием отнестись к интересам учащихся и т.д. (см. 24).

Так, как интересы, скажем, подростков в цивилизованном мире во многом схожи, то нетрудно представить репертуар произведений для слушания или музицирования, составленный с учетом их желаний... Естественно возникает «побочная» проблема – проблема выбора ценностей. Дело в том, что гедонистическую функцию гораздо легче выполняют разнovidные ветви легкого жанра (*pop, rock, country* и т.п.), нежели серьезного (классическая, полифоническая, эпохи Возрождения...). Для этой цели хорошо подходит также активное музицирование школьников на разного типа высококачественных музыкальных инструментах (гитары, синтезаторы...).

Однако это еще не все. В контексте всего сказанного (особенно под воздействием известных демократических ценностей и принципов) проявляются контуры и других (следует признаться – страшноватых) вопросов: не пора-ли вовсе отказаться от использования произведений серьезного жанра на уроках музыки, оставив их для факультативного изучения ребятам, пожелавшим изучать

специфику «тяжелой музыкой»? Ведь социологические опросы учащихся убеждают в том, что Музыка (как вид искусства) занимает если не первое, то одно из ведущих мест (разумеется, очень часто имеется в виду легкий жанр), однако рейтинг популярности уроков музыки (как и авторитет учителя) уступает место многим другим школьным предметам. Так не напоминает-ли учитель музыки «человека в футляре» -

известного чеховского персонажа, который не покидает свой старый зонт, хотя вокруг ослепительно сверкают лучи ... поп жанра?

**«Быть или не быть?»** Пора приступить к ответам на высказанные вопросы, т.е. изложению исходной собственной позиции. Итак, автор:

- будучи твердо убежденным в том, что воспитание на данном развитии социума является особенно важным (см. *«Актуальность темы»*), выбор объекта – воспитательная функция Музыка – для педагогических размышлений считает исключительно значимым;
- ссылаясь на собственный педагогический опыт и достижения коллег, придерживается твердой позиции, что на современном этапе развития общеобразовательной школы и общества – в интересах самих детей! – ни в коем случае нельзя отказаться от использования серьезной музыки в учебном процессе;
- убежден в том, что учитель-«человек в футляре» может стать любимым и авторитетным педагогом, если среди других профессиональных принципов им будут осознаны и таковы: «Педагогика XXI века – педагогика ценностей»; «Не Музыку следует нести детям, а с учащимися идти к ней»; «Учитель, будучи хронически неспособным раскрыть ценностный характер серьезной музыки и музицирования, поступает аморально и предварительно планирует неудачу»; и т.п.

В чем заключается секрет упомянутого успеха – в психологической структуре педагога или в его методической подготовке?

**Проблемность объекта.** Не отрицая значимости психологического компонента, обояния самой личности учителя все же утверждаем: одна из главных причин успешной профессиональной деятельности – *особенности проявления именно воспитательной функции Музыка*. Поэтому, зная сложное положение серьезного жанра, гипотетически можно заявить, что объект наших педагогических размышлений является весьма сложным и достаточно проблемным. Следовательно, чрезвычайно важно исследовать те предпосылки и условия, которые необходимы для успешного воспитания Музыкой. Подобный анализ необходим хотя бы потому, что ныне даже педагог музыкального вуза не в состоянии объяснить, в чем, например, проявляется воспитательное воздействие сонаты? И не только на слушателя, имевшего возможность услышать ее один раз в концертной программе, но и на студента, изучавшего это произведение целое полугодие?

Такой прямолинейный вопрос был бы излишним, если бы в обществе существовало твердое убеждение в том, что музыканты как социальная группа отличаются от представителей других профессий более высокими моральными качествами и богатым нравственным миром. Если среди нас, музыкантов, царит принципиальная доброжелательность, альтруистическое благородство, духовная откровенность... Увы, оснований для распространения такой,- казалось бы весьма логичной (и при том – желательной) характеристики нет. Следовательно, можно повторно утверждать, что проблемность объекта наших педагогических размышлений является очевидным и нуждается в исследованиях.

**Разработанность темы.** Исследователи, провозглашающие воспитательную функцию Музыки, непосредственно изучавшие ее воспитательное воздействие или косвенно в своих трудах затронувшие этот вопрос (кстати, в этом отношении западные авторы проявляют, как нам кажется, явную и понятную сдержанность, см: 21; 22; 23; 29; 30 и др), в основном удовлетворяются самим этим фактом как таковым, т.е. не нуждающимся в доказательствах (например, 28). Другими словами, Музыке *a priori* присваивается воспитательное воздействие, не задумываясь об аргументах или о самом механизме проявления такой сложной функции. Например, музыка «... решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» (14а с.30); «наполняет нашу душу и, воспитывая ее, успокаивая ее, внушая ее, укрепляет нашу человечность» (26, с.7)<sup>2</sup>.

Однако, подобный тезис, многократно повторяемый<sup>3</sup>, не становится более убедительным и сохраняет за собой декларативный характер. Поэтому совершим беглый аудит возможностей проявления воспитывающего воздействия музыки при использовании ныне установившейся практики слушания музыкальных сочинений.<sup>4</sup>

**Воспитывающие лучи.** В педагогических институтах ныне весьма распространенная практика *непосредственно чувственного* слушания музыки. Как бы апробируя подобную тактику В.Ландсбергис в статье «Смысл музыки» пишет: «Музыка имеет еще и такое общее свойство, как красота, ее собственная красота. Слушаешь, и просто красиво./.../ Радуетесь, что красиво, и тогда не обязательно искать что-нибудь исключительное или думать, что, отказываясь от поисков, ты в ней не разбираешься» (25).

Методика «подачи» сочинения для такого слушательского взаимодействия с музыкой – весьма проста (а точнее, вовсе отсутствует или является ненужной): учитель вначале, как правило, обращается с просьбой к воспитанникам быть внимательным, чтобы под влиянием интонирования испытать чувство эстетического наслаждения. Реализация такой гедонстической функции ведет к неосознанному слушательскому впечатлению и поэтому воспитанник о прослушанном произведении ничего информативного сказать не может, нежели только: «Мне понравилось» или «Не понравилось». Кстати, педагог прослушав с учащимися произведение, как правило, слышит положительный ответ, ибо такое времяпрепровождение вполне устраивает учащихся: понравившийся эпизод сочинения можно послушать, а в остальное время можно заняться более полезными и интересными делами...Ведь другая обратная информация педагогу не понадобится.

Но в этой связи следует помнить, что такое пассивное чувственное влияние музыки на человека напоминает психофизиологический раздражитель двоякого рода: это как бы транквилизатор и допинг, с разной силой воздействия. При том, как

---

<sup>2</sup> Разумеется, проблему наших размышлений составляет инструментальная, а не вокальная музыка, словесный текст которой (разумеется, если он понятен слушателю) может иметь воспитывающее воздействие при соблюдении кое каких условий (о них – разговор ниже).

<sup>3</sup> В качестве аргументов часто используются известные высказывания древних авторов, ставшие крылатыми фразами: «Для изменения нравов нет ничего прекраснее музыки» (Конфуций); «Музыка способна оказать известное воздействие на этическую сторону души; раз она обладает такими свойствами, то она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи» (Аристотель); и др.

<sup>4</sup> Теоретический анализ данного вопроса см.: 10; 11; 12; 13.

экспериментально установила С.Беляева-Экземплярская (3), то же самое сочинение для одного слушателя может иметь активизирующее, а для другого – успокаивающее или индифферентное влияние.

Аргументом тому, что спонтанное воспитывающее воздействие музыки совсем незначительно, может служить и такой факт. Можно петь и играть те произведения Баха, которые он исполнял в костеле и которые по его замыслу (или надежде заказчиков) должны были укреплять духовную веру прихожан, развивать религиозные чувства людей. Так вот, можно их исполнять и ... оставаться атеистом или сохранять, скажем, православную веру. Разумеется, на протестантов, присутствующих при богослужении, упомянутые сочинения могли иметь соответствующее *укрепляющее* воздействие на уже *имеющиеся* убеждения и *содействовать* формированию *новых* взглядов, идеалов и ценностей, но за это ответственным был сам пастор, а не музыка...

Следовательно, воспитывающее воздействие музыки в распространенном пассивном взаимодействии с ней как бы приравнивается к жарким летним лучам солнца, которые дают загар кожи даже против воли человека. Однако, соглашаясь с таким могучим спонтанным влиянием музыки, этот вывод следует распространить на все виды и жанры музыкального искусства. Ведь нельзя отрицать «собственную красоту» джаза или фольклора? А разве подросток обременяет самого себя какими-то духовно-нравственными размышлениями, чтобы «слушая просто радоваться» красотой *rock'a*? Согласимся, подобные вопросы весьма «удобные» сторонникам, распространяющим идею «отсталости» серьезного жанра... Ведь «неконтролируемое, свободное воздействие» музыки не только сводит к минимуму воспитательное значение учителя, но снова и снова напоминает ассоциацию «старого зонта» – положение серьезной музыки во многих современных школах Запада.

**Разговоры о музыке.** К аналогичным педагогическим результатам приходят учителя, пользующиеся способом вербализации, применяемой для характеристики выразительных средств музыки («темп – медленный, гармония – прозрачная») или смена ее настроений («вначале музыка грустная, но потом становится веселой»). Подобная методика, во-первых, ведет к разговорам о музыке, как о чем-то постороннем. Ведь все время характеризуются внешний объект, исключая из содержания перцепции чувства и мысли воспринимаемого. Этим объясняется факт, что подобная вербализация «постороннего объективного» скоро надоедает учащимся и вместо жданной активности шлольников, на уроке часто можно услышать тирады первых попавшихся имен прилагательных.

Во-вторых, педагогический ущерб увеличивается, когда подобные характеристики печатаются в учебниках («В Финале симфонии светлые силы борются со черными, и празднуют окончательную победу...»; «ибо напряженность уменьшенного септаккорда, скажем, в Хроматической фантазии Баха /.../, служит выявлению трагедийного начала»). Такие унифицированные, безликие формулировки поощряют только механическое запоминание материала из учебника, а не слушание и осознание самого произведения (или мыслей и чувств, возникших под воздействием интонирования). Школьники стремятся словами «перерассказывать музыку», что еще никому не удалось. Ибо это – невозможно. (Кстати, самой музыки очень часто они и не слышали...)

Похожей оценки заслуживают даже высоко квалифицированно представлены герменевтические характеристики сочинений. Их значение для учащихся

общеобразовательной школы мне представляется весьма сомнительным. В качестве примера представим часть той информации, которую должны знать шестиклассники (семиклассники), на втором уроке знакомясь с Сонатой для виолончели и фортепиано Э. Грига (14 б, с. 153-155).

«Драматургия разработки и, в сущности, всей первой части сонаты Грига возникает из контраста и взаимовлияния *драматизма* первого образа (первой темы) и *песенной лирики* второго образа (второй темы). Мы ясно слышим, как на протяжении всей части лирика словно старается успокоить, смягчить драматизм, но в первом, драматическом образе заложена такая могучая энергия, что лирика оказывается бессильной, чтобы смягчить ее. Элементы столкновения обоих образов есть уже в экспозиции: первая, драматическая тема начинается довольно спокойно, не предвещающая крупных драматических событий. Еще меньше мы ожидаем возникновения таких событий при появлении второй, удивительно лирической, спокойной темы. Борьба этих двух образов особого напряжения достигает, естественно, в *разработке*, особенно в ее заключительной части, приводящей к драматически напряженной *каденции* виолончели («каденцией» мы называем эпизод, исполняемый каким-либо солирующим инструментом). Эта каденция переводит музыку в *репризу*.

Те же первая и вторая темы. Тот же контраст. Те же противоречия. То же развитие. Равновесие не восстанавливается. Прямо из репризы вырывается стремительная *кода*. Она не велика и завершается таким глубоким ощущением разрушенного душевного равновесия, что продолжение сонаты – вторая и третья ее части воспринимается как необходимость, как неизбежность».

На третьем уроке дается следующее обобщение: «В сонате Грига основные образы очень контрастны и словно стремятся оказать друг на друга возможно большее влияние. Однако оба они отстаивают свою самостоятельность, музыка завершается состоянием «неустойчивого равновесия», что неизбежно вызывает потребность продолжать развитие в следующих частях.

Учащимся должно стать ясным, что, вслушиваясь и рассматривая построения разных произведений в сонатной форме, мы неминуемо приходим к выводу, что разновидностей сонатной формы столько же, сколько произведений, написанных в этой форме».

Такая подача сущности Сонаты чревата, на мой взгляд, следующими трудностями:

- налицо проявление музыкальной герменевтики, доказывающей, что Сонату (а, следовательно, и другие произведения) необходимо воспринимать *только так* и ни в коем случае иначе;
- *активность* школьников сводится к минимуму, ибо они и впредь будут ожидать единственно правильного «содержания» произведения, которое известно только педагогу;
- *проявление воспитательной функции музыки мало вероятно*, ибо отсутствуют живые персоналии (их место занимают темы), а за одно и моделирование конфликтных ситуаций, провоцирующих на духовно-нравственные размышления школьников;
- *познание музыки удаляется от человековедения к музыкознанию*.

При том возникают и принципиальные вопросы: не является ли такая оценочная ориентация на уроках Музыки обузой для *общего* музыкального образования? Чем оно

является – наукой или искусством, призванным все же поддерживать равновесие психики своим воздействием на правое полушарие мозга?

Следовательно, педагогическая оценка воспитывающего воздействия музыки с использованием подобной ее вербализации адекватна выше указанным «солнечным лучам». Поэтому упомянутые первый и второй способы взаимодействия слушателя с музыкой во многом могут объяснить отрицательное отношение школьников к серьезной музыке. Кроме того, они логично «готовят» путь к исчезновению Музыки из расписания школьных предметов. К сожалению подобную оценку заслуживает и ниже представляемый способ слушания музыки.

**Воспитывающая квинта.** Весьма распространенным является рациональный подход к познанию музыки, цель которого – осознание школьниками выразительных средств сочинения. Иными словами, форма сочинения (в широком смысле слова) непосредственно становится содержанием восприятия.

Однако в процессе постоянного движения аудиальное познание звуков представляется весьма сложным даже для музыкантов профессионалов. Скажем, гениально одаренный Д. Шостакович, высказывая свое мнение о впервые прослушанной симфонии, искренне признается: «Мне, к сожалению, не удалось ознакомиться с этим произведением до его публичного исполнения. Я не имел возможности бывать на репетициях, изучать заранее партитуру. Поэтому я не берусь серьезно анализировать произведение, а поделюсь лишь впечатлениями от его первого прослушивания». И великий музыкант продолжает: «Она по-настоящему жизнерадостна, лирична, восхищает своим ясным и светлым содержанием, необыкновенно свежим гармоническим языком. (...) Считаю большим достоинством сочинения и то, что симфония от начала и до конца слушается с большим интересом...» (19, с.151).

В этом искреннем высказывании все же преобладают общие слова («жизнерадостна, лирична...»), о воспитательном значении которых уже говорили),

и не находим характерной музыковедческой информации, специфической для этого сочинения<sup>5</sup>.

Очевидно, что подобная музыковедческая направленность<sup>6</sup> слушательского познания:

- ведет к очевидному *агностицизму*, а одновременно к *пассивности* учащихся (и убеждению, что «серьезная музыка не для меня»);
- даже в случае успеха вряд ли может способствовать выполнению воспитывающей миссии;
- в сознании учащихся окончательно удаляет сомнения о том, что музыка не является искусством...

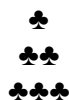
Здесь же необходимо отметить, что существует весьма авторитетная педагогическая направленность, «кодирующая» воспитывающим воздействием даже отдельные выразительные средства Музыки. Например, В. Вюнш, ссылаясь, как мне

---

<sup>5</sup> Например, что в коде Финала звучит тема побочной партии 1 части (как в Симфонии до минор С. Танеева или Симфонии ре минор С. Франка); III часть написана в сложной трехчастной форме, первая часть которой в свою очередь – редко встречающийся вариации...

<sup>6</sup> Какой (кстати, вслед за Т. Адорно, Э. Гансликом и др. авторами) желают наши музыковеды.

кажется, на весьма плодотворных принципах Р. Штейнера<sup>7</sup>, дает учителю музыки такой завет: «вживись в глубинные тайны мировых взаимосвязей, в которых пока еще обитает ребенок», зная, что в душевном плане нам будет необходимо выйти за пределы самих себя и окунуться в окружающий нас мир. Решение такой задачи, оказывается, возможно «при активном восприятии музыкальных интервалов». Сказанное объясняется в следующем: «в то время как интервалы от примы до кварты мы переживаем как бы во внутреннем пространстве своей души, то в квинте происходит раскрытие его вовне, и одновременно мы чувствуем возможность обратиться в своем переживании к внешнему миру» (4, с. 12-13). Следовательно, «активное восприятие музыкальных интервалов» должно соответствовать конкретным возрастным особенностям учащихся.



**Результаты аудита.** Думается, вкратце представлены способы познания музыки, чаще всего применяемые на практике учителей общеобразовательной школы, свидетельствуют и объясняют:

- факт неразработанности методики слушания ее сочинений;
- отсутствие необходимых условий для проявления воспитательной функции в процессе слушания музыки и в других видах взаимодействия с ней;
- причины отсутствия в сознании школьников должного понимания того, что серьезная музыка является искусством;
- низкое общественное значение как уроков музыки, так и авторитета учителя.

Следует отметить и некоторую парадоксальность создавшейся ситуации. Хотя не разработанность методики слушания музыки очевидна, однако, можно делать вывод, что слушательская некомпетентность как такова на практике не существует (даже среди студентов музыкальных вузов). Важные вопросы восприятия (объект перцепции, оптимальный способ и т.п.) трактуются как сами собой разумеющиеся. Иными словами, любому воспитаннику заранее присваивается статус личности, понимающей музыку, а учителю музыки – умения и навыки соответствующей методики. А ведь логика здесь предельно проста: *познание музыки (тем более серьезной!) – это и наука, и искусство одновременно, причем со своими специфическими принципами и правилами.* Можно сказать, что это отдельная самостоятельная дисциплина, которой следовало бы обучать по крайней мере будущих педагогов-музыкантов.

В контексте исследуемой проблемы необходимо оговорить и влияние выше упомянутых способов слушания музыки (как и других видов музыкальной деятельности) на *эстетическое* воспитание школьников. Да, можно согласиться, что все они (правда, не с одинаковой эффективностью) в этом направлении «работают». Однако автор придерживается мнения, что, не отрицая значимости эстетического воспитания на личность человека, все же не следует его переоценить. Подобная абсолютизация (примеров которой до недавнего времени в школьной педагогике было достаточно) скорее является мифом, чем истиной. Дело в том, что идеалы Красоты в отрыве от

---

<sup>7</sup> Например: «Музыка станет тем одухотворенней, чем более вам удастся в ней привести в действие неслышимое, чем более вы будете использовать слышимое, дабы выявить неслышимое...» (4, с. 25)



Истины и Добра очень часто противоречат элементарным ценностям гуманизма и демократии<sup>8</sup>.



**Воспитывающее познание.** Известно, что для воспитательного воздействия на личность необходимо единство, как минимум, двух компонентов – *чувств и мыслей (идей)*, взаимодействующих в конкретной *ситуации*, провоцирующей человека к *духовно-нравственным размышлениям*. Именно тем можно объяснить воспитывающее воздействие художественной литературы и именно этого условия не способны выполнить выше отмеченные способы слушания музыки.

Однако, как показывают результаты исследований и подтверждают практический опыт (см.: 10; 11; 12; 13; 15; 18; 27 и др.), существуют необходимые возможности для выполнения вышеупомянутого условия и в педагогическом процессе слушания музыки. Мало того. Успешное моделирование конфликтных духовно-нравственных ситуаций имеет свое преимущество по их сравнению с соответствующим литературным сюжетом. Дело в том, что последний зафиксирован объективной фабулой и развивается в конкретных рамках творческого замысла писателя или поэта. Моделирование конфликтных

ситуаций в педагогическом процессе слушания музыки в этом отношении имеет явное преимущество. Ведь учитель может:

- управлять их содержанием и направленностью в зависимости от возрастных особенностей и интересов учащихся;
- учесть любой сегодняшний конфликт или социальную проблему;
- незаметно коснуться конкретного конфликтного случая (например, происшедшего в данном классе...)<sup>9</sup>.

В таких удачно смоделированных «актуалиях текущего дня» во многом таится секрет педагогического успеха: учащиеся, в зависимости от их возрастных психофизических особенностей, как правило, находят ответы на их волнующие жизненные вопросы, знакомятся с альтернативными решениями актуальной духовно-нравственной проблемы. Важно и то, что поведенческие задачи решаются на постоянном фоне *эмоционального интонирования*, проявляющегося во всех видах музыкальной деятельности, используемых на уроке (слушание музыки, ритмика, сольфеджио, инструментальное музицирование, пение...). Очевидно и то, что на таком уроке (по сравнению, например, с традиционным изучением биографии Бетховена) во многом возрастает внимательность и активность учащихся. А это означает, что учителю удалось решить и еще одну проблему – проблему развития *интонационного словаря* (Б. Асафьев), являющегося основанием проявления *гедонистической функции* музыки.

---

<sup>8</sup> Вспомним известные факты, когда, например, офицер СС, понаславдавшись прелестной музыкой Гайдна или Моцарта, выключает адаптер патефона, надевает белые перчатки и со спокойной совестью отправляется на сатанистскую работу...Весьма аналогичных примеров преступного поведения легко находим и среди современных правонарушителей.

<sup>9</sup> Практические примеры такого использования см.: 13; 15; 18; 27 и др.

Моделирование конфликтных духовно-нравственных ситуаций мне представляется весьма значительным и *в воспитательном* отношении, ибо создаются *необходимые условия*:

- учащиеся провоцируются как бы «остановить мгновение» и постичь *личностную суть* происходящего<sup>10</sup>;
- в процессе решения актуальной духовно-нравственной ситуации принимают участие именно *чувства и мысли*;
- *осознанная* идея (мысль) постепенно и неизбежно становится свойством личности, ибо происходит своеобразная *идентификация* самого себя с положительным героем (действующим лицом, нравственным идеалом)<sup>11</sup>;
- возникший («приобретенный») новый идеал одновременно является настоящей *необходимостью*, которую личность заинтересована удовлетворить, или другими словами, самовоспитываться...

Разумеется, представленный процесс воспитания (самовоспитания) весьма сложный и медленный. Однако, главное, что таким образом Музыка способна дать *импульс для духовно-нравственного резонанса личности*; что благодаря ей происходит очевидное *музыкальное познание бытия и ... самого себя*.

Необходимо подчеркнуть, что эффективность данного процесса почти стопроцентно зависит от умения педагога моделировать соответствующие установки, которые необходимы для успешного слушания музыки (кстати, одинаково необходимых и для других видов музыкальной деятельности – сольфеджио, ритмики, пения и т.д.)<sup>12</sup>

Итак, наши педагогические размышления обобщим следующими *принципами*, при соблюдении которых:

- актуальная тема урока и соответствующие духовно-нравственные установки для всех видов музыкальной деятельности в должной степени активизируют учащихся;
- взаимодействие с Музыкой, т.е. эмоциональное интонирование является источником, постоянно резонирующим художественные переживания во психике школьников;
- конкретная установка провоцирует духовно-нравственные размышления на постоянном фоне художественных чувств;
- совершается сложный и незаметный процесс воспитания (самовоспитания);
- активное взаимодействие с Музыкой, разнообразное музицирование расширяет интонационный словарь школьников как необходимое условие для проявления гедонистической функции Музыки;
- осознается значение Музыки, повышается рейтинг урока и авторитет педагога.

---

<sup>10</sup> Содержание конкретной ситуации, кстати, в жизни могло быть человеком несколько раз замечено, однако раньше он над этим всерьез не задумался...

<sup>11</sup> Свидетельство этому – слова Л. Толстого, утверждавшего, что Тургенев сделал великое дело тем, что написал удивительные портреты женщин. «Может быть, таковых, как он писал, и не было, но когда он написал их, - они появились. Это – верно, я сам наблюдал потом тургеневских женщин в жизни». (ДД204)

<sup>12</sup> Условия и рекомендации по этим вопросам представлены в методическом пособии Л. Навицкиене «Метод эмоционального имитирования на уроках музыки» (на литовском яз., 27) и в кандидатской диссертации того же автора.

*Эпилог.* Какова судьба ожидает музыкального обучения? Оно ни в коем случае не «исчезает», но знания и умения получают статус задачи, способствующей достижению цели – воспитанию. Ведь существуют огромные методические возможности для объяснения детям характерного способа интонирования (*legato, forte, con anima...*), письменной фиксации (реприза, вольта...), какие выразительные средства способствуют выражению данного чувства и т.д.

### Литература

1. Абдуллин Э. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе.- Москва, 1983.
2. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и воспитании.- Ленинград, 1973.
3. Беляева-Экземплярская. О психологии восприятия музыки.- Москва, 1924.
4. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки. Преподавание музыки в вальдорфской школе.- Москва, 1998.
5. Кабалевский Д. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Советская музыка.- 1976.-№ 1.
6. Каган М. Социальные функции искусства.- Ленинград, 1978.
7. Мазель А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики.- Москва, 1978.
8. Медушевский В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: Автореф. дисс. ... докт. искусствоведения.- Москва, 1983.
9. Назайкинский Е. Настройка и настроение в музыке // Развитие музыкального слуха.- Вып.2.- Москва, 1985.
10. Пиличяускас А. Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе.- 1989.- № 1.
11. Пиличяускас А. Нравственное воспитание школьников в процессе слушания музыки // Музыка в школе.- 1990.- № 4.
12. Пиличяускас А. Познание музыки как воспитательная проблема / Пособие для учителя.- Москва, 1992.
13. Пиличяускас А. Познание музыки. 1 кн. Объект, способы и адекватность.- Вильнюс, 1984; Познание музыки. 2 кн. Стадии, результаты и значение.- Вильнюс, 1998 (на литовском яз., резюме на английском и русском яз.)
14. Программа по музыке для общеобразовательной школы. а) 1-3 классы.- Москва, 1985; б) 4-7 классы.- Москва, 1979.
15. Сергеева Г., Шмагина Т. Русская музыка в школе.- Москва, 1998.
16. Сохор А. Воспитательная роль музыки.- 2-е изд.- Ленинград, 1975.
17. Школяр Л. Нравственное воспитание младших школьников на уроке музыки: Автореф. дисс. ... канд. пед.наук.- 1982.
18. Шмагина Т. Музыка в московских школах. Сценарии уроков с методическими комментариями.- Москва, 1993.
19. Шостакович Д О времени и о себе: 1926 –1975.- Москва, 1980.

20. Colwell R. Program Evaluation in Music Teacher Education // Council for Research in Music Education.- Bulletin N.79.- Urbana, 1984.
21. Dowling W., Harwood D. Music Cognition.- London, 1986.
22. Gaston E. Man and Music // E. Gaston. Music Therapy.- New York, 1968.
23. Gordon E. Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns.- Chicago, 1980.
24. Howard A. Ozmon, Samuel M. Craver. Philosophical Foundations of Education.- Columbus, 1986.
25. Landsbergis V. Muzikos prasmė // Švyturys.- 1983.- Nr.5.
26. Music Education as Praxis. Reflecting on Music-Making as Human Action.- Maryland, 1999.
27. Navickienė L. Emocinio imitavimo metodas muzikos pamokoje.- Vilnius, 2001.
28. Nežnovas G. Visuomeninės meno funkcijos ir dabartis.- Vilnius, 1970.
29. Radocy R., Boyle J. Psychological Foundations of Musical Behavior.- Springfield, 1979.
30. Reimer B. Philosophy of Music Education.- New Jersey, 1970.