

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО «ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



АСРИЕВА Ольга Олеговна

**МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Маврина Ирина Андреевна

Омск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы музыкально-эстетического воспитания обучающихся общеобразовательных школ	20
1.1. Развитие теоретических представлений о музыкально-эстетическом воспитании в отечественной педагогике	20
1.2. Музыкально-эстетическая культура в структуре социального заказа образованию	52
1.3. Моделирование музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования	72
Выводы по главе 1	98
ГЛАВА 2. Опыт-экспериментальная работа по апробации системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования	102
2.1. Диагностическое исследование музыкально-эстетического воспитания учащихся на ступени основного общего образования ..	102
2.2 Основные характеристики опыт-экспериментальной работы	135
2.3. Основные результаты опыт-экспериментальной работы	161
Выводы по главе 2	188
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	191
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	198
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	201

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема развития личности обучающихся традиционно находится в центре внимания исследователей, однако трансформация современного российского общества придает ей дополнительную остроту. В динамично меняющемся социуме проявляется тенденция возрастания значимости потенциала личности, необходимого для ее реализации в самых разных областях жизнедеятельности, при этом стремление к личному успеху становится частью национальной культуры. В связи с этими тенденциями усложняются задачи школы как института воспитания, появляются новые воспитательные цели, а школьный воспитательный процесс приобретает принципиально новые исходные параметры. Воспитательные задачи современной школы не только приобретают традиционный для российской педагогики приоритет, они составляют важный посыл современного социального заказа образованию, выраженного через Федеральные государственные образовательные стандарты. Особое значение в современных условиях приобретают сложные и интегративные качества личности, оказывающие влияние на весь строй личности, ее духовно-нравственные, интеллектуальные, волевые, творческие и другие качества. К сложным интегративным качествам личности относится эстетическая и как ее вид, проявляющийся на уровне одного из искусств, музыкально-эстетическая культура личности.

Формирование музыкально-эстетической культуры личности рассматривается как результат музыкально-эстетического воспитания обучающихся и как результат их социального воспитания в том случае, когда эстетические отношения, оценки, опыт переносятся на широкий круг явлений окружающей действительности, используется в других, немusicalных видах деятельности обучающихся. Развитая музыкально-эстетическая культура личности способна через музыкально-эстетические потребности личности стимулировать ее творческую активность и, как следствие –

развитие не музыкальных сфер личности. Музыка, как писал А. Б. Алиев: «...влияет на отношение к миру, на все сознание, нет другого искусства, которое бы так властно вторгалось в наш эмоциональный мир, подчиняя его себе» [6, с. 76].

В непрерывном процессе музыкально-эстетического воспитания обучающихся высокую содержательную нагрузку несет ступень основного общего образования. Этот факт предопределен не только социально-психологическими особенностями возраста, но и благоприятными возможностями школы организовать творческую деятельность, в которой развивается личность. Музыкально-эстетическое воспитание обучающихся на ступени основного общего образования усиливает любые воспитательные воздействия, эмоционально насыщая образовательную среду образовательного учреждения. Вместе с тем, на практике, именно на ступени основного общего образования музыкально-эстетическое воспитание сокращается или же вовсе «свертывается» для решения «более важных» образовательных задач. Крайне необходимой является научно обоснованная переоценка музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования, переосмысление его целей и задач, разработка практических инструментов, адаптированных к условиям современного образовательного процесса.

Проблема развития музыкально-эстетического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе требует не столько организационного или управленческого, сколько научного решения. Научный характер этой проблемы подтверждается наличием необходимых предпосылок ее разрешения, сложившихся в педагогической науке и практике. Так, в трудах Б. Т. Лихачева, Ю. Б. Бореева, А. И. Бурова, Е. В. Квятковского, Н. И. Киященко, Б. М. Неменского и других представлена концепция эстетического воспитания личности, к числу положений которой относится идея о целостности эстетической культуры личности, возможности ее развития в труде, повседневной жизни, а более

всего – в переживании, осмыслении и творческом преобразовании явлений искусства. Концепции и теории музыкально-эстетического воспитания разработаны Э. Б. Абдуллиным, Ю. Б. Алиевым, О. А. Апраксиной, Б. В. Асафьевым, А. С. Базиковым, Д. Б. Кабалевским, С. В. Казаковой, Л. В. Матвеевой, Е. В. Николаевой, Б. Л. Яворским. Авторами выделены важнейшие методологические положения, касающиеся эстетического воспитания личности на уровне одного из видов искусства – музыки. Авторские позиции дают возможность определить музыкально-эстетическое воспитание как сторону, вид эстетического воспитания, организуемого в системе воспитательной работы школы, где решение триединой задачи эстетического воспитания: формирования эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализации духовно-эстетических потребностей обучающихся и организации их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям, - происходит через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки.

Теоретическую базу исследования проблемы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на современном этапе образуют исследования Л. Ф. Бурковой, Е. А. Давыдовой, С. В. Здоровой, Л. Н. Ивановой, С. И. Куракина, Ж. В. Латышевой, Е. И. Левит, Л. Е. Слуцкой и др. На основе педагогического опыта авторами выявлены закономерности формирования музыкально-эстетической культуры личности в условиях образовательного процесса. Вместе с тем, проблема музыкально-эстетического воспитания обучающихся являлась недостаточно разработанной, как минимум, в двух аспектах: в отношении степени основного общего образования и в связи с потенциальными возможностями влиять на формирование социально значимых качеств личности.

В современном состоянии проблемы музыкально-эстетического воспитания обучающихся общеобразовательной школы на ступени основного общего образования заметны *противоречия*:

- между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к развитию эстетического сознания обучающихся как одному из личностных результатов освоения основной образовательной программы и недостаточной разработанностью комплекса новых форм и методов музыкально-эстетического воспитания в средней общеобразовательной школе;

- между спецификой и потенциалом музыки как эстетического феномена и практикой их использования в системе воспитательной работы общеобразовательной школы на ступени основного общего образования;

- между возможностями музыки как вида искусства формировать музыкально-эстетическую культуру личности и недостаточным вниманием к музыкально-эстетическому воспитанию обучающихся в общеобразовательной школе.

Указанные противоречия формируют *научную задачу*, сформулированную в виде вопроса: как повысить результативность музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования?

Объектом исследования является процесс музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательной школе, а его *предметом* – система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся общеобразовательной школы на ступени основного общего образования.

Гипотеза исследования содержит предположение о том, что результативность музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования будет выше, если:

- музыкально-эстетическое воспитание в школе будет организовано через целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное

переживание произведений музыки;

- целями музыкально-эстетического воспитания в системе воспитательной работы школы станут формирование музыкально-эстетической культуры и содействие развитию социально значимых качеств личности обучающихся за счет актуализации эстетического сознания, сформированного в процессе музыкально-эстетического воспитания, на широкий круг явлений воспитательного пространства и воспитательной деятельности общеобразовательной школы;

- будет разработана система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования, представляющая собой совокупность необходимых и достаточных компонентов учебно-воспитательного процесса, явлений музыкальной жизни внешней культурной среды, объединенных динамическими и статическими отношениями, обеспечивающая возможность формирования музыкально-эстетической культуры через создание условий формирования социально значимых качеств при активном и сознательном участии самих обучающихся.

Задачи исследования:

1) выполнить анализ научных подходов, концепций и теорий музыкально-эстетического воспитания обучающихся общеобразовательной школы, определить его сущность, ключевые идеи, принципы организации и условия эффективности;

2) уточнить содержание понятия «музыкально-эстетическая культура личности обучающегося», выявить объективные проявления, критерии оценки, обосновать уровни формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся общеобразовательных школ;

3) осуществить моделирование системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования;

4) оценить результативность системы музыкально-эстетического воспитания в образовательной организации.

Методологической основой исследования явились:

- общенаучный системный подход (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, М. С. Каган, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.), позволяющий представить музыкально-эстетическое воспитание как упорядоченную совокупность необходимых и достаточных компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы: целей, задач, содержания, форм, методов и средств, планируемых результатов и оценочного аппарата, использовать для решения задач исследования методы системного исследования;

- методологический личностно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), дающий возможность рассматривать музыкально-эстетическое воспитание обучающихся как процесс формирования музыкально-эстетической культуры личности, происходящий в деятельности эмоционального переживания, использования и творческого преобразования музыки.

Теоретические основы исследования составили:

- философские идеи цельности в понимании самого человека, неразрывности всех сфер его личности при приоритетном значении духовно-нравственной сферы (В. В. Зеньковский, В. С. Соловьев, А. С. Хомяков и др.), педагогические теории эстетического и нравственного развития каждого человека и общества в целом (В. Ф. Одоевский, В. В. Розанов, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский и др.), идеи музыкантов-просветителей о формировании духовно-нравственного опыта личности через овладение историческим, христианско-философским, национальным и мировым опытом, выраженным в музыкальных произведениях (Е. К. Альбрехт, Н. А. Римский-Корсаков, А. Г. Рубинштейн и др.);

- труды в области эстетического воспитания личности (Г. П. Бурса, Н. А. Добролюбов, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, К. Маркс, Г. В. Плеханов, В. А. Разумный, Н. Г. Чернышевский,

С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая, Г. И. Щукина, Ф. Энгельс и др.), связывающие его с решением задач социального воспитания подрастающего поколения;

- теории и концепции массового музыкально-эстетического воспитания, отражающие культурно-исторический общественный заказ (А. М. Липчанский, П. Ф. Каптерев, С. И. Миропольский, Е. В. Николаева, В. П. Острогорский, А. П. Пузыревский, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский и др.), исследования в области истории музыкального образования и музыкально-эстетического воспитания в России, связывающие его исторический предмет с социальным развитием личности (В. И. Адищев, И. В. Анненкова, Е. С. Власова, Е. Н. Демченко, О. И. Передерий, С. М. Филаретова и др.);

- концепция эстетического воспитания Б. Т. Лихачева, Ю. Б. Бореева, А. И. Бурова, Е. В. Квятковского, Н. И. Киященко, Б. М. Неменского и др., где оно рассматривается как целенаправленное формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей и организация творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям;

- теории и концепции музыкально-эстетического воспитания, раскрывающие его принципы и педагогические закономерности (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, А. С. Базиков, Д. Б. Кабалевский, С. В. Казакова, Л. В. Матвеева, Е. В. Николаева, С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский);

- теории личностно-ориентированного подхода в образовании, связывающие смыслы образовательного процесса с интересами и потребностями самой личности (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская и др.), теории, раскрывающие социальный заказ современному образованию в области воспитания личности, определяющие социальность как атрибут современного образования (И. Г. Бозина, Т. А. Бурцева, И. О. Гапонов, М. В. Захарченко, А. К. Демин, А. К. Костюченко, И. А. Маврина, О. В. Морева, М. В. Никитаева,

О. А. Процаковская, Н. М. Таланчук, Е. А. Чернявская и др.);

- теории в области музыкально-эстетической культуры личности, рассматривающие ее как основу развития всего строя личности (Т. В. Букина, Е. И. Левит, В. В. Лоренц, А. П. Мальцев, М. И. Найдорф, Р. Н. Шафеев и др.);

- теории моделирования педагогических систем (С. И. Архангельский, Э. Н. Гусинский, Ю. А. Конаржевский, В. М. Монахов, О. А. Остапенко и др.).

Для решения поставленных задач в процессе исследования нами использовались следующие *методы*:

- теоретические – анализ и синтез, изучение научной литературы, обобщение педагогического опыта, ретроспекция, систематизация, классификация, моделирование;

- эмпирические – пилотные эксперименты, естественный эксперимент, широкий педагогический эксперимент, методы диагностики (наблюдения, беседы, контрольные занятия, опросы, моделирование ситуаций, тестирования);

- методы обработки данных – формирование статистических выборок, расчеты средних выборочных величин, ранжирование, корреляции, определение статистической значимости результата, методы графического представления данных.

Экспериментальной базой исследования выступали: бюджетные образовательные учреждения г. Омска средние общеобразовательные школы №№ 63, 4, 120, 78, 148, 11, 55, 36, 73, 89, 1; бюджетные образовательные учреждения г. Омска гимназии №№ 75, 88, 69; бюджетные образовательные учреждения г. Омска «Лицей № 66» и «Лицей «Бизнес и информационные технологии»; негосударственные образовательные организации «Центр образования и развития», «Школа «Альфа и Омега». В опытно-экспериментальной работе принимали участие 706 учеников 5-9 классов, 215 родителей (законных представителей) учеников 5-9 классов, 53 педагога.

Исследование выполнялось в течение 6 лет в три *этапа*.

На первом, организационно-аналитическом, этапе (2012-2013 гг.) исследована сложившаяся практика музыкально-эстетического воспитания школьников на ступени основного общего образования, обобщен накопленный в практике педагогический опыт, сформулирован методологический аппарат исследования, проблема музыкально-эстетического воспитания изучена в ее историческом развитии и современном состоянии, определены гипотеза и основные направления научного поиска, составлена его программа.

На втором, теоретико-поисковом, этапе (2013-2015 гг.) разработаны основные теоретические положения исследования, выполнено теоретическое моделирование музыкально-эстетического воспитания школьников на ступени основного общего образования, отвечающего заявленным требованиям, сформирована база опытно-экспериментальной работы, проведены пилотные эксперименты по проверке форм и методов музыкально-эстетического воспитания.

На третьем, опытно-экспериментальном, этапе (2014-2018 гг.) разработанная модель апробирована на практике, а затем проведен широкий эксперимент по ее использованию в трех образовательных организациях, собраны эмпирические данные о результатах эксперимента, проведен анализ и синтез основных обобщений и выводов, основные положения и результаты исследования прошли обсуждение среди научно-педагогической общественности.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- уточнено понятие музыкально-эстетического воспитания как вида эстетического воспитания личности, цели которого достигаются в процессе организованного, целенаправленного, управляемого освоения и эмоционального переживания произведений музыки, определено его содержание, выделены ключевая идея и цель;

- обоснован тезис о том, что музыкально-эстетическая культура

личности может выступать как цель и результат музыкально-эстетического воспитания обучающихся общеобразовательных школ и способствовать формированию социально значимых качеств личности обучающихся;

- выявлена и обоснована структура музыкально-эстетической культуры личности обучающихся общеобразовательных школ, охарактеризованы ее объективные проявления в деятельности обучающихся и критерии оценки, даны качественные характеристики уровня формирования музыкально-эстетической культуры личности школьника.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- уточнены условия организации музыкально-эстетического воспитания в современной общеобразовательной школе на ступени основного общего образования;

- определены, систематизированы и адаптированы к условиям общеобразовательной школы основные принципы организации музыкально-эстетического воспитания обучающихся;

- установлены условия результативности музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательной школе на ступени основного общего образования;

- разработаны инструменты оценки уровня формирования музыкально-эстетической культуры личности обучающихся на ступени основного общего образования.

Практическая значимость исследования определяется:

- методическим обоснованием и дидактическим обеспечением форм музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования;

- формализацией педагогического опыта музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования, подготовкой его к распространению в широкой практике;

- методическими рекомендациями по развитию системы воспитательной работы школы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в трех учреждениях общего образования г. Омска. Результаты исследования опубликованы в научно-периодических изданиях России (12 публикаций), в т.ч. 4 публикации в журналах, рецензируемых ВАК РФ: «Вестник Челябинского государственного педагогического университета» (г. Челябинск, 2012), «Мир науки, культуры, образования» (г. Горно-Алтайск, 2016 и 2017), «European Social Science Journal» (г. Москва, 2016). Теоретические положения и практические результаты исследования обсуждались на конференциях международного и всероссийского уровней.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Музыкально-эстетическое воспитание в школе - это вид эстетического воспитания обучающихся, в котором через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки происходит формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей обучающихся и организация их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям. Музыкально-эстетическое воспитание - это часть воспитательной системы школы, органично связанная со всеми остальными ее подсистемами.

Организация музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательной школе базируется:

- на общих принципах личностно-ориентированного подхода к воспитанию: природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности воспитания, единства обучающихся, воспитывающих и развивающих воздействий, единства личностной и деятельностной составляющей, общественной направленности воспитания;

- на общих принципах эстетического воспитания: активно-деятельностном начале; удовлетворении развивающихся духовно-эстетических потребностей личности; распространении эстетических критериев на широкий круг явлений окружающей действительности;

- частных принципах музыкально-эстетического воспитания: отбора содержания; организации художественно-эстетической среды; эстетического наслаждения.

Выделено пять основных условий эффективности музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательной школе, касающихся:

- содержания - синтез различных видов искусств, связь музыкального образа с реальной жизнью, выбор эмоционально насыщенного музыкального материала;

- форм и методов - комплексный характер музыкально-эстетического воспитания, его интеграция в другие виды воспитания и формы учебно-воспитательного процесса;

- субъекта - постоянное развитие субъектной позиции в музыкально-эстетической деятельности (слушатель, исполнитель, творец), организация рефлексии музыкального образа, выявление эстетического смысла в музыке, осмысление эстетических критериев, формулировка и оценка индивидуальных эстетических оценочных представлений;

- результатов - использование результатов музыкально-эстетического воспитания для развития качеств (эмоциональных, интеллектуальных, духовно-нравственных) личности, не связанных с музыкально-эстетической культурой напрямую;

- управления - прогнозирование, анализ, контроль и коррекция развития музыкально-эстетической культуры личности в воспитательной работе школы, мониторинг системы воспитательной работы школы как среды музыкально-эстетического развития обучающихся.

2. В системе воспитательной работы школы музыкально-эстетическое воспитание обучающихся направлено на достижение:

- основной цели - формирования музыкально-эстетической культуры личности. Как сложное, интегративное качество, формирующееся в музыкально-эстетическом воспитании, музыкально-эстетическая культура личности поддерживает ее эстетическое сознание, проявляющееся на уровне

одного из искусств - музыки;

- дополнительной цели - содействия развитию социально значимых качеств обучающихся за счет переноса эстетического сознания, сформированного в музыкально-эстетическом воспитании, на широкий круг явлений воспитательного пространства и воспитательной деятельности общеобразовательной школы.

Музыкально-эстетическая культура есть интегративное качество личности, проявление ее эстетической культуры на уровне одного из видов искусств - музыки, отражающее способность личности воспринимать, оценивать, преобразовывать и создавать музыку с использованием эстетических критериев, характерных для общества на данном этапе его социокультурного развития. Музыкально-эстетическая культура личности достигается эмоциональным переживанием, эстетической оценкой и осмыслением, творческим преобразованием музыки на основе эстетического сознания. Как результат музыкально-эстетического воспитания сформированная музыкально-эстетическая культура личности обеспечивает эстетизацию всей деятельности обучающегося и актуализацию возможностей воспитательной системы школы в формировании социально значимых качеств личности. В структуру музыкально-эстетической культуры личности включены когнитивный, мотивационный, практический, нормативный, опытный и социальный компоненты.

В ходе исследования выделены четыре уровня формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся. Критичный уровень музыкально-эстетической культуры личности характеризует такой результат развития обучающегося, при котором в его деятельности из-за отсутствия опыта эмоционального переживания почти не проявляются эстетические отношения к явлениям музыкального искусства (опытный компонент). Низкий уровень музыкально-эстетической культуры личности характеризует такое состояние обучающегося, при котором эстетические отношения к явлениям музыкального искусства не определяются устойчивыми

нормативами музыкально-эстетического идеала (нормативный компонент) либо определяются нормами, не отвечающими эстетическим канонам общества. Средний уровень музыкально-эстетической культуры личности - это такое состояние обучающегося, при котором в его деятельности присутствуют все объективные проявления музыкально-эстетической культуры (музыкально-эстетические отношения и оценки, объяснения явлений музыкального искусства, активная и мотивированная музыкально-эстетическая деятельность), но не происходит эстетизация остальных, немusical сфер деятельности (социальный компонент), т. е. отсутствует именно тот эффект, который музыкально-эстетическая культура обучающегося должна оказывать на формирование его социально значимых качеств. Высокий уровень развития музыкально-эстетической культуры личности характеризуется как ее устойчивыми проявлениями в музыкально-эстетической деятельности обучающегося, так и влиянием на другие виды материальной и духовной деятельности за счет использования универсальных эстетических критериев, сформированных в музыке.

3. Система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования - это конечная совокупность необходимых и достаточных компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы (основной образовательной программы основного общего образования, внеучебной деятельности обучающихся, воспитательной работы), явлений музыкальной жизни внешней культурной среды, объединенных динамическими и статическими отношениями, в которых при активном и сознательном участии самих обучающихся появляется возможность формировать их музыкально-эстетическую культуру, а через нее - создавать благоприятные условия формирования социально значимых качеств. Система имеет следующие структурные компоненты: цель, задачи, содержание, формы, методы и средства музыкально-эстетического воспитания, его планируемые результаты и оценочный аппарат.

Цель музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования есть идеал, образ выпускника, обладающего музыкально-эстетической культурой личности, развитой в такой степени, в которой она удовлетворяет требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и способствует формированию социально значимых качеств личности в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося. Можно предположить, что такой идеал будет формироваться каждым образовательным учреждением на основе социального заказа, но все же с учетом собственных возможностей и уникальных характеристик.

Задачи музыкально-эстетического воспитания - это локализованные, конкретизированные, индивидуализируемые достижимые элементы цели, решаемые в известных условиях, методами, доступными в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы на ступени основного общего образования. К числу задач музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования отнесены:

- мотивация и развитие интереса обучающихся к музыкальному искусству;
- интеграция музыкально-эстетического воспитания в компоненты учебно-воспитательного процесса на ступени основного общего образования;
- удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в музыкально-эстетической деятельности (слушатель, исполнитель, творец);
- рефлексия опыта эмоционального переживания обучающимися произведений музыкального искусства.

Под содержанием музыкально-эстетического воспитания подразумевается специально отобранный из художественного наследия народов России и мира, структурированный и подготовленный к использованию музыкальный материал, отражающий эстетические каноны современного общества в единстве художественного образа и эмоционально окрашенной воспитательной идеи, отвечающий музыкальным потребностям

обучающихся **раннего** подросткового возраста с учетом их перспективного развития.

Формы музыкально-эстетического воспитания - это варианты организации совместной деятельности воспитателей и воспитуемых, необходимые и достаточные для реализации задач музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. К их числу отнесены: занятия по учебной дисциплине «Музыкальное искусство»; интеграция музыки в другие учебные предметы и реализация посредством музыки межпредметных связей, проведение интегрированных уроков; творческая и концертная деятельность; интеграция музыкально-эстетического воспитания в немusicalные мероприятия воспитательной работы школы; экскурсионная деятельность; кружковая и индивидуальная музыкальная деятельность.

Избранные формы предусматривают использование определенных методов и средств музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. Выделены следующие методы музыкально-эстетического воспитания: метод движения «от простого к сложному» в освоении музыкальной культуры; метод совместного музыкального слушания, исполнительства и творчества, объединяющий воспитателя и воспитуемого в совместной музыкальной деятельности; метод «забегания» и «возвращения», суть которого состоит в неоднократном обращении к одному и тому же музыкальному произведению с разных позиций в развитии личности; метод эмоциональной драматургии, который предусматривает выстраивание эмоционального контакта с воспитуемыми и погружение их в эмоциональный мир, передаваемый произведением. В качестве средств музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования рассматриваются все объекты и явления, которые можно использовать в воспитательных целях. В этом смысле их объем практически безграничен. В числе основных средств музыкально-эстетического воспитания в его структуру включены: знаковые символы; музыкальные

произведения; материальные средства, необходимые для организации музыкальной деятельности; способы общения и коммуникации, используемые в музыкально-эстетическом воспитании; ценности культуры и пр.

Результат музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования - это проекция поставленной цели на конкретную личность с ее особенностями и индивидуальностью, которая на практике будет отличаться как от цели, так и от другой личности. Индивидуальным, обращенным к личности результатом музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования выступает уровень формирования музыкально-эстетической культуры: критичный, низкий, средний, высокий. Организационным, обращенным к воспитательной системе школы результатом является влияние музыкально-эстетического воспитания на ее развитие.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (223 наименования) и 5 приложений, текст иллюстрирован 9 таблицами и 26 рисунками, отражающими основные положения и результаты исследования.

ГЛАВА 1. Теоретические основы музыкально-эстетического воспитания обучающихся общеобразовательных школ

1.1. Развитие теоретических представлений о музыкально-эстетическом воспитании в отечественной педагогике

Проблема эстетического воспитания обучающихся – одна из ключевых в проблематике развития воспитательной системы современной школы. Ее актуальность определяется тем, что любое воспитательное взаимодействие с личностью является, по сути, эмоциональным. Направленность и сила воспитательного взаимодействия в равной степени зависят как от способности объекта вызывать эмоциональный отклик, так и от способности субъекта воспитания воспринимать и переживать эмоции, связывать их с жизненным смыслом явлений окружающей действительности. Эстетическое развитие школьника как субъекта воспитания в значительной степени определяет содержание всей воспитательной работы, включая в него обширный социальный опыт, эмоционально насыщенный и составляющий суть «...художественного наследия народов России и мира» [205].

Развитие эстетики как раздела философии шло по пути выявления и систематизации закономерностей чувственного познания, восприятия и отображения действительности (А. Г. Баумгартен [211], Г. В. Ф. Гегель [59], И. Кант [94], К. Маркс и Ф. Энгельс [105], Н. Г. Чернышевский [213] и др.) наряду с гносеологическим познанием формирующего взаимоотношения человека и мира. Идеи эстетического воспитания человека развивались параллельно и, как показывает анализ, в связи с развитием потребностей социального воспитания и социального влияния на подрастающее поколение. От цели воспитать «чувство прекрасного» до формирования эстетической оценочной системы, с которой человек рассматривает явления социальной жизни и строит свою социальную деятельность, от эстетической культуры как аристократической черты до эстетического сознания как социально

значимого качества личности концепции эстетического воспитания утверждали его позиции в общей системе воспитания человека.

В дореволюционной теории и практике эстетическое воспитание разрабатывалось в контексте идей всеобщего просвещения и народного воспитания, вместе с тем, на основе зарождающегося понимания практической ценности эстетики формировались подходы к эстетическому воспитанию человека – субъекта социальных и даже политических взаимоотношений. Выполнив анализ философско-педагогических и социально-философских исследований по проблеме эстетического воспитания в России во II половине XIX - начале XX вв., В. А. Власов, например, выделяет две группы теорий. Представители первой группы (по В. А. Власову – гуманитарно-демократических [52]) теорий эстетического воспитания – К. Д. Ушинский [202], В. Я. Стоюнин [191], В. П. Острогорский [160], М. И. Демков [69] и другие рассматривали эстетическое воспитание как приобщение человека к «миру прекрасного», где происходит становление самооценности личности, ее единение с природой, культурой и обществом. Второе – революционно-демократическое направление, как пишет автор, составили работы Н. А. Добролюбова [73], Н. Г. Чернышевского [213], Г. В. Плеханова [165] и др., где эстетическое воспитание определяло выбор и реакцию воспитанника на явления исключительно искусства, которое, в определении К. Маркса и Ф. Энгельса [105], есть форма общественного сознания.

После революции теории эстетического воспитания получили свое развитие в трудах Н. К. Крупской [108], А. В. Луначарского [129], А. С. Макаренко [132], С. Т. Шацкого [220] и В. Н. Шацкой [218], других авторов. В этих теориях закрепляется цель эстетического воспитания, которая заключается в формировании активного эмоционально-оценочного отношения человека с окружающим его миром, создании творца, действующего с использованием эстетических критериев. В продолжение идей революционно-демократического характера послереволюционная

теория эстетического воспитания отводила главную роль искусству, предполагающему особый, художественный взгляд на окружающую действительность. Художественный образ почти всегда эмоционально направлен, поэтому он создает направленное воспитательное воздействие. Роль, которая отводилась искусству в эстетическом воспитании советского человека, очень объемна. Она состояла не столько в «...расширении культурного кругозора ребенка, сколько в ...обогащении его интеллекта, познании мира, развитии органов чувств и творческих способностей» [13, с. 131].

В середине XX в. в теориях эстетического воспитания обострилась полемика двух направлений. Первое направление, как писал В. А. Разумный [174], не выходит за рамки художественного образования и готовит ценителей высокого искусства (Г. П. Бурса [45], Г. И. Щукина [222] и др.). Автор уже тогда назвал это направление социально ограниченным, однако, к сожалению, такие подходы нередки и сегодня. Они, в частности, образуют довольно скептическое отношение некоторых ученых к предмету нашего исследования – музыкально–эстетическому воспитанию и его потенциальным возможностям в современной школе. Второе направление автор считает более социальным, чем художественным. Его представителями - Ю. В. Изюмским [85], Е. Г. Савченко и Ю. И. Рубиной [181], Е. А. Флериной [207], В. Н. Шацкой [218] и другими обоснована широкая и триединая цель эстетического воспитания: восприятие и понимание красоты; стремление к красоте и потребность в красоте; реализация красоты в творческом созидательном труде. В более поздних теориях эстетического воспитания эта цель нашла свое отражение в феномене эстетической культуры личности, которая, по своей сути и содержанию, уже является социальным качеством личности.

Триединая идея эстетического воспитания в трудах Ю. Б. Бореева [40], Б. Т. Лихачева, Е. В. Квятковского и А. И. Бурова [123], Н. И. Киященко [97], Б. М. Неменского [148] и других образовала целостную концепцию

эстетического воспитания личности, которая вошла в состав теоретических основ нашего исследования. В работах перечисленных авторов *эстетическое воспитание личности* рассматривается как целенаправленное формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей и организация творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям (совершенное – несовершенное, гармоничное – негармоничное, прекрасное – безобразное). Концепция Б. Т. Лихачева и других – это «...совокупность систематизированных научных знаний о формировании творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». В этой теории утверждается идея ведущей роли организованного педагогического воздействия по отношению к спонтанному развитию детей в их эстетическом становлении» [24, с. 17]. Основными положениями концепции эстетического воспитания Б. Т. Лихачева и других выступают:

- материалистическое положение о субъективном характере отражения действительности, ценностное отношение к идеальному субъективному опыту переживания эстетических явлений;

- направленность эстетического воспитания на целостное развитие личности, единство художественного и психофизиологического развития личности, тесную взаимосвязь с образованием и другими видами воспитания (духовно-нравственным, патриотическим, трудовым, физическим, экологическим и др.);

- всеобщий характер, обязательность и непрерывность эстетического воспитания в жизни человека;

- «...связь эстетического воспитания с жизнью, практикой обновления общества, в том числе выработка негативного отношения к отрицательным явлениям в искусстве и других сферах проявления прекрасного» [24, с. 17];

- активно-деятельностный подход, предполагающий решение воспитательных задач в эстетической деятельности, удовлетворение в ней растущих духовно-эстетических потребностей человека;

- не только воздействие искусством, но и воспитание красотой труда, природы, отношений в коллективе, трудового и художественного творчества;

- приоритет эстетического содержания перед формой, идеологического наполнения содержания, при котором оно приобретает воспитательные возможности.

Отдельно следует отметить такую позицию концепции, как отношение к искусству в эстетическом воспитании. Искусство в концепции Б. Т. Лихачева и других рассматривается как способ субъективного отражения человеком окружающей действительности через художественные образы, отражающие социальные идеалы, ценности, убеждения. «Вырабатываемое искусством эстетическое отношение к жизни доставляет учащимся наслаждение, формирует у них убеждения, определяет поведение, развивает духовные потребности, познавательные силы и способности, самостоятельность, активность, творчество» [24, с. 18]. Да, эстетика возможна везде: в труде, в общении, в социальной деятельности, в природе, но именно в произведениях искусства в концентрированном виде представлен эстетический идеал, соответствующий социокультурному развитию общества.

Таким образом, можно заключить, что выбранная нами концепция эстетического воспитания базируется на развитии представлений об эстетике как о социальном явлении, отражающем уровень социально-культурного развития общества; об эстетическом воспитании как о виде социального воспитания, обособленным в силу специфического триединого предмета (формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей и организация творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям), но неотделимым от других видов воспитания в силу того, что любые

воспитательные взаимодействия носят эмоциональный характер; о ведущей роли искусства в эстетическом развитии личности. «Единство цели в любой социальной системе воспитания личности не исключает, но предполагает многообразие способов ее достижения. Все они связаны с существованием исторически сложившихся форм общественного сознания: политикой, идеологией, наукой, моралью, эстетическим сознанием (в том числе и искусством), религией. – писал В. А. Разумный, - Специфика каждого способа воспитания предопределена не своеобразием цели (она – едина), но качественными особенностями этих видов, дающими возможность по-разному действовать для достижения единой цели» [174, с. 26]. Это утверждение, с которым мы полностью согласны, предполагает множество видов эстетического воспитания, сходных по своей природе и цели, но различающихся по содержанию, формам и методам. Концепция эстетического воспитания, разработанная Ю. Б. Бореевым [40], Б. Т. Лихачевым, Е. В. Квятковским и А. И. Буровым [123], Н. И. Киященко [97], Б. М. Неменским [148] и другими, обеспечивает возможность исследования проблемы музыкально-эстетического воспитания школьников.

Категория «*музыка*» обладает таким множеством трактовок, что при ее определении нам пришлось обратиться к исконному, словарному значению. В Большом толковом словаре современного русского языка Д. Н. Ушакова «музыка» определяется как «...искусство, в котором переживания, настроения, идеи выражаются в сочетаниях ритмически организованных звуков и тонов» [201, с. 463]. В теории музыкального воспитания, в работах О. А. Апраксиной [11], Д. Б. Кабалецкого [88] и др., музыка определяется как средство воспитания, обладающее огромной силой воздействия на личность человека через его чувства, переживания и эмоции. «Музыка, - пишет Е. И. Левит, - занимает особое место в ряду искусств, выступающих средством эстетического развития человека. Музыкальное искусство развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным

отношениям, стимулирует художественную самодеятельность учащихся» [117, с. 4]. Мы также согласны с С. В. Здоровой [82] в том, что музыкально-эстетическое воспитание основано на синтезе искусств, практической жизнедеятельности, творчества и взаимоотношений людей, т. е. охватывает практически все эстетические явления, поэтому избрали его объектом своего исследования. Анализ исторического развития теорий музыкально-эстетического воспитания показывает, что оно всегда рассматривалось как вид эстетического воспитания, в котором содержание, собственно «эстетическую материю» [124] образует музыка, и в контексте его основных концепций. В то же время, музыкально-эстетическое воспитание является самостоятельным объектом исследования, уникальность которого обусловлена спецификой музыки как эстетического феномена.

Основные идеи и исследования проблемы музыкально-эстетического воспитания в России имеют глубокие философские корни. Сложившееся понимание сущности, значения и функций музыкально-эстетического воспитания в целостном воспитательном процессе опирается на идею цельности в понимании самого человека, неразрывности всех сфер его личности при приоритетном значении духовно-нравственной сферы. Эта мысль наиболее ярко выражена в работах В. В. Зеньковского, В. С. Соловьева, А. С. Хомякова и других философов [83; 128; 189].

Рассматривая проблему музыкально-эстетического воспитания в ретроспективе, В. И. Адищев указывает на тот факт, что присущая русской философии идея цельного осмысления человека сказалась на понимании целостности педагогических процессов, традиционном внимании к всестороннему развитию личности [5]. Выражая общую идею целостности в образовании, С. А. Хомяков писал, что «...истинное просвещение есть просвещение всего духовного состава человека» [210, с. 116], предполагая нацеленность воспитания на развитие таких значимых качеств личности, как мышление, воображение, нравственность, духовность, воля.

Музыкально-эстетическое воспитание традиционно использовалось как средство развития качеств, необходимых для осуществления той или иной социальной роли. Однако оно долго рассматривалось как часть элитарного образования, доступного лишь немногим.

Исследуя элитарное семейное образование в дореволюционной России XVIII - начала XX вв., И. В. Анненкова, например, подчеркивает, что в этот период в нем произошло становление и закрепление музыкальной компоненты. Музыка, по мнению автора, является константой в духовно-нравственном пространстве семьи, однако И. В. Анненковой удалось вскрыть и основное противоречие музыкального воспитания в элитарном семейном образовании. Музыкальная составляющая в нем не столько преследовала общие воспитательные цели, сколько определяла образовательный статус семьи и человека, задавала собственно «элитарность» [10]. Даже формы культивирования музыки в быту: балы, куртаги, домашние концерты, музицирование и др., выделенные автором, не доступны широкой публике и считаются признаком сословной принадлежности.

Несколько иное отношение к музыкально-эстетическому воспитанию заметно в элитарных образовательных учреждениях, появление которых можно отнести к середине XVIII в. Так, в Сухопутном шляхетском, Пажеском и кадетских корпусах, которые долгое время являлись единственной формой светского образования, альтернативной домашнему, музыкальное образование рассматривалось одновременно с точки зрения его образовательного и воспитательного эффекта [206]. Историками кадетского образования Н. И. Алпатовым, Т. П. Жестовой, М. С. Лалаевым и другими отмечается, что по мере развития кадетского образования музыкальные занятия в учебных программах переместились из разряда внеклассных в обязательные, а кроме того, музыка использовалась как необходимое средство религиозного и патриотического воспитания кадетов [8; 77; 115]. В XIX в. к формам элитарного светского образования, как мужского, так и женского, относят вообще закрытые сословные образовательные учреждения

интернатного типа, имеющие цель воссоздавать государственную и общественную элиту. Элитарное образование формировало человека русской дворянской культуры, неотъемлемой частью которой являлась музыка. Так, образованный человек того времени обязательно должен был музицировать, петь, свободно ориентироваться в произведениях музыкальной культуры и т. д. Е. Н. Демченко в своем диссертационном исследовании подчеркивает, что в практике элитарного светского образования сложились целостная концепция в области теории и методики музыкального образовательно-воспитательного процесса, основанные на:

- признании музыкального компонента как обязательного в элитарном образовании;
- природосообразном подходе к музыкальному обучению и воспитанию;
- созданию воспитывающей музыкальной образовательной среды;
- постоянном обогащении взаимодействия воспитанников с музыкальной культурой;
- внедрении вариативных форм любительского музицирования и активизации творческого потенциала его участников [70].

Уже в XIX в. русское научное общество осознавало, что только элитарного музыкального образования далеко не достаточно для решения задач развития общества и государства. Философские работы В. Ф. Одоевского [156], В. В. Розанова [178], В. С. Соловьева [190], П. А. Флоренского [208] и других подчеркивали необходимость эстетического и нравственного развития каждого человека, необходимого новому прогрессивному обществу. Подчеркивая значение нравственного и эстетического начал в человеке, авторы утверждали необходимость приобщения к музыкальному искусству всех людей, в особенности детей и молодежи. Нравственно-эстетические философские концепции тех лет обосновывали, таким образом, не только личностный или сословный, но и

общественный заказ на музыкальное воспитание, а его предмет непосредственно связывали с социальными качествами личности.

В полной мере воспитательный потенциал музыки раскрывается с появлением и развитием в России массового образования. Его становление А. М. Липчанский связывает с масштабным реформированием российского государства во второй половине XIX в. [122]. В ходе реформирования, по мнению автора, был совершен качественный скачок в развитии России, позволивший ей приблизиться к уровню передовых держав мира. Целью реформ являлась трансформация феодальной монархии в буржуазную, переход к более эффективному и производительному гражданскому обществу с качественно иными человеческими ресурсами.

Взгляды на предмет и содержание музыкально-эстетического воспитания постоянно менялись. Развитие музыкально-эстетического воспитания, по утверждению Е. В. Николаевой, не может быть изучено вне ведущих историко-педагогических методов: парадигмального и цивилизационного [151]. Парадигмальный метод основан на изучении развития теории музыкально-эстетического воспитания внутри развития ведущих педагогических парадигм, а цивилизационный предполагает рассмотрение истории музыкально-эстетического воспитания с учетом самобытного исторического пути России и того культурно-педагогического влияния, которое она испытывала извне. В развитии теории музыкально-эстетического воспитания заметна культурно-историческая и социальная обусловленность, влияние современных педагогических теорий, а также отражение взглядов выдающихся ученых, педагогов и просветителей.

Инвариантом в предмете музыкально-эстетического воспитания является его нацеленность на эстетическую сферу личности, что напрямую связано с природой музыки и искусства вообще.

В комплексном исследовании развития музыкального образования до революции 1917 г. О. И. Передерий [162] отмечает, что общественная система образования в России формировалась преимущественно на

гуманных принципах. Роль музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи в ней обеспечивалась необходимостью формировать собственный духовный и познавательный опыт обучающегося не через схоластические, отвлеченные идеи, а через овладение конкретным историческим, христианско-философским, национальным и мировым опытом, выраженным в научных знаниях, культурных феноменах, произведениях искусства и особенно в музыкальных произведениях. Собственный вклад в развитие теории музыкально-эстетического воспитания внесли выдающиеся ученые, педагоги и музыканты XIX – начала XX вв. (таблица 1).

Обобщая дореволюционные взгляды на музыкально-эстетическое воспитание, сделаем несколько выводов.

Во-первых, в общей и музыкальной педагогике музыкально-эстетическое воспитание рассматривается как целенаправленное массовое явление, элемент системы массового образования народа. Как процесс оно предусматривает не выделение человека из социума в элитную группу (за счет овладения музыкальным инструментом и участия в музыкальной жизни), а, наоборот, введение его в социум (за счет овладения мировой и национальной музыкальной культурой), развитие эстетического восприятия и овладение эстетической нормой.

Во-вторых, музыка понимается как мощное воспитательное средство. При этом непосредственно к предмету музыкально-эстетического воспитания относятся эстетическая и эмоциональная сферы личности, опосредованно же оно может быть направлено на духовно-нравственные, интеллектуальные, волевые, творческие и другие качества личности, на формирование целого ряда интегративных личностных образований, например: религиозности, патриотизма, личной и социальной активности и т. д.

Таблица 1 - Развитие представлений о предмете музыкально-эстетического воспитания в XIX- начале XX вв. в работах отечественных педагогов и просветителей

Автор	Работы	Взгляды на предмет музыкального воспитания
В. Я. Стоюнин	Мысли о наших гимназиях, 1860 г. Заметки о русской школе, 1881 г. [191, с. 32, 191, с. 148]	Музыка воспитывает члена общества, способного выполнять свою общественную роль. Музыка самобытна и патриотична, она способна воспитывать патриота
К. Д. Ушинский	Педагогическая поездка по Швейцарии, 1864 г. [202]	Предмет музыкально-эстетического воспитания выходит за грань эстетической сферы и охватывает всю чувственную область личности
Е. К. Альбрехт	О рациональном преподавании пения и музыки в школах, 1870 г. [9]	Музыка – наиболее естественный и эмоционально окрашенный способ познания окружающего мира. Предметом музыкально-эстетического воспитания является эстетическое, нравственное и умственное развитие человека
С. И. Миропольский	О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе, 1872 г. [139]	Музыка развивает сущностные силы человека – ум, волю, характер. Она сближает людей, развивает способность человека к самопознанию
А. И. Пузыревский	Методические заметки по преподаванию пения в народных школах, 1891 г. [172]	Музыка способствует развитию нравственного чувства, связанного с эстетическим
А. Г. Рубинштейн	Музыка и ее представители. Разговор о музыке, 1891 г. [180]	Музыка мощное средство воспитания и развития человека, с помощью которого формируется его мировоззрение, окрашенная собственными оценками картина мира
В. П. Острогорский	Письма об эстетическом воспитании, 1894 г. [160]	Через развитие эстетической сферы личности музыка может сделать человека общественным, полезным и приятным для других
Н. А. Римский-Корсаков	Летопись моей музыкальной жизни, 1909 г. [177]	Дело массового музыкально-эстетического воспитания - организовывать и исправлять духовно-нравственный строй человека

В-третьих, музыка обеспечивает процесс познания человеком окружающей действительности за счет эмоциональной окраски познаваемых предметов, явлений и процессов. С помощью музыки воспитатель способен передавать воспитаннику собственное отношение к окружающей действительности, поступкам и суждениям, другим людям.

Отметим, что и массовое образование, и музыкально-эстетическое воспитание в его составе до революции 1917 г. оставались деполитизированными и деидеологизированными. Сразу после революции перед массовой школой была поставлена задача подготовки всесторонне развитых строителей коммунистического общества, людей активных, высоконравственных, обладающих идеологически выверенной системой отношений и оценок окружающей действительности [161]. Преимущество перед другими видами получало трудовое воспитание, однако авторы принципов единой трудовой школы Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский и другие осознавали и воспитательное значение музыки, и необходимость эстетического развития личности ребенка [161]. Перед музыкально-эстетическим воспитанием в новой школе ставились задачи:

- развитие способности слушать и понимать музыку и возможно более ярко переживать передаваемые ею эмоции;
- развитие музыкальных способностей и умений;
- освоение минимальных музыкальных знаний.

Как видим, перечисленные задачи обеспечивают не только общее эстетическое развитие школьника, но и овладение им новой, насыщенной эмоциями и смыслами пролетарской культуры.

Формирование послереволюционной теории музыкально-эстетического воспитания связано с именами Б. В. Асафьева, С. Т. Шацкого, В. Н. Шацкой, Б. Л. Яворского и др. [219; 224; 225]. Перечисленным ученым удалось не только сохранить преемственность с прежним пониманием предмета музыкально-эстетического воспитания, но и несколько расширить его. Так, в их теориях музыкально-эстетическое воспитание нацеливается на развитие

активного, творческого начала в человеке, позволяющего ему заниматься созидательным трудом.

В частности, Б. В. Асафьев видел в основе музыкально-эстетического воспитания целенаправленный процесс практического усвоения музыки, а также продуктивный творческий труд ученика [224]. По мнению автора, при таком подходе музыкальное воспитание, с одной стороны, развивает собственную активность ученика, а с другой, дает ему возможность понимать и оценивать труд мастеров музыки [224]. Музыкально-эстетическое воспитание в педагогической системе С. Т. и В. Н. Шацких нацеливалось на создание у учеников позитивной окраски жизни, ее насыщенности чувствами и эмоциями, развитие музыкальных способностей и др. [217; 219]. В своей теории музыкально-эстетического воспитания Б. Л. Яворский опирался на понимание целостного восприятия учеником окружающего его мира [225]. В таком восприятии музыка может передавать отдельные черты воспринимаемого предмета, явления, которые не видимы глазу. Музыка передает возвышенность или низменность, активность или пассивность, красоту или безобразие объекта, она транслирует оценку явлению и поступку, которую следует передать ученику и закрепить в его сознании, однако для такой передачи достаточным образом должно быть развито музыкальное чувство ученика [225].

В 30-50-х годах, по мнению Е. С. Власовой, сильно меняется само музыкальное искусство, что не могло не сказаться на концепции музыкально-эстетического воспитания [53]. Это период, который, по мнению автора, характеризуется противостоянием художественной и агитационной концепций музыкальной культуры, с постепенным преобладанием последней. Произведения агитационной музыкальной культуры достаточно просты, их восприятие, как и в большинстве случаев само создание, не требовали глубокого эстетического и чувственного развития человека, при этом они успешно решали главенствующие тогда задачи идеологического воспитания. В результате в целом ряде работ того времени музыкально-

эстетическое воспитание перестало признаваться обязательным, а само музыкальное образование относилось к разряду внеклассной деятельности и дополнительного образования для желающих или обладающих выдающимися музыкальными способностями.

Новые взгляды на теории музыкально-эстетического воспитания, обеспечивающие формирование его как массовой системы, отражали работы Д. Б. Кабалевского. Д.Б. Кабалевский сразу ставил перед музыкально-эстетическим воспитанием масштабную задачу – формирование личной музыкальной культуры человека как неотъемлемой части его духовной культуры, через музыку ученый предполагал влиять на весь внутренний мир ребенка, его духовность, нравственность, активность и творческие способности [88].

Д. Б. Кабалевский определял в своих работах триединый предмет музыкально-эстетического воспитания.

Во-первых, развитие ряда личностных качеств ребенка, которые необходимы ему в современном обществе. В целеполагании Д. Б. Кабалевский значительно вышел за рамки привычных нам духовно-нравственной, эмоциональной или эстетической сфер личности. К качествам, на которые может быть ориентировано музыкально-эстетическое воспитание, он относил: интеллект, воображение, фантазию, внимание, эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию и т. д.

Во-вторых, освоение массива мировой и национальной музыкальной культуры. В процессе музыкально-эстетического воспитания Д. Б. Кабалевский предлагал двигаться от простого к сложному, от развития музыкальных интересов, овладения «тремя китами: песней, танцем и маршем» к сложным произведениям. Результат в этом направлении предполагал не только знание, но и использование музыкальной культуры в личностной самореализации человека, удовлетворении его социальных потребностей.

В-третьих, формирование критического отношения к массовой музыкальной культуре, способности правильной оценки и выбора музыки для себя. Массовая музыкальная культура, в которой между автором и потребителем стоит посредник - бизнесмен, по мнению Д. Б. Кабалевского, выступает контрагентом воспитания и социализации в тех случаях, когда ради прибыли эксплуатируются страсти и низменные наклонности человека [66]. Музыка же, по мнению автора, не может не нести воспитательного начала. При отборе музыкального содержания важно учитывать его воспитательный вектор.

Существенный вклад в развитие современной теории музыкально-эстетического воспитания внесла О. А. Апраксина, которая писала о нем следующее: «Музыка – могущественный и ничем другим незаменимый помощник в воспитании подрастающего поколения, она необходима каждому человеку, а не отдельным, от природы музыкально одаренным людям» [11, с. 3]. О. А. Апраксина предлагает четко разграничивать музыкальное воспитание в структуре профессионального музыкального образования и музыкальное воспитание в школе, в процессе социализации ребенка. На этом основании она предостерегает исследователей и практиков от теоретического обособления музыкального воспитания от общих педагогических принципов, теорий и закономерностей. Музыка, как следует из положений, высказанных О. А. Апраксиной, - это не предмет воспитания, это его средство и одновременно воспитывающая деятельность, а музыкальная культура – артефакт воспитания. Несколько забегаая вперед, отметим, что мы также придерживаемся позиции О. А. Апраксиной, которая позволяет формировать непротиворечивый с педагогической точки зрения теоретический аппарат школьного музыкально-эстетического воспитания. Кроме того, ученым выдвинут тезис о том, что музыкальная программа должна давать определенную подготовку для дальнейшего совершенствования образования и воспитания каждого оканчивающего

школу, в котором мы наблюдаем связь с задачами современного личностно-ориентированного обучения.

Продолжая изучение сущности музыкально-эстетического воспитания, Ю. Б. Алиев в своих работах ориентировал воспитателя на связь музыки с миром эмоций, чувств и настроений. «Нет другого искусства, которое бы так властно вторгалось в наш эмоциональный мир, подчиняя его себе, - писал автор, - Так как конечный смысл музыкального произведения – выражение идеи, то высшим воспитательным воздействием музыкального искусства является идейное воздействие. И не в том, примитивном, смысле, который вкладывали в это понятие апологеты «Кодекса строителей коммунизма», а в высоком, духовном, поднимающем личность человеческую, смысле. Воспринятая ребенком, подростком, юношей и глубоко осмысленная ими высокохудожественная музыка влияет на их отношение к миру, на все сознание. Это – окончательный результат сложного воздействия музыки» [6, с. 76].

В уточнении методологических подходов к рассмотрению музыкально-эстетического воспитания и образования в общеобразовательной школе мы опираемся на утверждение Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой о том, что в эпицентре музыкального образовательного процесса должен находиться ученик, а само музыкально-эстетическое воспитание следует рассматривать как часть социокультурного образовательного процесса. Музыкально-эстетическое воспитание в том виде, в каком его представляют ученые, не может быть организовано в отрыве от целей социализации ребенка, которые преследует весь образовательный процесс в школе [1].

Разрабатывая методику преподавания музыки в школе, косвенно проблем музыкально-эстетического воспитания касались А. С. Базиков [25], С. В. Казакова [91], Л. В. Матвеева [136] и другие авторы. Адаптируя теорию к личностно-ориентированному обучению, музыкально-эстетическое воспитание авторы представляют как создание условий для реализации интересов и потребностей растущей личности.

Сущностные характеристики, взгляды на цели музыкально-эстетического воспитания уточнялись в диссертационных исследованиях последних лет Л. Ф. Бурковой [44], Е. А. Давыдовой [67], С. В. Здоровой [82], Л. Н. Ивановой [84], С. И. Куракина [114], Ж. В. Латышевой [116], Е. И. Левит [117], Л. Е. Слуцкой [188] и др. В различных авторских трактовках музыкально-эстетическое воспитание рассматривается как:

- развитие эстетической культуры, способности к творческой реализации и самовыражению средствами музыки и на основе музыкального материала (Е. А. Давыдова [67], С. И. Куракин [114], Л. Е. Слуцкая [187]);

- музыкально-эстетическое развитие личности в целенаправленном педагогическом процессе (Л. Н. Иванова [84], С. В. Здорова [82]);

- эстетическое развитие личности в музыкальной культурно-эстетической среде (Е. И. Левит [117]);

- решение задач эстетического воспитания в процессе формирования музыкальной культуры личности (Л. Ф. Буркова [44]);

- процесс музыкального образования и воспитания, результатом которого выступает музыкально-эстетическая культура личности (Г. Р. Хамзина [209]);

- развитие музыкально-эстетического восприятия личности, освоение его уровней: индивидуально-субъективное переживание музыкальной реальности; структурно-сущностная интерпретация музыкального произведения; духовно-философское ценностное осмысление музыки; полилогическое музыкально-художественное общение (Ж.В. Латышева [116]).

Перечисленные выше работы представляют собой успешный педагогический опыт, обобщение которого выполнено с целью выявления *условий эффективности музыкально-эстетического воспитания* в современной школе. Систематизировав положения, высказанные авторами, мы выделили пять основных условий, касающихся:

- форм и методов - комплексный характер музыкально-эстетического воспитания, его интеграция в другие виды воспитания и формы учебно-воспитательного процесса;

- содержания - синтез различных видов искусств, связь музыкального образа с реальной жизнью, выбор эмоционально насыщенного музыкального материала;

- субъекта – постоянное развитие субъектной позиции в музыкально-эстетической деятельности (слушатель, исполнитель, творец), организация рефлексии музыкального образа, выявление эстетического смысла в музыке, осмысление эстетических критериев, формулировка и оценка индивидуальных эстетических оценочных представлений;

- результатов – использование результатов музыкально-эстетического воспитания для развития качеств (эмоциональных, интеллектуальных, духовно-нравственных) личности, не связанных с музыкально-эстетической культурой напрямую;

- управления – прогнозирование, анализ, контроль и коррекция развития музыкально-эстетической культуры личности в воспитательной работе школы, мониторинг системы воспитательной работы школы как среды музыкально-эстетического развития обучающихся.

На основании выполненного анализа подходов, концепций и теорий можно утверждать, что в современной педагогике сложилась целостная теория музыкально-эстетического воспитания, опирающаяся на длительное развитие российской педагогической мысли, учитывающая сегодняшние реалии и адаптированная к личностно-ориентированному обучению. Получила практическое подтверждение идея о том, что музыка обладает огромным воспитательным потенциалом, накопление и реализация которого зависят только от конкретных педагогических технологий. «Музыка, - писал А. С. Базиков, - как известно, является одним из наиболее действенных средств формирования духовного облика человека, утверждения высоких морально-этических начал, становления и развития художественно-

эстетического сознания, понимаемого как совокупность определенных знаний, отношений, взглядов, вкусов, предпочтений» [25, с. 14].

Обращение в воспитательных возможностях музыки в современной педагогике обусловлено как возрастающей потребностью личности в овладении музыкальной культурой, отражающейся в социальном заказе образованию, так и рядом актуальных условий организации образования.

Федеральными государственными образовательными стандартами определен ряд требований к развитию личности, для реализации которых необходим достаточно высокий уровень эстетической культуры личности обучающегося. Стандарт основного общего образования, в частности, нацеливает воспитательную систему школы на качества, прямо или косвенно связанные с музыкальной и эстетической культурой личности. На наш взгляд, музыкальный материал и средства музыки могут эффективно применяться в развитии таких актуализированных стандартом качеств личности, как: гражданская идентичность, патриотизм, уважение к Отечеству (п. 9.1); целостное мировоззрение человека, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира (п. 9.3); осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку (п. 9.4); моральное сознание ..., формирование нравственных чувств и нравственного поведения (п. 9.6); особенно – эстетическое сознание через освоение художественного наследия народов России и мира (п. 9.11) и т. д. [204].

Актуальной современной тенденцией развития воспитания является «...обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций», в т. ч. «...приобщение детей к культурному наследию», «...создание равных для всех детей возможностей доступа к культурным ценностям» и «...поддержка мер по созданию и распространению произведений искусства и культуры, проведению культурных мероприятий, направленных на популяризацию традиционных российских культурных, нравственных и семейных ценностей» [192].

Музыка же, как мы считаем, составляет огромный массив национальной художественной культуры, более того, она интегрирована в театр, кино, тесно связана с литературой и изобразительным искусством. В силу своей эмоциональной насыщенности музыка является одним из средств освоения и принятия культурных ценностей.

В теории и практике музыкально-эстетического воспитания сложились различные подходы к определению как самого музыкально-эстетического воспитания, так и связанных с ним явлений. Различия в подходах обусловлены тем, что собственно «воспитание» - одна из самых неопределенных категорий педагогики, она изучается в разных масштабах и определяется в широком и узком смысле. Для того чтобы избежать понятийной и терминологической путаницы, нами использован метод категориальных рядов [175], позволяющий не только сформировать глоссарий исследования, но и проследить связи категорий и понятий. Разработанный категориальный ряд (рисунок 1) является одним из рабочих инструментов исследования, позволяющим избежать противоречий в использовании имеющихся и разработке новых понятий.

Наиболее общей родовой категорией в ряду выступает «социализация», разработанная И. С. Коном [102], А. В. Мудриком [142] и исследованная ими на междисциплинарном уровне. Начиная с их работ, как пишет, например, И. Г. Сухин: «...история рассматривает социализацию с позиций сравнительно-исторических исследований; педагогика - сквозь призму воспитания; психология - при изучении процессов деятельности; психология развития - в фокусе исследования когнитивных процессов взросления человека; социальная педагогика - как социальное воспитание; социология - в разрезе соотношения различных процессов в макросистеме того или иного общества; социальная психология - в объективе социализирующих функций непосредственного окружения индивида; этнография - в фарватере изучения этнических особенностей развития индивидуальных качеств человека» [194, с. 65].



Рисунок 1. Категориальный ряд понятия «музыкально-эстетическое воспитание»

Социализация, как считает А. В. Мудрик – это «... развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит. Это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [144, с. 3]. Процесс социализации обусловлен управляемыми (регулируемыми обществом) и неуправляемыми (стихийными) факторами.

Определяя сущность музыкально-эстетического воспитания в школе, обратимся, прежде всего, к современному пониманию категории «воспитание». С уточнения ее смысла начинается практически каждый учебник по педагогике и каждое серьезное педагогическое исследование в области воспитания. Не заостряя внимания на различиях в имеющихся в науке трактовках данной категории, обратим внимание на то, что большая часть авторов подчеркивает в них целенаправленность, субъектность и отношение к процессу социализации. Так, Словарь по педагогике А. Г. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова дает семь дефиниций, каждая из которых обусловлена определенным уровнем изучения воспитания. Приведем ту из них, в которой ребенок, личность рассматриваются и как субъект, и как объект культуры и воспитания: «Воспитание – это целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, направленная на подготовку подрастающих поколений к жизни, развитие и саморазвитие человека в определенных социально-экономических условиях» [99, с. 39]. Это процесс, в котором принимают участие многие социальные институты и, прежде всего, семья и школа.

В этом же словаре мы нашли определение «*образованию*» - «...процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения

гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов). Образование получают в основном в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако всевозрастающую роль играет и самообразование, т. е. приобретение системы знаний самостоятельно» [99, с. 207-208]. В самом общем смысле образование предполагает «...специально организованную в обществе систему условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений (институт образования, в т. ч. школа), необходимых для развития человека» [99, с. 207-208].

Узкое понимание «воспитания», где оно, наряду с обучением и развитием, является органичной частью единого процесса образования, также достаточно часто встречается в педагогических исследованиях. В разработанном нами категориальном ряду используется сходное по смыслу, но, на наш взгляд, более уместное в данной работе понятие – воспитательная работа. *Воспитательная работа* – «...вид педагогической деятельности, направленный на организацию воспитательной среды и управления разнообразными видами деятельности школьников (в т. ч. учебной и внеучебной) с целью решения вопросов гармоничного развития личности учащегося» [221, с. 97)]. Н. А. Шмырева, М. И. Губанова и З. В. Крецан [221] подчеркивают сходство с другим понятием, возникающим при использовании общенаучного системного подхода – «воспитательная система школы».

Эстетическое воспитание в концепции Ю. Б. Бореева [40], Б. Т. Лихачева, Е. В. Квятковского и А. И. Бурова [123], Н. И. Киященко [97], Б. М. Неменского [148] и др. – это целенаправленный процесс формирования эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализации духовно-эстетических потребностей человека и организации его творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям.

Музыкально-эстетическое воспитание в школе – это вид эстетического воспитания обучающихся, в котором формирование эмоционально-

чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей обучающихся и организация их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям, происходит через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки. Музыкально-эстетическое воспитание – это часть воспитательной системы школы, органично связанная со всеми остальными ее подсистемами.

Наш собственный опыт подсказывает, что работая в данном понятийном поле, следует развести понятия «музыкальное воспитание» и «музыкальное образование». Последнее сложилось в работах Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой [1], А. С. Базикова [25] и др. *Музыкальное образование* в их исследованиях – это часть дополнительного общего образования, удовлетворяющее повышенные образовательные потребности личности в овладении знаниями, умениями и навыками в области музыки. Или же так – *музыкальное образование* – это вид профессионального образования, в котором осуществляется подготовка человека к профессиональной музыкальной деятельности. Несмотря на то, что в музыкальном образовании также решаются воспитательные задачи, оно выступает обособленным явлением внутри музыкального воспитания за счет, как минимум, трех атрибутивных признаков:

- носит избирательный, добровольный, но не массовый характер;
- ориентировано в приоритете на овладение музыкальным искусством, а не на воспитание личности в контакте с музыкальной культурой;
- осуществляется преимущественно вне школы, в организациях дополнительного образования.

Среди многообразия терминов и понятий в теории музыкально-эстетического воспитания уточнения в каждом конкретном исследовании требуют понятия «музыкальное обучение», «музыкальное воспитание» и «музыкальное восприятие», т. к. на них базируются практико-ориентированные воспитательные системы.

Музыкальное обучение — это процесс передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков, предусмотренных школьным учебным планом. Музыкальное обучение направлено на овладение такими знаниями, умениями и навыками практической музыкально-эстетической деятельности, которые бы отвечали определенному уровню музыкального образования.

Музыкальное восприятие представляет собой одну из центральных категорий эстетического становления личности, которая является цементирующей и определяющей все стороны эстетического формирования и развития личности, творческой деятельности в области искусства. С решением этой проблемы связываются ответы на вопросы о том, как человек воспринимает прекрасное в жизни и музыкальном искусстве, может ли быть развито адекватное понимание прекрасного у всех, насколько различаются восприятие и понимание одних и тех же вещей у различных людей и др.

Любая научная теория, по мнению А. М. Новикова, представляет собой научное обобщение, которое может быть выражено через структурно-логическую схему с достаточным для решения задач конкретного исследования числом уровней и компонентов [153]. К необходимым компонентам теоретической базы музыкально-эстетического воспитания можно, по нашему мнению, отнести:

- ключевую идею музыкально-эстетического воспитания;
- цели музыкально-эстетического воспитания;
- принципы музыкально-эстетического воспитания;
- условия эффективности музыкально-эстетического воспитания.

Ключевая идея музыкально-эстетического воспитания отражена в работах Ю. Б. Алиева [6] и А. С. Базикова [25], о которых мы уже писали выше. Она заключается в использовании в воспитательном процессе школы способности музыки влиять на эмоции, чувства, мысли и отношения человека для формирования личности, способной к самореализации и развитию в конкретных социокультурных условиях.

Цели музыкально-эстетического воспитания сегодня воспринимается так же широко, как и цели воспитания вообще. Современные работы убедительно доказывают, что стороны личности, на которые может быть направлено музыкально-эстетическое воспитание, практически ничем не ограничены, они далеко выходят за пределы эстетической или духовно-нравственной сферы личности. Проведенный нами анализ показывает, что только в диссертационных исследованиях последних лет к предмету музыкально-эстетического воспитания отнесены:

- мировоззрение личности (Д. К. Кострикова [104]);
- ее социальная адаптация и социальная активность (Н. В. Милованова [137], В. А. Протопопова [170], М. М. Смирнова [188]);
- патриотизм, нравственность и духовность (Ю. В. Денисенко [71], Л. А. Великородная [48], И. Ф. Камалова [93]);
- качества личности, образующие ее творческий потенциал: креативность, способности, умения взаимодействия и др. (З. А. Гаврилова [56], Л. П. Дормидонтова [75], О. А. Калимуллина [92], М. Т. Картавцева [96], Д. С. Кульпина [112], Н. В. Новикова [154]);
- интересы (А. Р. Зайнутдинова [80]);
- мотивация здорового образа жизни (К. С. Жиганова [78]).

Отметим, что мы не ставили перед собой задачу привести полный перечень современных диссертационных исследований, посвященных музыкально-эстетическому воспитанию, мы только стремились отразить широту взглядов на его предмет.

Цель музыкально-эстетического воспитания в ее общей формулировке должна быть, как мы считаем, одной природы с целями современного школьного воспитания, фактически они составляют одно целое, при этом цель музыкально-эстетического воспитания – это грань, проявление общего системного свойства. Школьное воспитание сегодня – это система, возникающая и действующая в условиях личностно-ориентированной парадигмы в интересах, прежде всего, самой личности, а затем уже общества

и государства. В ежегодном Послании Президента Российской Федерации к Федеральному собранию в 2012 г., подчеркивается, что «...учреждения образования, культуры и молодежной политики – это не набор услуг, а прежде всего пространство для формирования нравственного гармоничного человека, ответственного гражданина России» [169].

Таким образом, вполне оправданным является рабочее определение музыкально-эстетического воспитания в школе, которое мы привели выше. Сформированное на основании выполненного анализа теорий и подходов, оно устанавливает *цель музыкального воспитания в школе* - формирование музыкально-эстетической культуры личности, обеспечивающей самореализацию, развитие и саморазвитие в определенных социально-экономических условиях. В следующем параграфе мы дадим подробную характеристику этому понятию, пока же подчеркнем, что мы не разделяем качества личности, на которые музыка может влиять непосредственно, и качества, на которые она влияет опосредованно.

Теория музыкально-эстетического воспитания, сформированная к настоящему времени, опирается на ряд положений, имеющих принципиальный характер. Вслед за О. А. Апраксиной [11], мы считаем, что базовые принципы музыкально-эстетического воспитания в школе образуются сочетанием общих педагогических принципов воспитания и специфических принципов, связанных с музыкой как средством воспитания.

Принцип, как его определяет Большой толковый словарь современного русского языка Д. Н. Ушакова, это «...основное начало, на котором построено что-нибудь (какая-нибудь научная система, теория, политика, устройство и т. п.)» [201, с. 788]. Принципы воспитания — это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и, в отличие от общих принципов педагогического процесса, это единые положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

Непреложными и имеющими принципиальное значение в условиях личностно-ориентированного воспитательного процесса (Е. П. Белозерцев [29], Е. В. Бондаревская [39], Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, С. Д. Поляков и Н. Л. Селиванова [100], Е. А. Ямбург [227] и др.) являются *общие принципы воспитания*: природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности воспитания, единства обучающихся, воспитывающих и развивающих воздействий, единства личностной и деятельностной составляющей, общественной направленности воспитания.

Возвращаясь к теориям эстетического воспитания Ю. Б. Бореева [40], Б. Т. Лихачева, Е. В. Квятковского и А. И. Бурова [123], Н. И. Киященко [97], Б. М. Неменского [148] и других уточним еще раз принципы эстетического воспитания, которые составляют основополагающие положения выбранной нами концепции. К числу принципов эстетического воспитания следует отнести:

- активно-деятельностное начало эстетического воспитания, эстетическое развитие личности в деятельности переживания, оценки, осмысления и творческого преобразования эстетической материи;
- удовлетворение развивающихся духовно-эстетических потребностей личности;
- распространение эстетических критериев, усвоенных в эстетическом воспитании, на широкий круг явлений окружающей действительности.

Размышляя над природой музыки, теоретики музыкально-эстетического воспитания выделяли частные принципы, без соблюдения которых нельзя добиться его эффективности. В основном авторы методологий делают акцент на дидактических принципах музыкального образования в общей или музыкальной школе (Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева [1], А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская [61], Л. Н. Комиссарова, О. П. Радынова [173]). Например, в работе Л. А. Безбородовой и Ю. Б. Алиева определены принципы, имеющие большее отношение к реализации музыки как образовательной дисциплины:

«...- обусловленности учебно-воспитательного процесса общественными потребностями;

- соответствия содержания и методики обучения и воспитания детей уровню общественного развития;

- связи и единства обучения и воспитания с общественной практикой и наукой;

- комплексности решения задач обучения, воспитания и развития;

- взаимосвязи цели, содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания;

- сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей;

- постоянства требований и систематического повторения действий;

- обусловленности общего развития личности школьника характером и способами обучения и воспитания» [26, с. 29].

Общий характер, отражающий современное развитие теории музыкально-эстетического воспитания, носят принципы, сформулированные в работах Д. Б. Кабалевского [88], Л. В. Горюновой [62, с. 12], Л. В. Школяр [145] и др. На основании их работ мы можем определить *специфические принципы музыкально-эстетического воспитания* в школе.

Принцип отбора содержания. Теоретически обоснован Л. В. Школяр, А. В. Школяр и Е. Д. Критской [145]. Содержание, которое используется в музыкальном воспитании, по мнению авторов, должно быть целостным, образным, ассоциативным, интонационным и художественным. Добавим к этим требованиям обоснованное мнение Э. Б. Алиева, который считал, что музыкальное произведение, используемое в воспитательных целях, должно нести в себе воспитательную идею [6].

Принцип организации художественно-эстетической среды, изложенный Л. В. Горюновой. Предусматривает развитие среды музыкального воспитания «...от образности к образу, от импровизационности к импровизации, от удивления к размышлению, от

насыщения художественными впечатлениями к расширению поля значений и личностных смыслов, далее к навыкам и логическому осознанию, от устного к письменному, от вопросительности к вопросу, от многоголосия к унисонному пению. В целом от художественности к художественному» [62, с. 12].

Принцип эстетического наслаждения. Этот принцип сформулирован еще Д. Б. Кабалевским [88]. Данный принцип утверждает тот факт, что воспитательное воздействие музыки на личность возможно только тогда, когда ребенок получает от нее эстетическое наслаждение, когда музыка не просто нравится ему, а вызывает сильные эмоции.

Выполненный теоретический анализ позволяет определить музыкально-эстетическое воспитание в школе как вид эстетического воспитания обучающихся, в котором формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей обучающихся и организация их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям, происходит через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки. Музыкальное воспитание – это часть воспитательной системы школы, органично связанная со всеми остальными ее подсистемами. В анализируемых теориях музыкально-эстетическое воспитание школьников рассматривается как процесс, обеспечивающий целостное, гармоничное развитие личности средствами музыки, с использованием музыкального материала и в музыкальной деятельности.

В процессе теоретического анализа установлено, что одной из тенденций исторического развития теорий музыкально-эстетического воспитания является постоянное расширение представлений о его целях, обусловленное меняющимися потребностями социального развития личности обучающегося. В качестве теоретических основ разработки системы музыкально-эстетического воспитания в школе выделены:

- ключевая идея музыкально-эстетического воспитания;

- цель музыкально-эстетического воспитания;
- принципы музыкально-эстетического воспитания;
- условия эффективности музыкально-эстетического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе.

1.2. Музыкально-эстетическая культура обучающегося в структуре социального заказа образованию

Развитие теории и практики музыкально-эстетического воспитания в России, как показывает анализ научных исследований, постоянно сопровождалось расширением представлений о его целях и потенциальных возможностях. Основываясь на понимании целостности личности, взаимосвязи всех ее сторон и уровней организации, педагогическая наука постепенно пришла к выводу, что музыка и музыкальная культура при учете в воспитательном процессе определенных закономерностей, могут служить средством развития человека, в частности, тех его личностных качеств, на которые в силу потребности следует акцентировать внимание.

Музыкально-эстетическое воспитание в его историческом развитии неизменно оказывалось нацеленным на качества личности, наиболее востребованные обществом и составляющие суть социального заказа. Основная идея, положенная в основу гипотезы данного исследования, сформулирована в русле этой тенденции и заключается в предположении, что посредством научно обоснованной системы музыкально-эстетического воспитания в школе можно способствовать выполнению социального заказа, адресованного современному образованию. Однако построение такой системы требует четкого определения сущности, структуры и содержания музыкально-эстетического воспитания, уточнения качеств, составляющих современный социальный заказ образованию, связанных с музыкально-эстетической культурой личности.

Социальный заказ на образование, по мнению М. В. Захарченко, имеет объективную и субъективную стороны. Субъект социального заказа, как обоснованно считает автор, внутренне неоднороден. В основе субъективной стороны социального заказа лежат чаяния и предпочтения государственных и общественных институтов, приоритетных социальных и профессиональных групп, научных сообществ и учреждений образования, наконец, института семьи и самого ребенка, интересы которого опосредовано представляют все перечисленные выше институты. Объективную сторону социального заказа составляют научные, обоснованные прогнозом перспектив развития общества, представления о личности и требования к личности, успешной и эффективной в перспективе. Объективная сторона социального заказа при этом в значительной степени определяется ресурсами общества и системы образования, в частности. Усиливая эти ресурсы за счет музыкально-эстетического воспитания, школа способствует сближению субъективной и объективной сторон социального заказа, что выступает условием адекватного целеполагания в воспитательном процессе [81].

«Социальность» как признак имеет в своей основе гармоничное сочетание в объектах образовательного процесса индивидуального (необходимого и важного для личности в самой себе) и собственно социального (необходимого и важного для личности в системе социальных связей и отношений). «Социальность, - по мнению И. А. Мавриной, - есть та объективная категория, которая отражает механизмы развития общества, т. е. особенности и закономерности формирования, изменения и развития отношений между государством, социумом и человеком в разных сферах жизни, в том числе образовательной» [131, с. 7]. К числу базовых положений, сформулированных И. А. Мавриной, относится то, что носителем социальности как признака может обладать государство, общество и, главное, личность со всеми ее качествами. Кроме того, в работе И. А. Мавриной подчеркивается такая черта, как конъюктурность представлений о предстоящей социализации, которая характерна для семей,

общественных слоев, страт и других групп, опосредованно представляющих интересы ребенка [131].

Проблема социальности целей образовательного процесса, качеств личности, которые целенаправленно формируются в школе, поднималась Б. П. Битинасом [35], Г. Д. Бухаровой и Л. Д. Стариковой [47], И. А. Мавриной [131], Н. А. Норенковой [155], Н. М. Таланчук [196] и другими авторами. Социальность образовательного процесса определяется, по мнению перечисленных авторов, личностно, социально и культурно-детерминированными целями образования. Применительно к предмету нашего исследования это положение означает, что цели музыкально-эстетического воспитания в школе приобретают социальный характер только в том случае, если они детерминированы:

- социальными связями и социальными отношениями, в которые вступает выпускник школы;

- гуманистическим ядром культуры, объединяющим реальное, перспективное и идеальное культурное содержание, обеспечивающее включение человека в массивы мировой, российской и региональной культуры, способность сохранять и приумножать ее [131];

- потребностями личности, обеспечивающими ее адаптацию в социуме, способность к самореализации на уровне притязаний.

Наиболее устойчивой, нормативно установленной частью социального заказа выступают государственные требования к целям образовательного процесса, отраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее - стандарт) [205]. Стандарт, которым в основу целеполагания и оценки результатов образовательной деятельности школы заложен определенный перечень компетенций, устанавливает целый ряд социальных качеств личности (в тексте стандарта – личностные характеристики и «портрет выпускника школы»), на которых эти компетенции могут базироваться. Пунктом 9.11 стандарта в число личностных результатов включено «...развитие эстетического сознания через

освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера» [205].

Обращаясь к социальному заказу при разработке теоретических основ музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования, мы разделяем:

- основную цель музыкально-эстетического воспитания – формирование музыкально-эстетической культуры личности. Как сложное, интегративное качество, формирующееся в музыкально-эстетическом воспитании, музыкально-эстетическая культура личности поддерживает ее эстетическое сознание (п. 9.11 стандарта [205]), проявляющееся на уровне одного из искусств – музыки;

- дополнительную (масштабную) цель музыкально-эстетического воспитания – содействие развитию социально значимых качеств обучающихся за счет переноса эстетического сознания, сформированного в музыкально-эстетическом воспитании, на широкий круг явлений воспитательного пространства и воспитательной деятельности общеобразовательной школы.

Далее охарактеризуем основную и дополнительную цели более подробно.

Культура, согласно утверждению С.Л. Рубинштейна, выступает средством формирования общественного бытия человека, а ее постепенное поглощение внутренним миром человека, опосредованное превращение в моральное сознание характеризует степень развития личности [179]. В теориях личностно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский [55], А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и П.Я. Гальперин [118], С.Л. Рубинштейн [179] и др.) понятие «культура» применено к личности для характеристики ее социального развития. Культура личности характеризует ее как субъекта социальной деятельности в конкретных культурно-исторических условиях. Культура личности, таким образом, выступает как некая сложная, интегративная характеристика человека на пути его

формирования и развития, является посредником между ее индивидуальностью и культурой общества.

При разработке музыкально-эстетической культуры личности как цели музыкально-эстетического воспитания теоретическое значение имели научные работы трех групп.

Первая группа объединяет диссертационные исследования, монографии и научные статьи, посвященные эстетической культуре личности. Напомним, что в концепции эстетического воспитания Ю. Б. Бореева [40], Б. Т. Лихачева, Е. В. Квятковского и А. И. Бурова [123], Н. И. Киященко [97], Б. М. Неменского [148], цель, достигаемая различными видами эстетического воспитания, является единой, а следовательно, эти теории раскрывают сущность, структуру и содержание музыкально-эстетической культуры. Таковы, например, исследования Ю. Б. Владимирова [50], Л. В. Кошеленко [106], Т. В. Леонтьевой [119], С. Е. Марченко [135], Л. В. Поселягиной и С. А. Маврина [168], О. К. Ольховой [157], О. В. Суходольской-Кулешовой [195] С. В. Цурюмовой [212] и др.

Вторая группа работ посвящена музыкальной культуре личности, т. е. эстетической культуре, проявляющейся на уровне одного из искусств – музыки. Здесь, в процессе теоретического анализа, выявлялись проявления музыкально-эстетической культуры в музыкальной деятельности, раскрывались закономерности ее формирования в процессе эмоционального переживания, осмысления музыки, музыкального творчества. К данной группе отнесены исследования Т. В. Букиной [43], В. Л. Власенко [51], Н. С. Ломакиной [126], В. В. Лоренца [127], А. П. Мальцева [133], Г. Р. Муртазиной [146], М. И. Найдорфа [147], М. Б. Осиповой [158], Р. Н. Шафеева [216] и др.

Наконец, третья, относительно небольшая группа работ, посвящена непосредственно музыкально-эстетической культуре личности. В этих исследованиях сделаны попытки уточнения понятий, а также раскрыты уровни формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся,

критерии ее оценки в непосредственном педагогическом опыте. Эту группу работ формируют исследования Л. И. Арштейна [16], Л. Ф. Бурковой [44], Е. А. Давыдовой [67], С. В. Здоровой [82], Л. Н. Ивановой [84], С. И. Куракина [114], Ж. В. Латышевой [116], Е. И. Левит [117], Л. Е. Слуцкой [187] и др.

Сущность эстетической культуры личности, ее природа, общая для различных видов, определяется положениями личностно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский [55], А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и П. Я. Гальперин [118], С. Л. Рубинштейн [179] и др.) и избранной нами концепции эстетического воспитания (Ю. Б. Бореев [40], Б. Т. Лихачев, Е. В. Квятковский и А. И. Буров [123], Н. И. Киященко [97], Б. М. Неменский [148]). Это результат личностного развития, интегративное качество личности, отражающее ее способность воспринимать, оценивать, преобразовывать и создавать явления окружающей действительности «по законам красоты» [218], т. е. с использованием эстетических критериев, характерных для общества на данном этапе его социокультурного развития. Отметим, что почти все педагогические исследования придерживаются такой трактовки, хотя различные культурные модели (аксиологическая, социокультурная, культурно-историческая, национально-ценностная, деятельностная, информационно-семиотическая, диалоговая [46]) и расширяют представления о природе этого явления. Раскрывая сущность эстетической культуры школьников, Ю. Б. Владимирова [50], Т. В. Леонтьева [119], С. Е. Марченко [135], О. К. Ольхова [157], С. В. Цурюмова [212] характеризуют ее как феномен единой природы, но разного объема и уровня с эстетической культурой общества, социальной или другой группы.

Работы последних лет (Л. В. Кошеленко [106], Л. В. Поселягина и С. А. Маврин [168], О. В. Суходольская-Кулешова [195] и др.) чаще всего подчеркивают и раскрывают инструментальную функцию эстетической культуры личности и ее роль в целостном процессе развития личности. Эти исследования подчеркивают два важных для нас момента:

- эстетическая культура личности не существует сама по себе, она проявляется и формируется в конкретной деятельности человека;

- эстетизация деятельности, причиной которой является сформированная эстетическая культура личности – всеобъемлющее явление, охватывающее «...деятельность, поведение, среду обитания человека» [195, с. 14], и обратно, любое формирование эстетической культуры личности, так или иначе, ведет к эстетизации деятельности. Поэтому и музыкально-эстетическая культура, по своей сути, не самостоятельное явление, а только проявление общей эстетической культуры личности.

Особенности музыки как вида искусства, в котором может формироваться эстетическая культура личности, раскрываются в исследованиях, посвященных «музыкальной культуре личности». Через это понятие, вслед Д. Б. Кабалевскому, выражают предмет и цели музыкально-эстетического воспитания многие современные авторы, тем не менее, отмечая, что в отношении личности – это не какой-либо особый вид, а один из планов проявления общей культуры личности. В этом понятии гораздо больше социального, чем специфического музыкального, в нем могут проявляться различные социальные качества личности. Не случайно, музыкальный материал часто применяют в психологических и социально-педагогических диагностиках, а музыкальные интересы и пристрастия личности дают эмпирический материал при ее изучении.

Точное, на наш взгляд, определение понятия «музыкальная культура личности» сформулировал в своем диссертационном исследовании Р. Н. Шафеев. Автор понимает ее как совокупность духовных ценностей в области музыки в их многообразном проявлении, а также деятельность людей по созданию и потреблению музыкальных ценностей [216]. Под музыкальными ценностями в их конкретном выражении при этом понимаются интересы, взгляды, вкусы, принципы, определяющие деятельность субъектов носителей культуры. Отметим, что под музыкальной культурой личности мы, вслед С. Л. Рубинштейну [179], понимаем степень

овладения ею музыкальной культурой общества, использования в жизни и в процессе социализации.

Исследуя развитие понятия «музыкальная культура» в педагогической теории и практике, М. И. Найдорф определил, что оно связано с необходимостью воспроизводить отношения, смыслы и представления, основополагающие для конкретного сообщества. Музыкальная культура, по мнению автора, может быть характеристикой этого сообщества и отражать востребованные и воспринимаемые сообществом музыкальные тексты, причем в ней заметно различие авторской, исполнительской и слушательской позиции. Кроме того, М. И. Найдорф подчеркнул тот факт, что музыкальная культура отражает структуру и наиболее существенные отношения сообщества, а для личности приобщение к музыкальной культуре означает освоение как одного, так и другого [147].

В работах Т. В. Букиной [43], Р. Н. Шафеева [216] и других авторов, посвященных разработке методологических оснований и подходов к изучению понятия «музыкальная культура» применительно к сообществам людей, содержится указание на тот факт, что данное понятие применительно к личности может рассматриваться как ее качественная характеристика, отражающая соответствие музыкальной культуре определенного сообщества, например, нации, социальной или профессиональной группы. В системе музыкальной культуры сообщества Р. Н. Шафеев выделяет музыку, музыкальное образование и музыкальное воспитание личности.

Предмету нашего исследования, по нашему мнению, отвечает определение, приведенное А. П. Мальцевым: «Музыкальная культура личности - это интегративное личностное качество, показателем которого является ценностное, чувственно-оценочное отношение и эмоциональное переживание музыкального искусства на основе системности и глубины музыкальных знаний, обеспечивающих полноту восприятия музыкальных произведений и способность активно, творчески действовать в социокультурной среде» [133, с. 13].

Эстетическая культура личности – понятие более объемное, но как качество личности, настолько тесно связанное с ее музыкальной культурой, что их развитие в практико-ориентированных педагогических системах планируется и организуется в единстве. Это подтверждается, в частности, исследованиями Л. И. Арштейна [16], Л. Ф. Бурковой [44], Е. А. Давыдовой [67], С. В. Здоровой [82], Л. Н. Ивановой [84], С. И. Куракина [114], Ж. В. Латышевой [116], Е. И. Левит [117], Л. Е. Слуцкой [187] и др. С учетом уточнений, сделанных данными авторами, может быть дано второе рабочее определение исследования. *Музыкально-эстетическая культура* есть интегративное качество личности, проявление ее эстетической культуры на уровне одного из видов искусств – музыки, отражающее способность личности воспринимать, оценивать, преобразовывать и создавать музыку с использованием эстетических критериев, характерных для общества на данном этапе его социокультурного развития. Как цель музыкально-эстетического воспитания обучающихся на этапе основного общего образования музыкально-эстетическая культура личности достигается эмоциональным переживанием, эстетической оценкой и осмыслением, творческим преобразованием музыки на основе эстетического сознания. Как результат музыкально-эстетического воспитания сформированная музыкально-эстетическая культура личности обеспечивает эстетизацию всей деятельности обучающегося, за счет чего усиливаются возможности воспитательной системы школы в формировании социально значимых качеств личности.

Исследования, отнесенные нами ко всем трем группам, позволяют уточнить структуру и содержание музыкально-эстетической культуры личности, установить ее объективные проявления. Без этого музыкально-эстетическая культура личности не отвечает требованиям объективности, достижимости и проверяемости, предъявляемым к педагогическим целям (М. Е. Бершадский и В. В. Гузеев [30], В. П. Беспалько [32] и др.).

Музыкально-эстетическая культура личности образует ее эстетическое сознание (один из личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, п. 9.11 стандарта [205]) в целостном единстве с музыкально-эстетической деятельностью (Г. А. Петрова [163]). Вместе с тем, отражая окружающую человека действительность, эстетическое сознание сочетает в себе чувственно-эмпирическую и рациональную стороны. Чувственно-эмпирическая сторона (восприятие, представление, воображение) с трудом поддается объективной оценке, поэтому, исследуя музыкально-эстетическую культуру личности как цель музыкально-эстетического воспитания обучающихся, следует, как нам кажется, в большей степени сосредоточиться на рациональной стороне музыкально-эстетической культуры. Однако даже такое упрощение еще не обеспечивает возможность определить структуру и содержание этого явления, т. к. в различных исследованиях они отличаются. Для решения этой задачи использован метод систематизации знания, накопленного авторами теорий всех трех групп:

- выделены совокупности качеств, объединенные по ведущим сферам личности;
- объединены качества, дублирующие друг друга, совпадающие по смыслу, имеющие сходные формулировки и назначение;
- проигнорированы качества, на которые нельзя или почти нельзя оказать влияние в процессе музыкально-эстетического воспитания обучающихся;
- удалены качества, не имеющие объективных проявлений и не поддающиеся объективной оценке. В таком рабочем виде структура музыкально-эстетической культуры отвечает требованиям, предъявляемым к педагогическим целям, и включает когнитивный, мотивационный, практический, нормативный, опытный и социальный компоненты (таблица 2).

Таблица 2 - Структура и содержание музыкально-эстетической культуры

Структурный компонент	Содержание	Объективные проявления	Критерии оценки
Когнитивный	Система музыкальных знаний	Эстетические объяснения явлений музыкального искусства	Полнота Объем Системность Качество
Мотивационный	Музыкально-эстетические потребности	Стремление к использованию и творческому преобразованию музыки	Активность Направленность
Практический	Музыкально-эстетические умения и навыки	Демонстрации музыкальных способностей, навыков, умений, достижений во всех видах музыкально-эстетической деятельности	Ведущая роль (пассивная, слушатель, исполнитель, творец)
Нормативный	Нормативы музыкально-эстетического идеала	Оценки явлений музыкального искусства	Ориентировка на эстетические каноны общества
Опытный	Опыт эмоционального переживания явлений музыки, музыкального творчества	Эстетические отношения к явлениям музыкального искусства	Объем рефлексированного опыта Музыкально-эстетический вкус Музыкально-эстетические взгляды, убеждения, предпочтения
Социальный	Универсальные эстетические критерии	Влияние на другие виды материальной и духовной деятельности	Использование эстетических критериев, сформированных в музыке в других видах деятельности Стимулирование внемузыкальных сфер

Дадим краткую характеристику содержания структурных компонентов музыкально-эстетической культуры.

Когнитивный компонент отражает систему музыкальных знаний, которыми обладает обучающийся, причем в эту систему, как мы

предполагаем, должны быть включены не только собственно знания в области музыкального искусства (школьная программа + индивидуальные потребности обучающегося), но и представления о себе как о субъекте музыкально-эстетической культуры, о своих музыкально-эстетических потребностях и способах их удовлетворения. Уровень развития когнитивного компонента отражается в том, как система музыкальных знаний используется для объяснения и анализа явлений музыкального искусства.

Мотивационный компонент характеризует силу и активность различных побуждений (потребностей, интересов, склонностей) обучающегося к занятиям музыкой и, прежде всего, к музыкальному творчеству. Видимым и объективным проявлением развития мотивационного компонента выступает стремление обучающегося к музыкальному творчеству с позиций музыкально-эстетических канонов, оцениваемое через активность и направленность обучающегося к этому предмету.

Практический компонент музыкально-эстетической культуры демонстрирует музыкальные способности, умения и навыки обучающегося, которые, в конечном итоге, определяют освоенные роли: пассивную, слушатель, исполнитель, творец.

Важнейшим и интегрирующим компонентом выступает *нормативный компонент музыкально-эстетической культуры* обучающегося, формирующий его музыкально-эстетический идеал, т. е. явление, образующее индивидуальную ценностно-оценочную систему координат. Каков этот идеал, можно определить по индивидуальным оценкам и суждениям в отношении явлений музыкального искусства. В музыкально-эстетическом воспитании обучающихся важно то, насколько индивидуальный музыкально-эстетический идеал приближается к эстетическим канонам, отвечающим уровню развития музыкальной культуры общества на данном этапе его социокультурного развития.

Опытный компонент формируется преимущественно в той деятельности обучающегося, которая целенаправленно организуется в

системе воспитательной работы школы. Он характеризует опыт эмоционального переживания, осмысления и оценки музыкальных явлений и приобретает ценность в случае рефлексии. Объективным проявлением такого опыта является эстетическое отношение к явлениям музыкального искусства.

Наконец, полностью согласны с позицией, которая включает в структуру музыкально-эстетической культуры *социальный компонент*, отражающий влияние музыкально-эстетической культуры на развитие иных, не связанных с музыкой сфер деятельности.

Исходя из природы структурных компонентов и характера их объективных проявлений, нами избраны критерии оценки (таблица 2), а затем, в экспериментальной части исследования будут продемонстрированы инструменты оценки каждого из компонентов музыкально-эстетической культуры.

В целостном процессе воспитания обучающихся музыкально-эстетическая культура личности – не самоцель, она имеет значение как промежуточный результат, создающий благоприятные условия для формирования широкого спектра социально значимых качеств личности.

Качества личности в словарном определении представляются нам как «...особенности проявления личности, выражающие специфику психологических процессов и состояний, черт характера и поведения в социальной или природной среде» [27, с. 237]. Отметим, что в различных словарях приводятся трактовки, не содержащие значительных различий в сущностных признаках понятия. Так, могут выделяться такие признаки, как социальная и биологическая обусловленность, устойчивость, изменемость, динамичность и пр. Обобщая словарные определения, мы обратили особое внимание на опосредованность качеств личности средой проявления, иными словами, социальные качества личности могут быть представлены как ее устойчивые проявления в социальной сфере. Понимание этого положения позволяет разграничить понятия «социальные качества», т. е. качества, проявляемые в системе социальных связей и отношений, и «социально

значимые качества», т. е. качества, настолько значимые для социума и личности, что они выступают элементом социального заказа образованию.

Совокупность социальных качеств личности весьма широка, и мы не встретили ни одного исследования, где бы утверждалось, что приведен их исчерпывающий перечень. Исследования социальных качеств личности выполнены В. Г. Бочаровой [41], М. А. Галагузовой [58], А. В. Мудриком [143], Л. В. Мардахаевым [134], В. С. Торохтием [198] и др.). Прежде всего, отметим, что формирование социальных качеств рассматривается перечисленными авторами как часть, сторона процесса социализации. Социализация же трактуется ими как стихийный (неуправляемый) и целенаправленный (управляемый) процесс, причем даже управляемые процессы социализации ведутся многими социальными институтами, не только школой. Школе как институту социализации поручено формирование ограниченного перечня, но наиболее значимых для заказчика социальных качеств. С позиции личностно-ориентированного подхода, это те качества, которые в значительной степени обеспечивают самореализацию личности в конкретных социокультурных условиях.

Обобщая точки зрения А. Г. Асмолова [18], И. В. Бестужева-Лады, Н. П. Гришаевой, Е. Ю. Ивановой, Е. Ю. Колесниковой и Е. И. Прониной [33], В. В. Боброва [37], Б. Г. Гершунского [60], А. К. Демина [68], О. В. Моревой [141], В. Н. Турченко [199] и др., определяющих совокупность социально значимых качеств личности, мы приходим к выводу, что если в связи с разработкой целей музыкально-эстетического воспитания отражать каждое качество отдельно, то можно столкнуться со следующими проблемами:

- сложностью в выделении четкого классификационного признака;
- влиянием субъективного фактора при оценке возможности развития того или иного качества через музыкальное воспитание;
- невозможностью полного охвата всех качеств и соблюдения принципа полноты и достаточности при использовании метода классификации;

- трудностью с уровнем детализации классификационной схемы.

Кроме того, мы учитываем справедливое мнение В. В. Серикова о том, что личностно-ориентированное образование - это «...не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [184, с. 27].

Современные научные подходы к определению социально значимых качеств личности разнятся глубиной проникновения в суть вопроса. В отношении общеобразовательной школы задача определения социально значимых качеств личности усложняется еще и тем фактом, что речь идет о социализации личности на определенном этапе, промежуточном в контексте всей жизни человека. Школьный этап социализации сегодня, как его характеризуют И. Г. Бозина [38], М. В. Никитаева [149], О. А. Прочаковская [171], Е. А. Чернявская [214] и другие авторы, отличается следующими особенностями:

- принятием обществом общественной значимости социализации школьников, интересом к проблеме их социализации, снова заметным после значительного перерыва;

- нестабильностью ценностно-нравственных ориентиров в социализации и общественном представлении о данном процессе;

- переносом значительной части смысложизненных ориентаций школьников в социально-экономическую сферу;

- необходимостью раннего вступления в ситуации профессионального выбора и профессиональных действий;

- дезориентацией семьи и ослаблением ее роли как института поддержки социализации ребенка.

Перечисленными авторами подмечено и то, что процесс социализации определяется факторами объективными и субъективными, следовательно, далеко не все социально значимые качества могут быть развиты с помощью школьного воспитания. Социально значимые качества обучающихся, на

которые можно оказывать влияние через музыкально-эстетическое воспитание, обеспечивают более полное проявление личности в трех планах ее бытия: индивидуальном, социальном и культурном.

Индивидуальность, в характеристике Б. М. Теплова, – это своеобразие каждого человека, взятого в многообразности его мыслей, чувств, проявлений силы воли, способностей и талантов, мотивов, потребностей, интересов, привычек, переживаний, качеств перцептивных процессов, интеллектуального уровня, склонностей и других различных особенностей [197]. Индивидуальность, как считал Б. М. Теплов, существует не наряду с личностью, а является одной из форм ее проявления. В индивидуальном плане бытия с музыкально-эстетическим воспитанием можно связать устойчивые проявления личности, обеспечивающие ее своеобразие, определяющие мировоззрение и мироощущение, создающие возможности личностной самореализации. К их числу, как показало дальнейшее опытно-экспериментальное исследование, следует в первую очередь отнести: духовность и нравственность личности; ее самооценку; способность личности к творчеству. Безусловно, перечень не является исчерпывающим. Так, например, с полным правом к этой группе могут быть отнесены интеллектуальные, волевые и другие качества личности, однако их достаточно сложно объективно связать с музыкально-эстетическим воспитанием.

В социальном плане музыкально-эстетическое воспитание, как мы считаем, обеспечивает включение человека в систему социальных связей и отношений, освоение им социальных ролей и функций, принятие ведущих социальных ценностей и формирование собственных позиций в значимых группах социума. Способность музыкально-эстетического воспитания оказывать влияние на возможности человека в системе социальных связей и отношений подтверждена в работах В. Ю. Колчинской [101], Т. В. Лобановой [125], М. Э. Раненко [176] и др. Основанием их утверждения служит принятие музыки как социального объекта, отражающего эти связи и

отношения. В музыкальной деятельности, к видам которой авторы относят сочинительство, исполнительство и слушание, они постигаются как через эмоциональную, так и через интеллектуальную сферу, способствуя развитию качеств личности, важных в контексте социальных связей и отношений. Основываясь на опыте перечисленных выше авторов, а также на собственном эксперименте, в этой группе с музыкально-эстетическим воспитанием обучающихся могут быть связаны социально значимые качества, определяющие: социальную активность человека; эффективность коммуникаций и взаимоотношений, которые он выстраивает в социуме; его патриотизм и гражданственность.

В культурном плане бытия с музыкально-эстетическим воспитанием обучающихся могут быть связаны социально значимые качества личности, обеспечивающие его становление как субъекта национальной культуры. Такая возможность доказана в исследованиях А. Б. Афанасьевой [22], Л. П. Карпушиной [95], И. С. Кобозевой [98], Л. В. Кузнецовой [110] и др., подтверждена в нашем исследовании. Они развиваются за счет интериоризации в процессе музыкально-эстетического воспитания ценностей мировой, национальной и региональной культуры, ценностей других культур, культурных знаний и культуросообразных способов действий, гражданской и этнической идентичности, толерантности, способности к межкультурному общению и сотрудничеству. Опытно-экспериментальная работа показала, что в эту группу можно включить, как минимум, качества, определяющие:

- ментальность человека как его «...общую духовную настроенность, относительно целостную совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или какого-либо сообщества» [64, с. 27];

- идентичность, которая понимается нами как осознание человеком принадлежности к тому или иному сообществу, имеющему для него

значимый смысл, основанное на признаке общности, характеризующем ее как коллективного субъекта [4; 19];

- толерантность человека как форму его активного взаимодействия с окружающим миром, основанную на ценности различия, признании и уважении иных взглядов, убеждений, традиций, стилей и практик жизни даже без внутреннего согласия с ними [63].

Исходя из нашего понимания цели музыкально-эстетического воспитания, дана качественная характеристика уровней ее сформированности.

Критичный уровень музыкально-эстетической культуры личности характеризует такой результат развития обучающегося, при котором в его деятельности из-за отсутствия опыта эмоционального переживания не проявляются эстетические отношения к явлениям музыкального искусства (опытный компонент).

Низкий уровень музыкально-эстетической культуры личности характеризует такое состояние обучающегося, при котором эстетические отношения к явлениям музыкального искусства не определяются устойчивыми нормативами музыкально-эстетического идеала (нормативный компонент) либо определяются нормами, не отвечающими эстетическим канонам общества.

Средний уровень музыкально-эстетической культуры личности – это такое состояние обучающегося, при котором в его деятельности присутствуют все объективные проявления музыкально-эстетической культуры (музыкально-эстетические отношения и оценки, объяснения явлений музыкального искусства, активная и мотивированная музыкально-эстетическая деятельность), но не происходит эстетизация остальных, немusical сфер деятельности (социальный компонент), т. е. отсутствует именно тот эффект, который музыкально-эстетическая культура обучающегося должна оказывать на формирование его социально значимых качеств.

Наконец, высокий уровень развития музыкально-эстетической культуры личности характеризуется как ее устойчивыми проявлениями в музыкально-эстетической деятельности обучающегося, так и влиянием на другие виды материальной и духовной деятельности за счет использования универсальных эстетических критериев, сформированных в музыке.

Далее систематизируем теоретические положения относительно условий формирования музыкально-эстетической культуры личности в процессе музыкально-эстетического воспитания обучающихся общеобразовательной школы. Это знание представляется нам необходимым для моделирования музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования.

Авторы, которые разрабатывают вопросы формирования и развития музыкально-эстетической культуры личности, исходят из того факта, что личность является одновременно и носителем, и творцом музыкальной культуры. С этих позиций целый комплекс условий и факторов формирования музыкальной культуры подростков выделяет В. В. Лоренц. Не приводя их целиком, перечислим только те, которые вполне реализуемы в образовательном учреждении:

«...- использование духовно-смыслового потенциала музыки как формы художественного познания мира...;

- более широкое привлечение в качестве художественного материала произведений в области музыки, являющихся частью молодежной субкультуры, во взаимосвязи с образцами классического музыкально-педагогического репертуара и современной академической музыки;

- использование различных методов и социально-культурных технологий для активизации деятельности подростка...;

- предоставление подросткам свободы и самостоятельности при выборе содержания и способов организации музыкальной деятельности» [127, с. 11].

Дополнить этот перечень можно на основании положений, высказанных рядом других авторов. Так, в качестве условий формирования музыкально-эстетической культуры можно принять:

- развитие жизненного опыта путем моделирования жизненных ситуаций, в которых возможна проекция культивируемого музыкой ценностного отношения, направленного на свою личность и социум (А. П. Мальцев) [133];

- освоение знаний и способов постижения смысла музыкальных произведений, использование разных по способу организации музыкальной деятельности форм работы с музыкальным материалом (Н. С. Ломакина [126]);

- участие обучающихся в сохранении и обогащении культурно-музыкальной среды (Г. Р. Муртазина [146], М. Б. Осипова [158]);

- включенность в социокультурную деятельность, воздействие на формирование музыкальной культуры через эмоциональную, когнитивную, творческую и другие виды деятельности учащихся (В. Л. Власенко [51]).

Предлагаемые нами условия формирования музыкально-эстетической культуры личности школьника отличаются многообразием и действуют на различных уровнях образовательной среды. Основываясь на работах перечисленных авторов, мы выделили следующие условия:

- мотивацию личности на развитие музыкально-эстетической культуры, по крайней мере, в той степени, которая востребована окружающим обществом, формирование личных смыслов эстетического развития;

- целенаправленное музыкально-эстетическое воспитание во всех сферах образования школьников с участием всех заинтересованных социальных институтов;

- организацию музыкально-эстетического воспитания посредством использования целого комплекса искусств: театра, изобразительного искусства, кино, литературы и пр., во взаимодействии с музыкой;

- обеспечение посредством музыки выразительности учебного материала на всех без исключения учебных предметах;
- целенаправленное педагогическое влияние на развитие музыкально-эстетической культуры личности, достижение единства познавательного, воспитательного и развивающего эффекта.

Таким образом, предлагаемая нами цель музыкально-эстетического воспитания, которая заключается не только в формировании музыкально-эстетической культуры, но и в создании условий формирования социально значимых качеств личности, выступает основой для дальнейшего моделирования процесса музыкально-эстетического воспитания в школе. Решению этой исследовательской задачи мы посвятили следующий параграф.

1.3. Моделирование системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования

Анализ научных исследований свидетельствует о немногочисленности фундаментальных работ в области современного музыкально-эстетического воспитания, которое в связи с новыми подходами к организации образовательного процесса в школе претерпевает значительные изменения. Так, например, меняется общепринятая концепция школьного музыкально-эстетического воспитания, которая ранее была основана на базовой идее реализации особых образовательных интересов ребенка, связанных с музыкой, а также на создании целесообразной музыкальной среды, позволяющей раскрыться его талантам и способностям [1; 7; 89].

В диссертационных исследованиях последних лет (А. С. Базиков, Л. М. Матвеева, С. А. Фадеева и др.) музыкально-эстетическое воспитание признается уже не только частью общего, обязательного и целенаправленного процесса воспитания, но и рассматривается как объединяющее, интегрирующее начало для учебной и внеучебной работы

школьников. Естественно, что такие фундаментальные изменения сопровождаются трансформацией содержания, форм и методов музыкально-эстетического воспитания, что обязательно должно быть учтено при решении наших исследовательских задач.

А. С. Базиков, в частности, в своей работе утверждает, что от «цеховой» организации музыкально-эстетического воспитания (кружки, секции, группы и пр.) школе следует переходить к всеобщему охвату музыкальным воспитанием всех учащихся. Успех музыкально-эстетического воспитания школьников и выполнение с его помощью социального заказа ученый связывает с интеграцией музыкально-эстетического воспитания во все доступные формы образовательного процесса при сохранении и развитии его форм (например, школьный хор или ансамбль), реализующих особые образовательные интересы, а также при согласовании организационно-управленческих факторов и подборе необходимой совокупности средств. Как одно из главных противоречий современной практики массового музыкально-эстетического воспитания А. С. Базиков выделяет рассогласование их целей, методов и средств, при котором целеполагание, адекватное социальному заказу, не поддерживается развитием остальных компонентов, формирующих систему школьного музыкально-эстетического воспитания [25].

Л. М. Матвеева, рассматривая музыкально-эстетическое воспитание в семье, во взаимодействии со школой и учреждениями дополнительного образования, считает, что оно должно все более смещаться от стихийного, нерегулируемого воздействия музыкального окружения к сознательному, целенаправленному созданию специальной музыкальной среды, реализации организационно-педагогических и эмоционально-психологических условий, обогащающих опыт личного взаимодействия ребенка с музыкой [136]. Сказанное Л. М. Матвеевой с полным правом может быть отнесено к школьному музыкально-эстетическому воспитанию, которое в не меньшей степени способно представлять собой целесообразную музыкальную среду и

целесообразную музыкальную деятельность школьников, способствующих решению воспитательных задач в соответствии со стандартом.

Так, например, в практико-ориентированном исследовании Л. Ф. Бурковой в числе прочих положений обосновываются условия, позволяющие эффективно использовать музыку для решения образовательных задач учебных дисциплин, внеклассных мероприятий и индивидуальной работы с обучающимися. По мнению автора, если в образовательном процессе будет реализовано «...сочетание интегрированных, групповых и индивидуальных занятий музыкой, классной и внеклассной форм работы; освоение базовых историко-теоретических знаний во взаимосвязи с приобретением навыков элементарного музицирования; поэтапность накопления опыта оценки эстетического в музыкальных образах» [44, с. 12], то это будет способствовать формированию личностной стороны компетенций стандарта.

С. А. Фадеева рассматривает возможность преемственного музыкально-эстетического воспитания ребенка в контексте всего детства и юношества [203]. Автор предполагает, что согласование системы музыкально-эстетического воспитания на дошкольном, школьном этапах, а затем и на этапе получения профессионального образования позволит вести профилактику асоциальных явлений в детской среде и обеспечить максимальное использование воспитательного потенциала музыкального искусства. С. А. Фадеева характеризует как необходимую вертикальную (между образовательными ступенями) и горизонтальную (между ступенями овладения музыкальной культурой) преемственность.

Важная для нашего исследования социальная сторона музыкально-эстетического воспитания рассмотрена в работах Р. М. Миннегулова [138], М. В. Сайфуллиной [183] и др. В частности, перечисленными авторами раскрывается способность и задача музыкально-эстетического воспитания обеспечивать гуманизацию современного образования. Музыкальное искусство, как справедливо считают авторы, социально в своей основе, а в

процессе целенаправленного музыкально-эстетического воспитания оно способно транслировать социальные ценности.

Анализируя работы, посвященные музыкально-эстетическому воспитанию за рубежом, мы выяснили, что развитие подходов к его организации в отечественной школе происходит в русле общих мировых тенденций.

В Китайской Народной Республике, в частности, музыкально-эстетическое воспитание не только признается обязательным элементом школьного образования, но и регулируется государственными нормативными актами, причем не только в области программ учебного предмета, но и в области внеучебной деятельности и дополнительного образования [228]. Воспитатели в школах Китая, формируя содержание воспитательных программ, делают акцент на этническом, региональном материале, тем самым сохраняя самобытность народностей, населяющих Китай, и формируя человека как представителя культуры, начиная с ее регионального уровня.

Музыкально-эстетическое воспитание школьников в Корее организуется преимущественно в процессе восприятия музыкальных произведений, а его результаты достигаются за счет осмысления ценности музыкального произведения, эмоциональной реакции учащегося на него, анализа его формы и содержания, формулирования суждений и оценок [121].

В Израиле музыкально-эстетическое воспитание школьников имеет в своей основе механизмы формирования и удовлетворения музыкальных потребностей школьников, а также развития музыкальной творческой активности [79].

Развитие школьного музыкально-эстетического воспитания в Германии обусловлено формированием личностно-ориентированного образовательного процесса, субъект-субъектных отношений его участников, гуманизацией и индивидуализацией воспитательного процесса [74; 229; 230].

Кроме того, некоторые зарубежные исследователи, например, Лю Юйтун [130], уверены, что зарубежные тенденции развития музыкально-

эстетического образования и музыкального воспитания в значительной степени определяются российской наукой и практикой.

Можно, как мы считаем, заключить, что современные тенденции развития массового и, в частности, школьного музыкально-эстетического воспитания определяют следующие позиции, с которых оно должно моделироваться.

Во-первых, музыкально-эстетическое воспитание строится с позиций общенаучного системного подхода. Макросистемой для школьного музыкально-эстетического воспитания является воспитательная система школы, следовательно, музыкально-эстетическое воспитание имеет ту же природу и цели, которые не ограничиваются удовлетворением индивидуальных музыкальных потребностей.

Во-вторых, музыкально-эстетическое воспитание, как и воспитание в целом, должно быть организованным и целенаправленным. В случае если этот процесс носит стихийный характер, он может быть десоциализирующим и направленным против общепринятых целей воспитания.

В-третьих, музыкально-эстетическое воспитание отличает преемственность. Оно должно быть интенсивным на всех ступенях, начиная от дошкольного и заканчивая старшим школьным возрастом.

К числу устоявшихся теоретических основ музыкально-эстетического воспитания, сохранивших свою актуальность и в наше время, мы относим теории, изложенные в работах О. А. Апраксиной [12], Б. В. Асафьева [17], Д. Б. Кабалевского [89] и др. К положениям этих теорий, важных для решения задач нашего исследования, следует отнести следующие:

- музыкально-эстетическое воспитание невозможно без развития общей культуры личности, обеспечивающей восприятие и оценку музыкального материала;

- музыкально-эстетическое воспитание – явление одного порядка и сущности с воспитанием личности в целом, оно охватывает все грани развития личности и строится по принципам воспитания. Музыкально-

эстетическое воспитание в школе неотделимо от решения образовательных задач;

- музыкально-эстетическое воспитание в соответствии с деятельностным подходом осуществляется в ходе музыкальной деятельности (слушание и оценивание, исполнительство, музыкальное творчество);

- важную роль в музыкально-эстетическом воспитании играет музыкальный материал; освоение и использование музыкального материала строится от простого к сложному с постепенным развитием способности ребенка воспринимать сложные и насыщенные музыкальные произведения.

Ряд диагностических исследований, выполненных нами, а также анализ работ современных исследователей, показывают, что в школьном музыкально-эстетическом воспитании происходит содержательный и смысловой разрыв на ступени основного общего образования (5-9 классы). Для нее наиболее ярко проявляется тенденция интеллектуализации и загруженность образовательного процесса, при которых не только музыкально-эстетическое, но и вообще воспитание часто отодвигается на второй план. Такая позиция во многом противоречит стандарту, психологическим особенностям возраста, позволяющим решать наиболее сложные воспитательные задачи, и должна быть устранена в теории и практике.

Для актуализации проблемы музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования в первую очередь следует отметить установленные государством задачи основного общего образования в новой логике построения стандартов, обращенные не к объему знаний и умений, а к качествам личности. Это последняя обязательная и всеобщая ступень образования, для которой характерна массовость и, где, соответственно, вообще возможно массовое обязательное музыкально-эстетическое воспитание. Музыка является обязательным предметом учебного плана, а его задачи, установленные ФГОС [205], по объему и сложности сопоставимы с другими предметами, но при этом она часто считается дисциплиной

второстепенной. Такое отношение – отпечаток традиционного, знаниево-ориентированного подхода, когда развивающие возможности музыки в основном общем образовании недооценены.

Затем еще подчеркнем, что с окончанием ступени начальной школы практика массового музыкально-эстетического воспитания почти прекращается, по объему содержания, целям и задачам она не только уступает начальной школе, но и ориентируется на элитарность, т. е. на занятие музыкой тех учащихся, которые в силу разных причин проявили к этому интерес. Такой посыл, как мы уже писали ранее, не является правильным. Без постановки серьезных воспитательных задач занятия музыкой в лучшем случае перемещаются исключительно в систему дополнительного общего образования, а в худшем – в сферу досуга и развлечений. Однако именно в подростковом возрасте человек формируется как личность в целом, как субъект и потребитель музыкальной культуры в частности. Появление квалифицированного слушателя, музыканта возможно только в том случае, если эти задачи были поставлены и успешно решены. В противном случае этот интерес может и не возникнуть.

Далее отметим, что подросток – целевая аудитория культурного противостояния, от того, насколько культуросообразным будет его воспитание, зависит возможность воспитания патриота и гражданина. Так, например, идеолог американской мировой гегемонии З. Бжезинский в числе ее оснований видит наличие культуры, которая «...несмотря на ее некоторую примитивность, пользуется не имеющей себе равных притягательностью, особенно среди молодежи всего мира, – все это обеспечивает Соединенным Штатам политическое влияние, близкого которому не имеет ни одно государство мира» [34, с. 14-15].

Наконец, по учебным возможностям и потенциалам учащихся ступень основного общего образования обладает самым широким диапазоном форм и методов музыкально-эстетического воспитания: от концертов до научно-исследовательской работы в области музыки, но вместе с тем, не так

загружена, как старшая школа задачами выбора профессии и предпрофессиональной подготовки.

Заметное снижение интенсивности музыкально-эстетического воспитания во многом обусловлено сложностью работы с подростками и характерными проявлениями возраста, среди которых:

- критичное отношение к музыкальному материалу и даже предубеждение против классической и народной музыки. Подросток претендует на новый взгляд, отличающийся от мнения родителей и старших, а кроме того, в некоторой степени является культурным маргиналом;

- повышенное сопротивление воспитанию, обусловленное двумя возрастными психологическими кризисами [223];

- стеснительность и проблемы во взаимоотношениях со сверстниками;

- чувство взрослости и эмансипации;

- другие особенности.

Необходимость их преодоления учтена нами в процессе разработки системы музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования.

Вместе с тем, при разработке системы музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования должны быть использованы благоприятные особенности возраста: интенсивное развитие самосознания, критичность, повышенная эмоциональность и специфическая социальная активность подростков.

Разрабатывая систему музыкально-эстетического воспитания школьников на ступени основного общего образования, мы, прежде всего, обращаемся к определению системной сущности объектов, процессов и явлений, которое дано А. Н. Аверьяновым [3], В. Г. Афанасьевым [21], И. В. Блаубергом и Э. Г. Юдиным [36], М. С. Каганом [90], В. Н. Садовским [182, с.64-78] и др. Система – это конечное множество компонентов, объединенных динамическими и статическими отношениями, которое с необходимостью и достаточностью обеспечивает наличие целенаправленных

интегральных свойств, которыми самостоятельно эти компоненты не обладали. Основными характеристиками музыкально-эстетического воспитания обучающихся, согласно теориям перечисленных авторов, являются: «...всеобщий характер, целостность и ограниченность, эмерджентность, состав (элементы и подсистемы), структура, наличие системообразующих связей, связь с внешней средой, упорядоченность и организованность» [109, с. 21].

Кроме этих свойств, в рабочем определении следует учесть характеристики, присущие исключительно педагогическим системам (В. П. Беспалько [31], Т. А. Ильина [86], Т. В. Ильясова [87], Н. В. Кузьмина [111, с. 82-117]). Прежде всего, отметим их целеустремленность, которая означает, что система музыкально-эстетического воспитания разрабатывается специально для формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся и создания через нее благоприятных условий для развития социально значимых качеств личности. Вместе с тем, она же является самоорганизующейся и гуманной, т. е. предполагающей активное и сознательное участие субъектов, соблюдение собственных интересов обучающихся. Музыкально-эстетическое воспитание создается внутри воспитательной системы школы, но является открытой социальной системой, т. е. может иметь в своей структуре компоненты и связи, выходящие за пределы учебно-воспитательного процесса.

Система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования – это конечная совокупность необходимых и достаточных компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы (основной образовательной программы основного общего образования, внеучебной деятельности обучающихся, воспитательной работы), явлений музыкальной жизни внешней культурной среды, объединенных динамическими и статическими отношениями, в которых при активном и сознательном участии самих обучающихся появляется возможность формировать их музыкально-эстетическую

культуру, а через нее – создавать благоприятные условия формирования социально значимых качеств.

Инвариантом методологии системного исследования в педагогике, чаще всего, как пишет А. Г. Кузнецова, является «...программа, предложенная Э. Г. Юдиным и включавшая в себя последовательное описание состава, структуры, внешних связей, системообразующих связей, организации, поведения и управления системы» [109]. Для теоретического обоснования системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования применен метод моделирования. Модель музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования может представлять собой графическое или словесное описание этой педагогической системы, достаточное для описания и построения музыкально-эстетического воспитания на практике в условиях эксперимента.

В моделировании музыкального воспитания мы опираемся на научные положения, обоснованные С. И. Архангельским [14], Э. Н. Гусинским [65], Ю. А. Конаржевским [103], В. М. Монаховым [140], О. А. Остапенко [159] и др., разработавшими моделирование как метод исследования педагогических систем. Для решения задач исследования нами используется:

- теоретическое моделирование, в котором, исходя из цели и исходных условий, теоретически рассчитываются компоненты, связи и функции системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. Психолого-педагогический смысл модели на этом этапе заключается в теоретическом обосновании и конструктивном представлении авторских взглядов;

- практическое моделирование, где система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на основе теоретической модели создается на практике, проходит опытную проверку и корректируется. На этом этапе смысл модели заключается в частичной формализации и подготовке результатов исследования к распространению.

Выделяя цель в качестве системообразующего компонента школьного музыкально-эстетического воспитания, мы опираемся на точку зрения И. П. Подласого, который утверждал, что «...любое воспитание, от мельчайших актов до широкомасштабных государственных программ, всегда целенаправленно; бесцельного, ни к чему не стремящегося воспитания не бывает. Цели воспитания – это то, к чему стремится воспитание, будущее, на достижение которого направляются его усилия. Целям подчиняется все: содержание, организация, формы и методы воспитания. Поэтому проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике» [166, с. 84]. «Цель» - идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта; финальный результат, на который преднамеренно направлен процесс» [186, С. 659]. Приведем также и др. определения, касающиеся цели образовательных процессов. «Цель образования – образовательный идеал, задаваемый социальным заказом» [99, с. 381] и одновременно – «Цель воспитания как педагогического явления – ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий» [99, с. 381].

Определим, исходя из вышесказанного, цель школьного музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования как идеал, образ выпускника, обладающего музыкально-эстетической культурой личности, развитой в такой степени, в которой она удовлетворяет требованиям стандарта и способствует формированию социально значимых качеств личности в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося. Можно предположить, что такой идеал будет формироваться каждым образовательным учреждением на основе социального заказа, но все же с учетом собственных возможностей и уникальных характеристик. Цель музыкально-эстетического воспитания подробно охарактеризована нами в предыдущем параграфе. Современные условия музыкально-эстетического воспитания, как мы считаем, требуют дополнительного пояснения.

Построение музыкально-эстетического воспитания невозможно, на наш взгляд, без учета реалий современной школы, а также принципов и направлений развития ее воспитательной системы, актуальных в современных условиях. Школьное воспитание представляет собой одну из социокультурных практик, призванных обеспечить передачу культурных эталонов от одного поколения к другому (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов [185], Б. В. Куприянов [113], С. Д. Поляков [167] и др.). Основой данной точки зрения выступают теории социальной педагогики В. Г. Бочаровой [41], М. А. Галагузовой [58], А. В. Мудрика [144] и др., согласно которым развивающая функция школьного воспитания проявляется в развитии у учеников социально значимых качеств личности, т. е. качеств, необходимых для социализации личности в соответствии с ее уровнем притязаний в конкретном обществе с его текущими и перспективными социокультурными условиями.

Неоспоримым является тот факт, что сегодня усложняются задачи школы как института воспитания, появляются новые воспитательные цели, а сам школьный воспитательный процесс приобретает принципиально новые, строго определенные исходные параметры. При этом учеными отмечается бесперспективность экстенсивного развития школьного воспитания, в основу которого положено изменение количественных показателей: времени, продолжительности, числа форм воспитательной работы и т. д., потому что такой процесс не может быть бесконечным [23]. Организация педагогического процесса, в котором развивались бы адекватные социально значимые качества личности подростка, требует качественного системного преобразования содержания, форм, методов и средств воспитания на основе всемерного использования передового педагогического опыта, внедрения новейших достижений психологии и педагогики.

Однако реальная практика воспитания в современной школе часто отличается противоречивостью. Прежде всего, следует выделить противоречивость в определении целей воспитания, задач современной

школы в развитии социально значимых качеств личности подростка, социального заказа на образование в личностном аспекте. Идеальный образ выпускника образовательного учреждения при современном состоянии проблемы определен только на уровне самых общих философских идей и недостаточно конкретен как ориентир для организации воспитательных систем. В своей основе он унаследован от советской школы, в то время как реалии требуют при сохранении позитивного в образе выпускника советской школы учесть нынешние интересы заказчиков и потребителей образовательных услуг, обеспечить успешную социализацию и самореализацию личности, потребности инновационного развития российского общества, решение задач сохранения и трансляции уникальной российской культуры. Даже переход на современные образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе, как мы считаем, еще не позволяет решить задачу на праксеологическом уровне, обеспечить целеполагание школьных воспитательных систем. Противоречие усиливает намечающаяся тенденция отхода от стандартности к уникальности общеобразовательной школы, создания специфического «духа школы», позволяющего заказчику и потребителю образовательных услуг иметь свободный выбор именно того образовательного учреждения, которое ориентировано на развитие качеств личности в соответствии с ее запросами.

Второе противоречие связано с разбалансировкой основных функций школы - обучающей и воспитывающей. Первая, по мнению исследователей, развивается в условиях инновационного бума, вторая ослаблена [150]. Разрушена целостность учебно-воспитательного процесса. По идеологическим причинам воспитание перестало осуществляться на уроках и едва заметно осуществляется во внеурочной жизни школьников. Увеличение объема учебных занятий, введение новых предметов, технологий, экстенсивных систем преподавания привели к монополизму дидактики, поглотившей все реальное время и воспитательное пространство школы. Очевидно, что заметный уклон в сторону решения учебных задач

свидетельствует о недостаточном внимании к актуальным задачам развития социально значимых качеств личности ученика. Особенно остро данное противоречие заметно в отношении учащихся подросткового возраста. Утверждая, что дальнейшая жизнь подростка зависит исключительно от него, многие педагоги охотно освобождаются от воспитательных задач и ответственности, играя роль только носителей и трансляторов знаний, умений, навыков. В практике нередки случаи, когда школами почти легитимно признается бесперспективность воспитания старшеклассников. В основе противоречия, как мы думаем, находится не только постоянное усложнение содержания образования, но и слабое мотивационное управление воспитательной деятельностью педагогов, отсутствие интеграции воспитания и обучения в единой системе.

Третье противоречие связано с тем фактом, что большинством образовательных учреждений декларируется личностно-ориентированный подход к организации образовательного процесса, а на практике используются принципы традиционного знаниево-ориентированного образования. Главным элементом в личностно-ориентированном обучении является личность обучаемого, его предшествующий опыт, интеллектуальные свойства, внутренние установки и социально значимые качества личности, а знания служат лишь средством, которое позволяет развить личность. В традиционной практике культивируется отношение к ученику по результатам выполнения им учебных задач, причем это даже более характерно для родителей с подачи школы, чем для самой школы. В образовательном процессе не используется диагностический инструментарий, позволяющий оценить результаты школьного образования с точки зрения личностного развития ученика. Безусловно, следует отметить наличие обширного позитивного педагогического опыта создания личностно-ориентированных педагогических инструментов, однако можно утверждать и то, что большая их часть носит эксклюзивный и локальный

характер, связана с неординарной личностью преподавателя. Такой опыт, по нашему мнению, нуждается в научном осмыслении и обобщении.

Основным результатом моделирования выступает определение состава и структуры системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. Теоретическое моделирование опиралось на подходы, изложенные в исследованиях В. П. Беспалько. «Результат выполненной аналитико-синтетической исследовательской работы, - пишет он, - показал, что структура любой педагогической системы ...представляется в наше время следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: 1) учащиеся; 2) цели воспитания (общие и частные); содержание воспитания; процессы воспитания; учителя (или технические средства обучения); организационные формы воспитательной работы» [32, с. 6-7]. Оговоримся, что взгляд В. П. Беспалько на инвариантную структуру музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования вполне отвечает задаче ее теоретического моделирования, но с некоторыми уточнениями. Включение в структуру ученика вводит в исследование индивидуальное измерение, в котором музыкально-эстетическое воспитание почти не поддается формализации и становится более искусством, чем технологией. Слабо формализуемыми, на наш взгляд, являются и процессы музыкально-эстетического воспитания, которые преимущественно имеют индивидуальный характер. Их описанию посвящен параграф 2.2, пока же отметим, что метод моделирования позволяет нам упростить структуру музыкально-эстетического воспитания до такого вида, в котором модель выступает ориентировочной основой организации множества индивидуальных процессов музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. В процессе моделирования индивидуальное измерение нами намерено игнорируется, однако, используя модели на практике, необходимо иметь в виду то, что педагогические системы вариативны и не жестко связаны. Исходя из

принципа необходимости и достаточности, который включен нами в число основных принципов моделирования, в структуру музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования включены такие компоненты, как цель, задачи, содержание, формы, методы, средства, планируемый результат и оценочный аппарат (рисунок 2).

Моделирование структуры в качестве одного из первых шагов предполагало декомпозицию цели музыкально-эстетического воспитания обучающихся на отдельные задачи, которые необходимо решить для ее достижения в системе музыкально-эстетического воспитания.

Под задачей музыкально-эстетического воспитания, в частности, можно понимать элементы цели, локализованные, конкретизированные и, в отличие от идеальной цели, достижимые. Отметим следующие характеристики задач музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования:

- задачи музыкально-эстетического воспитания адресованы как к личности, так и к организации процесса музыкально-эстетического воспитания и в этом свойстве они определяют содержание, формы, методы и прочие компоненты модели;

- задачи музыкально-эстетического воспитания характеризуются условиями их выполнения, поэтому, в отличие от цели, они нуждаются в адаптации к условиям конкретной школы;

- каждая задача музыкально-эстетического воспитания имеет решение, основанное на определенной закономерности развития социально значимых качеств личности посредством музыки;

- задачи музыкального воспитания не абстрагированы от воспитательного процесса школы, они описываются через его действия и операции.

К числу *задач* музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования отнесены:

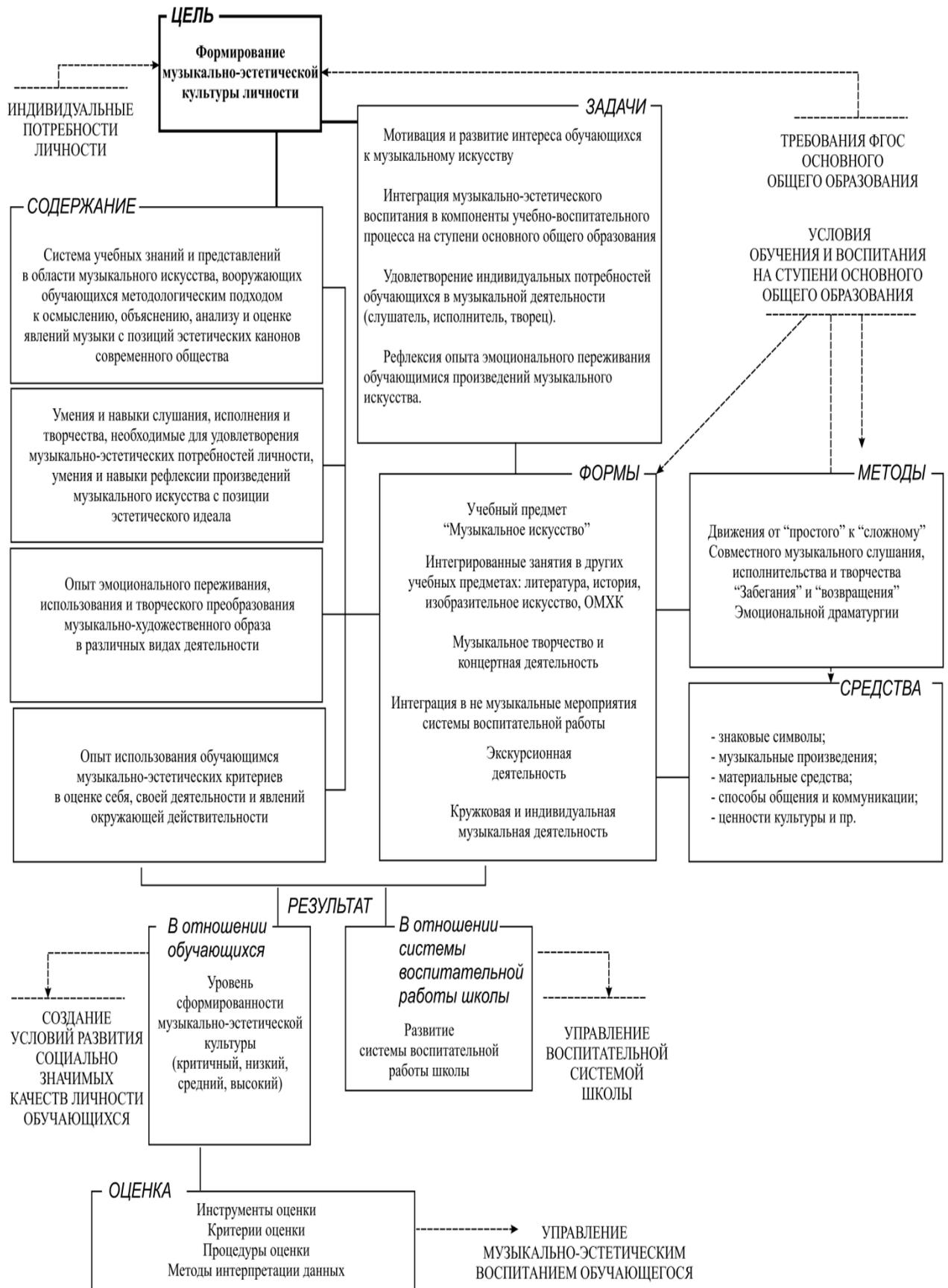


Рисунок 2. Структура музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования

- *Мотивация и развитие интереса обучающихся к музыкальному искусству.* Решение этой задачи, как мы считаем, может опираться на закономерности в формировании ценностного отношения ребенка к музыкальному материалу, основанного на признании его красоты, силы эмоционального воздействия, а затем и личностного смысла для того или иного ребенка как отдельного музыкального произведения, так и музыки в целом [42]. Развитию необходимой мотивации к взаимодействию с музыкой также может способствовать построение музыкальной деятельности ребенка на основе ключевых для его возраста потребностей в игре, общении, признании и успехе, самореализации (по мере взросления).

- *Интеграция музыкально-эстетического воспитания в компоненты учебно-воспитательного процесса на ступени основного общего образования.* Такая задача поставлена на основе личностно-деятельностного подхода к организации воспитания [118; 179], в логике которого социально значимые качества личности проявляются и развиваются в деятельности. В образовательном процессе, как пишут идеологи личностно-ориентированного обучения [39; 226], часто ключевой оказывается деятельность по осмыслению и оценке определенного социального опыта, которому с помощью музыки можно придать определенную эмоциональную окраску. Кроме того, закономерным является развитие целого ряда социально значимых качеств личности в связи с возникновением ситуации успеха, и здесь также важно использовать потенциал музыкальной деятельности [28]. В случае успешного решения данной задачи реализуется перенос эстетических критериев, сформированных в музыке на другие сферы деятельности обучающегося.

- *Удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в музыкальной деятельности (слушатель, исполнитель, творец).* Постановка такой задачи связана с нашим пониманием современной школы как центра развития ребенка, в котором не только удовлетворяются, но и задаются его индивидуальные потребности в развитии. Удовлетворение индивидуальных

потребностей слушателя, исполнителя, творца способно формировать эти же потребности на другом, более высоком уровне сложности, и такое движение, собственно говоря, обеспечивает непрерывный процесс развития личности и ее социально значимых качеств.

- *Рефлексия опыта эмоционального переживания обучающимися произведений музыкального искусства.* «Рефлексия, - пишет А. С. Шаров, - является не только центральным феноменом внутренней активности человека, но, прежде всего, базовым механизмом самоорганизации психической активности, а значит механизмом регуляции взаимодействий человека в мире» [215]. В силу этого, организация рефлексии – не только необходимая, но и самая сложная задача музыкально-эстетического воспитания, определяющая, будет ли проживание явлений музыкального искусства продуктивным, окажет ли влияние на личность, или же оно пройдет впустую. Рефлексивные задачи наполняют весь процесс музыкально-эстетического воспитания, ставятся перед обучаемым и решаются им практически непрерывно.

Далее охарактеризуем *содержание и формы*, образующие соответствующие компоненты структуры музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования.

«Форма» и «содержание» - парные философские категории, «...традиционно используемые для характеристики отношения между способом организации вещи и собственно материалом, из которого данная вещь состоит» [152, с. 619]. Такое соотношение справедливо и для педагогических объектов и явлений, в которых педагогическое содержание может отделяться от формы, в которой оно реализуется субъектами педагогического процесса, только условно. Под *содержанием музыкально-эстетического воспитания* мы подразумеваем специально отобранный из художественного наследия народов России и мира, структурированный и подготовленный к использованию музыкальный материал, отражающий эстетические каноны современного общества в единстве художественного

образа и эмоционально окрашенной воспитательной идеи, отвечающий музыкальным потребностям обучающихся раннего подросткового возраста с учетом их перспективного развития.

Содержание музыкально-эстетического воспитания включает не только явления музыкального искусства, к нему мы относим всю совокупность социального опыта, передаваемого обучающемуся с использованием музыки. Кроме того, отметим три возможности расширения содержания. Первая связана с индивидуальными потребностями обучающихся, как правило, значительно выходящими за рамки школьной программы и формальной программы воспитательной работы школы. Ее реализация связана с включением в содержание произведений, выбранных самими обучающимися. Вторая отражает богатство музыкальной жизни вокруг школы (в городе, регионе, стране, мире), попадающем в поле восприятия обучающегося. Использование этой возможности зависит как от активности обучающихся, так и от действий педагогов. Третья предполагает эмоциональное окрашивание с помощью музыки социального опыта, передаваемого и осваиваемого обучающимися в немзыкальных компонентах учебно-воспитательного процесса.

Моделирование содержания музыкально-эстетического воспитания основано на типах элементов содержания, определенных И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным [72], а также принципах формирования содержания среднего образования, предложенных Б. Т. Лихачевым [124]. В отобранном для реализации содержания условно можно выделить:

- систему учебных знаний и представлений в области музыкального искусства, вооружающих обучающихся методологическим подходом к осмыслению музыки, объяснению, анализу и оценке явлений музыки с позиций эстетических канонов современного общества;

- умения и навыки слушания, исполнительства и музыкального творчества, необходимые для удовлетворения музыкально-эстетических

потребностей личности, умения и навыки рефлексии произведений музыкального искусства с позиции эстетического идеала;

- опыт эмоционального переживания, использования и творческого преобразования музыкально-художественного образа в различных видах деятельности;

- опыт использования обучающимся музыкально-эстетических критериев в оценке себя, своей деятельности и явлений окружающей действительности.

Формы воспитания – это варианты организации совместной деятельности воспитателей и воспитуемых, необходимые и достаточные для реализации задач музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. Знание о перспективных формах музыкально-эстетического воспитания является эмпирическим, полученным в результате нашего собственного педагогического опыта.

Первой такой формой являются занятия по учебной дисциплине «Музыкальное искусство». Кроме решения базовой задачи приобщения ребенка к мировой и отечественной музыкальной культуре, они обеспечивают формирование и осознание его потребности в контакте с музыкой, духовном развитии, выражении собственных чувств, ощущений и отношений к предметам и явлениям окружающей действительности. Музыка преподносится как средство самовыражения, тем самым, ученик мотивируется на занятия музыкой. Подросткам очень часто свойственно выражаться через музыку, которую они предпочитают, поэтому на большей части уроков за учениками следует оставлять право выбора жанра, исполнителя, произведения при условии, что, по мнению ученика, он отвечает требованиям занятия. Среди специфичных форм работы следует отметить как наиболее перспективные художественно-музыкальные студии, уроки-викторины, уроки–концерты, уроки-анализы музыкальных произведений, уроки-диспуты и др. В качестве отдельных методов в модель включены: сравнение классических и современных произведений по заранее

определенным критериям, поиск аналогий и различий, индивидуальные и коллективные творческие проекты, самостоятельная работа, защита исполнителя или произведения, реферативная работа и т. д.

Вторая форма – интеграция музыки в другие учебные предметы и реализация посредством музыки межпредметных связей и проведение интегрированных уроков, которые помогают решать воспитательные задачи литературы, истории, географии и даже математики. В таких случаях музыка может использоваться для эмоциональной окраски:

- реального человека или образа;
- события или момента;
- чувств и отношений;
- достижений и успехов учащихся.

Согласно концепции содержания образования В. В. Краевского [107], И. Я. Лернера [120] и других, важной его частью является опыт эмоционального отношения к миру, который, как в кинофильме, становится ярче и красочней, когда звучит музыка. Учитель посредством музыки может без слов передать собственное отношение, оценку поступка и др.

Третья форма школьного музыкального воспитания, включенная в модель – творческая и концертная деятельность. Условием ее эффективного применения является такая атмосфера, в которой ребенок переживает ситуацию успеха, необходимую для него [2; 28]. В данных условиях выступление воспринимается ребенком не как соревнование, а как участие в общем деле.

Принципами организации концертных форм музыкального воспитания являются:

- полный охват всего коллектива;
- право выбора учеником понравившегося ему номера;
- восприятие любого выступления любого ученика как безусловного жизненного успеха.

Концерты достаточно трудоемки, однако концертная практика позволяет развивать у детей самооценку, нацеленность на успех, а не на избегание неудачи, самопрезентацию, толерантность. Особое значение такие формы работы имеют для детей с особыми образовательными потребностями, выход на сцену которых вообще иногда несет жизнеутверждающий характер.

Следующей, четвертой, формой является интеграция музыкально-эстетического воспитания в немusикальные мероприятия воспитательной работы школы. Здесь мы имеем в виду мероприятия, которые связаны с музыкально-эстетическим воспитанием лишь косвенно, но использование музыкального материала на них, могло бы повысить их воспитательную эффективность.

В качестве пятой формы школьного музыкально-эстетического воспитания в модель включена экскурсионная деятельность, позволяющая системно знакомить учеников с наиболее интересными явлениями музыкальной культуры. Это, на наш взгляд, достаточно сложная задача, решение которой на первых порах затруднено предубеждением современных школьников относительно музыки, которую они считают несвоевременной. Однако именно достоинства музыкальной культуры, концертная деятельность, выдающиеся исполнители и другие факторы способствуют решению задач музыкального воспитания, которые заключаются в развитии общей и музыкальной эрудиции, культурных запросов личности, духовно-нравственной сферы, патриотизма и других качеств. Обязательными организационными правилами мы считаем:

- общее согласие на экскурсию;
- предварительный рассказ о предстоящем событии;
- последующее обсуждение и оценку.

Положительным итогом мы считаем и отрицательную оценку со стороны ученика, если она обдумана, аргументирована и обоснована.

Наконец, шестой формой является кружковая и индивидуальная музыкальная деятельность, содержание которой выстраивается в зависимости от потребностей учащихся.

Методы музыкально-эстетического воспитания, как это следует из анализа научной и методической литературы, являются настолько широко разработанной областью, что часто на практике возникает путаница в их классификации и использовании. Возвращаясь к истокам построения современных программ музыкально-эстетического воспитания, уместно, как мы считаем, выделить ключевые методы, заложенные в концепции Д. Б. Кабалевского [88].

К их числу следует отнести:

- метод движения «от простого к сложному» в освоении музыкальной культуры.

- метод совместного музыкального слушания, исполнительства и творчества, объединяющий воспитателя и воспитуемого в совместной музыкальной деятельности;

- метод «забегания» и «возвращения», суть которого состоит в неоднократном обращении к одному и тому же музыкальному произведению с разных позиций в развитии личности;

- метод эмоциональной драматургии, который предусматривает выстраивание эмоционального контакта с воспитуемыми и погружение их в эмоциональный мир, передаваемый произведением.

В качестве средств музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования мы рассматриваем все объекты и явления, которые можно использовать в воспитательных целях. В этом смысле их объем практически безграничен. В числе основных средств музыкально-эстетического воспитания в его структуру включены:

- знаковые символы;

- музыкальные произведения;

- материальные средства, необходимые для организации музыкальной деятельности;
- способы общения и коммуникации, используемые в музыкально-эстетическом воспитании;
- ценности культуры и пр.

Результат музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования воспринимается нами как проекция поставленной цели на конкретную личность с ее особенностями и индивидуальностью, которая на практике, естественно, будет отличаться как от цели, так и от другой личности. Индивидуальным, обращенным к личности результатом музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования выступает уровень формирования музыкально-эстетической культуры: критичный, низкий, средний, высокий. Организационным, обращенным к воспитательной системе школы результатом является влияние музыкально-эстетического воспитания на ее развитие.

Сравнение планируемого и достигнутого результатов позволяет определить оценочный аппарат, назначение которого мы видим в двух планах. Оценка позволяет делать моделируемое школьное музыкально-эстетическое воспитание управляемым, т. к. появляется возможность характеризовать личность выпускника и корректировать саму систему. Детальное описание оценочного аппарата мы будем вести в экспериментальной части исследования, где с его помощью будет проверяться гипотеза. Через оценочный аппарат музыкально-эстетическое воспитание связано с воспитательной системой школы.

Таким образом, моделирование позволило определить структуру и состав музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. Это знание приобретает законченный вид, позволяющий выполнить апробацию системы музыкально-эстетического воспитания на

практике, проверить гипотезу исследования и доказать его основные положения. Решению этих задач посвящена следующая глава исследования.

Выводы по главе 1

Эстетическое воспитание личности - есть целенаправленное формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей и организация творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям (совершенное – несовершенное, гармоничное – негармоничное, прекрасное – безобразное). Поиск решения проблемы эстетического воспитания обучающихся общеобразовательных школ актуализирует разработку его видов, которые связаны с использованием эстетического воспитательного потенциала различных видов искусств. Особое место в ряду искусств, выступающих средствами эстетического воспитания обучающихся, занимает музыкальное искусство.

Музыкально-эстетическое воспитание является самостоятельным объектом исследования, уникальность которого обусловлена спецификой музыки как эстетического феномена. На основании выполненного анализа подходов, концепций и теорий можно утверждать, что в современной педагогике сложилась целостная теория музыкально-эстетического воспитания, опирающаяся на длительное развитие российской педагогической мысли, учитывающая сегодняшние реалии и адаптированная к личностно-ориентированному обучению. Получила практическое подтверждение идея о том, что музыка обладает огромным воспитательным потенциалом, накопление и реализация которого зависит только от конкретных педагогических технологий. Музыкально-эстетическое воспитание в школе определено как часть воспитательной работы, вид эстетического воспитания обучающихся, в котором формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания,

актуализация духовно-эстетических потребностей обучающихся и организация их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям, происходит через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки.

Цели музыкально-эстетического воспитания сегодня воспринимается так же широко, как и цели воспитания вообще. Современные работы убедительно доказывают, что стороны личности, на которые может быть направлено музыкально-эстетическое воспитание, практически ничем не ограничены, они далеко выходят за пределы эстетической или духовно-нравственной сферы личности. Ключевая идея музыкально-эстетического воспитания обучающихся заключается в использовании в воспитательном процессе школы способности музыки влиять на эмоции, чувства, мысли и отношения человека для формирования личности, способной к самореализации и развитию в конкретных социокультурных условиях. Разработка проблемы музыкально-эстетического воспитания обучающихся имеет под собой достаточно прочную основу, которая дополнена в настоящем исследовании принципами его организации и условиями эффективности в общеобразовательной школе.

Сделано предположение, что посредством научно обоснованной системы музыкально-эстетического воспитания в школе можно способствовать выполнению социального заказа, адресованного современному образованию. При обращении к социальному заказу образованию для разработки теоретических основ музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования, выделены его основная и дополнительная цели.

Основная цель музыкально-эстетического воспитания заключается в формировании музыкально-эстетической культуры личности обучающихся. Музыкально-эстетическая культура – есть интегративное качество личности, проявление ее эстетической культуры на уровне одного из видов искусств – музыки, отражающее способность личности воспринимать, оценивать,

преобразовывать и создавать музыку с использованием эстетических критериев, характерных для общества на данном этапе его социокультурного развития. Структура музыкально-эстетической культуры включает когнитивный, мотивационный, практический, нормативный, опытный и социальный компоненты.

Дополнительная цель музыкально-эстетического воспитания – содействие развитию социально значимых качеств обучающихся за счет переноса эстетического сознания, сформированного в музыкально-эстетическом воспитании, на широкий круг явлений воспитательного пространства и воспитательной деятельности общеобразовательной школы. Теоретически обосновано, что через музыкально-эстетическое воспитание можно оказывать влияние на социально значимые качества, обеспечивающие более полное проявление личности в трех планах ее бытия: индивидуальном, социальном и культурном.

В исследовании дана качественная характеристика уровням формирования музыкально-эстетической культуры личности: критическому, низкому, среднему и высокому.

С позиций общенаучного системного подхода, система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования – это конечная совокупность необходимых и достаточных компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы (основной образовательной программы основного общего образования, внеучебной деятельности обучающихся, воспитательной работы), явлений музыкальной жизни внешней культурной среды, объединенных динамическими и статическими отношениями, в которых при активном и сознательном участии самих обучающихся появляется возможность формировать их музыкально-эстетическую культуру, а через нее – создавать благоприятные условия формирования социально значимых качеств. Для ее осмысления использован метод моделирования. Модель музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования - это

графическое, словесное описание педагогической системы, достаточное для построения музыкально-эстетического воспитания на практике в условиях эксперимента.

В процессе моделирования определена структура и состав системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. В нее включены цель, задачи, содержание, формы, методы и средства, результат музыкально-эстетического воспитания, а также оценочный аппарат для исследования его результатов и применения их в управлении воспитательной системой школы.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации системы музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования

2.1. Диагностическое исследование музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования

Исследования в области развития систем музыкально-эстетического воспитания обучающихся позволяют, как мы считаем, содействовать разрешению целого ряда проблем, связанных с формированием у них музыкально-эстетической культуры, а через перенос эстетического сознания на широкий круг явлений окружающей действительности – с развитием иных сфер личности: духовно-нравственной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивной, практической и социальной. Насколько широка сама проблематика музыкально-эстетического воспитания, настолько широк и диапазон возможных направлений научного поиска. Конкретизировать научную задачу данной работы, выявить способ ее разрешения, обосновать исходные позиции для построения методологического аппарата позволило диагностическое исследование, выполненное автором в 2012 – 2013 гг.

Диагностическое исследование музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования проводилось на базе организаций общего образования г. Омска, выборка которых была определена таким образом, чтобы отражать следующие параметры городской системы образования:

- соотношение государственных и негосударственных образовательных организаций;
- соотношение средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий;
- распределение образовательных организаций по районам г. Омска;

- прочие параметры.

Опытно-экспериментальная база диагностического исследования, таким образом, соответствовала требованиям к формированию выборок на основе генеральной совокупности и позволяла распространять на нее полученные результаты (приложение 1) [20]. Базу диагностического исследования составляли 19 образовательных организаций. Всего в нем приняли участие 545 человек, из которых 319 человек – обучающиеся 5-9 классов, 173 – родители (законные представители) или близкие родственники обучающихся, 53 – педагоги и воспитатели.

В диагностическом исследовании применялись методы наблюдения и обобщения независимых характеристик, индивидуальных и групповых бесед, опросов и тестирований, контент-анализа, контрольных занятий и изучения результатов практической деятельности обучающихся.

В процессе диагностического исследования установлено, что образовательные организации, принимавшие участие в эксперименте, на том уровне развития систем воспитательной работы, на котором они находились в 2012 г., еще не до конца решили задачи, поставленные перед ними Федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования. Принятый в 2010 г. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, наряду с компетенциями обучающихся, определил требования к результатам личностного развития, реализация которых обусловили необходимость преобразования системы воспитательной работы. Отметим, что одновременно эти требования и не могли быть выполнены. Формальное принятие стандарта, наряду с исследовательской и практической работой по его фактической реализации, выступило стимулом развития и определило актуальное *противоречие* между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к развитию эстетического сознания обучающихся как одному из личностных результатов освоения основной образовательной программы и фактической

возможностью их выполнить без поиска новых возможностей развития системы воспитательной работы.

Формирование эстетического сознания обучающихся в системе воспитательной работы общеобразовательной школы являлось недостаточно эффективным процессом. Эта оценка сделана на основе исследования некоторых наиболее объективных проявлений эстетического сознания обучающихся, принимавших участие в эксперименте. Диагностируя процессы формирования эстетического сознания обучающихся, мы используем его упрощенное определение как формы ценностного сознания, отражения действительности и ее оценки с позиций эстетического идеала. На первом этапе диагностики было сделано обращение не к музыке, а к проявлению эстетического сознания в отношении природы, человека, продуктов и результатов его деятельности, социального пространства, искусства. Стремление жить и творить «по законам красоты» [218], которое является проявлением развитого эстетического сознания личности, выражается в том, как обучающиеся используют в оценке данных явлений главные эстетические критерии: прекрасное – безобразное; возвышенное – низменное; совершенное – несовершенное; гармоничное – негармоничное. В процессе исследования применен метод опроса, в котором обучающимся было предложено привести как можно больше примеров (не менее одного и не более 10) явлений, фактов, событий, отвечающих крайним и средней позиции в каждой паре критериев в четырех областях: в природе, в деятельности человека, во взаимоотношениях людей в обществе, в искусстве. Существенным при проведении опроса являлось условие не повторять примеры. Еще одним, обязательным условием, было представление и пояснение обучающимся перед опросом авторских примеров эстетической оценки и подробное разъяснение авторской позиции в каждом из случаев, т. е. перед опросом обучающиеся, как минимум, понимали, какого рода примеры от них требуются. За групповой показатель оценки мы приняли

наиболее часто встречающееся количество примеров (мода в выборке) в каждой позиции (таблица 3).

Таблица 3 - Количество примеров, отвечающих крайним эстетическим оценкам, приведенным обучающимися

Эстетические критерии	Природа	Деятельность человека	Взаимоотношения людей в обществе	Искусство
Прекрасное	5	4	6	6
Безобразное	4	5	1	1
Середина диапазона	1	1	0	0
Возвышенное	2	2	2	0
Низменное	0	1	1	0
Середина диапазона	0	1	1	0
Совершенное	3	2	1	2
Несовершенное	3	4	3	1
Середина диапазона	1	2	1	1
Гармоничное	1	0	2	2
Негармоничное	0	2	2	0
Середина диапазона	0	1	1	1

На основе результатов опроса сделаны следующие выводы.

Во-первых, за исключением критерия «прекрасное», эстетические критерии редко применялись обучающимися для оценок явлений окружающей действительности. В подавляющем большинстве случаев, обучающиеся могли привести всего один – два примера. Особенно заметно, что обучающиеся практически не оценивают окружающую действительность с использованием критериальных пар «возвышенное-низменное», «гармоничное-негармоничное».

Во-вторых, оценка с использованием эстетических критериев распространяется обучающимися далеко не на все области деятельности

человека. Так, в большей степени, обучающиеся имели опыт эстетической оценки явлений природы и взаимоотношений людей. Парадоксально, но «слабее» представлен опыт эстетической оценки явлений искусства.

В-третьих, в результате контроля мы наблюдали, в основном, категоричные оценки. Обучающиеся, как правило, были способны привести примеры только крайних оценок по критериям. Они практически не умели использовать эстетические критерии для оценки явлений, находящихся внутри диапазона. Так, большинством обучающихся, не названы явления, сочетающие в себе черты прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, гармоничного и негармоничного.

На основе результатов опроса сделан вывод о том, что опыт оценки обучающимися явлений окружающей действительности с использованием эстетических критериев, являлся слабым и неравномерным. Отмечено, что такой опыт не сформирован даже в отношении явлений искусства.

Второе измерение диагностики – отношение обучающихся, принимавших участие в эксперименте, к ведущей эстетической ценности «Красота». Данные, необходимые для того, чтобы сделать общие выводы, получены с использованием методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова)». Методика позволяет определить, насколько в структуре ценностных ориентаций испытуемых выражена ценностная ориентация «Поиск и наслаждение прекрасным» (рисунок 3).

Исследования показали, что ценностные ориентации, связанные с ведущей эстетической ценностью «Красота», крайне редко становятся ведущими в общей структуре ценностных ориентаций обучающихся. В подавляющем большинстве случаев (68,0%) они практически не выражены. Вместе с тем, сформированное эстетическое сознание личности, в соответствии с требованиями стандарта, предполагает, что эстетические ценностные ориентации входят в число ведущих ориентаций обучающегося.

На основании результатов исследования можно заключить, что такое требование выполнено не более, чем в отношении 4,7% респондентов.

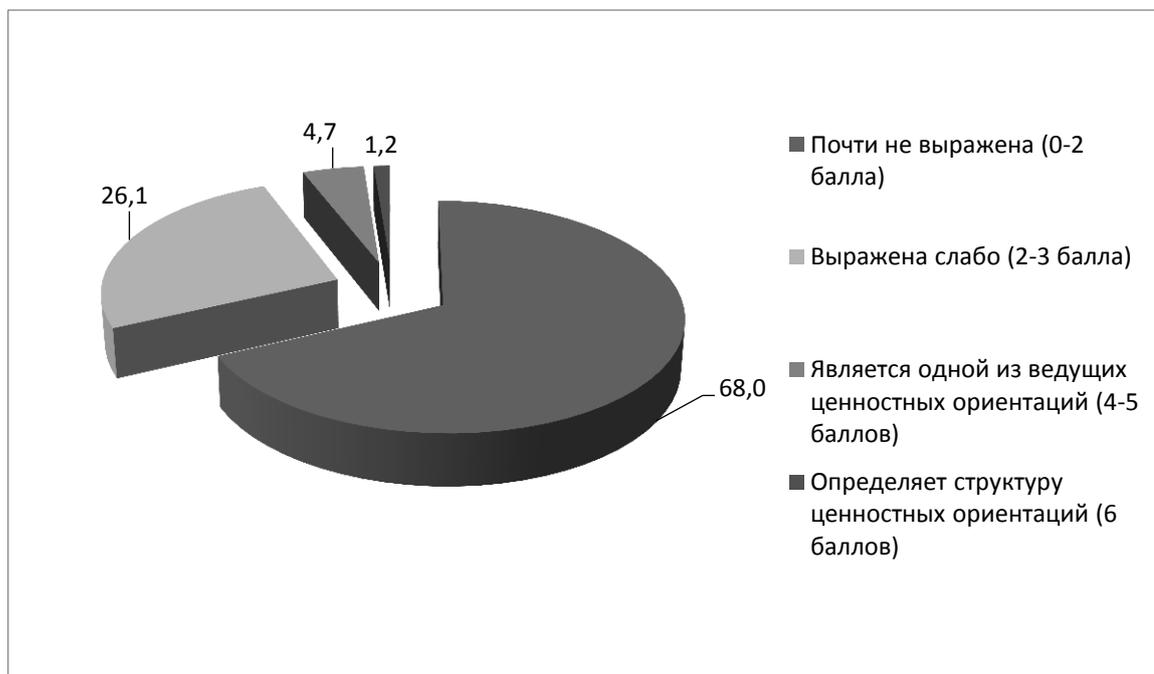


Рисунок 3. Результаты изучения выраженности эстетической ценностной ориентации в структуре ценностных ориентаций личности, %

Важную часть эстетического сознания личности составляют эстетические потребности обучающихся – вид духовных потребностей человека в оптимальной и гармонической деятельности, в том числе – в искусстве. С искусством связаны художественно-эстетические потребности человека – объективно диагностируемые и, в то же время, характеризующие всю его эстетическую потребностную сферу. С высокой долей вероятности художественно-эстетические потребности сформированы у обучающихся, занимающихся искусством дополнительно, за рамками учебно-воспитательного процесса, увлекающихся художественным творчеством, однако эстетические потребности вполне могут проявляться в быту, досуге и повседневной деятельности ребенка. Формой изучения художественно-

эстетических потребностей обучающихся избран опрос родителей (законных представителей) и родственников обучающихся, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе. Его результаты представлены ниже, на рисунке 4.

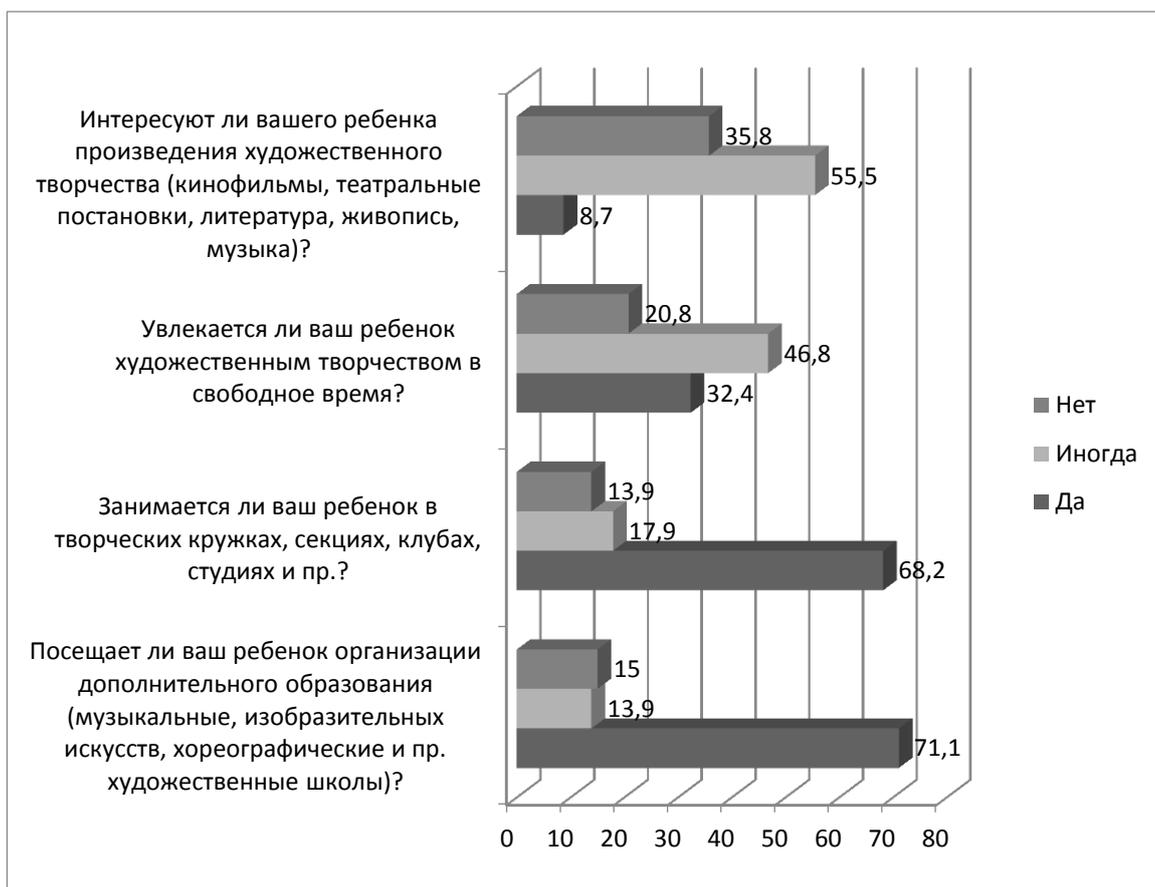


Рисунок 4. Оценка художественно-эстетических потребностей обучающихся родителями (всего 173 чел.), %

Благоприятной предпосылкой решения задач исследования являлось то, что более 90% обучающихся, со слов родителей, в той или иной степени интересуются искусством. Вместе с тем, постоянно реализуют свои художественно-эстетические потребности в творчестве 20,8% обучающихся, еще 46,8% делают это эпизодически. По данным опроса, на момент исследования регулярно занимаются творческой деятельностью в дополнительном образовании и в системе воспитательной работы только

28,9% обучающихся. На основании результатов опроса родителей сделан вывод о том, что у значительной части обучающихся художественно-эстетические потребности не проявляются или же, скорее всего, не удовлетворены.

Еще одним проявлением эстетических потребностей является познавательный интерес к «...художественному наследию народов России и мира», выделенному Федеральным образовательным стандартом основного общего образования в качестве содержания образования, на основе которого формируется эстетическое сознание личности [205]. В большей степени, чем в других учебных предметах, художественное наследие составляет содержание «Литературы», «Изобразительного искусства», «Музыкального искусства», «Основ духовно-нравственной культуры народов России» (5 кл.), «Основ мировой художественной культуры». Оценить познавательный интерес респондентов было предложено учителям, преподающим эти дисциплины, принимавшим участие в эксперименте (рисунок 5). При проведении диагностики было сделано предположение, что:

- обучающийся обладает сформированным познавательным интересом к художественному наследию народов России и мира в том случае, если он самостоятельно и мотивированно изучает его в объеме, превышающем учебную программу;

- обучающийся обладает слабо сформированным познавательным интересом, если он самостоятельно, без внешнего контроля осваивает только учебную программу;

- обучающийся не обладает познавательным интересом, если он обращается к художественному наследию только в связи с требованиями учителя.

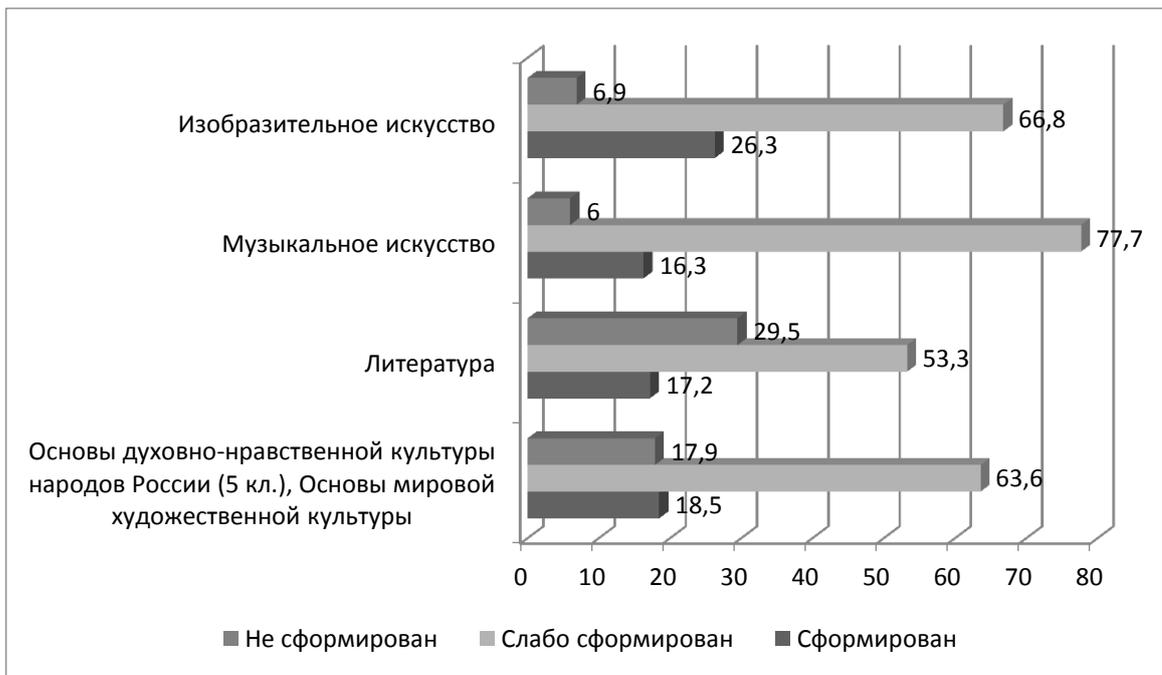


Рисунок 5. Оценка познавательного интереса обучающихся к художественному наследию народов России и мира, %

В результате этого исследования сделано два вывода. Первый заключается в том, что группы обучающихся, у которых сформирован устойчивый познавательный интерес к художественному наследию народов России и мира, относительно малочисленны (6,0-29,5%), причем значительно выше число обучающихся, проявляющих интерес к литературе. Вторым выводом состоит в том, что в подавляющем большинстве случаев (53,9–77,7%) познавательный интерес возникает только в связи с внешним требованием и не является подтверждением того, что у обучающегося сформированы художественно-эстетические потребности.

Проблемы формирования эстетического сознания обучающихся в диагностируемой практике вполне закономерны. Процесс формирования эстетического сознания обучающихся не может быть обеспечен только учебной деятельностью, хотя стандарт и обращен, прежде всего, к основной образовательной программе. Оценивая Федеральный государственный стандарт основного общего образования как стимул развития современной

школы, педагоги, принимавшие участие в исследовании, отмечали, что поставленные им задачи не выполнимы исключительно в учебное время. Они требуют воспитания, длительного педагогического влияния, обеспечивающего закономерное развитие личности, причем эстетическое сознание, определенное стандартом – это субъективное проявление во взаимодействии с внешним миром сложного интегративного качества – эстетической культуры личности.

Обсуждения путей развития школы, связанных с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, продолжается до сих пор. Однако уже первые дискуссии в школах, принимавших участие в эксперименте, подтвердили, что формировать эстетическую культуру личности необходимо традиционным путем – средствами искусства, причем к числу самых выразительных средств педагоги относят литературу, изобразительное искусство и музыку. В процессе индивидуальных и групповых бесед с педагогами нами выявлены некоторые проблемы внедрения стандарта, связанные с задачей формировать эстетическое сознание личности. В обобщенном виде мнения педагогов представлены ниже, в таблице 4.

Действительно, практически для каждого учебного предмета, к задачам которого прямо или косвенно относится формирование эстетического сознания обучающихся, характерны те или иные трудности с выполнением этого требования стандарта. В основном, они заключаются в том, что учебная деятельность создает только когнитивные и практические компоненты эстетического сознания, но для формирования остальных его компонентов, эстетического сознания в целом необходима специально организованная практическая деятельность обучающихся, в которой возможно эмоциональное переживание, осмысление и творческое преобразование художественного наследия народов России и мира.

Таблица 4 - Проблемы реализации требований ФГОС ООО
по формированию эстетического сознания обучающихся
в учебное время

Учебный предмет	Требование стандарта	Проблема реализации в учебной деятельности
Литература	Осознание взаимосвязи между своим интеллектуальным и социальным ростом, духовным, нравственным, эмоциональным, творческим, этическим и познавательным развитием	Перенос результатов интеллектуального роста в социальную сферу развития, создание ситуаций успешного использования личностных результатов овладения основной образовательной программой (область «Филология») в жизнедеятельности
Изобразительное искусство	Развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся, способности воспринимать эстетику природных объектов, сопереживать им, чувственно-эмоционально оценивать гармонию взаимоотношений человека с природой и выражать свое отношение художественными средствами	Дефицит творческой деятельности, эмоционального переживания, осмысления, преобразования и рефлексии художественных образов
Музыкальное искусство		Организация переноса сформированных эстетических критериев на широкий круг явлений окружающей действительности
Основы духовно-нравственной культуры народов России	Воспитание способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию	Практическое использование и преобразование художественного наследия народов России и мира, формирование эстетического идеала
Основы мировой художественной культуры		

Общим является мнение о том, что для устранения проблем реализации стандарта в отношении эстетического сознания обучающихся необходимо развитие внеурочной деятельности и системы воспитательной работы. Актуальным направлением такого развития может быть использование потенциала искусства (литературы, музыки, изобразительной искусства и

т. д.) в формировании эстетического сознания обучающихся на ступени основного общего образования.

Музыка, являясь одним из самых выразительных и эмоционально насыщенных видов искусства, обладает высоким потенциалом в развитии эстетического сознания обучающихся через формирование их музыкально-эстетической культуры. Однако в исследуемой нами практике наблюдается *противоречие* между возможностями музыки как вида искусства формировать музыкально-эстетическую культуру личности и недостаточным вниманием к музыкально-эстетическому воспитанию обучающихся в общеобразовательной школе.

Это противоречие установлено с использованием таких методов, как анализ нормативных, программных и отчетных документов, представленных на электронных ресурсах школ, принимающих участие в опытно-экспериментальной работе, беседы с педагогами и опросы.

В первую очередь исследовались документы, представляющие систему воспитательной работы школы: положения и их проекты, приказы, а также отдельные статьи, иллюстрирующие принятые подходы к организации воспитания. Основные направления воспитательной работы в образовательных организациях можно считать сходными, а в некоторых случаях идентичными. Сходство наблюдается на уровне целей воспитания, его основного содержания и принципов организации. Различия наиболее ярко проявляются на уровне методов воспитательной работы и ее средств. Однако по отношению к музыкально-эстетическому воспитанию в системе воспитательной работы образовательные организации можно отнести к четырем группам (рисунок 6).

Первая группа объединяет образовательные организации, в которых музыкально-эстетическое воспитание выделено как отдельное направление, обладающее собственными целями и специфическим содержанием. Среди школ, где велось диагностическое исследование, в эту группу с некоторым приближением можно включить только две из них.

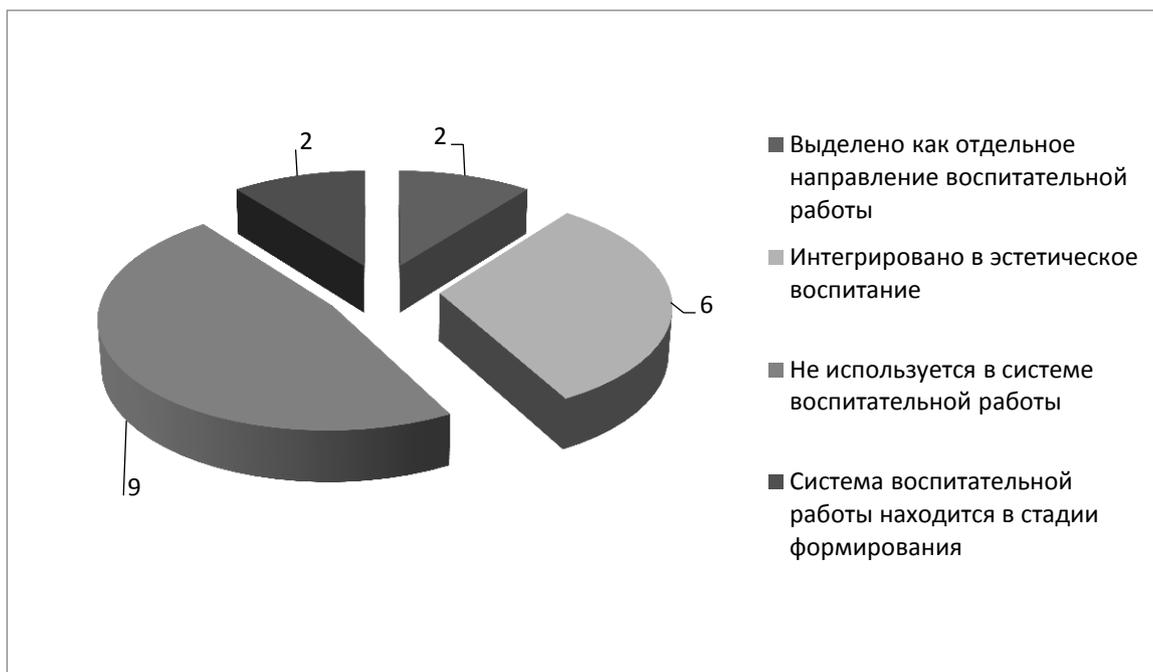


Рисунок 6. Разделение образовательных организаций на группы в соответствии с местом музыкально-эстетического воспитания в системе воспитательной работы

Во вторую группу следует объединить 6 школ, где музыкально-эстетическое воспитание по целям и содержанию интегрировано в более крупное направление «эстетическое воспитание» и не имеет выраженных собственных целей и содержательных единиц.

Третья группа включает в себя 9 образовательных организаций, в которых имеется достаточно четкая система воспитательной работы, но музыкально-эстетическое воспитание нигде не упоминается. При этом, как показало дальнейшее исследование, могут активно использоваться его методы и средства, музыкальный материал.

Наконец, четвертая группа из 2 образовательных организаций не представила четкой информации об организации воспитательной работы на собственных образовательных порталах. Дальнейшее исследование непосредственно в школах показало, что система воспитательной работы там находилась в стадии формирования.

Вместе с тем, анализ другой группы документов: годовых планов воспитательной работы и публичных отчетов образовательных организаций (раздел воспитательная работа) - дал возможность установить, что формы, методы и средства музыкально-эстетического воспитания используются в сложившейся практике организации воспитательной работы достаточно широко. Методом исследования являлся контент-анализ (использовалась программа Контент-Анализ Про (версия 1.6.) для Windows), дающий возможность оценить применение форм и методов музыкально-эстетического воспитания в практике через абсолютную и относительную частоту упоминаний в официальных документах [49]. Процедура контент-анализа включала в себя следующие действия:

- составление матрицы, выбор категорий, подкатегорий и единиц анализа. Поскольку это преимущественно сравнительный метод, в качестве категорий, кроме собственно музыкально-эстетического воспитания, приняты наиболее общие виды воспитания: интеллектуальное, эстетическое, духовно-нравственное, гражданское и военно-патриотическое, физическое, экологическое и экономическое. Подкатегории в каждом случае образуют формы, методы и средства;

- определение единиц контент-анализа. Для каждой подкатегории были определены от 20 до 35 единиц, связанных с ней по смыслу, всего установлены 594 единицы;

- создание текстового массива. Всего в программу Контент-Анализ Про 1.6 было загружено 23 документа. Поскольку все документы являются однотипными, мы допустили возможность объединения их в массиве;

- проведение процедуры контент-анализа и оформление результата (таблица 5).

Таблица 5 - Результаты контент-анализа

Категории	Частота упоминаний	
	Абсолютная (ед.)	Относительная (%)
Интеллектуальное воспитание	65	0,007443
Эстетическое воспитание	47	0,005382107
Духовно-нравственное воспитание	79	0,009047
Гражданско и военно-патриотическое воспитание	114	0,013054
Физическое воспитание	93	0,01065
Экологическое воспитание	34	0,003893
Экономическое воспитание	37	0,004237
Музыкально-эстетическое-воспитание	39	0,004466003

Контент-анализ позволил установить, что внимание к музыкально-эстетическому воспитанию на уровне программных и отчетных документов проявляется значительно реже, чем ко многим другим видам воспитания. Например, относительная частота упоминаний единиц, связанных с гражданско-патриотическим и военно-патриотическим воспитанием в 2,38 раза выше, чем у музыкально-эстетического воспитания. Тем не менее, анализ позволяет сделать вывод о том, что некоторые формы, методы и средства музыкально-эстетического воспитания используются в системе воспитательной работы, хотя и не выделены в отдельное направление.

Третью группу анализируемых документов составили программы развития образовательных организаций. Фактически все образовательные организации, задействованные в диагностическом исследовании, в опубликованных программах развития, в преамбуле подчеркивают необходимость развития воспитательных систем, повышения их эффективности. При этом музыкально-эстетическое воспитание как одно из перспективных направлений развития образовательного процесса не рассматривается ни в одной из программ.

Достаточно противоречивым является и отношение педагогов к перспективе развития музыкально-эстетического воспитания для достижения личностных результатов освоения основной образовательной программы.

Оно, например, различается применительно к уровням общего образования: дошкольному, начальному, основному и среднему (рисунок 7), а также дополнительному общему образованию.

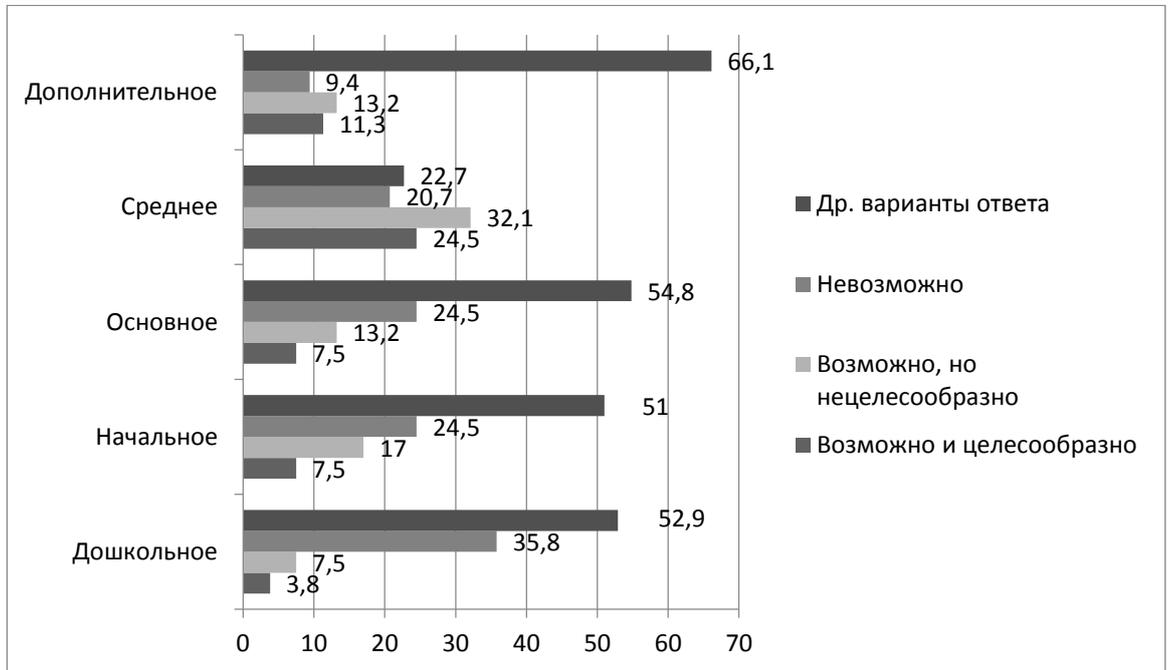


Рисунок 7. Результаты выявления отношения педагогов к возможностям развития системы музыкально-эстетического воспитания в современной школе, %

Мнение педагогов изучалось в 2013 г. с использованием метода опроса (приложение 2), в котором приняли участие 47 респондентов. Безусловно, уже сегодня эффективным музыкально-эстетическое воспитание считается на уровнях дошкольного и начального общего образования. Почти не оспаривается его способность оказывать влияние на развитие социально значимых качеств личности в дополнительном общем образовании. В старших классах, т. е. на уровне среднего общего образования, целенаправленное музыкально-эстетическое воспитание, напротив, не оценивается как эффективное и под сомнение ставится сама его необходимость. Мнение педагогов в оценке перспектив, возможностей и

необходимости развития музыкально-эстетического воспитания в системе воспитательной работы школы на ступени основного общего образования различны.

В работе с педагогами мы выясняли перспективные пути развития системы музыкально-эстетического воспитания. Для решения данной задачи использовались методы индивидуальной беседы и ранжирования. Результаты ранжирования мнений наших собеседников представлены в таблице 6. Учтено, что респонденты, как правило, указывали несколько вариантов ответов.

Таблица 6 - Перспективные пути развития системы музыкально-эстетического воспитания на уровне основного общего образования

Ранг	Перспективный путь	Число выборов
1	Методическое творчество, создание новых форм и методов	16
2	Научная разработка новых подходов к организации	14
3	Выбор интересного для учащихся музыкального материала	11
4	Моделирование системы под конкретные условия	11
5	Изменение форматов	8
6	Активизация творчества учащихся	7
7	Увеличение объема и времени	7
8	Первоначальное развитие у учащихся музыкального вкуса и предпочтений	5
9	Организация дополнительного музыкального образования	5
10	Ориентировка на возрастные психологические особенности	4

Обобщенное мнение опрошенных педагогов, если ориентироваться на результаты опроса, заключается в том, что развитие системы музыкально-эстетического воспитания – это преимущественно научная и методическая проблема, решение которой связано с определением ее теоретических основ, уточнения содержания, форм, методов и средств.

Иными словами, развитие музыкально-эстетического воспитания до такого состояния, когда оно способствует реализации требований

Федерального государственного образовательного стандарта на ступени основного общего образования, требует системных и научно-обоснованных преобразований, специального моделирования воспитательного процесса.

Таким образом, диагностическое исследование с использованием различных методов анализа нормативных, программных и отчетных документов 19 образовательных организаций г. Омска позволило предположить, что в воспитательной работе, задачи которой постоянно усложняются, потенциал музыкально-эстетического воспитания использован далеко не полностью. Этот факт максимально проявляется на ступени основного общего образования. Так, не в полной мере обоснованным, на наш взгляд, является предпринятое в начале 2000-х годов сокращение содержания и форм музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. Фактически, после окончания начальной школы учащийся сталкивается с организованным и целесообразным музыкальным материалом только в процессе изучения учебного предмета «Музыкальное искусство» и в отдельных мероприятиях воспитательной работы, а его развитие как субъекта музыкальной культуры, оказывающее влияние на личность в целом, является преимущественно стихийным. Разумеется, это решение являлось исключительно административным и было связано с необходимостью максимально высвободить время для решения актуальных учебных задач, однако такой подход уже устарел и не учитывает актуальные требования воспитания обучающихся на ступени основного общего образования.

Положительные оценки потенциальных возможностей музыкально-эстетического воспитания, которые установились в педагогических коллективах, расцениваются нами как еще одна благоприятная предпосылка решения научной задачи исследования. Как и мы, педагоги уверены, что эстетическая культура, сформированная на уровне одного из видов искусств – музыки, с одной стороны, определяет уровень формирования эстетической культуры в целом, а с другой стороны, при ее переносе на широкий круг

явлений окружающей ребенка действительности, создает благоприятные условия для развития социально значимых качеств личности. По результатам экспертной оценки, например, установлено, что музыкально-эстетическая культура личности как результат музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования влияет на достижение других личностных результатов, установленных стандартом.

Принятый в 2012 г. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [205] отражает объективную и обязательную сторону социального заказа образованию. Используя метод экспертной оценки (приложение 3) мы предложили 36 педагогам, непосредственно организующим воспитательную работу, оценить потенциальные возможности использования форм, методов, средств музыкально-эстетического воспитания, музыкального материала и массива музыкальной культуры для достижения личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования (п.9 ФГОС). Оценка велась по пятибалльной шкале, где «0» баллов – не обладают потенциальными возможностями, а «5» баллов – обязательны для достижения результата. Затем респондентам предлагалось определить, насколько сегодня, по их мнению, в образовательном процессе достигаются установленные стандартом результаты личностного развития. Разумеется, мы учитываем глубоко индивидуальный характер результатов, поэтому предлагали дать обобщенную оценку, учитывая объективные текущие условия, в которых находится школа сразу после получения нового стандарта. Оценка также предлагалось сделать по пятибалльной шкале, где «0» баллов – не достигаются, а «5» баллов – достигаются полностью. В таблице 7 сравнение выполнено через среднее арифметическое оценок.

Таблица 7 - Результаты экспертной оценки

Позиция стандарта в области личностных результатов	Среднее арифметическое оценок (балл)	
	Реальные возможности к достижению	Потенциальные возможности использования музыки
9.1. Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству...	3,19	4,16
9.2. Формирование ответственного отношения к учению ...мотивации саморазвития...	2,36	2,84
9.3. Формирование целостного мировоззрения, ..., учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира	2,55	3,61
9.4. Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку...	2,5	3
9.5. Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни ...	2,72	3,41
9.6. Развитие морального сознания..., формирование нравственных чувств и нравственного поведения, ...	1,83	3,75
9.7. Формирование коммуникативной компетентности...	3,27	4,22
9.8. Формирование ценности здорового и безопасного образа жизни...	2,36	2,83
9.9. Формирование основ экологической культуры...	2,94	2,63
9.10. Осознание значения семьи..., принятие ценности семейной жизни...	2,97	3,25
9.11. Развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира...	2,36	4,08

Экспертная оценка актуальной способности школы выполнить требования стандарта, адресованные к развитию личности, как это видно из данных, представленных в таблице 7, на момент диагностического исследования была еще далека от максимума. При том уровне развития воспитательной системы школы, который был на момент проведения диагностического исследования, выполнение стандарта возможно пока только на минимально уровне, который не обеспечивает соответствия

идеальному образу выпускника, а только «нацелен» в его сторону. Вместе с тем, педагоги довольно высоко оценивают возможности использования форм, методов, средств музыкально-эстетического воспитания, а также массива музыкальной культуры для достижения целей развития личности, установленных стандартом. Это заметно практически по всем пунктам анализа и, прежде всего, характерно для целей духовно-нравственного, эстетического и патриотического воспитания личности. Иными словами, современная школа, выполняя объективный, государственный заказ по минимуму, нуждается в развитии воспитательной составляющей образовательного процесса, повышении ее результативности, а такими возможностями в потенциале, по мнению экспертов, обладает музыкально-эстетическое воспитание и его составляющие.

Субъективная сторона заказа на уровне образовательной организации проявляется в ожиданиях, предпочтениях и оценках самих учеников, а также их родителей. Отметим, что родители не до конца удовлетворены состоянием воспитательной работы в образовательных организациях, причем результаты опроса в обобщенном виде приблизительно сходны во всех организациях, принимающих участие в диагностическом исследовании. Мы относим это не столько к недостаткам воспитательной системы школы, сколько к возрастающим запросам родителей к эффективности школьного воспитания. Исследование удовлетворенности родителей выполнялось с использованием методики Е.Н. Степанова [54] (рисунок 8).

Всего в исследовании принимали участие 173 родителя (представителя) учащихся 5-9 классов. Доля родителей, которых система воспитательной работы удовлетворяет полностью (высокий уровень) не превышает 14%, вместе с тем, низкий уровень удовлетворенности характерен для 30,6% опрошенных, что, как мы считаем, является негативным результатом.

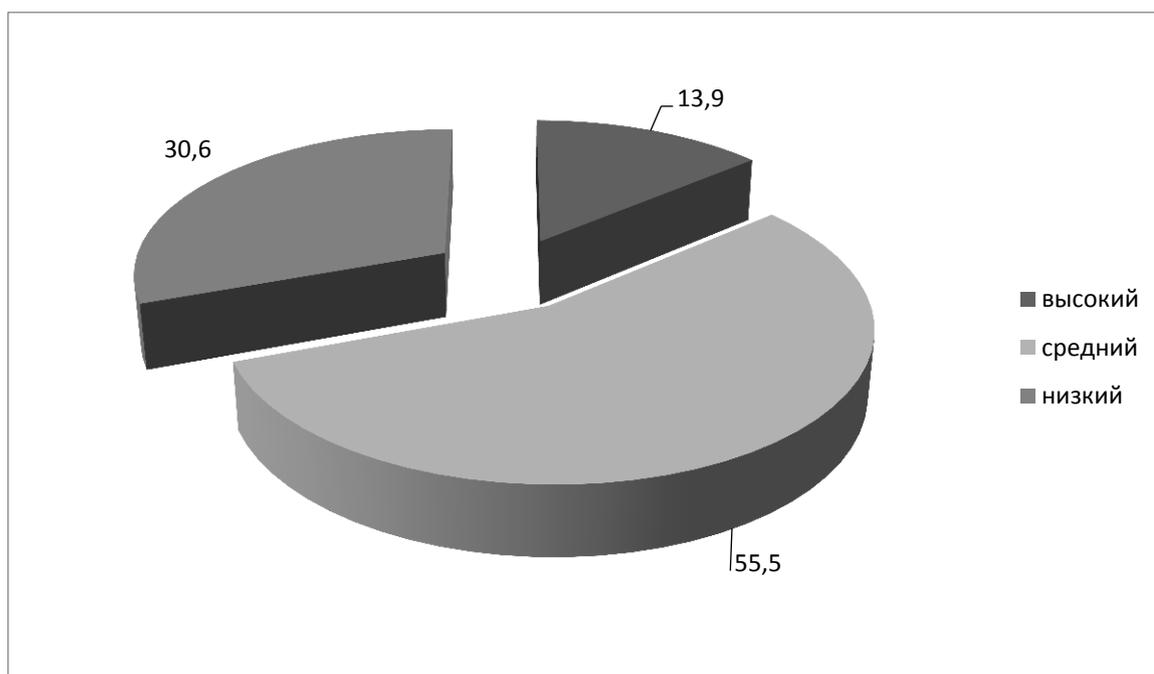


Рисунок 8. Уровни удовлетворенности родителей воспитательной работой в школе (по методике Е. Н. Степанова) ($\Sigma=173$), %

Если обратиться к конкретным утверждениям, собранным в стимульном материале опросника Е.Н. Степанова, то наибольшую неудовлетворенность ожиданий родителей (оценка 2 балла и ниже) выявили следующие утверждения:

- «В школе проводятся дела, которые полезны и интересны нашему ребенку» - 16,2% от общего числа ответов;
- «В школе работают различные кружки, клубы, секции, где может заниматься наш ребенок» - 12,7%;
- «Администрация и учителя создают условия для проявления и развития способностей нашего ребенка» - 11,0%.

Становится ясно, что большая часть неудовлетворенных ожиданий родителей связана с наличием дополнительных возможностей личностного развития и самореализации детей, которые вполне могут быть созданы в процессе музыкально-эстетического воспитания.

Через классных руководителей с родителями учеников 5-9 классов был проведен опрос, позволяющий определить их запросы и ожидания относительно музыкально-эстетического воспитания в школе. В опросе также принимали участие 173 родителя. Ответы родителей располагаются в широком диапазоне значений, в данном случае за групповой показатель, который иллюстрирует общее мнение, мы принимали моду, т. е. наиболее часто встречающийся вариант ответа (рисунок 9).

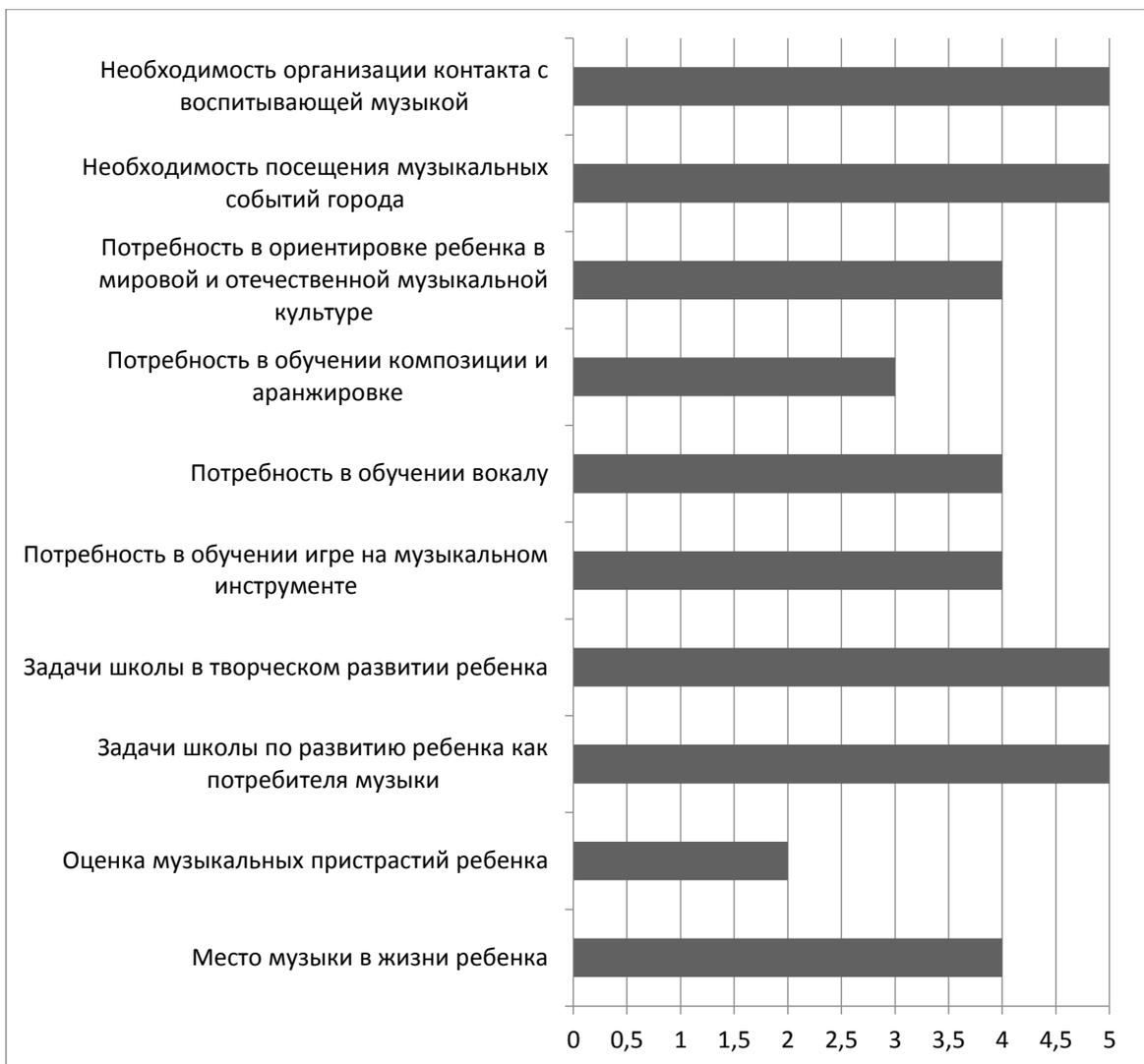


Рисунок 9. Результаты выявления ожиданий родителей относительно музыкально-эстетического воспитания в школе (мода), балл

Ответы родителей, прежде всего, подтверждают, что музыка в большинстве случаев занимает важное место в жизни ребенка (мода 4 балла), но при этом вкусы и пристрастия ребенка, формируясь стихийно, не устраивают родителей (2 балла). Ожидания родителей относительно музыкально-эстетического воспитания в школе связаны с целенаправленным и организованным вводом учеников в музыкальную жизнь, контактом с массивом музыкальной культуры, творческим развитием личности. Отдельно обратим внимание на то, что родители ожидают от школы воспитания ребенка посредством музыкальных произведений, имеющих воспитательный эффект (мода 5 баллов).

В работе с родителями установлено, что при существующей организации воспитательной работы эти ожидания выполняются далеко не полностью (рисунок 10).

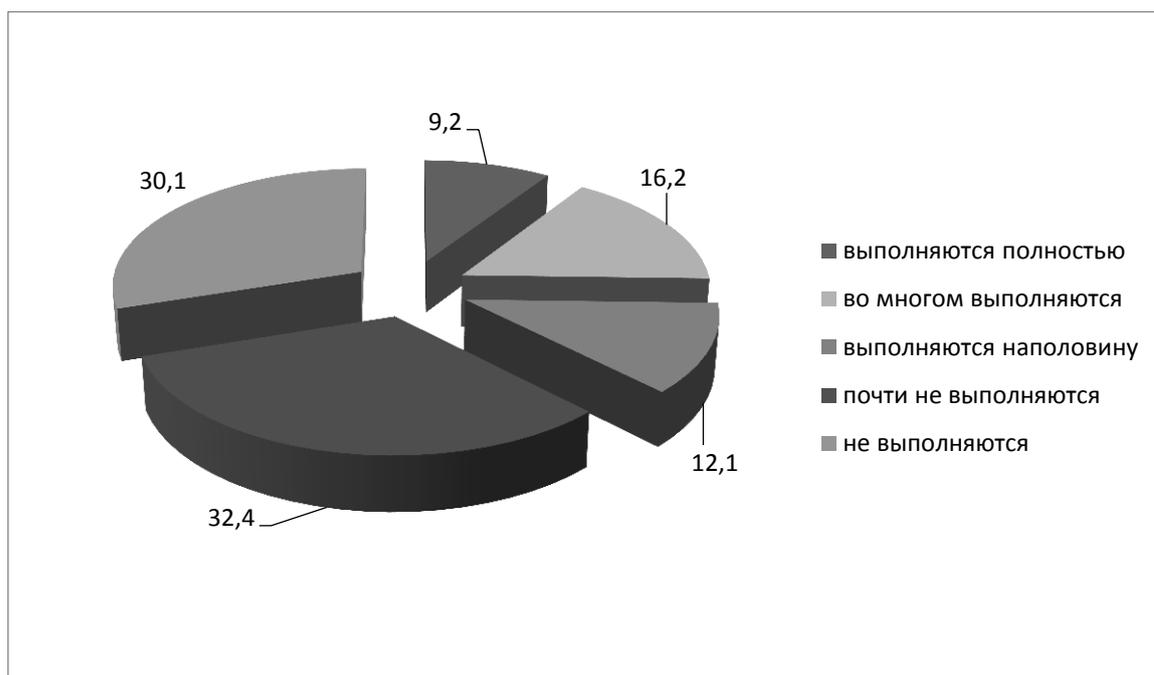


Рисунок 10. Выполнение ожиданий родителей относительно музыкально-эстетического воспитания ($\Sigma=173$)

О том, что их ожидания не выполняются совсем, заявили 30,1% родителей, а еще 32,4% считают, что их ожидания в отношении музыкально-эстетического воспитания почти не выполняются. В сумме доля таких мнений составляет очевидное большинство. Напротив, то, что запросы и ожидания родителей выполнены или выполнены во многом, считают только 25,4% респондентов.

Обратимся к самим ученикам и их запросам, которые можно отнести к области школьного музыкально-эстетического воспитания. Надо сказать, что, по нашему мнению, эти запросы не сформированы и до конца не осознаны. Такое положение отвечает нашему предположению о том, что музыкально-эстетическое воспитание будет более эффективным, если ученик станет развиваться как субъект музыкально-эстетического воспитания, обладающий определенными музыкальными интересами, вкусами, эстетическими нормами оценки и восприятием музыкального материала, мотивированный к овладению музыкальной культурой, к творчеству, имеющий достаточно развитую эмоциональную сферу. При проведении диагностического исследования с аудиторией школьников мы обнаружили, что их контакт с музыкальной культурой беднее, чем это необходимо для выполнения данного условия.

Методом опроса, в котором участвовали 319 учеников 5-9 классов, мы выяснили, что часть из них не знакома с основными музыкальными событиями и объектами музыкальной культуры города (таблица 8). Респондентам было предложено показать, посещали ли они известные концертные сцены. Перечень объектов мы взяли из афиши музыкальных событий г. Омска в 2012 г., объединяющей все концерты, не только классической музыки. Естественно, из перечня были исключены ночные клубы и аналогичные заведения.

Анкетирование показало, что основная масса обучающихся, участвовавших в исследовании, посещали или знают только четыре ведущих музыкальных объекта, тогда как концертные события охватывают гораздо

более широкое пространство. В этом сегменте доля учащихся, ничего не знающих об объекте, располагается в диапазоне 2%-22%. Одновременно с этим остальные объекты, в которых в 2012 г. проходило более половины всех музыкальных событий, нашим респондентам почти не известны (46,7%-95,6%). Во всем перечне, за исключением Спортивно-концертного комплекса им. В. Н. Блинова, доля желающих посетить объект не превышает 26,3%. Эти факты свидетельствуют не только о недостаточно развитом музыкальном интересе, но и о небогатых представлениях респондентов.

Таблица 8 - Отношение учащихся к главным музыкальным объектам города

Музыкальный объект	Отношение (%)		
	Посещал	Хотел бы посетить	Ничего о нем не знаю
Концертный зал Омской филармонии	203	59	57
Органный зал Омской филармонии	165	84	70
Омский государственный музыкальный театр	163	75	81
Спортивно-концертный комплекс им. В.Н. Блинова	109	202	8
Дворец культуры студентов и молодежи «Звездный»	24	44	251
Областной молодежный центр «Химик»	27	59	233
Дворец искусств «Сибиряк»	19	24	276
Дворец культуры «Шинник»	22	41	256
Дворец искусств им. А. М. Малунцева	9	37	273
Дворец Молодежи	56	52	211
Культурно-досуговый центр «Иртыш»	11	24	284
Досуговый центр «Современник»	77	42	200
Дворец культуры им. Красной Гвардии	114	56	149
Дворец культуры им. П. И Баранова	22	21	276
Дом культуры «Железнодорожник»	7	7	305

Не очень широко представленными оказались и сформировавшиеся музыкальные предпочтения школьников. Их выявление стало второй задачей анкетирования. В анкете были представлены ведущие жанры современной музыки, обучающимся было предложено определить свои предпочтения, но ответ засчитывался только в том случае, если респондент мог кратко

охарактеризовать особенности жанра. Классическая и народная музыка были объединены в отдельные от современной музыки жанры. Результаты показывают, что на предпочтения школьников оказали влияние не только мода, но и узость представления о богатстве музыки (рисунок 11).

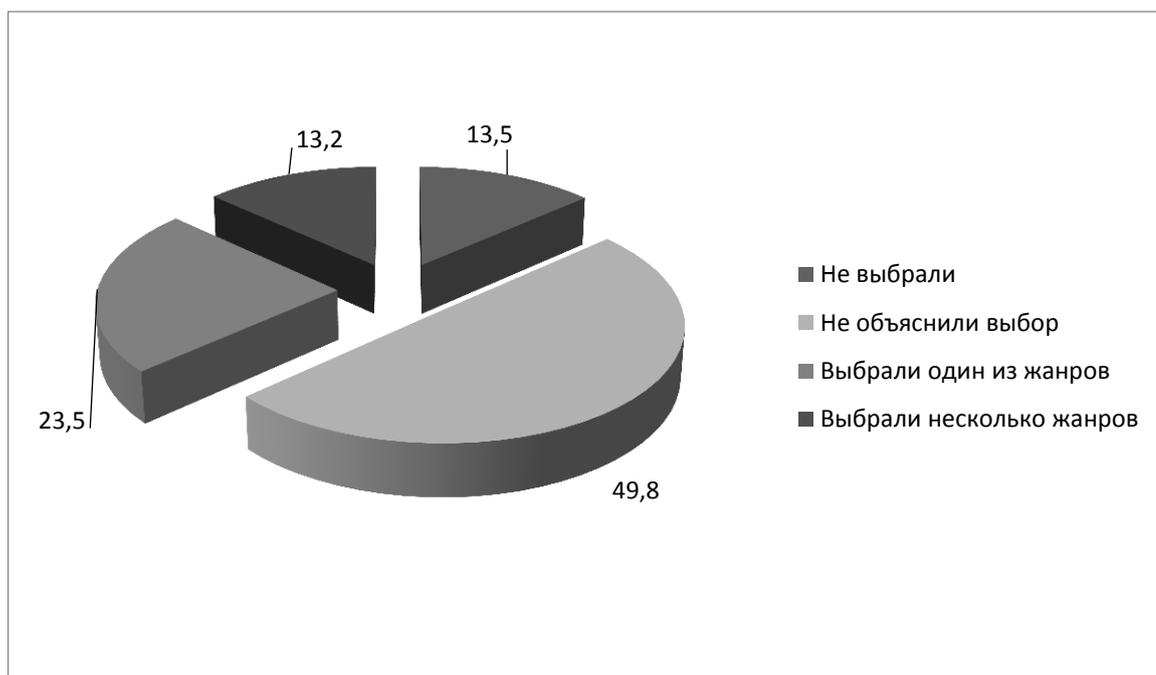


Рисунок 11. Результаты выбора любимого жанра музыки, %

Так, 13,5% школьников не остановили свой выбор ни на одном предложенном жанре, не указали один из жанров, не включенных нами в анкету. Скорее всего, их музыкальные предпочтения не только не осмысливались, но и не сформированы. К такой категории ответов мы относили, например, вариант «нравятся все». Половина школьников не смогла объяснить, чем выбранный ими жанр отличается от других, или обосновали выбор тем, что это модная или популярная музыка.

Сам спектр предпочитаемых музыкальных жанров отражает общие пристрастия молодежи и музыкальную моду, но может, на наш взгляд, быть связан и с тем, что респонденты слабо знакомы с музыкальным материалом, находящимся вне поля их восприятия (рисунок 12).



Рисунок 12. Результаты выявления музыкальных предпочтений школьников (число выборов, $\Sigma=319$), %

В диаграмме на рисунке 12 можно выделить несколько жанров, пользующихся наибольшим спросом. Как видно, распределение предпочтений неравномерно.

Эти два результата иллюстрируют наше предположение о том, что школьники нуждаются в целенаправленном формировании музыкальных взглядов, вкусов и предпочтений, обеспечивающих им обоснованное отношение к школьному музыкальному воспитанию. Вместе с тем, уже в диагностическом исследовании удалось получить данные, свидетельствующие о наличии интересов и склонностей, которые не удовлетворены в образовательном процессе школы. Так, 216 человек (67,7%) из числа опрошенных хотели бы научиться разбираться в исполнителях, произведениях, жанрах, знать основы музыкального творчества. Только 6 человек (1,8%), ответили, что не интересуются данными знаниями.

Обратимся к одному из вопросов анкеты, который был направлен на определение предпочтительного варианта занятия музыкой (рисунок 13). Собственно говоря, здесь выбор респондента отражает ту степень контакта с музыкой, которую он хотел бы получить, а значит характеризует субъективный социальный заказ.

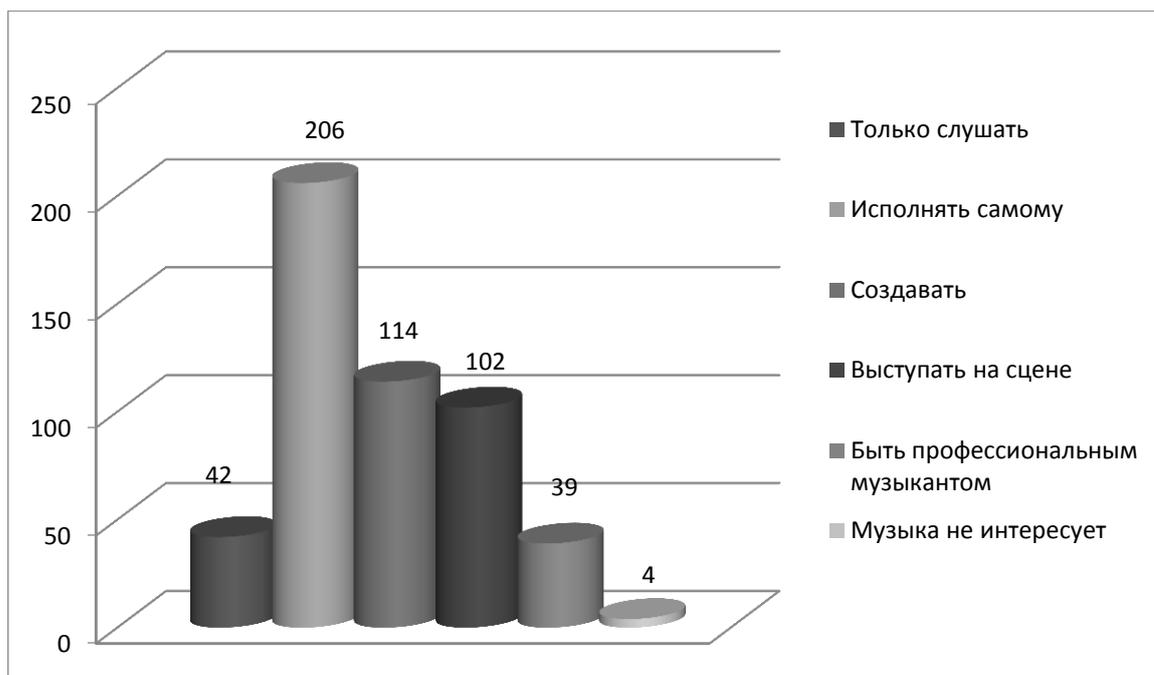


Рисунок 13. Результаты выявления желаемой для обучающегося степени контакта с музыкой, число выборов

При обработке результатов анкетирования учтено, что респонденты часто делали несколько выборов, поэтому общее их число превышает 319. Главным результатом является то, что «только слушать музыку» предпочитает всего 42 человека (13,1% от общего числа респондентов), остальные хотят более глубокого контакта с музыкой.

Одновременно с этим отметим, что, по мнению школьников, эти желания в рамках общеобразовательной организации удовлетворяются слабо:

- 25,7% учащихся считают, что их интересы в области музыкального воспитания не удовлетворяются вовсе;

- 65,8% респондентов уверены, что они удовлетворены лишь частично;
- 3,4% анкетированных думают, что их запросы удовлетворены почти полностью;
- 3,7% считают себя удовлетворенными.

Школьники, как мы считаем, не могут дать объективную оценку процессу формирования социально значимых качеств личности посредством музыки в современной школе, однако они прекрасно осознают воспитательное влияние музыки. Так, утвердительно на вопрос о том, может ли музыка воспитывать человека, делать его лучше, положительно ответили 198 (62,1%) наших респондентов, а еще 83 (26,1%) человека справедливо связывают это влияние с самим музыкальным содержанием.

Объединяя результаты, полученные в исследовательской работе с родителями и учениками 5-9 классов, можно отметить, что их интересы и предпочтения в области музыкально-эстетического воспитания не выражены четко и находится в стадии формирования, однако такой интерес не только существует, но и проявляется достаточно четко. На наш взгляд, здесь проявляется *противоречие* между спецификой и возможностями музыки как эстетического феномена и их использованием в системе воспитательной работы общеобразовательной школы на ступени основного общего образования. Учет и полноценное использование воспитательных возможностей музыки во всех составляющих системы воспитательной работы, удовлетворение в музыке эстетических потребностей обучающихся дает возможность не только формировать музыкально-эстетическую культуру личности, но и создавать в музыкально-эстетическом воспитании условия формирования социально значимых качеств личности.

По результатам анализа документов и материалов, размещенных на образовательном портале школ, можно заключить, что музыкально-эстетическое воспитание в сложившейся практике не имеет многих системных признаков:

- собственных целей, за исключением двух образовательных организаций из числа участвующих в диагностическом исследовании, где музыкально-эстетическое воспитание выделено в отдельное направление;
- полноценного собственного содержания. В исследуемой практике оно сконцентрировано в учебном предмете «Музыкальное искусство», который в большей степени решает учебные, чем воспитательные цели;
- научного обеспечения, т. е. научно-обоснованных моделей организации;
- методического обеспечения, предусматривающего наличие специфических форм и методов музыкально-эстетического воспитания, охватывающего образовательный процесс во всех его составляющих;
- необходимого круга субъектов музыкально-эстетического воспитания, который неоправданно сужен и включает в исследуемой практике только преподавателя музыки и педагога-организатора;
- прочих компонентов.

Понять процесс музыкально-эстетического воспитания, его проблемы и сложности мы пытались, беседуя с коллегами – преподавателями музыки, заместителями директоров образовательной организации по воспитательной работе, а также преподавателями дополнительного общего образования. Всего в этой работе принимали участие 15 педагогов. Обобщая мнения наших собеседников в той части, где они полностью согласны друг с другом, можно сделать ряд выводов.

Во-первых, процесс музыкально-эстетического воспитания носит дискретный характер. Довольно интенсивное в начальном общем образовании, в 5 классе оно резко прерывается, хотя переход в самом развитии личности не является таким резким. Отрывочные и не системные мероприятия не могут нести повышенной воспитательной нагрузки.

Во-вторых, на ступени основного общего образования задача развития и удовлетворения музыкальных интересов учащихся полностью делегирована дополнительному общему образованию, а оно в своем

воспитательном воздействии остается пассивным по отношению к учащемуся, охватывает только тех, кто пришел заниматься на различные программы. В результате музыкально-эстетическое воспитание является не массовым и всеохватывающим, а становится ограниченным и опять элитарным.

В-третьих, несмотря на наличие теоретических исследований в области психологии и педагогики развития личности, музыкально-эстетическое воспитание редко опирается на его закономерности и ведущие теории, и в таком виде становится более досуговой, развлекательной деятельностью, чем воспитанием.

В-четвертых, проблемой музыкально-эстетического воспитания является развитие учащегося как его субъекта. Поскольку музыкально-эстетическое воспитание в школе можно с полным правом назвать учебной деятельностью, оно должно иметь двойственный предмет: осваиваемый социальный опыт и сам учащийся как субъект учебной деятельности. Отсутствие необходимого опережающего развития учащегося как субъекта музыкальной культуры обедняет музыкально-эстетическое воспитание с точки зрения его форм и используемого содержания.

Наконец, в-пятых, требует изменения само отношение к музыкально-эстетическому воспитанию. Способность музыки вызывать эмоции и чувства, а значит «окрашивать» и делать более эффективными любые воспитательные взаимодействия с учащимся ни у кого не вызывает сомнений. Однако использование музыки в других составляющих образовательного процесса весьма ограничено или ведется без анализа музыкального содержания.

Все обобщения, приведенные выше, нашли свое подтверждение в процессе обмена профессиональным опытом, обсуждения результатов диагностики в широкой научной общественности на протяжении всего исследования. В совокупности они позволяют сделать вывод о наличии в сложившейся практике *актуальной научной задачи*, которая заключается в

том, как повысить результативность музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования.

Таким образом, в процессе диагностического исследования выявлены и положены в основу методологического аппарата три противоречия музыкально-эстетического воспитания в основном общем образовании:

- между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к развитию эстетического сознания обучающихся как одному из личностных результатов освоения основной образовательной программы и фактической возможностью их выполнить без поиска новых возможностей развития системы воспитательной работы;

- между спецификой и возможностями музыки как эстетического феномена и их использованием в системе воспитательной работы общеобразовательной школы на ступени основного общего образования;

- между возможностями музыки как вида искусства формировать музыкально-эстетическую культуру личности и недостаточным вниманием к музыкально-эстетическому воспитанию обучающихся в общеобразовательной школе.

Возможность ослабления этих противоречий и решения научной задачи данного исследования мы видим в использовании теоретически обоснованной, рассчитанной на современные условия системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. Ее проверке в экспериментальных условиях посвящен следующий параграф.

2.2 Основные характеристики опытно-экспериментальной работы

Теоретические положения настоящего исследования и, прежде всего, система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования проверялись в процессе опытно-

экспериментальной работы, проведенной в 2012–2018 гг., однако существующий опыт использования ряда форм и методов музыкально-эстетического воспитания, включенных нами в содержательный компонент структуры, значительно шире, что позволило сформировать доказательную базу с использованием результатов, полученных другими педагогами-исследователями. Поскольку преобразование музыкально-эстетического воспитания в условиях общеобразовательной школы является актуальной научной проблемой, опыт исследований, проб и творческих экспериментов накапливается во всех регионах Российской Федерации и доступен для обсуждения и использования. Кроме того, достаточно заметным в последнее время является обращение к советским практикам воспитания с использованием музыкального материала и к занятиям музыкой как к воспитывающей деятельности школьников.

В полном объеме апробация модели музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования проводилась на базе Негосударственного образовательного учреждения «Центр образования и развития» (далее – НОУ «ЦОиР»), Лицее «Бизнес и информационные технологии» (далее – БИТ лицей), а также в Средней общеобразовательной школе № 148 (далее – СОШ № 148). Экспериментальную группу составил 71 человек, которые на начало эксперимента обучались в 5 классе. Выбор образовательных организаций для внедрения разработанной системы музыкально-эстетического воспитания школьников на ступени основного общего образования был обусловлен следующими обстоятельствами:

- интересом к развитию и интенсификации систем музыкально-эстетического воспитания, проявленным администрацией, педагогами и обучающимися в процессе диагностического исследования; имеющимся в образовательном учреждении административным ресурсом при проведении эксперимента;

- готовностью педагогических коллективов и обучающихся к экспериментальной работе, наличием условий для проведения пилотных экспериментов;

- активным участием перечисленных образовательных организаций в обмене профессиональным опытом в области воспитания.

Выбор образовательных учреждений позволял представить в эксперименте три различных типа образовательных организаций (негосударственной, государственной с углубленным изучением отдельных предметов на ступени основного общего образования, государственной с несколькими профилями обучения на ступени основного общего образования). Аналогичные образовательные учреждения были выбраны для проведения сравнительного эксперимента в качестве контрольных.

Контрольная группа объединяла 76 человек, которые также в начале опытно-экспериментальной работы обучались в 5 классе. Респонденты контрольной группы обучались в Негосударственном образовательном учреждении «Школа «Альфа и Омега», Лицее № 66, средних общеобразовательных школах № 4 и № 78.

Программа опытно-экспериментальной работы предусматривала четыре содержательных этапа, но их реализация носила нелинейный характер. Основными содержательными блоками экспериментальной программы стали:

- организационно-подготовительный этап (2012-2014 гг.);
- экспериментально-преобразующий этап (2013-2016 гг.);
- этап расширения и внешней проверки опыта (2016-2017 гг.);
- этап обобщения и обсуждения результатов эксперимента (2013-2018 гг.).

Далее охарактеризуем содержание каждого экспериментального этапа.

Первый (*организационно-подготовительный*) этап, основное содержание которого было реализовано в 2012–2014 учебных годах, имел целью формирование исходных условий (нормативных, организационных,

кадровых, методических, информационных, материальных и пр.) для осуществления преобразующей педагогической деятельности и проведения пилотных экспериментов по апробации отдельных форм и методов музыкально-эстетического воспитания.

Система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования, использованная в ходе эксперимента, представляет собой один из педагогических инструментов реализации на практике Концепции НОУ «ЦОиР», базирующейся на следующих принципах:

«- гуманистическая парадигма: поиск индивидуальной образовательной ниши, где ребенок достигает оптимального успеха:

- адресность: ориентация на ту сферу способностей и интересов, которая дает возможности наиболее полной самореализации ученика:

- креативность и внутренняя свобода личности: гармонизация личностного пространства:

- дифференциация образовательных направлений и взаимодействий» [200].

Базовыми положениями концептуальных документов образовательной организации являются:

- расширение поля интеллектуальной деятельности ребенка и ученика, учет индивидуальных и групповых образовательных заказов;

- внедрение в образовательный процесс вариативных и инновационных педагогических технологий;

- создание условий психологического комфорта и насыщенности эмоциональной жизни для поддержания, устойчивости и развития образовательной мотивации учащихся;

- формирование открытого образовательного пространства школы.

С этих позиций определена общая стратегия школы, которая заключается в последовательном взаимодействии, оптимальном для различных обучающихся и остальных участников педагогического процесса,

результатом которого стало бы поэтапное развитие социально значимых качеств личности ученика до уровня, соответствующего социальному, групповому и индивидуальному заказу. Музыкально-эстетическое воспитание при этом рассматривается как часть образовательного процесса школы, целенаправленно организуемое развитие как обучающихся, так и педагогов посредством музыки. Такая позиция (дающая достаточную степень свободы в педагогических действиях, направленных на реальную, а не декларативную реализацию личностно-ориентированного подхода), отраженная в нормативных документах НОУ «ЦОиР», является общепринятой и традиционной. В апробируемой модели использовался 25-летний опыт работы всего педагогического коллектива в воспитании и развитии детей, а также традиции школы.

Устав и концепции двух других образовательных организаций в целом соответствовали задачам эксперимента, однако определенную проблему составила система локальных нормативных актов, подробно детализирующих организацию воспитательной работы и, тем самым, ограничивающих возможности экспериментирования в этой области. Отличительной чертой эксперимента в его организационно-подготовительной части стало активное участие в нормотворчестве Педагогических советов и Родительских комитетов экспериментальных образовательных организаций, а также отдельных педагогов, разделяющих цели музыкального воспитания в их новой, более широкой постановке. В итоге основные изменения почти не касались основополагающих документов – Устава образовательной организации и Программы ее развития (что сильно облегчает внедрение результатов в широкую практику), но вносили в школах, принимавших участие в эксперименте, некоторые изменения в организацию воспитательной работы на уровне инструкций и правил, приказов и оперативных распоряжений, а также систему учебно-методической работы на уровне рекомендаций педагогам.

Проведенный эксперимент позволил выделить основные требования, которым должно отвечать нормативное поле деятельности образовательной организации для развития системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. К их числу мы относим:

- личностно-деятельностный подход в организации музыкально-эстетического воспитания обучающихся, ориентацию на развитие воспитательной составляющей образовательного процесса, а также дополнительного общего образования;

- развитие индивидуальности (не только уровневой дифференциации, но и индивидуальных образовательных траекторий), интеграцию урочной и внеурочной деятельности, интенсификацию образовательного процесса, развитие потенциальной возможности реализации образовательных потребностей, запросов, интересов и склонностей учащихся, поиск новых потенциальных возможностей повышения эффективности воспитательной работы, выделение музыкально-эстетического воспитания в отдельное направление воспитательной работы образовательной организации;

- снижение формализации и обеспечение достаточной степени свободы преподавателя, воспитателя в выборе и разработке форм и методов обучения и воспитания, дополнительные возможности для творческого экспериментирования при расширении рамок ограничений и одновременно повышении ответственности педагога за конечный результат;

- обеспечение вариативности воспитательного содержания, активности учащихся, родителей (законных представителей) и педагогов в процессе музыкально-эстетического воспитания, снижение количества инструкций и регламентов, изменение процедур мониторинга и контроля образовательного процесса, расширение круга субъектов, оценивающих результаты обучения и воспитания и пр.

Вместе с тем, апробация системы музыкально-эстетического воспитания школьников на ступени основного общего образования показала,

что ее реализация возможна, если: педагогические преобразования не предусматривают существенных по объему дополнений в содержание урочной деятельности учащихся, но взамен используют новые, более эффективные формы; сохраняется принцип добровольности участия учащихся и педагогов в процессе музыкально-эстетического воспитания; преобразование процессов музыкально-эстетического воспитания осознается родителями учащихся как часть социального заказа и, безусловно, одобряется ими. Кроме того, эксперимент показал, что для реализации разработанных нами теоретических положений на практике требуется закрепить принципы музыкально-эстетического воспитания, сформулированные нами в теоретической части исследования.

Во вторую очередь (но во многом параллельно нормотворчеству) нами через администрацию и педагогические коллективы школ – участников эксперимента создавались организационные условия, к которым мы относим: подбор, мотивацию и стимулирование экспериментальной и контрольной групп; разработку технологических карт и программы эксперимента; подготовку системы диагностики процесса и результата развития музыкально-эстетической культуры обучающихся в контрольной и экспериментальной группах; организацию внешней экспертизы; а также – обсуждения результатов теоретических исследований и практических результатов среди научно-педагогической общественности.

Далее создавались кадровые условия, и основной целью данного процесса мы считали не просто подбор кадров, разделяющих наши взгляды на подходы к музыкально-эстетическому воспитанию, его направления и содержание, подготовленных к использованию на практике основных форм и методов, но и достижение полного принятия этих позиций, понимания возможностей и перспектив музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования всем педагогическим коллективом. Справедливости ради отметим, что это - едва

ли не самая трудная задача реализации модели на практике. В ходе подготовительного этапа она решалась за счет:

- организации широкого обсуждения теоретических положений данного исследования в педагогических коллективах;
- презентаций системы музыкально-эстетического воспитания перед родительской аудиторией, коллективами учащихся и другими заинтересованными субъектами;
- актуализации культурно-исторического опыта музыкально-эстетического воспитания в России;
- представления наиболее успешных форм и методов музыкально-эстетического воспитания в процессе показных занятий;
- открытого характера пилотных экспериментов.

Следствием этой деятельности, а также отдельным содержательным блоком организационно-подготовительной части эксперимента стала разработка новых вариантов форм и методов учебных занятий, мероприятий внеурочной деятельности в целом и воспитательной работы в частности с учетом возможностей музыки как средства воспитания и воспитывающей деятельности. Разработка форм и методов учебной и внеучебной работы обеспечила учебно-методические условия опытно-экспериментальной работы. Здесь отметим как основополагающую деятельность целеполагания, позволяющую связать требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования с реальными целями музыкально-эстетического воспитания. Только связав развитие социально значимых качеств личности с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, нам удалось добиться полностью мотивированного участия в опытно-экспериментальной работе большей части педагогов.

Создание информационных и материальных условий для опытно-экспериментальной работы по апробации системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования, как

показал эксперимент, почти не требует усилий, т. к. она не является ресурсоемкой, а кроме того, при ее разработке мы не предполагали необходимость дополнительных материальных вложений, но планировали инвентаризацию и использование ресурсов, уже имеющихся в распоряжении образовательных организаций.

Организационно-подготовительная часть опытно-экспериментальной работы, кроме создания совокупности благоприятных условий апробации, предусматривала проведение четырех пилотных экспериментов, прежде всего, для проверки эффективности форм и методов музыкально-эстетического воспитания, не использовавшихся ранее. В период с 2013 по 2015 гг. в процессе четырех пилотных экспериментов были апробированы интегрированные занятия «музыка – история» (по двум темам), «музыка – литература», а также родительское собрание, посвященное вопросам эстетического развития учащихся. Обратимся к основным результатам пилотных экспериментов.

Интегрированные занятия представляют собой основную форму музыкально-эстетического воспитания в рамках направления «интеграция музыки в другие учебные предметы». В соответствии с разработанной структурой (параграф 1.3) они должны были обеспечить более успешное достижение воспитательных целей занятий за счет эмоционального окрашивания образов, фактов, событий и прочих элементов социального опыта, а также трансляции отношения педагога к рассматриваемым событиям и явлениям. История как первый учебный предмет для пилотного эксперимента выбрана не случайно, но в связи с некоторыми задачами этого предмета, установленными Федеральным государственным образовательным стандартом следующим образом: «...4) формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества; ...6) воспитание уважения к историческому наследию

народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве» [204].

Первое занятие, проведенное в 2013 г., было посвящено теме «Блокада Ленинграда – трагичная и великая страница российской истории», и здесь экспериментальная задача заключалась в эмоциональной окраске содержания занятия, создании образа советского человека, сумевшего выдержать испытания войной. Воспитательная задача занятия заключалась в развитии чувства идентификации с Народом – победителем. Содержание пилотного эксперимента состояло в выборе музыкального материала (Седьмая симфония ор. 60 «Ленинградская» до мажор Д. Д. Шостаковича, «Священная война» музыка А. Александрова, слова В. Лебедева-Кумача, «Ленинградские мальчишки» из кинофильма «Зелёные цепочки» музыка И. Шварца, слова В. Коростылёва и др.) в соответствии с «подсвечиваемым» материалом, включении музыкальных фрагментов в методику проведения занятия и, тем самым, поддержании необходимого эмоционального фона. Занятие проведено с учащимися 5 класса, общее число участников – 19 человек. Оценивая результаты пилотного эксперимента, мы учитывали, что он проводился на неподготовленной аудитории, у которой музыкальное эмоциональное восприятие до этого не развивалось целенаправленно. Одновременно с экспериментальным занятием аналогичное занятие, но в традиционной форме, проводилось в другом классе, где численность учащихся составляла 21 человек.

Замысел занятия предполагал «запуск» механизма идентификации за счет последовательно переживаемых эмоций горя и страха, гнева и радости, чувств гордости за свой народ и ненависти к фашистским захватчикам, а главное – сопричастности к Великой Победе. Вполне резонно эффективность занятия оценивалась по тому «граду» эмоции и чувства, которые удалось вызвать у учащихся, но так как занятие намеренно проводилось в открытой форме, мы имели возможность сопоставить мнения в трех ведущих для нас

аудиториях: среди самих учащихся, их родителей, а также педагогов. Участникам эксперимента предлагалось оценить вызванную у них эмоцию (чувство) по десятибалльной шкале, где «0» баллов – слабая эмоция (слабое чувство), а «10» баллов – сильная (сильное), почти не управляемая (рисунок 14). В диаграмме на рисунке 14 представлены средние групповые показатели оценки результата.

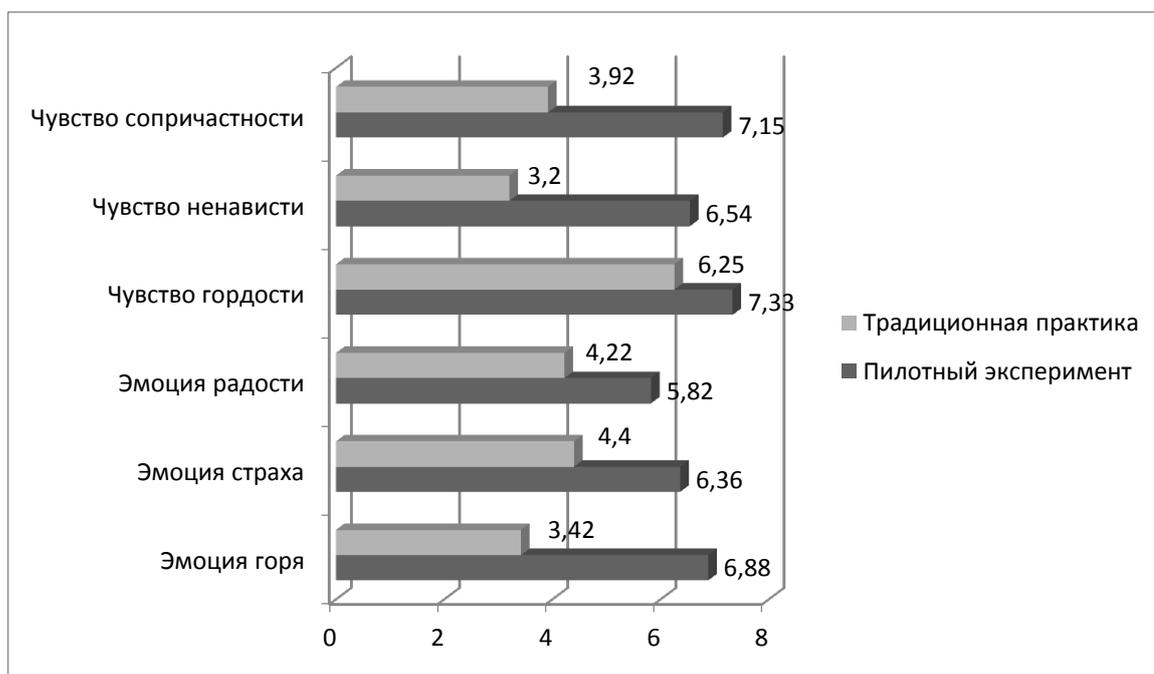


Рисунок 14. Оценки занятий респондентами
(средние арифметические), балл

Как видно, с использованием музыкального материала запуск психологических механизмов идентификации происходит успешно. Отдельно отметим, что по отзыву преподавателя и посещавших занятие коллег, все учебные цели занятия, определенные в поурочном планировании, были достигнуты. В свою очередь родители отметили повышенный интерес ребенка к учебному материалу, сохраняющийся и вне школы.

Данные, полученные в процессе первого пилотного эксперимента, позволяют считать его успешным, поэтому в следующих экспериментах

задача музыкально-эстетического воспитания усложнялась. Второй эксперимент также предусматривал интегрированное занятие «музыка – история», но уже в форме классного часа, он проводился по теме «История российской армии в маршах». Воспитательная задача заключалась уже не только в эмоциональной окраске передаваемого содержания, но и в попытке сформировать посредством музыки образ военнослужащего исторически прославленной воинской части. В качестве музыкального материала использовались марши Лейб-гвардии Преображенского, Семеновского, Казачьего Его Величества и Павловского полков, 98-го Юрьевского пехотного полка, марш Сибирских стрелков, Белорусского гусарского полка и пр. Основным результатом пилотного эксперимента мы считаем то, что его участники, по оценкам независимых экспертов, не только более точно отмечали отличительные черты военнослужащего этих воинских частей, давали им образную характеристику, но и точнее оперировали фактами из истории частей, чем учащиеся, с которыми данное занятие проводилось в традиционной форме.

Третий эксперимент проводился в 2014 г. в рамках учебного предмета «Литература» с 8 классом, тема «Серебряный век русской поэзии» и в случае успеха он расширял диапазон интеграции музыки с другими предметами учебного плана. Его реализация связывалась нами с такими задачами учебного предмета, как: «...3) обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений российской культуры, культуры своего народа, мировой культуры;5) развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции» [205]. Воспитательной целью занятия являлось развитие ощущения глубины и сложности, социально-исторической обусловленности русской литературы, осознание ее роли в передаче культурно-исторического опыта. В качестве музыкального материала занятия использовалась музыка Е. Гузеева на стихи А. Ахматовой «Синий вечер»,

романсы «Под маской плюшевого пледа» и «Генералам 1812 года» на стихи М. Цветаевой, музыка А. Петрова, музыка М. Таривердиева на стихи Б. Пастернака «Никого не будет в доме...» и пр. Для обеспечения обратной связи в конце занятия мы просили учащихся выполнить две задачи, во-первых, охарактеризовать творчество поэтов серебряного века, а во-вторых, попробовать описать, как они передают характер и ментальность русского человека. Если в первой задаче разница между ответами учащихся, занимающихся в традиционной и экспериментальной формах, была незначительной, то во второй, более приближенной к воспитательной цели занятия, она проявилась достаточно сильно, чтобы можно было признать успех третьего пилотного эксперимента.

Наконец, четвертый пилотный эксперимент проверял такую форму образовательного процесса, как собрание с родителями, касающееся эстетического воспитания учащихся. В качестве основной мы ставили цель - добиться понимания родителями взаимосвязи между результатом музыкально-эстетического воспитания и потенциальной возможностью развития тех качеств личности, которые родители учащихся считают наиболее важными. Формой проведения собрания мы избрали дискуссию, а обсуждаемое содержание составляли теоретические положения данного исследования. В результате оценка значения музыкально-эстетического воспитания среди родителей являлась абсолютно положительной.

С учетом коррекции методики проведения занятий и мероприятий, проведенных по результатам пилотных экспериментов, различных оценок со стороны педагогов мы оценили их как в основном успешные, а также подтверждающие основные принципы организации музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. На основе полученных результатов прогнозировалось успешное применение новых форм, методов и средств музыкально-эстетического воспитания при уверенности в эффективности тех форм и методов, которые уже доказали свою воспитательную эффективность в педагогической теории и практике.

Следующий (*экспериментально-преобразующий*) этап эксперимента предусматривал реализацию основного экспериментального содержания в течение 2013–2017 гг., когда в НОУ «ЦОиР» в полном объеме была реализована разработанная нами модель музыкально-эстетического воспитания учащихся на ступени основного общего образования. Развернутое на ее основе музыкально-эстетическое воспитание учащихся на ступени основного общего образования приобрело статус самостоятельного направления воспитательной работы и задачу интеграции и усиления остальных направлений. Содержание экспериментальной работы в этой части логичнее всего, как мы считаем, представить по определенным нами направлениям музыкального воспитания. Такая логика изложения даст возможность получить детальное представление об эксперименте в ограниченном объеме параграфа.

*Переориентация учебного предмета «Музыкальное искусство» на
выполнение требований стандарта по формированию эстетического
сознания обучающихся*

Экспериментальные изменения в преподавании музыкального искусства на ступени основного общего образования, прежде всего, были направлены на решение задач предмета, определенных стандартом, а именно:

«1) формирование основ музыкальной культуры обучающихся как неотъемлемой части их общей духовной культуры; потребности в общении с музыкой для дальнейшего духовно-нравственного развития, социализации, самообразования, организации содержательного культурного досуга на основе осознания роли музыки в жизни отдельного человека и общества, в развитии мировой культуры;

2) развитие общих музыкальных способностей обучающихся, а также образного и ассоциативного мышления, фантазии и творческого воображения, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства на основе восприятия и анализа музыкальных образов;

3) формирование мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений, импровизация, музыкально-пластическое движение);

4) воспитание эстетического отношения к миру, критического восприятия музыкальной информации, развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, связанной с театром, кино, литературой, живописью;

5) расширение музыкального и общего культурного кругозора; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию;

6) овладение основами музыкальной грамотности: способностью эмоционально воспринимать музыку как живое образное искусство во взаимосвязи с жизнью, со специальной терминологией и ключевыми понятиями музыкального искусства, элементарной нотной грамотой в рамках изучаемого курса» [204].

В рамках эксперимента, кроме задач, определенных стандартом, ориентиром для учебного предмета «Музыкальное искусство» являлось формирование субъекта музыкальной культуры, обладающего способностью воспринимать музыкальный материал и психологически «отзывчивого» на воспитательные воздействия с использованием музыки.

В процессе эксперимента в рамках учебного предмета «Музыкальное искусство» как критически важные для решения исследовательских задач проявили себя два направления взаимодействия с ребенком – его приобщение к мировой и отечественной музыкальной культуре, а также формирование или актуализация его потребности в контакте с музыкой, духовном развитии, выражении собственных чувств, ощущений и отношений к предметам и явлениям окружающей действительности. Ранее, в процессе диагностического исследования, мы выяснили, что именно такое отношение

к музыке является проблемой, решение которой обеспечит полноценное использование ее музыкального потенциала.

Преподавание учебного предмета в рамках эксперимента, безусловно, не «отходило» от содержания учебной программы и поурочного планирования, но при этом в экспериментальной практике проявились некоторые особенности обучения и воспитания:

- формирование отношения к музыке как наиболее доступному средству самовыражения и проявления индивидуальности;
- создание устойчивой мотивации музыкальной деятельности (слушание, исполнительство, творчество) не только на занятиях, но и во внеурочной деятельности и в быту;
- удовлетворение с помощью музыки постоянно возрастающих эстетических потребностей учащихся.

Основным экспериментальным результатом мы считаем динамичное изменение музыкальных вкусов, предпочтений учащихся, которые на протяжении эксперимента заметно усложняются, а кроме того, изменяется эстетическое восприятие учащимися самой музыки, их способность к эмпатии. В процессе экспериментальной работы мы фиксировали появление собственной критериальной системы музыкального материала, обеспечивающей критическое отношение к музыке. В числе критериев, что, на наш взгляд, немаловажно, оказывались сложность музыкального материала, его качество и гармоничность, способность вызывать эмоциональный отклик. Еще раз отметим ограниченные рамками учебной программы, мы имели определенный предел в реорганизации процесса преподавания учебного предмета «Музыкальное искусство», но формирование квалифицированного и восприимчивого слушателя, мотивированного к использованию музыки в повседневной жизни, как мы считаем, обеспечило возможность реализации других форм музыкально-эстетического воспитания.

Интеграция в другие учебные предметы

Планируя интеграцию музыки в другие учебные предметы, мы опирались на результаты пилотных экспериментов, позволяющие предположить следующее:

- использование музыкального материала для достижения воспитательных целей занятия возможно практически во всем перечне предметов учебного плана;

- доказанным фактом является то, что музыка необходима там, где требуется эмоциональная окраска передаваемого и осваиваемого содержания;

- интеграция музыки и других учебных предметов не ведет к содержательной загруженности занятий, напротив, она обеспечивает более эффективное его использование, что соответствует необходимости интенсификации воспитательных воздействий;

- успех интеграции как формы музыкально-эстетического воспитания во многом обусловлен личной позицией преподавателя и его оценкой потенциальных возможностей музыки в повышении эффективности занятий, и это фактически единственное условие или препятствие в подготовке и проведении интегрированных занятий.

При реализации содержания экспериментально-преобразующего блока перечень занятий, в которых задачи учебных предметов интегрируются с задачами музыкально-эстетического воспитания, используется музыкальное содержание и психологические механизмы, основанные на вызванных им эмоциях и чувствах обучаемых, был значительно расширен. Как наиболее успешные отметим совместные интегрированные занятия:

- музыка и изобразительное искусство; тема «Изобразительная сила музыки»;

- музыка и психология; тема «Музыка и цветы»;

- музыка, литература и история; тема «Творчество М. Ю. Лермонтова»;

- другие учебные занятия.

Следствием реализации интегрированных занятий в НОУ «ЦОиР» стало признание педагогическим коллективом интеграции как методического подхода, позволяющего укреплять междисциплинарные связи, обеспечивать успешное освоение учебного материала, а также ставить и решать более масштабные воспитательные задачи. Иллюстрируя результаты экспериментальной работы, выделим отношение педагогов НОУ «ЦОиР» к возможности использования музыкального материала на их занятиях в начале (2013 г.) и в конце (2017 г.) эксперимента. В блиц-опросах, направленных на его выявление, участвовало 16 педагогов – предметников, которым мы предлагали оценить данную возможность в отношении своих занятий по десятибалльной шкале, где «0 баллов» – мешает занятию, а «10 баллов» - безусловно повышает эффективность достижения его воспитательных целей при полном освоении учебного материала (рисунок 15).

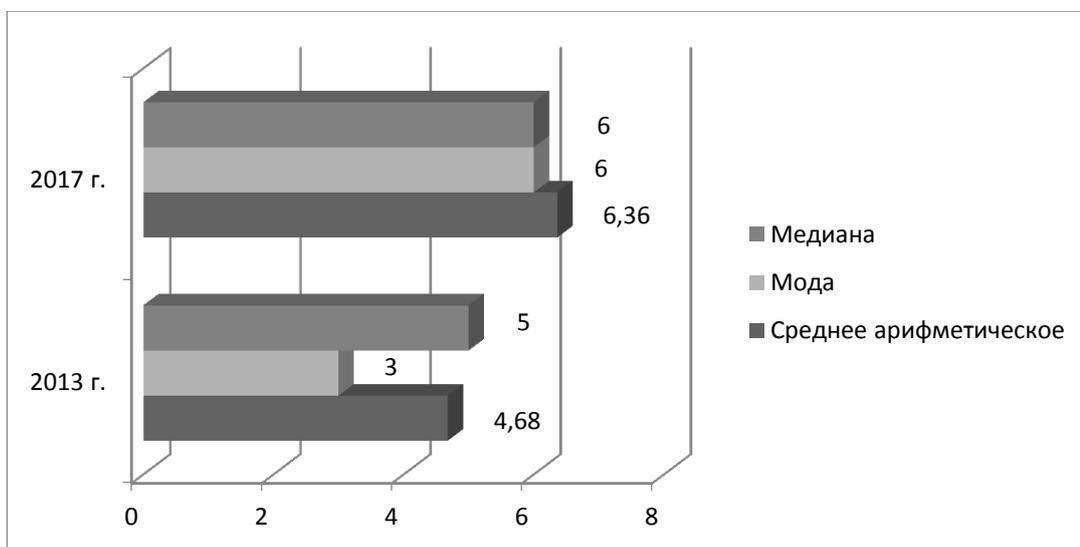


Рисунок 15. Оценка педагогами потенциальной возможности использования музыкального материала на занятиях ($\Sigma=19$), балл

Интеграция музыки и других предметов учебного плана (литература, история, изобразительное искусство и т.д.), как правило, сопровождалась

повышением интереса учащихся к осваиваемому учебному содержанию, которое выявлялось нами в процессе индивидуальных бесед с учениками, их родителями (законными представителями), педагогами. В 2014 г. эта форма интенсификации образовательного процесса была признана эффективной сначала Педагогическим советом НОУ «ЦОиР», а затем профессиональным объединением педагогов и воспитателей негосударственных образовательных организаций г. Омска.

Музыкальное творчество и концертная деятельность

Реализация данного направления преследовала в качестве главной цели переход от выборочного участия учащихся в музыкальной деятельности к всеобщему охвату ею учащихся в той форме, которая наиболее соответствует их актуальным потребностям (слушание, исполнение или творчество), причем в большей степени мы стремились не к качеству концертов, а к созданию необходимой учащемуся ситуации успеха, приобретению опыта публичного выступления и самопрезентации. Если располагать эти задачи в системе целей музыкального воспитания, то они в значительной степени ориентированы на группу социально значимых качеств, определяющих человека как индивида, его потенциальные возможности проявить свою индивидуальность в системе социальных связей и отношений.

В процессе эксперимента в НОУ «ЦОиР» ежегодно организовывалось 2-3 больших концерта для гостей образовательной организации, учащихся других школ, родителей и учеников, в которых участвовал весь коллектив, в том числе и педагоги, кроме того, без концертных номеров не обходится ни одно воспитательное мероприятие. Несмотря на то, что принуждения нет, экспериментальная практика показала, что дети крайне редко избегают участия в концертах, потому что на них нет зрителей – учеников и педагогов, из зрительного зала на сцену и обратно идет постоянное перемещение участников. Кроме того, на концертах формируется такая атмосфера, в которой ребенок чаще всего переживает ситуацию успеха, необходимую для него [2; 28]. В таких условиях выступление воспринимается ребенком не как

соревнование, а как участие в общем деле. Разумеется, воспитательный эффект концертов далеко не равноценен, как не равноценным является тот эмоциональный эффект, который они вызвали, и по оценкам самих учащихся, концерты могут быть различны, но при этом отрицательные оценки эти мероприятия, как правило, не получают. Тем не менее, реализация концертного направления поддерживала процесс коррекции содержания музыкального воспитания, а также подходов к организации концертной практики и обеспечению участия в ней школьников.

В рамках музыкально-эстетического воспитания была активизирована работа по участию школьников в конкурсах, межшкольных мероприятиях и состязаниях творческого характера. Участие школьников в конкурсе, напротив, носило соревновательный характер и в случае успеха давало сильный импульс в развитии самооценки и отношения к музыке.

Концертная практика, как это планировалось при моделировании системы музыкально-эстетического воспитания, позволяет развивать в детях самооценку, нацеленность на успех, а не на избегание неудачи, самопрезентацию, толерантность. Особое значение такие формы работы имеют для детей с особыми возможностями здоровья, выход на сцену которых вообще иногда несет жизнеутверждающий характер. Хотя мы не ставили перед собой такую задачу, в процессе опытно-экспериментальной работы еще раз нашел подтверждение тезис о том, что музыка может выступать средством формирования безбарьерной образовательной среды, использоваться в коррекционной работе и инклюзии.

Развитие направления и накопление педагогического опыта позволило перейти к более сложным формам концертной деятельности – литературно-музыкальным композициям, театрально-музыкальным постановкам, постоянно действующим музыкальным гостиным, т.е. практическому использованию ряда форм музыкально-эстетического воспитания, исторически сложившихся в российской педагогике. Особым интересом со

стороны детей отличались мероприятия, где подбор и подготовку музыкального материала осуществляли они сами.

Интеграция в другие мероприятия системы воспитательной работы

Воспитательные возможности музыки являются общепризнанными, но при этом воспитательная работа, естественно, не ограничивается только музыкальным воспитанием. В системе воспитательной работы НОУ «ЦОиР» задекларированы духовно-нравственное, патриотическое, физическое, эстетическое, правовое, трудовое, эстетическое, семейное, экологическое и другие виды воспитания, каждый из которых, как показала опытно-экспериментальная работа, вполне может усиливаться с помощью музыки как средства воспитания. На получение опыта в этой области был направлен один из пилотных экспериментов, который показал, что в тесной связи с музыкальным воспитанием могут решаться вопросы взаимодействия не только с учащимися, но и с их родителями. По результатам опытно-экспериментальной работы можно считать доказанным явлением потенциал музыкального материала в повышении эффективности воспитательного мероприятия вне зависимости от того, к какому направлению воспитательной работы оно относится. Прежде всего, это обусловлено усиливающейся возможностью воздействовать одновременно на интеллектуальную и эмоциональную сферу сознания учащегося, а именно такое комплексное воздействие позволяет точнее обращаться к духовно-нравственной сфере, где расположены главные ориентиры воспитания.

Экскурсионная деятельность

Внедрение этой формы музыкально-эстетического воспитания, на первый взгляд, является очевидным, однако на практике оно вызвало некоторые затруднения, связанные как с объективными, так и с субъективными факторами. К числу объективных факторов, которые обязательно следует учесть при распространении опыта в широкой практике, следует отнести:

- содержательную и временную загруженность урочной и внеурочной деятельности в современной школе, при которой на полноценную экскурсионную деятельность практически не остается свободного времени. Проблема дефицита времени, как показала экспериментальная работа, устраняется при согласовании целей учебных занятий и воспитательной работы, факультативных и кружковых занятий с целями и текущими задачами музыкального воспитания. Поскольку у культурных, исторических, социально-экономических и других явлений есть общая культурная основа, экскурсионные формы работы в процессе эксперимента проявили высокие возможности межпредметной интеграции;

- трудности в подготовке и проведении экскурсий и посещений концертных событий, возникающие тогда, когда они рассматриваются не как учебные занятия, а как развлечения. Подготовка экскурсионных форм и посещения концертных площадок потребовали серьезной методической работы, которая усложнялась тем, что к таким занятиям в силу различия содержания нельзя применять формальный подход;

- необходимость организации деятельности осмысления, систематизации полученных знаний и ощущений, встраивания их в общую картину миру. В качестве обязательного правила выявилась необходимость формировать общее согласие учащихся на экскурсию; проводить предварительный рассказ о предстоящем событии; осуществлять последующее обсуждение и оценку. Положительным итогом при этом мы считали и отрицательную оценку со стороны ученика, если она обдумана, аргументирована и обоснована.

Отметим и другую объективную сложность – обеднение воспитывающего характера современной музыки, ее упрощение и популяризация медиакультуры, при которых далеко не каждое музыкальное мероприятие, интересное учащимся, «встраивается» в логику музыкально-эстетического воспитания. Эта особенность формирует и главную субъективную проблему внедрения экскурсионных форм музыкально-

эстетического воспитания - развитие музыкальных вкусов и предпочтений, понимание музыки и критического отношения к музыкальным событиям и явлениям. В ряде случаев потребовалось не просто развитие интереса к классической музыке, которая считалась школьниками несовременной, но и преодоление предубеждений. Однако именно достоинства музыкальной культуры в регионе, мощная концертная деятельность, выдающиеся исполнители и другие факторы способствовали достижению целей музыкально-эстетического воспитания в данном направлении, которые заключаются в развитии общей и музыкальной эрудиции, культурных запросов личности, духовно-нравственной сферы, патриотизма и других качеств.

Другой субъективный фактор связан с позицией педагогов, чье положительное отношение к музыкальным экскурсиям и посещениям концертов формировалось не сразу, и, как правило, в том случае, когда доказана связь с выполнением непосредственных задач обучения и воспитания. Фактором успешного внедрения экскурсионных форм музыкально-эстетического воспитания в НОУ «ЦОиР» оказался характер взаимодействия с родителями. При безусловном одобрении, которое у родителей заслужило изменение музыкально-эстетического воспитания в целом и экскурсионной деятельности в частности их участие в организации и проведении экскурсий и посещений концертных мероприятий помогло в проведении опытно-экспериментальной работы.

Кружковая и индивидуальная музыкальная деятельность

В качестве одного из ключевых процессов развития личности в системе музыкально-эстетического воспитания мы выделили формирование интереса и потребности контакта с музыкой, которое мотивирует само участие школьника в музыкально-эстетическом воспитании. Естественно, в процессе работы выявилось, что данные потребности формируются по-разному, в том числе возникает желание углубленного занятия музыкой. Развитие кружковой и индивидуальной музыкальной деятельности, таким образом,

соответствовало познавательным и эстетическим запросам школьников, а кроме того, отвечало курсу развития НОУ «ЦОиР» на расширение системы внеурочной деятельности и дополнительного общего образования в рамках образовательного процесса школы. Формы и методы, используемые нами в этой части музыкально-эстетического воспитания, не отличаются новизной, но они редко встречаются в одном и том же месте. В зависимости от глубины потребности учащегося активно использовались:

- направление детей на обучение в музыкальные, хореографические и театральные школы города Омска в том случае, когда их программа устраивает ребенка полностью и он намерен осваивать ее в полном объеме и в таком режиме, который требует школа;

- индивидуальные музыкальные занятия в том случае, когда существует потребность в индивидуализации программы, особом режиме обучения, связанном с загруженностью ребенка или особыми возможностями здоровья;

- музыкальные кружки, программа которых формируется самими школьниками с учетом системы музыкальной деятельности в школе и их интересов;

- факультативные занятия широкого профиля (например, факультатив – «Основы мировой художественной культуры»).

В финальной части эксперимента проявилась потребность в интеграции различных форм факультативной, кружковой и индивидуальной музыкальной деятельности вокруг единой задачи – творческого развития личности, создания лабораторий и студий творческого развития ребенка, позволяющих, в числе прочего, обеспечивать музыкальное воспитание в целом. Этот процесс образует одно из направлений развития музыкально-эстетического воспитания, которое будет актуальным еще и в связи с интенсивным режимом обучения и воспитания современных школьников.

Таким образом, система музыкально-эстетического воспитания, сформированная к началу 2015-2016 учебного года, приобрела законченный

вид и позволяла решать поставленные задачи в рамках одной образовательной организации – НОУ «ЦОиР». Результаты музыкально-эстетического воспитания на основе модели обсуждались на трех уровнях:

- уровень учебно-методического объединения преподавателей гуманитарно-эстетического цикла и уровень управления воспитательной работой школы. Здесь была установлена методическая готовность форм и методов музыкально-эстетического воспитания к распространению, отсутствие конфликтов с остальными составляющими образовательного процесса;

- уровень Педагогического совета НОУ «ЦОиР». На этом форуме было установлено достижение первоочередных целей музыкально-эстетического воспитания – развитие учащегося как субъекта музыкальной культуры и его восприимчивости к воспитательному взаимодействию с использованием музыки, установлены перспективы развития музыкально-эстетического воспитания;

- уровень профессионального объединения педагогов негосударственных образовательных организаций. Модель системы музыкально-эстетического воспитания была представлена на конкурсе профессионального мастерства, заслужила одобрение с точки зрения качества реализации и, собственно говоря, тем самым была обеспечена возможность ее распространения в более широкой практике.

Этап расширения и внешней проверки опыта предусматривал полную реализацию системы музыкально-эстетического воспитания в двух других образовательных организациях, составляющих базу опытно-экспериментальной работы. В БИТ – Лицее и СОШ-148, начиная с 2014 г., также были сформированы экспериментальные группы, которые находились в системе музыкально-эстетического воспитания. С началом реализации блока расширения и внешней проверки опыта эксперимент предусматривал:

- включение в экспериментальное музыкально-эстетическое воспитание всех остальных учащихся на ступени основного общего

образования, определение повторяющихся тенденций, сходства и различия в развитии социально значимых качеств участников эксперимента во всех трех образовательных организациях;

- появление в системе воспитательной работы специального направления – музыкально-эстетическое воспитание с теоретическими основами, разработанными и представленными нами в главе 1;

- организация обсуждения практических результатов эксперимента среди педагогов трех образовательных организаций, а также через публикации в открытой печати.

Внедряясь в широкую практику, система музыкально-эстетического воспитания прошла коррекцию и доказала принципиальную возможность своей адаптации в новых условиях. Кроме того, в процессе реализации содержательного блока были сняты альтернативные гипотезы, связанные с типом, масштабом образовательной организации, а также с ее профилем, которые, как подтвердил эксперимент, не имеют решающего значения.

Наконец, на протяжении всей опытно-экспериментальной работы проводилась сбор и анализ данных о развитии личности в системе музыкально-эстетического воспитания. Их сопоставление и проверка, синтез основных выводов и обобщений составляли содержание этапа обобщения и обсуждения результатов эксперимента, который характеризуется нами в следующем параграфе.

2.3. Основные результаты опытно-экспериментальной работы

Заключительные задачи исследования связаны с анализом результатов опытно-экспериментальной работы, формированием на их основе выводов и обобщений, итоговой оценкой гипотезы и доказательством положений, выносимых на защиту. Их решение составляло содержание очередного этапа опытно-экспериментальной работы, реализованного в 2018 г.

В феврале – мае 2018 г. выполнена диагностика формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся контрольной (76 человек) и экспериментальной (71 человек) групп, которые к этому моменту времени заканчивали ступени основного общего образования. Поскольку диагностика выполнена с использованием единого оценочного аппарата, появилась возможность сравнить результативность процессов формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся в сложившейся, традиционной практике и в условиях экспериментального музыкально-эстетического воспитания. В том случае, если результаты будут статистически значимыми и неслучайными, основные теоретические положения исследования можно считать доказанными, его гипотезу справедливой, а научную задачу исследования – решенной.

Представляя результаты исследования, следует, как нам кажется, дать характеристику оценочному аппарату, с помощью которого оценивается музыкально-эстетическая культура обучающихся.

Основу оценочного аппарата образуют критерии оценки – нормативные, эталонные состояния музыкально-эстетической культуры, характеризующие различные ее стороны. Задача определения критериев оценки решена нами при разработке структуры музыкально-эстетической культуры обучающихся на ступени основного общего образования (параграф 1.2). Еще раз обратимся к их характеристике.

Когнитивный компонент музыкально-эстетической культуры, отражающий систему музыкальных знаний и представлений обучающихся, оценивался с использованием такого критерия, как «качество». В словарном определении «качество знаний» представляет собой «...особенности всего объема усвоенной в процессе обучения информации в их соотношении с содержанием стандартного образования и задачами его усвоения» [27]. Для оценки качества знаний были применены четыре группы показателей: «...а) полнота, объем, точность, прочность; б) системность, обобщенность, научность, фундаментальность; в) оперативность, гибкость, мобильность;

г) действенность, направленность на практические дела» [27]. Проявления когнитивного компонента музыкально-эстетической культуры достаточно объективны, что позволяет оценивать их с использованием различных форм учебного контроля.

Оценивать мотивационный компонент, содержание которого образуют музыкально-эстетические потребности обучающихся, предложено с использованием двух взаимосвязанных критериев: «активность» и «направленность». Под активностью мы понимаем сформированное в процессе музыкально-эстетического воспитания устойчивое качество личности, выражающееся в стремлении преобразовывать окружающую действительность (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский [164]) в соответствии с эстетическим идеалом. Направленность как критерий заключается в преимущественном выборе сферы эстетических преобразований. Высокий уровень музыкально-эстетической культуры обучающегося означает, что его эстетические потребности удовлетворяются преимущественно в музыкальном искусстве. Активность и направленность – качественные характеристики, в силу природы своего проявления они могут быть оценены с использованием педагогических наблюдений, обобщения независимых характеристик, тестирований.

Музыкально-эстетические умения, навыки и способности, формирующие практический компонент музыкально-эстетической культуры, предполагается оценивать с использованием такого критерия, как «ведущая роль обучающегося в музыкальной деятельности». Показателем оценки является сознательный и самостоятельный выбор роли (пассивной, слушатель, исполнитель или творец). Инструментом оценки является педагогическое наблюдение за обучающимся, учет результатов его практической деятельности.

Для оценки нормативного компонента, содержание которого составляют нормы эстетического идеала, применен такой критерий, как «ориентировка обучающегося на эстетические каноны общества».

Показателями оценки является степень соответствия эстетических оценок общепринятым канонам, критичность обучающегося по отношению к явлениям музыкального искусства (полноценное использование эстетических критериев в оценке). Поскольку объективным проявлением развития нормативного компонента являются оценки и суждения обучающегося, в качестве инструмента выбраны беседы и опросы, широко использовались дискуссионные формы контроля.

Опытный компонент музыкально-эстетической культуры личности, состав которого определяет опыт эмоционального переживания явлений музыки, музыкального творчества, оценивается с использованием трех критериев. Первый из них – «объем рефлекслируемого опыта», отражает то содержание музыкального художественного наследия народов России и мира, которое не только попало в поле восприятия обучающегося, но и вызвало у него эмоциональный отклик, переживание, подвергалось осмыслению и рефлексии. Второй критерий – «музыкально-эстетический вкус» – способность обучающегося «...по чувству удовольствия или неудовольствия («нравится» — «не нравится») дифференцированно воспринимать и оценивать» явления музыкального искусства [193, с. 424]. Третий критерий – «музыкально-эстетические взгляды, убеждения, предпочтения», предполагает оценку выбора обучающимся музыкального материала для самостоятельной и осмысленной музыкальной деятельности. Поскольку развитие опытного компонента более или менее объективно проявляется в эстетических отношениях обучающихся к явлениям музыкального искусства, для оценки по данным критериям использовались индивидуальные беседы и эссе.

Наконец, социальный компонент, включающий универсальные эстетические критерии, оценивается через «использование эстетических критериев, сформированных в музыке в других видах деятельности», а также «стимулирование в процессе музыкально-эстетического воспитания

внемusыкальньных сфер». Выполнить оценку здесь удобнее всего через обобщение независимых характеристик обучающихся.

Основным методом диагностики формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся на ступени основного общего образования являлась *экспертная оценка*, позволяющая:

- получить индивидуальное мнение эксперта о формировании компонентов музыкально-эстетической культуры обучающегося, сложившееся на основе анализа объективных данных, наблюдений за обучающимся в процессе эксперимента, а также совместной деятельности с ним. К экспертизе в каждой образовательной организации привлекались три ведущих педагога, как правило, учителя, преподающие такие дисциплины, как «Музыкальное искусство», «Основы мировой художественной культуры», классные руководители или воспитатели, в отдельных случаях – педагоги дополнительного образования. Для согласованной работы экспертов их подготовку к экспертизе осуществлял диссертант;

- выразить индивидуальное мнение эксперта в численной оценочной шкале. Для экспертизы компонентов музыкально-эстетической культуры обучающихся рекомендована трехбалльная оценочная шкала (где 0 баллов – качества оцениваемого компонента музыкально-эстетической культуры обучающегося никак не проявляются в его деятельности, 1 балл – качества проявляются эпизодически, 2 балла – качества проявляются часто, 3 балла – устойчивое и постоянное проявление качеств оцениваемого компонента музыкально-эстетической культуры обучающегося);

- суммировать субъективные мнения экспертов и получать общее, относительно объективное мнение об уровне формирования оцениваемого компонента музыкально-эстетической культуры личности. Компонент считался сформированным в том случае, если суммарная экспертная оценка была равна 5 баллам или превышала эту оценку;

- получать согласованную объективную оценку формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся на основе качественных

характеристик уровней ее формирования: критичного, низкого, среднего и высокого.

Напомним еще раз качественную характеристику уровней формирования музыкально-эстетической культуры обучающегося на ступени основного общего образования.

Критичный уровень музыкально-эстетической культуры личности характеризует такой результат развития обучающегося, при котором в его деятельности из-за отсутствия опыта эмоционального переживания не проявляются эстетические отношения к явлениям музыкального искусства (опытный компонент).

Низкий уровень музыкально-эстетической культуры личности характеризует такое состояние обучающегося, при котором эстетические отношения к явлениям музыкального искусства не определяются устойчивыми нормативами музыкально-эстетического идеала (нормативный компонент) либо определяются нормами, не отвечающими эстетическим канонам общества.

Средний уровень музыкально-эстетической культуры личности – это такое состояние обучающегося, при котором в его деятельности присутствуют все объективные проявления музыкально-эстетической культуры (музыкально-эстетические отношения и оценки, объяснения явлений музыкального искусства, активная и мотивированная музыкально-эстетическая деятельность), но не происходит эстетизация остальных, немusical сфер деятельности (социальный компонент), т. е. отсутствует именно тот эффект, который музыкально-эстетическая культура обучающегося должна оказывать на формирование его социально значимых качеств.

Наконец, *высокий уровень* развития музыкально-эстетической культуры личности характеризуется как ее устойчивыми проявлениями в музыкально-эстетической деятельности обучающегося, так и влиянием на

другие виды материальной и духовной деятельности за счет использования универсальных эстетических критериев, сформированных в музыке.

Сравнительная оценка формирования когнитивного компонента музыкально-эстетической культуры обучающихся показала, что музыкально-эстетическое воспитание обеспечивает не столько сам объем музыкальных знаний и представлений, сколько возможность их практического применения для оценки и объяснения явлений окружающей действительности. Так, при общих подходах к оцениванию учебных достижений обучающихся итоговые результаты освоения основной образовательной программы (учебный предмет «Музыкальное искусство») в группах почти не отличаются (рисунок 16).

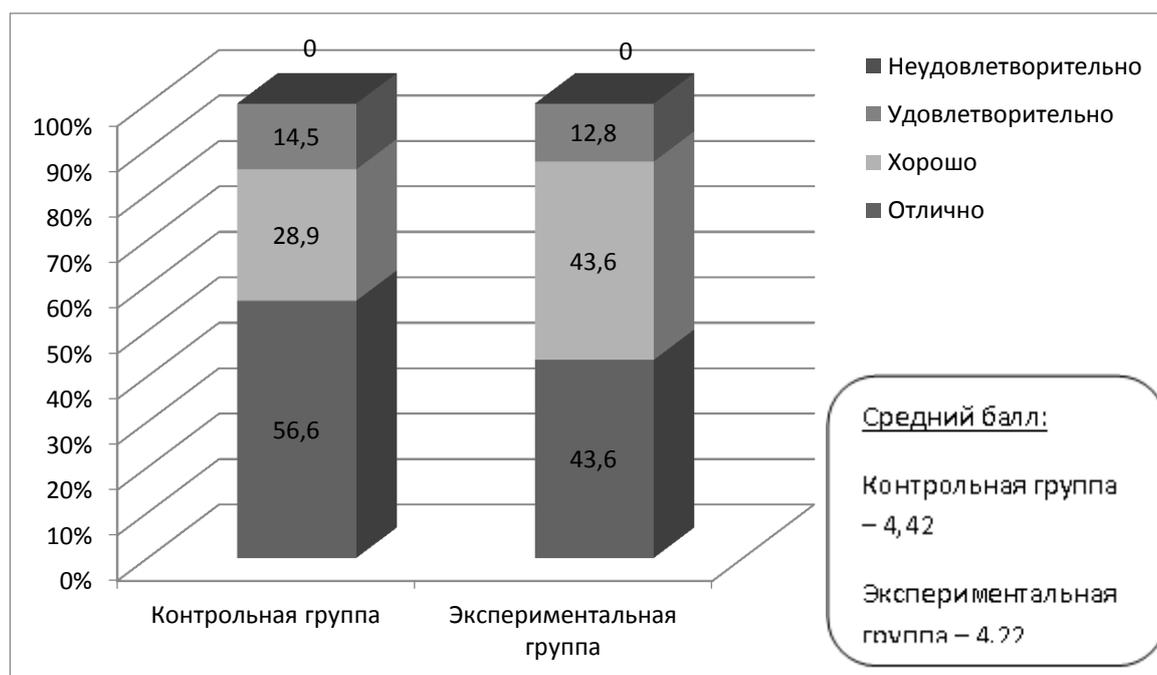


Рисунок 16. Итоговые результаты обучения по учебному предмету «Музыкальное искусство»

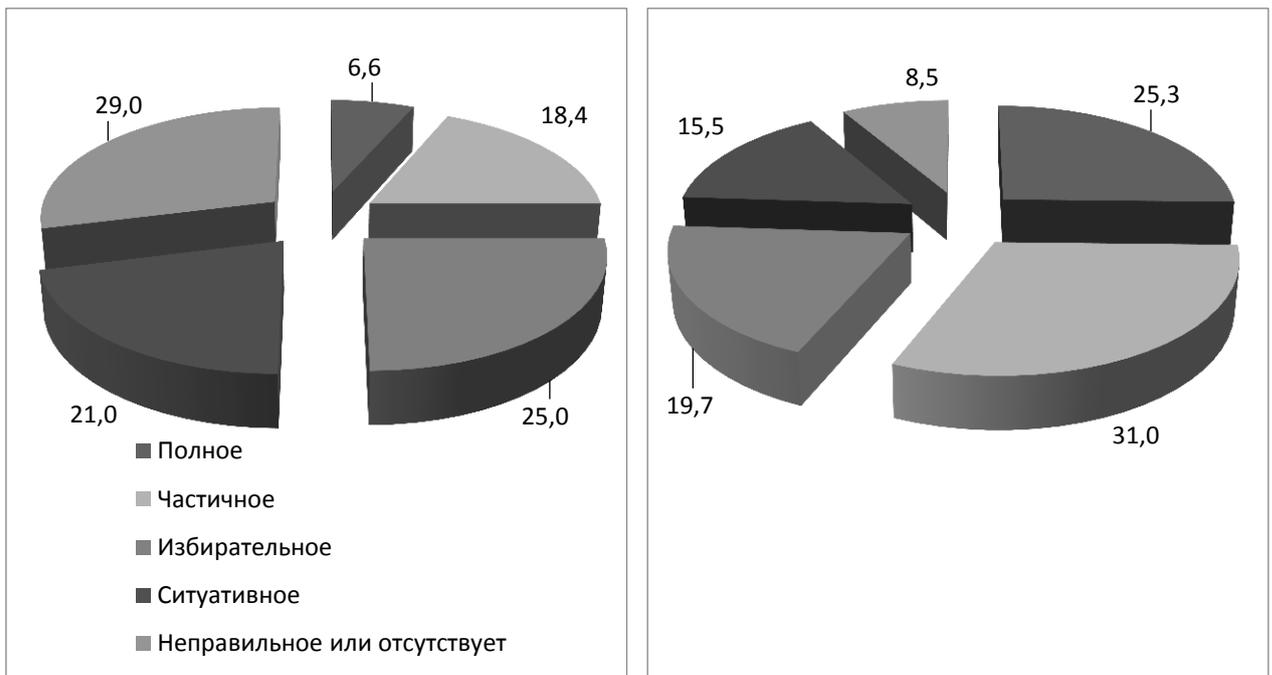
До 87,3% обучающихся получили оценки «хорошо» и «отлично», а средний балл в группах превышает 4 балла. Вместе с тем, с позиций ведущего личностно-деятельностного подхода, именно применение

музыкальных знаний и представлений на практике обеспечивает их закрепление, а попытки дать эстетические объяснения музыкальных явлений демонстрируют уровень формирования музыкально-эстетической культуры личности. В этом смысле показательными являются сравнительные результаты наблюдений за обучающимися контрольной и экспериментальной групп, а также контрольных занятий.

В частности, для оценки обучающихся экспериментальной группы использовалась обратная связь после проведения учебных занятий, интегрированных уроков, мероприятий воспитательной работы и посещений концертов. Очередному обследуемому обучающемуся предлагалось охарактеризовать музыкальный образ, передать смысл музыкального произведения, творчески интерпретировать свои впечатления от музыки, сформулировать и аргументированно обосновать собственное отношение к произведению, и, наконец, охарактеризовать его эмоциональное и воспитательное воздействие на личность. Такой же контроль осуществлялся за обучающимися контрольной группы, но преимущественно при проведении учебных занятий. Обратная связь применялась в отношении музыкальных произведений, рекомендованных учебной программой, что несколько снижало субъективный характер оценивания.

Суммируя результаты многолетних наблюдений и оценок, диссертант в конце эксперимента относил респондента к одной из следующих пяти групп (рисунок 17).

Полным объяснение музыкального материала считалось в том случае, если обучаемый во всех случаях справился с учебным заданием и «дал» полноценную обратную связь. Такой результат условно связан с высоким уровнем музыкально-эстетической культуры и считался наиболее успешным. К данной группе отнесено 25,3% респондентов экспериментальной группы.



Контрольная группа

Экспериментальная группа

Рисунок 17. Категории обучающихся в соответствии с оценкой их объяснения музыкального материала, %

Частичным мы считали восприятие музыкального материала, когда обучающийся справлялся со всеми задачами, но не мог точно охарактеризовать то воспитательное воздействие, которое оно на него оказало. Отличия от первой группы заключаются не столько в уровне музыкально-эстетической культуры, сколько в умении рефлексии и самоанализа, поэтому данный результат тоже считается благоприятным. Данная категория обучающихся составляет 31,0% от экспериментальной группы. Далее следуют менее удачные варианты. Так, избирательное объяснение (19,7%) означало, что оцениваемый испытывает, осмысливает и оценивает воспитательное воздействие далеко не всех, а только отдельных музыкальных произведений и то в соответствующем оформлении, совпадающим с его музыкальными вкусами. Ситуативное объяснение (15,5%) связано не с самим музыкальным материалом, а с воспитательным воздействием, в котором он использован. Наконец, неправильное или отсутствующее объяснение – это оценка, означающая, что материал

школьной программы вообще не осмысливается обучающимся, не оказывает эмоционального и воспитательного воздействия на него. Этот результат с высокой долей вероятности означает низкий уровень музыкально-эстетической культуры личности. В экспериментальной группе таких обучаемых оказалось 6 человек из 71 (8,5%). Однако даже их наличие не отменяет общего вывода о том, что в целом, в процессе эксперимента нам удалось добиться использования обучающимися музыкальных знаний и представлений для эстетических объяснений различных явлений музыкального искусства.

Иная картина в контрольной группе. На основании наблюдения был сделан вывод о том, что музыкальные знания остаются для респондентов отвлеченными, их приобретение и использование оставалось важным только в рамках учебного предмета. Полными или хотя бы частичными мы можем с уверенностью назвать оценки явлений музыкального искусства, которые дают 43,4% обучающихся. У 22 респондентов из состава контрольной группы (26,4%) такие оценки никак не отражают способность использовать музыкальные знания и представления на практике, осмысливать и объяснять явления музыкального искусства. Анализируя данные, следует еще раз обратиться к Федеральному государственному образовательному стандарту, который требует от школы формирования у обучающихся «...критического восприятия музыкальной информации ...способности эмоционально воспринимать музыку как живое образное искусство во взаимосвязи с жизнью, со специальной терминологией и ключевыми понятиями» [205]. Считаем, что эта задача успешнее решена в экспериментальной группе.

Определяя обобщения и выводы по результатам сравнительного исследования процессов формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся, мы опирались не только на данные, представленные выше, но использовали результаты наблюдений, бесед и обобщения характеристик. Эти данные не включены не только из-за опасений превысить рекомендуемый объем диссертационного исследования, но и из-за того что

они индивидуальны. Возможность формализации, выделения наиболее характерных групповых характеристик и тенденций дают экспертные оценки формирования когнитивного компонента музыкально-эстетической культуры в процессе музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования (рисунок 18).

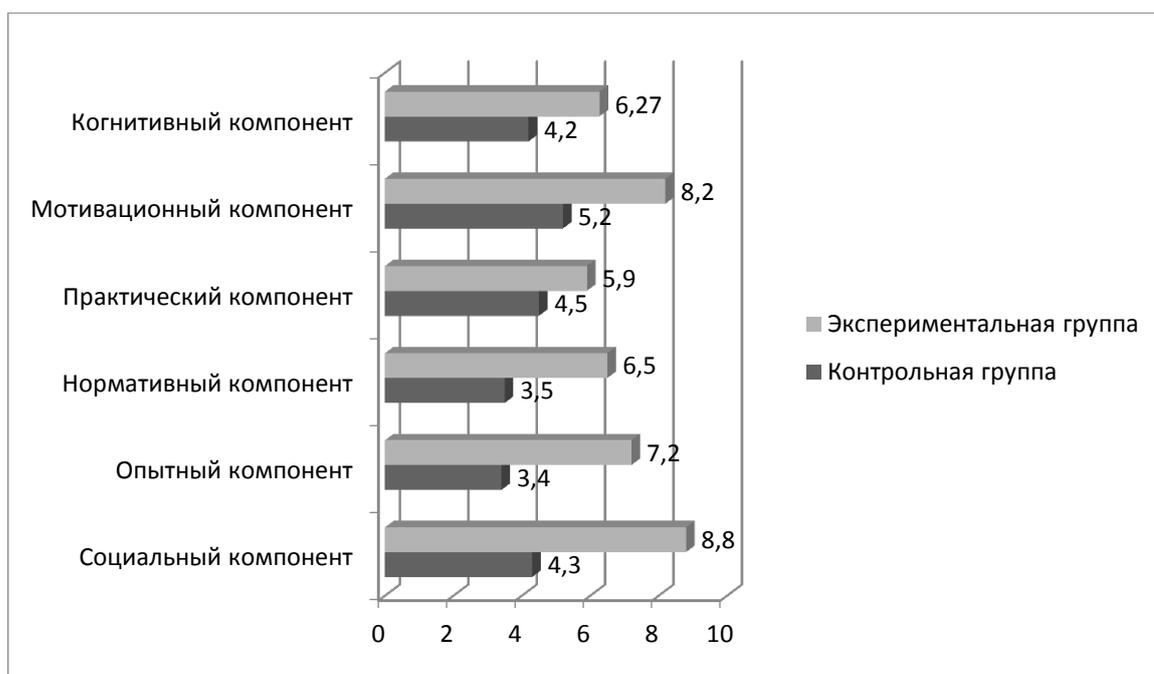


Рисунок 18. Средняя экспертная оценка формирования компонентов музыкально-эстетической культуры обучающихся, балл

За групповой показатель при оценке каждого из компонентов музыкально-эстетической культуры обучающихся принято среднее арифметическое экспертных оценок. В отношении когнитивного компонента в экспериментальной группе она выше в 1,49 раза. Экспертами названы три общие характеристики процессов формирования музыкально-эстетической культуры личности респондентов контрольной и экспериментальной группы, которые вполне сравнимы между собой. Во-первых, полученные музыкальные знания в контрольной группе воспринимаются как отвлеченные и почти не имеющие практическую ценность. В экспериментальной группе в

связи с опытом их использования на практике музыкальные знания оцениваются обучающими как необходимые для ориентации в мире музыки, а в отдельных случаях – и для ориентации в других художественных сферах. Во-вторых, в экспериментальной группе для обучающихся характерен перенос музыкальных знаний, полученных на занятиях, в сферу индивидуальных музыкальных интересов. В контрольной группе обучающиеся чаще всего отделяли полученные музыкальные знания от собственных увлечений. Наконец, в экспериментальной группе респонденты в подавляющем большинстве случаев не ограничиваются школьной программой и самостоятельно расширяют музыкальные знания. В контрольной группе такой эффект встречается значительно реже.

Сравнение оказывается в пользу экспериментальной группы и в отношении мотивационного компонента музыкально-эстетической культуры. Установлено, что обучающиеся из состава экспериментальной группы чаще, чем их коллеги из контрольной группы, имеют выраженные музыкально-эстетические потребности. Если средняя экспертная оценка мотивационного компонента в контрольной группе составляет 5,2 балла, то в экспериментальной – 8,2 балла, т.е. в 1,57 раза выше.

Музыкально-эстетические потребности обучающихся, их собственная активность и направленность на музыку являлись одними из наиболее исследуемых переменных, т. к. фактор мотивации представлялся нам едва ли не решающим в достижении результативности музыкально-эстетического воспитания. Ниже представлены результаты использования нескольких методик, различных по своей природе и в своем совпадении обеспечивающих достаточно объективные выводы. В диаграмме на рисунке 19, в частности, приведены обработанные результаты исследования направленности учебной мотивации обучающихся – участников эксперимента на учебный предмет «Музыкальное искусство» с использованием методики, разработанной Т. Н. Дубовицкой [76] и адаптированной нами к целям и условиям исследования (приложение 4).

Выбор методики обусловлен тем, что она позволяет разделить внешнюю, определяемую учебными требованиями и внутреннюю, обусловленную учебным интересом и потребностью в музыке мотивацию занятий по предмету. Кроме того, методика Т. Н. Дубовицкой дает возможность оценить степень развития внутренней мотивации.

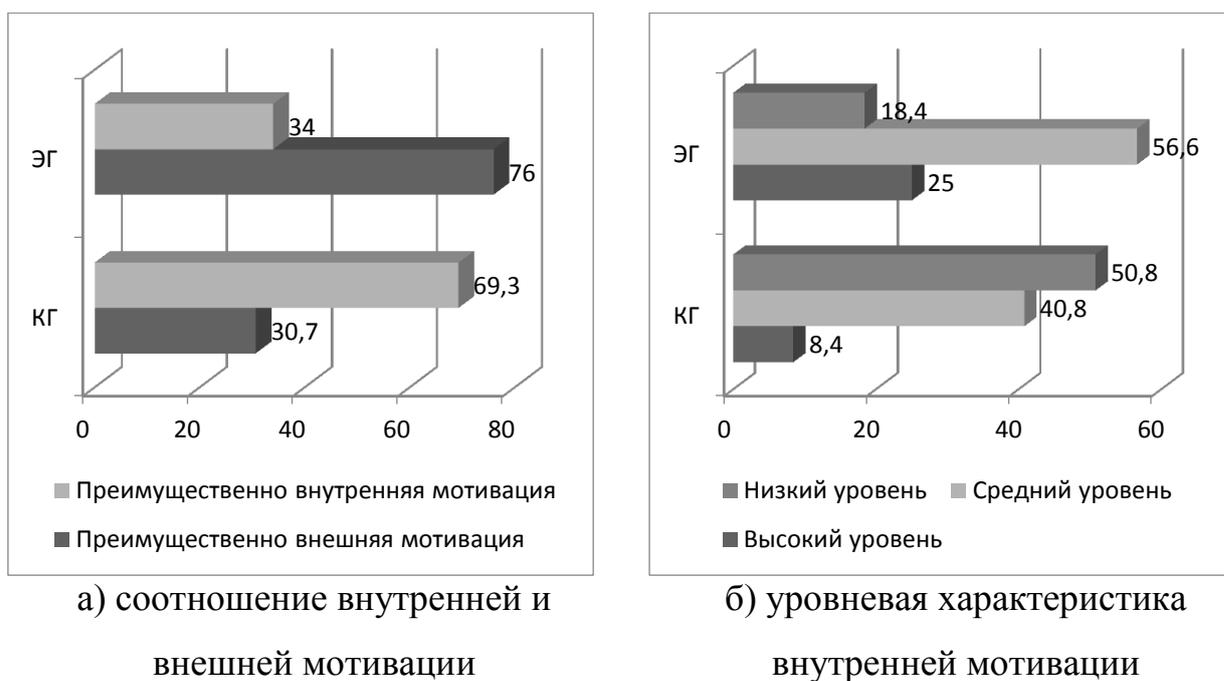


Рисунок 19. Результаты оценки мотивации респондентов к учебному предмету «Музыкальное искусство», %

При анализе полученного результата выяснилось, что направленность 76,0% респондентов из состава экспериментальной группы (54 человека из 71) на учебный предмет «Музыкальное искусство» обеспечена преимущественно внутренней мотивацией (осознание важности, практической значимости, положительная эмоциональная окраска, познавательный интерес и пр.). Из экспериментальной группы респондентов высоким уровнем мотивации к предмету обладают 50,8,3% (36 человек), средним – 40,8% (29 человек), а оставшиеся 8,4% (6 человек) - низким. В контрольной группе результат несколько ниже, здесь внутренне

мотивированными являются только 69,7% респондентов, тем не менее, он подтверждает общую тенденцию и позволяет связать положительное изменение направленности на учебный предмет «Музыкальное искусство» с экспериментальной организацией музыкально-эстетического воспитания. Среди обучающихся контрольной группы высоким уровнем внутренней мотивации обладают 18,4%, (14 человек) а средним – 56,6% (43 человека). Наиболее заметными являются различия по группам респондентов, у которых отмечен низкий уровень мотивации в отношении учебного предмета «Музыкальное искусство». В контрольной группе их 19 человек (25,0%), т. е. почти в 4 раза больше. Эти различия мы считаем важными, поскольку низкий уровень мотивации к учебному предмету «Музыкальное искусство» косвенно свидетельствует о слабых музыкально-эстетических потребностях обучающихся или о том, что они удовлетворяются с использованием другого музыкального материала.

Правильно оценить результаты исследования с использованием методики Т. Н. Дубовицкой помогает учет того факта, что среди наших респондентов внутренне мотивированными к изучению традиционно важных предметов учебной программы: «Алгебры», «Геометрии», «Физики», «Химии», «Истории» и пр. (исследовано с использованием методики Т. Н. Дубовицкой) являются от 75 до 92% респондентов.

Развитие познавательных интересов обучающихся в процессе опытно-экспериментальной работы также являлось предметом педагогического наблюдения. Многочисленные субъективные особенности делают каждый результат уникальным, вместе с тем, существует возможность сделать наиболее общие выводы в отношении обучающихся экспериментальной группы:

- развитие познавательного интереса в области музыки зафиксировано почти у всех участников эксперимента (68 человек, 95,8%). Субъективные отличия выражены в предпочтениях форм музыкальной деятельности, частоты удовлетворения интереса, жанра музыки и музыкального материала;

- сфера интереса, как правило, развивалась от узконаправленной к широкой совокупности жанров, стилей и направлений музыки, от самой музыки к музыкальной теории и теории музыкального искусства;

- у обучающихся фиксируется расширение возможностей удовлетворения интереса в области музыки. Разумеется, развитие интереса вызвано не только экспериментом, но и процессом личностного развития в целом, но следует подчеркнуть, что в доэкспериментальной практике часто фиксировались и обратные явления. В контрольной группе такая оценка не проводилась.

В совокупности с другими познавательными интересами, интерес в области музыки оценивался с использованием опросника «Карта интересов» (авторы А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, О.П. Мешковская и др., в модификации О.Г. Филимоновой) [15]. Естественно, здесь следует учесть, что познавательные интересы оцениваются в контексте возможной профессиональной деятельности и, тем не менее, общий результат выглядит достаточно показательным. На рисунке 20 респонденты из состава экспериментальной группы распределены по степени выраженности познавательного интереса в области «Музыка».

Действительно, несмотря на то, что музыка редко занимает ведущие ранги среди познавательных интересов в контексте профессионального выбора, она «опускается» ниже медианы только в 17 случаях из 71 (23,9%). Кроме того, музыка и музыкальное искусство в сознании респондентов достаточно прочно связывается с другими потенциальными интересами. Такая степень корреляции установлена с использованием статистического пакета Statistica 6.0. Наиболее выраженными являются корреляции с такими направлениями, как «Информационные технологии», «Психология», «История», «Литература, филология», «Журналистика, связи с общественностью, реклама» и особенно «Сценическое искусство».

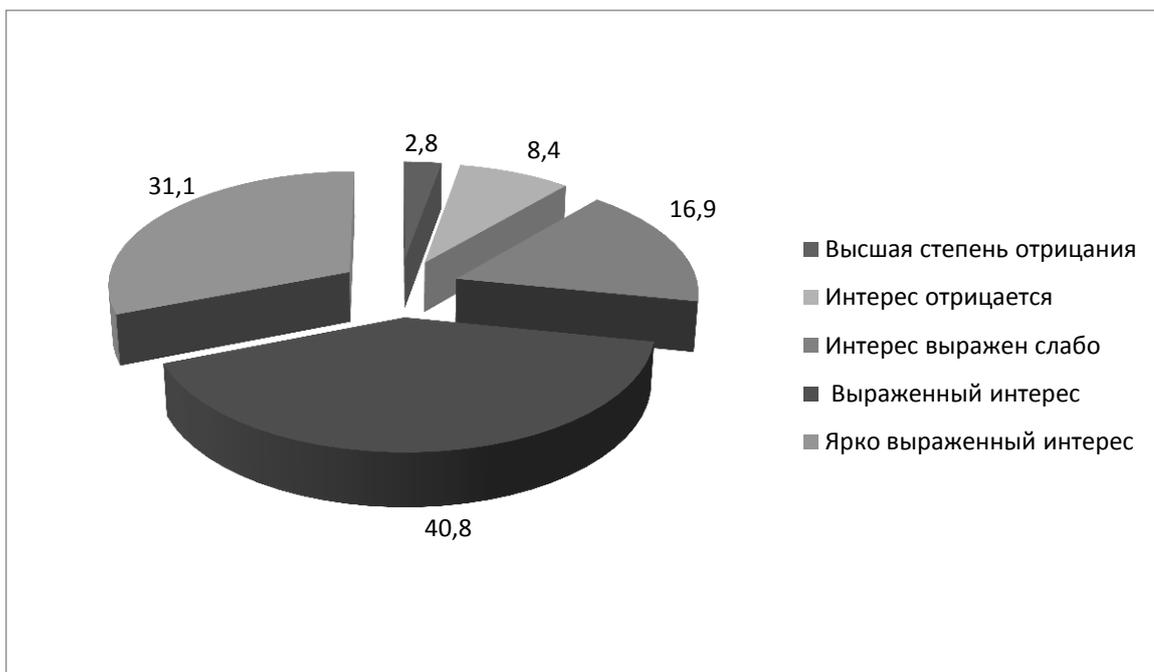


Рисунок 20. Оценка познавательного интереса в области музыки респондентами экспериментальной группы ($\Sigma=71$), %

Примечательно, что вне контекста обучающиеся оценивают свои музыкальные потребности гораздо выше. Исследуя данные потребности с помощью самооценки по 10-балльной шкале, мы остановились на одном, временном критерии, в сравнении с которым, «0 баллов» – потребность в контакте с музыкой не возникает никогда, а «10 баллов» – она постоянная (рисунок 21). Данные в диаграмме представлены через среднее арифметическое оценок на начало и конец эксперимента.

На основании самооценки можно заключить, что в экспериментальной группе музыкально-эстетическое воспитание оказало существенное влияние на самооценку потребности обучающихся в контакте с музыкой, причем при проведении опроса мы имели в виду не только учебу, но и досуг, а также повседневную жизнедеятельность обучающихся.



Рисунок 21. Самооценка потребности обучающихся в музыке (среднее арифметическое), балл

Различия по t-критерию Стьюдента для парных величин (Statistica 6.0) в обоих случаях признаются неслучайными и значимыми. Вместе с тем, мы учитываем, что одни и те же респонденты диагностировались в разном возрасте, а на потребность в музыке оказывают влияние многие другие факторы, например, мода, суб- или медиакультура.

Наряду с результатами экспертной оценки мотивационного компонента музыкально-эстетической культуры обучающихся представленные выше данные позволяют заключить, что в экспериментальной группе процесс его формирования был более результативным.

В процессе музыкально-эстетического воспитания в экспериментальной группе удалось добиться более результативного процесса формирования практического компонента, отражающего не только сами музыкальные способности, умения и навыки, но и готовность их демонстрировать. Отметим однако, что эти различия не столь заметны, как в отношении других компонентов. Среднее арифметическое оценок

практического компонента в контрольной группе составляет 4,5 балла, тогда как в экспериментальной она равна 5,9 балла (выше в 1,31 раза).

Косвенно, о достижении более высокого результата свидетельствуют результаты наблюдений, бесед и фиксации результатов деятельности обучающихся. Эти методы исследования позволяли определить роль субъекта музыкальной деятельности, которую обычно предпочитают обучающиеся (рисунок 22).

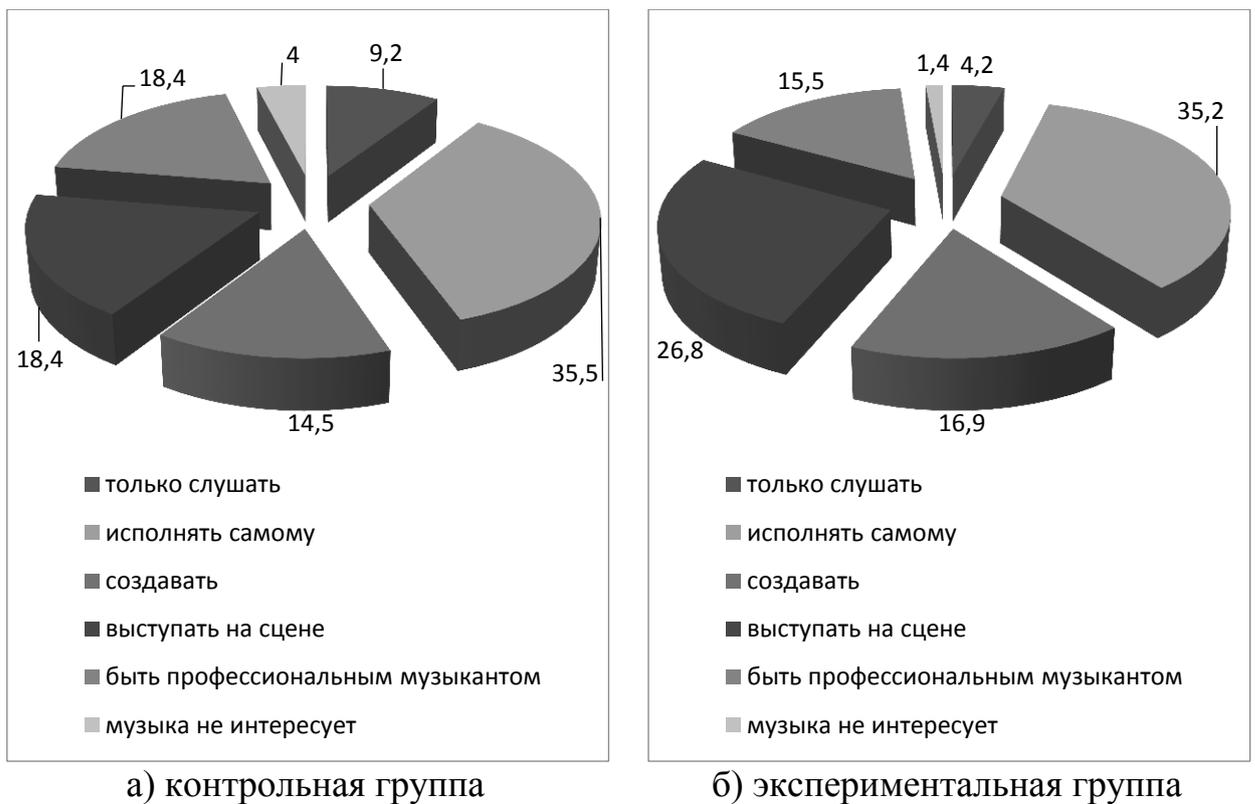


Рисунок 22. Роль субъекта музыкальной деятельности, предпочитаемая респондентами

Если в контрольной группе данные практические совпадают с теми, что были получены нами в диагностическом исследовании, то в экспериментальной группе заметно, что с возрастом не только не были утрачены предпочитаемые степени контакта с музыкой, как это часто происходит, они усложняются и становятся более интенсивными. Ведущих

факторов таких изменений, как нам кажется, два: взросление респондентов и экспериментальная организация музыкально-эстетического воспитания, причем последний фактор представляется нам наиболее важным. В группе почти нет обучающихся, которых музыка не интересует вообще, а также обучающихся, предпочитающих только слушать музыку. Сложными видами музыкальной деятельности, такими как любительское и профессиональное музицирование, выступление на сцене или же сочинительство, напротив, предпочитают заниматься больше респондентов.

Эти выводы важны в связи с тем, как оценивают обучающиеся удовлетворение своих потребностей в музыкально-эстетическом воспитании на ступени основного общего образования. Ниже, на рисунке 23 представлены сравнительные данные, полученные в контрольной и экспериментальной группах в конце эксперимента.

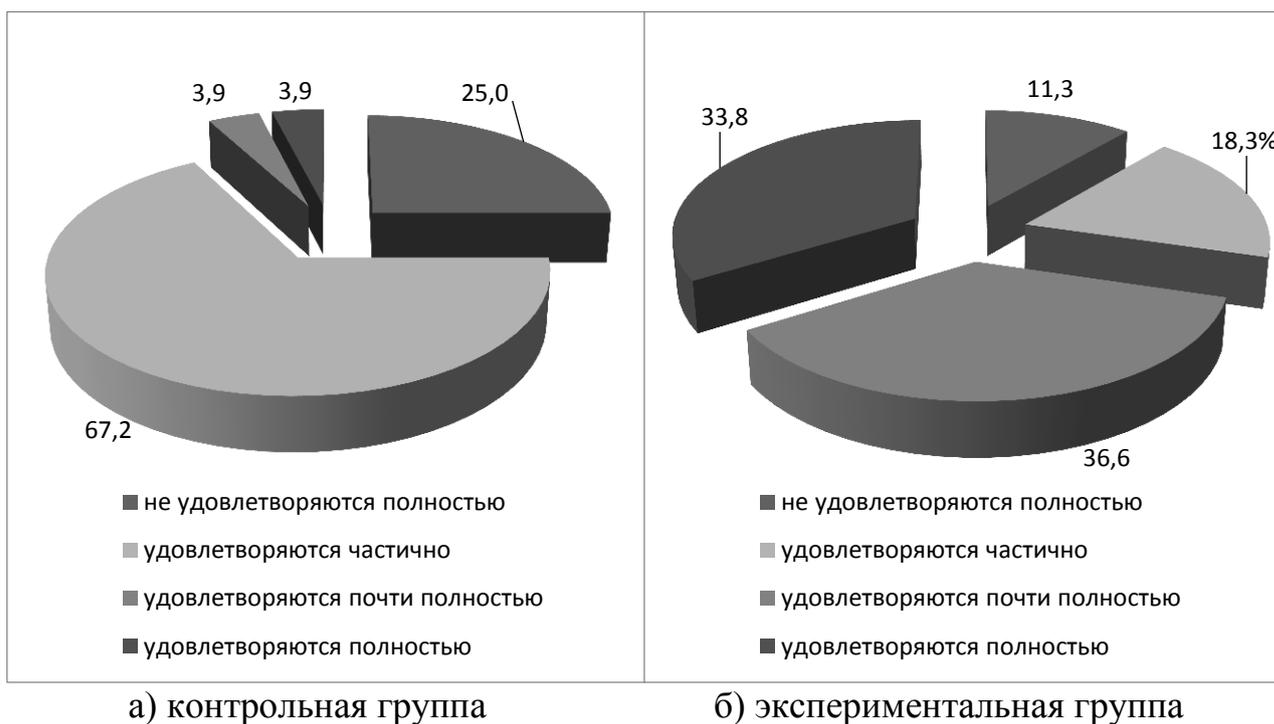
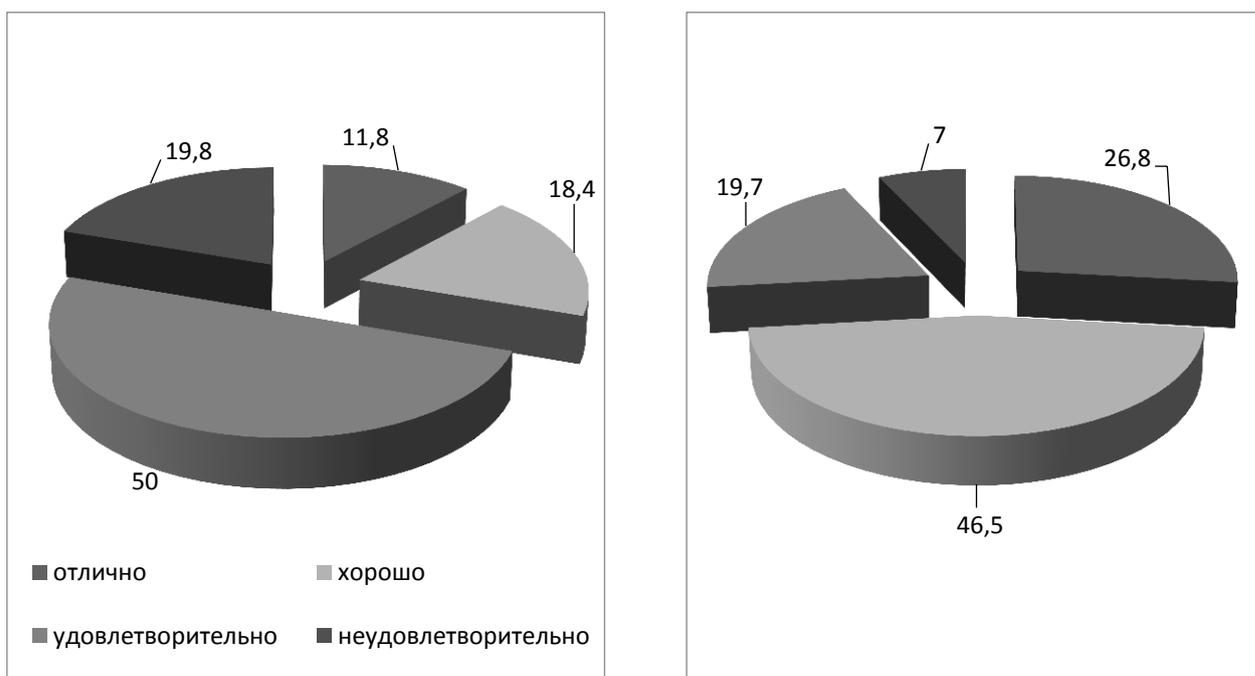


Рисунок 23. Оценка обучающимися удовлетворенности своей потребности в контакте с музыкой, %

Наряду с уменьшением численности группы респондентов, считающих, что их потребности не удовлетворяются, число респондентов с прямо противоположным мнением (удовлетворены почти полностью или полностью) в процентном отношении выросло почти в 10 раз. Этот результат мы склонны связывать с музыкально-эстетическим воспитанием обучающихся.

В процессе одного из контрольных занятий в конце эксперимента установлен уровень формирования нормативного компонента музыкально-эстетической культуры. Напомним, что он тем выше, чем ближе эстетические критерии, которые использует обучающийся для индивидуальных оценок явлений музыкальной действительности, эстетическому канону общества. Здесь следует уточнить, что в данной оценке нас не столько интересовали предпочтения и музыкальный выбор оцениваемого, сколько то, какие объективные критерии и нормы оценки он использует. При проведении контроля мы предлагали обучающимся подготовить и представить музыкальное произведение, которое могло иметь отношение к разным исполнителям и жанрам. Выбранное произведение, по мнению обучающегося, должно отвечать критериям «прекрасное и безобразное», «гармоничное и негармоничное», «совершенное и несовершенное». Свой выбор и свои оценки обучающийся должен был аргументировать и обосновать. Ниже, на рисунке 24, обобщены и представлены результаты оценки обучающихся по традиционной пятибалльной шкале.

Экспертная оценка нормативного компонента базировалась далеко не только на результатах данного контрольного занятия, при оценке использовались данные наблюдений и результаты бесед с обучающимися. Средняя экспертная оценка по нормативному показателю в экспериментальной группе выше, чем в контрольной в 1,85 раза (6,5 и 3,5 балла).



Контрольная группа

Экспериментальная группа

Рисунок 25. Результаты контрольного занятия (презентация музыкального произведения)

Экспертная оценка опытного компонента музыкально-эстетической культуры обучающихся в экспериментальной группе выше, чем в контрольной в 2,11 раза (7,2 и 3,4 балла соответственно). Данное различие мы считаем вполне закономерным, поскольку ключевым отличием двух сравниваемых практик выступает наличие деятельности переживания, анализа, осмысления и рефлексии явлений музыкального искусства. Эффект эмоционального переживания в процессе эксперимента получен практически от всех форм и методов воспитательной работы, включенных в систему музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования.

Приведем в качестве примера оценки, которые респонденты давали различным формам и методам музыкально-эстетического воспитания. Обучающимся из состава экспериментальной группы в конце эксперимента было предложено оценить основные формы, включенные в модель системы музыкально-эстетического воспитания по 10-балльной шкале, используя три

параметра: интерес, который они вызывают; образовательный (познавательный, информационный) эффект; эмоциональный эффект (который поддерживает воспитательное воздействие на личность). Результаты оценки представлены через среднее арифметическое выборочных величин (таблица 9).

Таблица 9 - Оценка обучающихся основных форм музыкально-эстетического воспитания (обратная связь)

Форма музыкального воспитания	Средний балл		
	Интерес	Образовательный эффект	Эмоциональный эффект
Учебный предмет «Музыка» («Музыкальное искусство»)	7,2	6,2	8,7
Интегрированные формы музыкального воспитания	8,8	8,3	9,1
Музыкальное творчество и концертная деятельность	7,9	5,4	8,2
Интеграция в немusикальные мероприятия системы воспитательной работы	6,9	7,1	7,7
Экскурсионная деятельность	8,9	8,2	7,5
Кружковая и индивидуальная музыкальная деятельность	6,4	6,7	6,3

Обратимся к анализу представленных данных. Прежде всего, отметим достижение высокого эмоционального эффекта, закономерно связанного с воспитательными возможностями музыки. Оценки в диапазоне от 6,3 до 9,1 балла в рамках соответствующего воспитательного воздействия позволяют ожидать высокого воспитательного эффекта, возникновения предпосылок изменения личности обучающегося. Далее подчеркнем еще раз, что предложенные формы музыкального воспитания вызывают повышенный интерес у обучающихся. Наконец, в таблице отражена оценка информативности и образовательного эффекта, во всех случаях находящаяся в верхней части шкалы.

В число критериев оценки опытного компонента нами включены объем рефлекслируемого опыта, музыкально-эстетический вкус, музыкально-эстетические взгляды, убеждения, предпочтения. Однако сравнение групп по данным критериям не имело никакого смысла потому, что в контрольной группе опыт работы с музыкальным материалом весьма ограничен. Вместе с тем, оценивая обучающихся по данным критериям в течение эксперимента, мы накопили обширную эмпирическую базу, которая служила индивидуальной оценке.

Наконец, обращаясь к экспертной оценке социального компонента музыкально-эстетической культуры, мы установили, что в среднем в экспериментальной группе он оценивается выше, чем в контрольной, более чем в 2 раза (8,8 и 4,3 балла). Это значит, что в условиях эксперимента за счет музыкально-эстетического воспитания нам удалось оказать влияние на развитие социально значимых качеств личности, не связанных напрямую с музыкально-эстетической культурой. Это утверждение опирается на многочисленные индивидуальные результаты, зафиксированные в эксперименте. Чаще всего методом исследования, позволявшим оценить результат, являлись беседы с родителями и классными руководителями обучающихся. В каждом случае оценка была уникальна, не поддавалась усреднению, но позволяла создать общую картину. Приведем в связи с этим только несколько примеров.

Елизавета Б. по мнению родителей в 2013 г. испытывала трудности в публичной презентации своих достижений. По результатам психологической диагностики в 5 классе, ребенок обладал заниженной самооценкой и слабой коммуникативной социальной компетентностью, ее учебная деятельность определялась преимущественно мотивами избегания неудачи. Вместе с тем, Елизавета демонстрировала высокий уровень креативности, с удовольствием пела, оставаясь один на один с преподавателями, отлично интонировала. В процессе эксперимента, ребенок принимал участие в постоянно усложняющихся формах музыкальной деятельности – от выступления в

составе хора, пения в паре с преподавателем перед учащимися начальных классов до участия в индивидуальном вокальном конкурсе. Изменение музыкальной деятельности было обеспечено созданием ситуации успеха и признания, а также подбором музыкального материала. В итоге такой работы - не только успешное вступление на конкурсе, но и очевидное повышение самооценки. В деятельности ребенка фиксируется стремление к соревнованию, которого ранее не было, практически исчезли психологические трудности самопрезентации.

Дмитрий Р., учащийся 5 класса, в 2012 г. отказывался от любого участия во внеклассной деятельности в том случае, если оно не приносило ему личную пользу. По мнению родителей, ребенок рос чрезмерно прагматичным и с большим трудом воспринимал цели деятельности, прямо не касающиеся его. Вместе с тем, среди его увлечений находилась игра на акустической гитаре и слушание рок-музыки. Общение «вокруг музыки», а также сама музыкальная деятельность являлись той средой, через которую ребенок был вовлечен в коллективные социально значимые дела. Поначалу Дмитрию доставляла удовольствие сама музыкальная деятельность, на этом фоне он начал с постепенно возрастающим интересом осмысливать цели воспитательных мероприятий. Затем, эмоционально реагируя на восприятие результата коллективом, ребенок разделял не только процесс, но и смыслы музыкальной деятельности. Наконец, испытывая потребность в музыке, несколько раз сам являлся организатором музыкальных мероприятий. В конце эксперимента Дмитрий Р. являлся мотивированным участником не только музыкальных, но и иных социально значимых мероприятий.

Никита Б., отрицавший национальную музыку, транслировал это отношение на многие другие явления национальной культуры: литературу, историю, кинематограф и пр., считая их несовременными и «отсталыми». Интерес к отечественной музыке развивался постепенно, во взаимодействии с ребенком приходилось сначала разбирать основы музыки, а затем сравнивать музыкальные произведения новейшей мировой культуры с

отечественными шедеврами по уровню сложности, трудности в создании и исполнении, смыслу, гармонии и многим другим параметрам. Произведения российских композиторов ребенок изучал в контексте исторических событий и биографий их авторов. Первый ощутимый эффект дало знакомство с Симфонией № 7 Д. Д. Шостаковича («Ленинградская» до мажор соч. 60), затем с военными маршами частей Русской Императорской Армии (интегрированный урок истории). В дальнейшем Никите неоднократно поручались доклады и сообщения о произведениях отечественных композиторов, музыкальные перемены и ведение экскурсий. От уважительного отношения к истории, на которую ребенок «взглянул» через музыкальные произведения и их авторов, произошли изменения в лучшую сторону в восприятии отечественной культуры в целом.

Елизавета Ч. в процессе музыкально-эстетического воспитания сначала расширила сферу своих музыкальных интересов, затем из слушателя сформировалась в исполнителя и чаще других занимала позицию лидера и организатора групповых музыкальных мероприятий. Начиная с 6 класса, Елизавета обучалась в музыкальной школе, а в системе музыкально-эстетического воспитания с помощью преподавателя создавала и исполняла собственные произведения. В 9 классе, по утверждению родителей, Елизавета Ч. рассматривала музыку как перспективную сферу профессиональной и личностной самореализации.

Перечисленные выше примеры не являются самыми убедительными, но для публикации они отобраны, так как, во-первых, дают пример развитого социального компонента музыкально-эстетической культуры, а во-вторых, иллюстрируют возможность развития в музыкально-эстетическом воспитании различных социально значимых качеств личности, поддерживают наше предположение о том, что если эстетические средства музыкальной деятельности переносить в другие, немusикальные сферы личности, возникает положительное влияние на формирование социально значимых качеств личности.

Далее обратимся к сравнению общих оценок формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Для сравнения групп нами представлена их уровневая характеристика (рисунки 25 и 26).

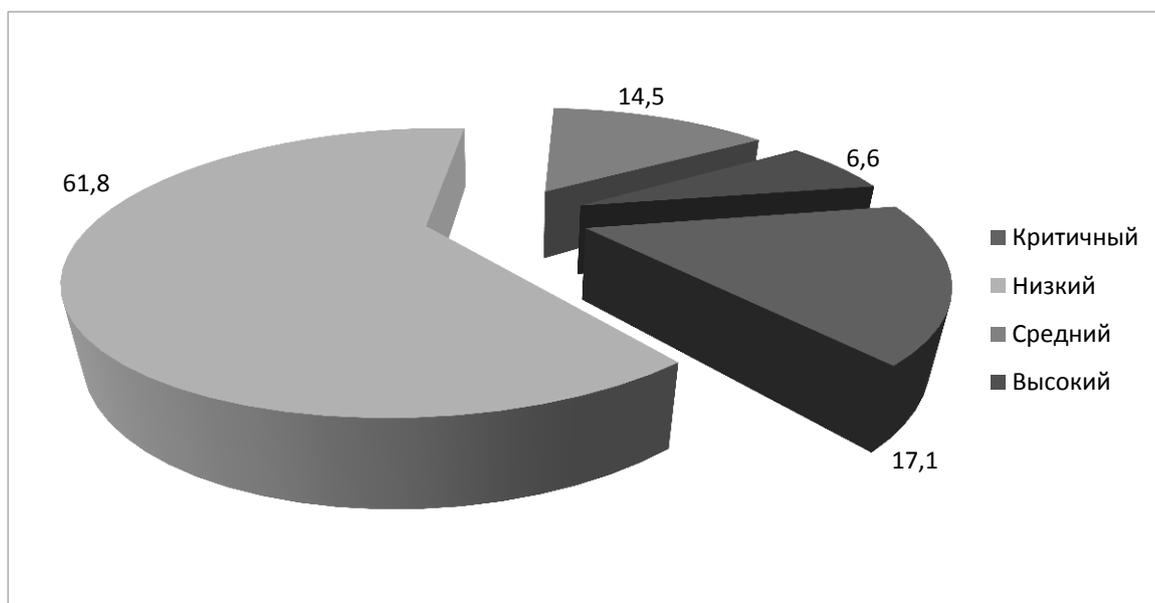


Рисунок 25. Уровни формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся контрольной группы, %

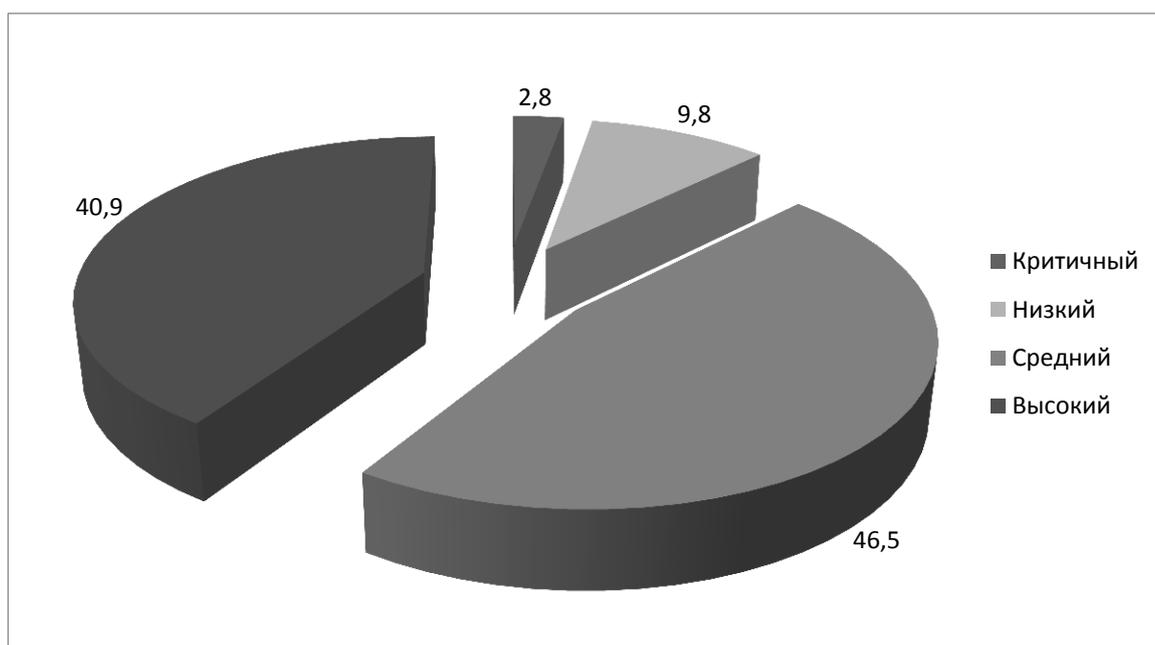


Рисунок 26. Уровни формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся экспериментальной группы, %

Критичным уровнем музыкально-эстетической культуры личности в контрольной группе обладают 13 человек из 76 (17,1%). В отношении данной группы обучающихся определенно не выполнены требования стандарта по развитию эстетического сознания личности, поэтому данный результат мы считаем заведомо низким. В экспериментальной группе такую оценку заслужили только 2 обучающихся из 71 (2,8%). С высокой долей вероятности эстетическое сознание не станет устойчивой чертой личности у тех обучающихся, у которых установлен низкий уровень формирования музыкально-эстетической культуры. Эстетические ориентации здесь опираются на ситуативное и эмоциональное восприятие и не имеют под собой прочной основы. В контрольной группе таких обучающихся 47 человек (61,8%), тогда как в экспериментальной – всего 7 человек (9,8%).

Далее обратимся к результату музыкально-эстетического воспитания, который можно считать высоким. Средний уровень музыкально-эстетической культуры означает, что достигнута основная цель музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. В контрольной группе такую оценку заслужили 11 человек (14,5%), а в экспериментальной – 33 (46,5%), что в 3 раза выше. Наконец, высокий уровень формирования музыкально-эстетической культуры, когда она не только стала устойчивой характеристикой личности, но и оказывает влияние на иные сферы, не связанные с музыкой. В контрольной группе таких обучающихся оказалось 5 человек из 76 (6,6%). В экспериментальной группе их в 5,8 раз больше, т. е. – 29 человек (40,9%).

Таким образом, в заключительной части эксперимента было установлено, что формирование музыкально-эстетической культуры обучающихся происходило результативнее в экспериментальной группе, чем в контрольной. Полученный результат позволяет подтвердить справедливость гипотезы исследования и защищать его теоретические положения.

Выводы по главе 2

В период с 2012 по 2018 гг. была выполнена программа опытно-экспериментальной работы исследования, предусматривающая пять последовательных этапов.

На первом этапе проведено диагностическое исследование сложившейся практики музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования, которая была охарактеризована как весьма противоречивая. Установлено, что на том уровне развития системы воспитательной работы, который был на момент принятия действующего Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, представляется затруднительным выполнение требования формировать эстетическое сознание личности. Принятие стандарта образовывало противоречие и одновременно стимул развития системы воспитательной работы школы. Разрешение этого противоречия требует поиска новых потенциальных возможностей развития, в том числе за счет развития музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования.

Являясь выразительным и эффективным, традиционным средством формирования эстетического сознания личности, музыка, тем не менее, недостаточно использовалась в решении задач музыкально-эстетического воспитания обучающихся. В исследуемой нами практике зафиксировано *противоречие* между возможностями музыки как вида искусства формировать музыкально-эстетическую культуру личности и недостаточным вниманием к музыкально-эстетическому воспитанию обучающихся в общеобразовательной школе. Развитие музыкально-эстетического воспитания до такого состояния, когда оно способствует реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта на ступени основного общего образования, как установлено, требовало

системных и научно-обоснованных преобразований, специального моделирования воспитательного процесса.

На следующем, организационно-подготовительном, этапе (2012-2015 гг.) сформирована база опытно-экспериментальной работы, проведены пилотные эксперименты по апробации предлагаемых форм и методов музыкально-эстетического воспитания, получены первые отзывы и результаты.

В ходе экспериментально-преобразующего этапа (2013-2016 гг.) реализованы основные изменения школьной практики музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. Музыкально-эстетическое воспитание обучающихся на данной ступени приобрело статус самостоятельного направления воспитательной работы и задачу интеграции и усиления остальных направлений. Основным экспериментальным результатом стало динамичное изменение музыкальных вкусов, предпочтений обучающихся, которые на протяжении эксперимента заметно усложняются, а кроме того, изменяется эстетическое восприятие обучающимися самой музыки, их способность к эмпатии.

На этапе расширения и внешней проверки опыта (2016-2017 гг.) выполнена полная реализация системы музыкально-эстетического воспитания в двух образовательных организациях, составляющих базу опытно-экспериментальной работы. Система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования прошла коррекцию и доказала принципиальную возможность своей адаптации в новых условиях, независимо от типа, масштаба образовательной организации, а также ее профиля.

На завершающем этапе обобщения и обсуждения результатов эксперимента (2018 г.) выполнено сравнительное исследование процессов формирования музыкально-эстетической культуры личности обучающихся контрольной (традиционная практика) и экспериментальной (экспериментальная практика) групп. Установлены существенные

положительные отличия результатов формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся в группах. Число обучающихся, обладающих высоким и средним уровнями музыкально-эстетической культуры личности (положительный результат), в экспериментальной группе выше, чем в контрольной в 5,8 раз. Напротив, число обучающихся с низким и критичным уровнями музыкально-эстетической культуры в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной, в 1,6 раз.

Полученные результаты позволяют считать теоретические положения исследования доказанными, а его гипотезу подтвержденной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Государственные требования к целям образовательного процесса, отраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, являются нормативно установленной частью социального заказа образованию и вводят в число задач обучения и воспитания формирование эстетического сознания личности. Эстетическое развитие школьника как субъекта воспитания в значительной степени определяет содержание всей воспитательной работы, включая в него обширный социальный опыт, эмоционально насыщенный и составляющий суть «...художественного наследия народов России и мира». Развитое эстетическое сознание личности является проявлением эстетической культуры личности, которая не просто воспитывает «чувство прекрасного», но формирует эстетическую оценочную систему, с использованием которой человек рассматривает явления социальной жизни и строит свою социальную деятельность.

Разработка теоретических положений исследования опирается на базовую идею о роли и возможностях в формировании эстетического сознания искусства как способа субъективного отражения человеком окружающей действительности через художественные образы, отражающие социальные идеалы, ценности, убеждения, на идею использования уникальных характеристик музыки, как особого вида искусства, в концентрированном виде представляющего эстетический идеал. Установлено, что эстетическая культура и эстетическое сознание как ее проявление в социальной жизни человека эффективно формируется на уровне музыкального искусства в процессе музыкально-эстетического воспитания обучающихся.

Исследование исторического развития теорий музыкально-эстетического воспитания в России привело к выводу о том, что:

- во-первых, в общей и музыкальной педагогике музыкально-эстетическое воспитание рассматривается как целенаправленное массовое явление, элемент системы массового воспитания народа. Как процесс оно предусматривает не выделение человека из социума в элитную группу (за счет овладения музыкальным инструментом и участия в музыкальной жизни), а наоборот, введение его в социум (за счет овладения мировой и национальной музыкальной культурой);

- во-вторых, музыка понимается как мощное воспитательное средство. При этом непосредственно к предмету музыкально-эстетического воспитания относятся эстетическая и духовно-нравственная сферы личности, опосредовано же музыкально-эстетическое воспитание может быть направленно на духовно-нравственные, интеллектуальные, волевые, творческие и другие качества личности, на формирование целого ряда интегративных личностных образований: религиозности, патриотизма, личной и социальной активности и т. д.;

- в-третьих, музыка обеспечивает процесс познания человеком окружающей действительности за счет эмоциональной окраски познаваемых предметов, явлений и процессов. С помощью музыки воспитатель способен передавать воспитаннику собственное отношение к окружающей действительности, поступкам и суждениям, другим людям.

В исследовании нашло подтверждение положение гипотезы о том, что музыкально-эстетическое воспитание обучающихся будет результативнее в формировании музыкально-эстетической культуры личности, если оно будет изучено как вид эстетического воспитания обучающихся, в котором формирование эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализация духовно-эстетических потребностей обучающихся и организация их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям, будет происходить через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки. Последовательно определены ключевая идея музыкально-эстетического

воспитания, его цель и принципы. Выявлены пять основных условий его результативности, а именно:

- комплексный характер музыкально-эстетического воспитания, его интеграция в другие виды воспитания и формы учебно-воспитательного процесса;

- синтез различных видов искусств, связь музыкального образа с реальной жизнью, выбор эмоционально насыщенного музыкального материала;

- постоянное развитие субъектной позиции в музыкально-эстетической деятельности (слушатель, исполнитель, творец), организация рефлексии музыкального образа, выявление эстетического смысла в музыке и осмысление эстетических критериев, формулировка и оценка индивидуальных эстетических оценочных представлений;

- результатов – использование результатов музыкально-эстетического воспитания для развития качеств (эмоциональных, интеллектуальных, духовно-нравственных) личности, не связанных с музыкально-эстетической культурой напрямую;

- прогнозирование, анализ, контроль и коррекция развития музыкально-эстетической культуры личности в воспитательной работе школы, мониторинг системы воспитательной работы школы как среды музыкально-эстетического развития обучающихся.

Подтверждено, что целью музыкально-эстетического воспитания в системе воспитательной работы школы может стать формирование музыкально-эстетической культуры обучающихся, а через него – содействие развитию социально значимых качеств личности обучающихся за счет переноса эстетического сознания, сформированного в музыкально-эстетическом воспитании, на широкий круг явлений воспитательного пространства и воспитательной деятельности общеобразовательной школы. Музыкально-эстетическая культура определена как интегративное качество личности, проявление ее эстетической культуры на уровне одного из видов

искусств – музыки, отражающее способность личности воспринимать, оценивать, преобразовывать и создавать музыку с использованием эстетических критериев, характерных для общества на данном этапе его социокультурного развития. Как цель музыкально-эстетического воспитания обучающихся на этапе основного общего образования музыкально-эстетическая культура личности достигается эмоциональным переживанием, эстетической оценкой и осмыслением, творческим преобразованием музыки на основе эстетического сознания. Как результат музыкально-эстетического воспитания сформированная музыкально-эстетическая культура личности обеспечивает эстетизацию всей деятельности обучающегося, за счет чего усиливаются возможности воспитательной системы школы в формировании социально значимых качеств личности. Музыкально-эстетическая культура личности представлена в единстве когнитивного, мотивационного, практического, нормативного, опытного и социального компонентов. Уточнены проявления музыкально-эстетической культуры обучающихся в их практической деятельности.

Дана качественная характеристика уровней формирования музыкально-эстетической культуры обучающихся. Выделены ее:

- критичный уровень, при котором в его деятельности из-за отсутствия опыта эмоционального переживания не проявляются эстетические отношения к явлениям музыкального искусства (опытный компонент);

- низкий уровень, при котором эстетические отношения к явлениям музыкального искусства не определяются устойчивыми нормативами музыкально-эстетического идеала (нормативный компонент) либо определяются нормами, не отвечающими эстетическим канонам общества;

- средний уровень, при котором в его деятельности присутствуют все объективные проявления музыкально-эстетической культуры (музыкально-эстетические отношения и оценки, объяснения явлений музыкального искусства, активная и мотивированная музыкально-эстетическая

деятельность), но не происходит эстетизация остальных, внемusикальных сфер деятельности (социальный компонент);

- высокий уровень, характеризующийся как ее устойчивыми проявлениями в музыкально-эстетической деятельности, так и влиянием на другие виды материальной и духовной деятельности за счет использования универсальных эстетических критериев, сформированных в музыке.

Важным моментом в решении научной задачи исследования явилось моделирование системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. Система музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования определена как конечная совокупность необходимых и достаточных компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы (основной образовательной программы основного общего образования, внеучебной деятельности обучающихся, воспитательной работы), явлений музыкальной жизни внешней культурной среды, объединенных динамическими и статическими отношениями, в которых при активном и сознательном участии самих обучающихся появляется возможность формировать их музыкально-эстетическую культуру, а через нее – создавать благоприятные условия формирования социально значимых качеств.

Для теоретического обоснования системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования применен метод моделирования. Модель системы музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования может представлять собой графическое или словесное описание этой педагогической системы, достаточное для описания и построения музыкально-эстетического воспитания на практике в условиях эксперимента. Основным результатом моделирования выступает определение состава и структуры системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования. В структуру системы музыкально-эстетического

воспитания обучающихся на ступени основного общего образования включены такие компоненты, как цель, задачи, содержание, формы, методы, средства, планируемый результат и оценочный аппарат.

Продуктивным способом постановки задач музыкально-эстетического воспитания, детализирующим процесс движения к цели при интеграции в систему воспитательной работы школы, явилась опора на закономерности развития социально значимых качеств личности в условиях организованного воспитания. В организации музыкально-эстетического воспитания на практике поставлены и решены задачи: мотивации и развития интереса к взаимодействию с музыкой, формирования постоянной потребности в музыке; развития музыкально-эстетической культуры до уровня, необходимого для адекватного восприятия музыкального материала; организации музыкально-эстетической деятельности во всех составляющих воспитательной системы школы, направленной на развитие социально значимых качеств личности; удовлетворения индивидуальных потребностей в музыкально-эстетической деятельности (слушатель, исполнитель, творец).

В опытно-экспериментальной работе, сначала в серии пилотных экспериментов, затем в естественном педагогическом эксперименте и, наконец, в широком педагогическом эксперименте апробированы основные формы музыкально-эстетического воспитания, а именно: занятия по учебной дисциплине «Музыкальное искусство»; интеграция музыки в другие учебные предметы и реализация посредством музыки межпредметных связей и проведение интегрированных уроков; творческая и концертная деятельность; интеграция музыкально-эстетического воспитания в немзыкальные мероприятия воспитательной работы школы; экскурсионная деятельность; кружковая и индивидуальная музыкальная деятельность. Эти формы, а также методы музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования по результатам апробации рекомендованы к распространению, методически поддержаны и оформлены для применения в широкой практике.

Результативность музыкально-эстетического воспитания оценивалась через уровень формирования музыкально-эстетической культуры личности обучающихся на ступени основного общего образования. Результативность разработанной системы музыкально-эстетического воспитания обучающихся на ступени основного общего образования доказана в сравнении процессов ее формирования у обучающихся контрольной (традиционная практика) и экспериментальной (экспериментальная практика) групп. Полученные результаты являются статистически значимыми. На основании обобщений и выводов, а также экспертных оценок нами сделан вывод об успешной апробации системы музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования.

Таким образом, полученные результаты подтвердили положения гипотезы исследования и позволяют защищать его основные теоретические положения. В целом, поставленная цель исследования может считаться достигнутой, а его задачи полностью решенными.

Вместе с тем, проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение как проблемы развития социально значимых качеств школьника в системе воспитательной работы школы, так и проблемы результативности музыкально-эстетического воспитания на ступени основного общего образования. Ее дальнейшее исследование может быть связано с преодолением дискретности воспитательного процесса, углублением интеграции различных составляющих воспитательной системы школы, совершенствованием форм, методов и средств музыкально-эстетического воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: МПСИ, 1999. – 224 с.
3. Аверьянов, А. Н. Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
4. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
5. Адищев, В. И. Теоретические основы музыкального образования в школе (исторический аспект) / В. И. Адищев. – Пермь: Изд-во Пермского гос. пед. ун-та, 2009. – 134 с.
6. Алиев, Ю. Б. Музыка среди нас (Не бесспорные рассуждения родителя – педагога) / Ю. Б. Алиев // Проблемы современного образования. – 2010. - № 4. – С. 74–84.
7. Алиев, Ю. Б. Музыкальное воспитание / Ю. Б. Алиев // Музыкальная энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 3. – С. 755-762.
8. Алпатов, Н. И. Очерки по истории кадетских корпусов и военных гимназий в России: дис. ...д-ра пед. наук / Алпатов Николай Иванович. — Рязань, 1948. — 434 с.
9. Альбрехт, Е. К. О рациональном преподавании пения и музыки в школах / Е. К. Альбрехт // Педагогический сборник. – 1870. - № 11. - С. 1123-1153.
10. Анненкова, И. В. Музыка как константа культурного пространства семьи в России XVIII - начала XX вв.: дис. ...канд. культурол. наук: 24.00.01 / Анненкова Ирина Владимировна. - Саранск, 2012. - 152 с.
11. Апраксина, О. А. Современный ребенок и музыка / О. А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. - М.: Педагогика, 1985.

– 57 с.

12. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.

13. Арбатская, Н. А. Теория и практика эстетического воспитания дошкольников в России: 1917-1936 гг.: дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / Арбатская Наталья Аркадьевна. – М., 2002. – 156 с.

14. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

15. Архипова, И. А. Лучшие тесты самодиагностики личности старшеклассников и студентов. Психологический практикум / И. А. Архипова. – М.: Наука и техника, 2009. – 288 с.

16. Арштейн, Л. И. Формирование музыкально-эстетической культуры студентов в воспитательном пространстве вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Арштейн Лев Исаакович. – Белгород, 2010. – 206 с.

17. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. - М.-Л.: Музыка, 1965. – 151 с.

18. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов / Федеральный институт развития образования. – Режим доступа: http://www.firo.ru/?page_id=3157 (дата обращения 04.09.2018).

19. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-86.

20. Афанасьев, В. В., Сивов, М. А. Математическая статистика в педагогике / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов. – Ярославль, 2010. – 76 с.

21. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

22. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы: монография / А. Б. Афанасьева. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – 145 с.
23. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 78 с.
24. Бабенко, Н. М. Концепция эстетического воспитания Б. Т. Лихачева: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Бабенко Наталья Михайловна. – Пятигорск, 2003. – 20 с.
25. Базиков, А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и их преодоление: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Базиков Александр Сергеевич. – Тамбов, 2002. – 386 с.
26. Безбородова, Л. А., Алиев, Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
27. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
28. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
29. Белозерцев, Е. П. Образование. Историко-культурный феномен / Е. П. Белозерцев. – М.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 752 с.
30. Бершадский, М. Е., Гузеев, В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
31. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1977. – 304 с.
32. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
33. Бестужев-Лада, И. В. и др. Нужна ли школе реформа? (XXI век: ожидаемые и желательные изменения системы народного образования

России) / И. В. Бестужев-Лада, Н. П. Гришаева, Е. Ю. Колесникова, Е. И. Пронина, Е. Ю. Иванова; под ред. И. В. Бестужева-Лады. – М.: Пед. общество России, 2000. – 192 с.

34. Бжезинский, З. Великая шахматная доска (господство Америки и его геостратегические императивы) / З. Бжезинский. – М.: Международные отношения, 1998. – 122 с.

35. Битинас, Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М.: Педагогика, 1996. – 135 с.

36. Блауберг, И. В., Юдин, Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 69 с.

37. Бобров, В. В. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: социально философский анализ / В. В. Бобров // Философия образования для XXI в. – 2001. - № 1. – С. 21–36.

38. Бозина, И. Г. Социализация старших школьников в условиях образовательного учреждения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Бозина Ирина Геннадьевна. – Кемерово, 2007. – 227 с.

39. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.

40. Бореев, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Бореев. – М.: Изд-во политической литературы, 1988. – 496 с.

41. Бочарова, В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: дис. ...д-РА пед. наук: 13.00.01 / Бочарова, Валентина Георгиевна. – М., 1991. – 401 с.

42. Боякова, Е. В. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 / Боякова Екатерина Вячеславовна. – М., 2001. – 250 с.

43. Букина, Т. В. Идея музыкальной культуры и способы ее концептуализации в отечественной научной традиции советской и постсоветской эпох: автореф. дис. ...д-ра искусствоведения: 24.00.01 / Букина

Татьяна Вадимовна. – СПб., 2012. – 46 с.

44. Буркова, Л. Ф. Содержание, формы и методы музыкально-эстетического воспитания учащихся педагогического колледжа: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Буркова Лариса Федоровна. – М., 2003. – 183 с.

45. Бурса, Г. П. Вопросы эстетического воспитания в школе / Г. П. Бурса. – Хабаровск, 1959. – 120 с.

46. Бутенко, Н. В. Художественно-эстетическая культура как базовый механизм развития личности / Н. В. Бутенко // Педагогическое образование в России. - № 4. - 2013. – С. 138-143.

47. Бухарова, Г. Д., Старикова, Л. Д. Личностно-ориентированный аспект в образовательном процессе / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова // Инновационные процессы в образовании и новые педагогические технологии: материалы конф. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997. – С. 17-19.

48. Великородная, Л. А. Патриотическое воспитание студентов на основе русского музыкального наследия: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Великородная Людмила Алексеевна. - Воронеж, 2009. - 205 с.

49. Вершловский, С. Г., Матюшкина, М. Д. Контент-анализ в педагогическом исследовании / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. – СПб.: Санкт-Петербург. академия постдипломного пед. обр-я, 2006. – 61 с.

50. Владимирова, Ю. Б. Социально-культурные условия формирования эстетической культуры подростков средствами предметно-пространственной среды: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Владимирова Юлия Борисовна. - Казань, 2013. - 269 с.

51. Власенко, В. Л. Социально-культурные условия формирования музыкальной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Власенко Валерия Леонидовна. – Тамбов, 2010. – 230 с.

52. Власов, В. А. Теория эстетического воспитания в России во II половине XIX - начале XX вв.: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Власов Вадим Александрович. – Пятигорск, 2000. – 188 с.

53. Власова, Е. С. Советское музыкальное искусство сталинского периода: борьба агитационной и художественной концепций: дис. ...д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Власова Екатерина Сергеевна. – М., 2010. – 728 с.
54. Воспитательный процесс: изучение эффективности / под ред. Е. Н. Степанова. – М.: Сфера, 2001. – 128 с.
55. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Азбука, 2017. – 448 с.
56. Гаврилова, З. А. Музыкально-театральная деятельность как средство формирования умений творческого взаимодействия у учащихся детской школы искусств: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Гаврилова Зоя Анатольевна. - Екатеринбург, 2012. - 203 с.
57. Галагузова, М. А. Проблемы педагогики социально-культурной деятельности / М. А. Галагузова, Г. А. Гревцева, М. Е. Дуранов, В. Н. Запорожец, Г. М. Каченя, А. В. Кирьякова, В. И. Кравчук, Р. А. Литвак, Т. А. Ольховская, В. Г. Рындак, Е. В. Швачко. – Челябинск: Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2015. – 288 с.
58. Галагузова, М. А. и др. Социальная педагогика / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова. – М.: Владос, 2008. – 448 с.
59. Гегель, Г. В. Ф. Лекции по эстетике. В 2 томах. Т.1. / Г. В. Ф. Гегель. – СПб.: Наука. Ленинградское отделение, 2007. – 624 с.
60. Гершунский, Б. Г. Философия образования для XXI века / Б. Г. Гершунский. – М.: Пед. общество России, 2002. – 512 с.
61. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. - М.: Академия, 2005. - 320 с.
62. Горюнова, Л. В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе / Л. В. Горюнова. – 1988. – № 2. - С. 7-17.
63. Гречко, П. К. О границах толерантности / П. К. Гречко //

Свободная мысль-XXI. - 2005. - № 10. - С. 173-182.

64. Гуревич, П. С., Шульман, О. И. Ментальность, менталитет / ред. С. Я. Левит / Культурология. XX век: Энциклопедия. Т. 2. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – 319 с.

65. Гусинский, Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 184 с.

66. Д. Б. Кабалецкий и ИСМЕ: (к столетию со дня рождения) / сост. Д. Форрест, пер. А. Микоян. – М.: Репроцентр, 2004. – 143 с.

67. Давыдова, Е. А. Методика применения средств музыкальной культуры в нравственно-эстетическом воспитании младших школьников на занятиях по иностранному языку: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Давыдова Екатерина Александровна. – М., 2013. – 24 с.

68. Демин, А. К. Методы изучения социального заказа образованию / А. К. Демин. – Тюмень: Проспект, 1995. – 46 с.

69. Демков, М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика / М. И. Демков. – М., 1916. – 329 с.

70. Демченко, Е. Н. Музыкальное образование в элитарных учебно-воспитательных заведениях Петербурга первой половины XIX века: теоретико-методический аспект: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Демченко Елена Николаевна. – СПб., 2009. - 143 с.

71. Денисенко, Ю. В. Духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи средствами народного музыкального творчества в сфере досуга: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Денисенко Юлия Васильевна. - Барнаул, 2009. - 172 с.

72. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319с.

73. Добролюбов, Н. А. Эстетика. Литература. Критика: сб. статей / Н. А. Добролюбов. – Л.: Наука, 1988. – 312 с.

74. Донгаузер, Е. В. Гуманистическая направленность музыкального

воспитания в народных школах современной Германии: На примере федеральной земли Бавария: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Донгаузер Елена Викторовна. – Екатеринбург, 2002. – 135 с.

75. Дормидонтова, Л. П. Формирование творческих способностей у детей 5-8 лет средствами музыкального фольклора: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Дормидонтова Лариса Петровна. - Ульяновск, 2012. - 255 с.

76. Дубовицкая, Т. Н. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Н. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. - № 2. – С. 42-45.

77. Жестова, Т. П. История кадетских корпусов и военных гимназий в России: дис. ...канд. ист. наук. – М., 1944. – 198 с.

78. Жиганова, К. С. Музыкальные занятия в общеобразовательной школе как средство формирования мотивации здорового образа жизни учащихся: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Жиганова Ксения Сергеевна. - Ярославль, 2012. - 226 с.

79. Журавицкая, М. С. Система музыкального воспитания учащихся начальной школы Израиля и пути ее совершенствования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Журавицкая Мария Самуиловна. – М., 2002. – 162 с.

80. Зайнутдинова, А. Р. Формирование досуговых интересов современной молодежи средствами национального музыкального искусства: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Зайнутдинова Алсу Рустамовна. - Казань , 2012. - 247 с.

81. Захарченко, М. В. Социальный заказ на образование и образовательные ресурсы общества [Электронный ресурс] / М. В. Захарченко / Образовательный портал «Слово». – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37904.php> (дата обращения 04.09.2018).

82. Здорова, С. В. Проблема музыкально-эстетического воспитания студентов гуманитарных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Здорова Светлана Викторовна. – М., 2009. – 250 с.

83. Зеньковский, В. В. Собрание сочинений / В. В. Зеньковский. – М.:

Русский путь, 2008. – 448 с.

84. Иванова, Л. Н. Музыкально-эстетическое развитие подростка средствами вокально-сценической деятельности в системе дополнительного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Иванова Лилия Николаевна. – Казань, 2013. – 20 с.

85. Изюмский, Ю. В. Об эстетическом воспитании школьников / Ю. В. Изюмский. – М.: Педагогика, 1960. – 254 с.

86. Ильина, Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Вып. 1 / Т. А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 72 с.

87. Ильясова, Т. В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ильясова Тамара Васильевна. – М., 1979. – 229 с.

88. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 188 с.

89. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. - М.: Просвещение, 2004. – С. 3-36.

90. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.

91. Казакова, С. В. Музыкальное воспитание и обучение детей в современном образовательном пространстве: монография / С. В. Казакова. - Екатеринбург: УрГПУ, 2011. - 177 с.

92. Калимуллина, О. А. Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Калимуллина Ольга Анатольевна. - Казань , 2009 - 243 с.

93. Камалова, И. Ф. Развитие нравственных ценностных ориентаций студентов вуза средствами музыкального искусства: дис. ...канд. пед. наук: 13.00. 01 / Камалова Ильмира Фуатовна. - Казань , 2009. - 248 с.

94. Кант, И. Критика чистого разума [Электронный ресурс] / И. Кант

// Электронная библиотека. – Режим доступа:
<http://www.psylib.ukrweb.net/books/kanti02/index.htm> (дата обращения
20.08.2018).

95. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования): дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Карпушина Лариса Павловна. – Саранск, 2012. – 521 с.

96. Картавцева, М. Т. Творческое развитие детей средствами музыкального фольклора: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Картавцева Маргарита Тихоновна. – М., 2009. - 468 с.

97. Киященко, Н. И. Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика / Н. И. Киященко. – М.: Ин-т философии РАН, 1998. – 302 с.

98. Кобозева, И. С. Национально-ориентированное непрерывное музыкальное образование: теоретико-методологический аспект: монография / И. С. Кобозева / под ред. Е. Г. Осовского. – Саранск, 2003. – 181 с.

99. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

100. Колесникова, И. А. и др. Воспитательная деятельность педагога / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. - 336 с.

101. Колчинская, В. Ю. Самодеятельное музыкальное творчество как фактор социализации молодежи: дис. ...канд. социол. наук: 22.00.06 / Колчинская Вероника Юлиевна. – Екатеринбург, 2001. – 165 с.

102. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.

103. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

104. Кострикова, Д. К. Музыкальная культура в формировании мировоззрения личности: дис. ...канд. филос. наук: 09.00.11 / Кострикова Дарья Константиновна. – М., 2010. - 182 с.]

105. Кох, Г. Марксизм и эстетика. Об эстетической теории Карла Маркса, Фридриха Энгельса и Владимира Ильича Ленина / Г. Кох. – М.: Прогресс, 1964. – 752 с.

106. Кошеленко, Л. В. Эстетическая культура: история, методология и современность: монография / Л. В. Кошеленко. – Челябинск: Уральская академия, 2008. – 270 с.

107. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому [Электронный ресурс] / В. В. Краевский. – Режим доступа: <http://www.kraevskyyv.narod.ru/papers/co2001.htm>(дата обращения 04.09.2018).

108. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения. В 6 т. Т.3 / Н. К. Крупская. – М.: Педагогика, 1978. – 472 с.

109. Кузнецова, А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

110. Кузнецова, Л. В. Национально-культурная среда в общеобразовательной школе: теория и практика формирования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Людмила Васильевна. – Чебоксары, 2001. – 445 с.

111. Кузьмина, Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н. В. Кузьмина // Методология педагогических исследований. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с.

112. Кульпина, Д. С. Педагогические условия развития креативности у младших школьников в процессе общего музыкального образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Кульпина Дарья Семеновна. - Чебоксары, 2012. - 221 с.

113. Куприянов, Б. В. Методы воспитания: очередная попытка понимания / Б. В. Куприянов // Образование и общество. – 2004. – № 4. – С.

39–42.

114. Куракин, С. И. Музыкально-эстетическое воспитание школьников в процессе занятий в классе гитары: контекстное музицирование: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Куракин Святослав Игоревич. – М., 2017. – 25 с.

115. Лалаев, М. И. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. – СПб.: 1880, 1892. – Ч. I-III. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.knigafund.ru/books/49946> (дата обращения 06.02.2013)

116. Латышева, Ж. В. Феноменологические предпосылки музыкально-эстетического образования личности: автореф. дис. ...канд. филос. наук: 09.00.04 / Латышева, Жанна Вячеславовна. – М., 2000. – 24 с.

117. Левит, Е. И. Формирование эстетической культуры у детей младшего школьного возраста в музыкальном дополнительном образовании: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Левит Елена Ильинична. – Н. Новгород, 2003. – 194 с.

118. Леонтьев, А. Н. и др. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

119. Леонтьева, Т. В. Формирование эстетической культуры подростков средствами народной музыки: на примере учреждений дополнительного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Леонтьева Татьяна Викторовна. – Казань, 2008. – 18 с.

120. Лернер, И. Я. Концепция базового содержания общего среднего образования / И. Я. Лернер // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Вып. 8. - М., 1991. – 36 с.

121. Ли Сын Рок Музыкально-эстетическое воспитание школьников Кореи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ли Сын Рок. – М., 2005. - 178 с.

122. Липчанский, А. . Становление в России общего массового школьного образования в период социально-экономических преобразований,

1861 - 1941 гг.: Опыт, уроки: ди. ...д-ра истор. наук: 07.00.02 / Липчанский Алексей Михайлович. – М., 2001. - 459 с.

123. Лихачев, Б. Т. и др. Система эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев, Е. В. Квятковский, А. И. Буров. – М.: Педагогика, 1983. – 264 с.

124. Лихачев, Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Б. Т. Лихачев. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт-М, 2010. – 647 с.

125. Лобанова, Т. В. Музыкальная деятельность как педагогическое средство социализации детей-инвалидов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Лобанова Татьяна Васильевна. – Екатеринбург, 1995. – 23 с.

126. Ломакина, Н. С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников-подростков: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ломакина Наталья Сергеевна. – М., 2006. – 22 с.

127. Лоренц, В. В. Формирование музыкальной культуры подростков в условиях взаимодействия семьи, школы и учреждений дополнительного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Лоренц Вероника Валериевна. – Тамбов, 2012. – 26 с.

128. Лосский, Н. О. История русской философии [Электронный ресурс] / Н.О. Лосский. – Режим доступа: <http://www.vehi.net/nlossky/istoriya/index.html> (дата обращения 04.09.2018).

129. Луначарский, А. . Собрание сочинений. В 8 т. Т. 7. Эстетика. Литературная критика. Статьи, доклады, речи / А. В. Луначарский. – М.: Художественная литература, 1963. – 734 с.

130. Лю Юйтун Традиции российской педагогики и актуальные задачи музыкального воспитания и образования на современном этапе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Лю Юйтун. – М., 2011. – 149 с.

131. Маврина, И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Маврина Ирина Андреевна. – Омск, 2000. – 418 с.

132. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М.: Изд-во

политической литературы, 1990. – 416 с.

133. Мальцев, А. П. Развитие музыкальной культуры подростков в учреждении дополнительного образования детей: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мальцев Александр Павлович. – Оренбург, 2003. – 187 с.

134. Мардахаев, Л. В. Социализация как социально-педагогическая проблема / Л. В. Мардахаев // Социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе социализации: матер. Российск. научно-практ. конф. – М.: АПКиППРО, 2008. – С. 21-27

135. Марченко, С. Е. Формирование эстетической культуры подростков в условиях самодеятельного хореографического коллектива: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Марченко Сергей Евгеньевич. – Барнаул, 2010. – 23 с.

136. Матвеева, Л. В. Музыкальное воспитание и образование ребенка в современной российской семье: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Матвеева Лада Викторовна. - Екатеринбург, 2010. - 333 с.

137. Милованова, Н. В. Педагогические условия формирования социальной активности подростков в процессе музыкально-краеведческой деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Милованова Наталия Викторовна. - Тамбов, 2010. - 208 с.

138. Миннегулов, Р. М. Музыкальное воспитание в системе развития духовного потенциала учащейся молодежи: состояние, тенденции, рекомендации: На материалах Республики Татарстан: дис. ...канд. социол. наук: 22.00.06 / Миннегулов Раис Мотигуллович. – Казань, 2006. – 180 с.

139. Миропольский, С. И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе [Электронный ресурс] / С. И. Миропольский / Университетская библиотека online. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/120728/> (дата обращения 04.09.2018).

140. Монахов, В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

141. Морева, О. В. Выявление и педагогическая интерпретация социального заказа системе образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Морева Ольга Валентиновна. – Тюмень, 1996. – 24 с.
142. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
143. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография / А. В. Мудрик. – М.: МПГУ, 2016. – 247 с.
144. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
145. Музыкальное образование в школе / под ред. Л. В. Школяр. – М.: Флинта, 2001. – 232 с.
146. Муртазина, Г. Р. Формирование музыкальной культуры молодежи в условиях малого города: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Муртазина Гульфия Раисовна. – Казань, 2010. – 25 с.
147. Найдорф, М. И. К исследованию понятия «музыкальная культура». Опыт структурной типологизации [Электронный ресурс] / М. И. Найдорф. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/marknaydorftexts/musical-articles/k-issledovaniu-ponatia-muzykalnaa-kultura> (дата обращения 04.09.2018).
148. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
149. Никитаева, М. В. Социализация школьников на основе инновационных образовательных проектов: дис. ...канд. социол. наук: 22.00.04 / Никитаева Марина Валентиновна. – М., 2012. – 146 с.
150. Никитина, Л. Е. Развитие воспитания в современном Российском обществе. Аналитическая записка [Электронный ресурс] / Л. Е. Никитина. – <http://www.dimsi.net/doc/nikitina-doklad.php> (дата обращения 04.09.2018).
151. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: Историко-теоретический и педагогический аспекты: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02,

13.00.01 / Николаева Елена Владимировна. – М., 2000. – 393 с.

152. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

153. Новиков, А. М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учен. степ. д-ра наук / А.М. Новиков; изд-е 3-е, доп. и перераб. - М.: Эгвес, 2003. – 120 с.

154. Новикова, Н. В. Развитие художественно-творческого потенциала младших школьников во внеурочной музыкальной деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Новикова Наталья Владимировна. - Улан-Удэ, 2011. - 182 с.

155. Норенкова, Н. А. Актуальные проблемы проектирования педагогических технологий в начальном профессиональном образовании / Н. А. Норенкова. – Челябинск: Акме-Проф, 2000. – 50 с.

156. Одоевский, В. Ф. Избранные педагогические сочинения / В. Ф. Одоевский. - М.: АПН РСФСР, 1955. – 368 с.

157. Ольхова, О. К. Воспитание эстетической культуры подростка в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольхова Ольга Константиновна. – Оренбург, 2010. – 23 с.

158. Осипова, М. Б. Формирование музыкальной культуры школьников в условиях малого города: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Осипова Марина Борисовна. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.

159. Остапенко, О. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Остапенко Андрей Александрович. – Краснодар, 2005. – 424 с.

160. Острогорский, В. П. Письма об эстетическом воспитании / В. П. Острогорский. – М.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1908. – 77 с.

161. От Госкомиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы». – 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.:

Педагогика, 1974. – С. 137-145.

162. Передерий, О. И. Развитие отечественной педагогики музыкального образования в XIX-XX веках: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Передерий Ольга Ивановна. – СПб., 2010. - 597 с.

163. Петрова, Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г. А. Петрова; ред. Т. В. Шуртакова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1976. – 200 с.

164. Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2009. – 512 с.

165. Плеханов, Г. В. Эстетика и социология искусства. В 2 Т. Т.1 / Г. В. Плеханов. – М.: Искусство, 1978. – 440 с.

166. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

167. Поляков, С. Д. Технологии воспитания / С. Д. Поляков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 144 с.

168. Поселягина, Л. В., Маврин, С. А. Эстетическая культура как категория русской национальной педагогики: монография / Л. В. Поселягина, С. А. Маврин. – Омск: Из-во ОмГА, 2016. – 162 с.

169. Послание Президента Федеральному собранию 12.12.2012 г. [Электронный ресурс] / Президент России. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/news/17118> (дата обращения 04.09.2018).

170. Протопопова, В. А. Педагогическая профилактика агрессивного поведения подростков средствами музыкальной деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Протопопова Виктория Александровна. - Волгоград, 2010. - 196 с.

171. Прочаковская, О. А. Социализация школьников современной России: теоретико-методологический анализ: дис. ...канд. социол. наук: 22.00.01 / Прочаковская Оксана Анатольевна. – Саратов, 2003. – 149 с.

172. Пузыревский, А. И. Методические заметки по преподаванию пения в народных школах [Электронный ресурс] / А. П. Пузыревский. –

Режим доступа: <http://ushinskiy.ru/jspui/handle/123456789/1095> (дата обращения 04.09.2018).

173. Радынова, О. П., Комиссарова, Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс, 2011. – 352 с.

174. Разумный, В. А. Эстетическое воспитание. Сущность, методы, формы / В. А. Разумный. – М.: Мысль, 1969. – 81 с.

175. Разумов, В. И. Категориально-системная методология в подготовке ученых / В. И. Разумов. – Омск: ОмГУ, 2004. – 277 с.

176. Раненко, М. Э. Общее музыкальное образование как средство социализации учащихся средней школы: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Раненко Михаил Эдуардович. – СПб., 1998. – 203 с.

177. Римский-Корсаков, Н. А. Летопись моей музыкальной жизни / Н. А. Римский-Корсаков. – М.: Согласие, 2004. – 608 с.

178. Розанов, В. В. Собрание сочинений. Около церковных стен / В. В. Розанов, под общ. ред. А. Н. Николюкина. — М.: Республика, 1995. - 558 с.

179. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.

180. Рубинштейн, А. Г. Музыка и ее представители. Разговор о музыке / А. Г. Рубинштейн. – М.: Союз художников, 2005. – 162 с.

181. Савченко, Е. Г., Рубина, Ю. И. Эстетическое воспитание во внеклассной работе восьмилетней школы / Е. Г. Савченко, Ю. И. Рубина. – М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – М., 1963. – 327 с.

182. Садовский, В. Н. Смена парадигм системного мышления / В. Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник. 1992-1994. – М.: Эдиториал УРСС, 1996. – 400 с.

183. Сайфуллина, М. В. Музыкально-эстетическое воспитание как социокультурный процесс: дис. ...канд. культур. наук: 24.00.01 / Сайфуллина Марина Витальевна. – Томск, 2002. – 182 с.

184. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1998. – 268 с.
185. Слостенин, В. А. и др. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
186. Словарь философских терминов / под ред. В. Г. Кузнецова. – М.: Инфра-М, 2007. – 731 с.
187. Слуцкая, Л. Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Слуцкая Лариса Евдокимовна. – М., 2013. – 45 с.
188. Смирнова, М. М. Педагогическая система дополнительного музыкального образования как условие социальной адаптации обучающихся разных возрастных групп: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Смирнова Марина Мариновна. – СПб., 2011. - 276 с.
189. Соловьев, В. С. Философские начала цельного знания / В. С. Соловьев. – М.: Академический проект, 2011. – 384 с.
190. Соловьев, В. С. Сочинения. В 2-х томах. Т. 1 / В. С. Соловьев. – М.: Мысль, 1998. – 892 с.
191. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. - М.: Педагогика, 1991. - 367 с.
192. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: https://xn--80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%BE%D1%82%D0%BA%D1%80%D1%8B%D1%82%D0%BE%D0%B5_%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE/%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F/ (дата обращения 28.05.2018).
193. Стрихар, О. И. Формирование музыкально-эстетического вкуса и

кругозора учащихся на основе применения принципа интеграции на уроках музыки / О. И. Стрихар // Молодой ученый. – 2014. – № 11. – С. 423-425.

194. Сухин, И. Г. Категория «социализация» в понятийном аппарате отечественной науки / И. Г. Сухин // Отечественная и зарубежная педагогика. – С.65-73

195. Суходольская-Кулешова, О. В. Развитие эстетической культуры будущего учителя: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Суходольская-Кулешова Орыся Васильевна. – М., 2006. – 48 с.

196. Таланчук, Н. М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н. М. Таланчук. – М.: Авангард, 1996. – 93 с.

197. Теплов, Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 450 с.

198. Торохтий, В. С. Психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей военнослужащего: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.06 / Торохтий Владимир Свиридович. – М., 1997. – 376 с.

199. Турченко, В. Н. Образование – общее и профессиональное: парадигмальный анализ / В. Н. Турченко / Теория и методика профессионального образования. – Новосибирск: НВВКУ, 2010. – С. 11–19.

200. Устав НОУ ДОО «ЦОиР» [Электронный ресурс] / Центр образования и развития. – Режим доступа: <http://mavrinaschool.ru/ustav> (дата обращения 15.08.2016).

201. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2008. – 1239 с.

202. Ушинский, К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии [Электронный ресурс] / К. Д. Ушинский / Работы К. Д. Ушинского по педагогике и образованию. – Режим доступа: <http://www.biografia.ru/ushinskiy.html> (дата обращения 04.09.2018).

203. Фадеева, С. А. Преемственность в процессах музыкального воспитания и образования: детский сад - школа - колледж - ВУЗ: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08 / Фадеева Светлана Александровна. – Н.

Новгород, 2007. – 460 с.

204. Федеральные государственные стандарты общего образования [электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим допуска: <http://минобрнауки.рф/documents/543> (дата обращения 15.08.2016).

205. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (дата обращения 20.08.2018).

206. Филаретова, С. М. Музыка в повседневной жизни кадетских корпусов России: по архивным материалам 1830-1917 гг.: дис. ...канд. искусствоведения: 17.00.02 / Филаретова Светлана Михайловна. - Петрозаводск, 2011. - 173 с.

207. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 334 с.

208. Флоренский, П. А. Сочинения в 4 томах. Т. 3. Ч. 2 / сост. П. Флоренский, Игумен Андроник, М. Трубачева. – М.: Мысль, 1999. – 623 с.

209. Хамзина, Г. Р. Музыкально-эстетическое воспитание студентов немзыкальных факультетов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хамзина Гульнара Рабиевна. - Казань, 2002. - 184 с.

210. Хомяков, А. С. Учение о церкви / А. С. Хомяков. – М.: Русская симфония, 2010. – 608 с.

211. Царский, И. С. Философско-эстетические идеи Баумгартена как один из стимулов теоретического развития Канта / И. С. Царский // Кантовский сборник. – Вып. 10. – 1985. – С. 40-51

212. Цурюмова, С. В. Воспитание эстетической культуры школьников в условиях дополнительного образования художественно-эстетической направленности: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Цурюмова

Светлана Владимировна. – Астрахань, 2009. – 23 с.

213. Чернышевский, Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности [Электронный ресурс] / Н.Г. Чернышевский // Электронное научное издание «Н. Г. Чернышевский». – Режим доступа: <http://www.ngchernyshevsky.ru/texts/books/15-2/The-Aesthetic-Relations-of-Art-to-Reality/4194-pdf/> (дата обращения 20.08.2018).

214. Чернявская, Е. А. Здоровьесберегающая социализация школьников: монография / Е. А. Чернявская. – Ростов-н/Д.: [ИП Беспмятнов], 2012. – 142 с.

215. Шаров, А. С. Отнология психологических механизмов рефлексии [Электронный ресурс] / А. С. Шаров // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-25.pdf> (дата обращения 27.08.2018).

216. Шафеев, Р. Н. Музыкальная культура как система: автореф. дис. ...канд. филос. наук: 24.00.01 / Шафеев Рамиль Наилевич. – Казань, 2007. – 20 с.

217. Шацкая, В. Н. Музыка в школе. Кн. 2 / В. Н. Шацкая. – М.: Академиздат. пед. наук, 1963. – 168 с.

218. Шацкая, В. Н. Эстетическое воспитание детей в семье / В. Н. Шацкая. – М.: Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний, 1954. – 24 с.

219. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2 томах. Т. 1 / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.

220. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2 томах. Т. 2 / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – 416 с.

221. Шмырева, Н. А. и др. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крецан. – Кемерово: Кемеровский гос. ин-т, 2002. – 120 с.

222. Щукина, Г. И. Эстетическое воспитание в советской школе /

Г. И. Щукина. – ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1957. – 39 с.

223. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

224. Эстетическое самосознание русской культуры. 20-е годы XX века / сост. Г. Белая. – М.: Изд-во РГГУ, 2003. – 720 с.

225. Яворский, Б. Л. Избранное: письма, воспоминания / Б. Л. Яворский, ред. Э. Плотица. – М.: Композитор, 2008. – 288 с.

226. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Знание, 2001. – 176 с.

227. Ямбург, Е. А. Школа и ее окрестности / А. Е. Ямбург. – М.: Всерос. гос. библиотека иностр. лит-ры им. М. И. Рудомино, 2011. – 317 с.

228. Ян Бохуа Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ян Бохуа. – СПб., 2009. – 161 с.

229. Bastian H. G. Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung (Serie Musik) / Hans Günter Bastian. – Berlin: Atlantis Musikbuch-Verlag, 2007. - 108 s.

230. Brackmann B. Sozialpädagogische Aspekte der musikalischen Früherziehung im Kindergarten / Birte Brackmann. – Hamburg: Grin Verlag GmbH, 2013. – 46 s.

231. Müller S. Musikalische Früherziehung: Methoden und Wirkung [Die elektronische Ressource] / Sara Müller // Amazon. – URL: http://www.amazon.de/dp/B00CPYRGPG/ref=rdr_kindle_ext_tmb..

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

База диагностического исследования

№ п/п	Наименование образовательной организации	Число участников исследования		
		Учащие- ся 5-9 классов	Родители учащихся	Педагоги
1	Средняя общеобразовательная школа № 63	24	17	2
2	Средняя общеобразовательная школа № 4	17	7	2
3	Средняя общеобразовательная школа № 120	19	9	3
4	Средняя общеобразовательная школа № 78	23	15	2
5	Средняя общеобразовательная школа № 127	16	8	3
6	Средняя общеобразовательная школа № 148	12	4	3
7	Средняя общеобразовательная школа № 11	22	15	2
8	Средняя общеобразовательная школа № 55	16	9	1
9	Средняя общеобразовательная школа № 36	15	7	3
10	Средняя общеобразовательная школа № 73	19	10	3
11	Средняя общеобразовательная школа № 89	14	6	3
12	Средняя общеобразовательная школа № 1	12	4	4
13	Средняя общеобразовательная школа № 37	18	12	3
14	Негосударственное образовательное учреждение «Школа «Альфа и Омега»	6	2	2
15	Гимназия № 75	18	10	2
16	Гимназия № 88	16	7	3
17	Гимназия № 69	19	12	4
18	Лицей «Бизнес и информационные технологии»	11	6	4
19	Лицей № 66	22	13	4
Всего:		319	173	53

**Опросный лист для педагогов (диагностическое исследование
музыкального воспитания учащихся)**

Уважаемые коллеги! Мы определяем музыкальное воспитание в школе как целенаправленную систему взаимодействия субъектов образовательного процесса школы (учеников, учителей, родителей и др.) с музыкальной культурой, через освоение которой происходит формирование качеств личности, обеспечивающих ее самореализацию, развитие и саморазвитие в определенных социально-экономических условиях. Просим вас ответить на несколько вопросов относительно вашего собственного отношения к музыкальному воспитанию в общеобразовательной школе. Ваши ответы необходимы для проведения исследования.

1. Как вы считаете, насколько музыкальное воспитание способно решать задачи развития социально значимых качеств личности учащихся? Отметьте, пожалуйста, наиболее подходящий вариант ответа для каждой из ступеней общего образования и для дополнительного общего образования.

А) Дошкольное общее образование:

- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии всего диапазона социально значимых качеств учащихся;
- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии некоторых социально значимых качеств учащихся;
- только поддерживает другие направления воспитательной работы;
- не способно существенно влиять на эффективность воспитательной работы;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Б) Начальное общее образование:

- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии всего диапазона социально значимых качеств учащихся;
- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии некоторых социально значимых качеств учащихся;
- только поддерживает другие направления воспитательной работы;
- не способно существенно влиять на эффективность воспитательной работы;

- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

В) Основное общее образование:

- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии всего диапазона социально значимых качеств учащихся;
- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии некоторых социально значимых качеств учащихся;
- только поддерживает другие направления воспитательной работы;
- не способно существенно влиять на эффективность воспитательной работы;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Г) Основное общее образование:

- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии всего диапазона социально значимых качеств учащихся;
- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии некоторых социально значимых качеств учащихся;
- только поддерживает другие направления воспитательной работы;
- не способно существенно влиять на эффективность воспитательной работы;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Д) Среднее общее образование

- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии всего диапазона социально значимых качеств учащихся;
- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии некоторых социально значимых качеств учащихся;
- только поддерживает другие направления воспитательной работы;
- не способно существенно влиять на эффективность воспитательной работы;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Е) Дополнительное образование

- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии всего диапазона социально значимых качеств учащихся;
- способно решать самостоятельные воспитательные задачи в развитии некоторых социально значимых качеств учащихся;
- только поддерживает другие направления воспитательной работы;
- не способно существенно влиять на эффективность воспитательной работы;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

2. Как, по-вашему, возможно ли усиление воспитательного эффекта музыкального воспитания на различных ступенях обучения ребенка в школе? Выберите вариант ответа, наиболее соответствующий вашему мнению.

А) Дошкольное общее образование:

- возможно и целесообразно;
- возможно, но нецелесообразно;
- невозможно;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Б) Начальное общее образование:

- возможно и целесообразно;
- возможно, но нецелесообразно;
- невозможно;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

В) Основное общее образование:

- возможно и целесообразно;
- возможно, но нецелесообразно;
- невозможно;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Г) Основное общее образование:

- возможно и целесообразно;
- возможно, но нецелесообразно;
- невозможно;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Д) Среднее общее образование

- возможно и целесообразно;
- возможно, но нецелесообразно;
- невозможно;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Е) Дополнительное образование

- возможно и целесообразно;
- возможно, но нецелесообразно;
- невозможно;
- мнение не сформировано или другие варианты ответа.

Бланк экспертной оценки

Код эксперта

Уважаемый коллега! В процессе экспертизы вам предстоит оценить возможности системы воспитания современной школы в выполнении требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в области личностного развития учащегося. Для целей исследования требуется обобщенная оценка, относящаяся к школе как институту, а не к конкретной образовательной организации. Просим вас дать оценку по 5-балльной шкале, где 0 баллов – результаты не достигаются, а 5 баллов – в современном состоянии образовательного процесса личностные результаты стандарта достигаются полностью.

№ п\п	Результат, определенный ФГОС	Оценка в баллах
9.1.	Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной	
9.2.	Формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде	
9.3.	Формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира	
9.4.	Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии,	

	традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания	
9.5.	Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей	
9.6.	Развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам	
9.7.	Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности	
9.8.	Формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах	
9.9.	Формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях	
9.10.	Осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи	
9.11.	Развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера	

Далее предлагаем вам оценить потенциальные возможности влияния музыки (форм, методов и средств музыкального воспитания, музыкального материала, массива мировой и отечественной музыкальной культуры) на процесс достижения результатов личностного развития, установленных стандартом по 5-балльной шкале, где 0 баллов – не обладают потенциальными возможностями, а 5 баллов – обязательны для достижения результата.

№ п/п	Результат, определенный ФГОС	Оценка в баллах
9.1.	Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной	
9.2.	Формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде	
9.3.	Формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира	
9.4.	Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания	
9.5.	Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей	
9.6.	Развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам	
9.7.	Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности	
9.8.	Формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах	
9.9.	Формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях	

9.10.	Осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи	
9.11.	Развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера	

**Протоколы экспертной оценки (диагностическое исследование
практики музыкального воспитания на ступени основного общего
образования, 2013 г.)**

Достижение результатов, установленных ФГОС

Код эксперта	Пункты Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования										
	9.1.	9.2.	9.3.	9.4.	9.5.	9.6.	9.7.	9.8.	9.9.	9.10.	9.11.
A-1	3	1	0	2	2	0	2	1	2	1	1
A-2	3	2	1	2	3	1	3	2	3	2	2
A-3	4	3	2	3	2	2	3	3	4	4	3
A-4	2	2	2	2	3	2	3	2	3	4	3
A-5	4	2	2	1	1	0	3	3	3	3	1
A-6	4	3	3	3	3	3	2	0	3	3	1
A-7	3	0	4	3	3	1	4	3	3	4	3
A-8	3	3	1	3	4	1	4	2	4	4	3
A-9	3	4	4	3	3	1	4	3	3	4	3
A-10	3	4	3	1	3	3	3	2	3	3	2
A-11	3	1	2	4	3	0	3	1	2	3	2
A-12	3	4	4	3	3	0	4	3	4	4	4
A-13	4	4	1	2	2	4	3	2	3	2	3
A-14	5	1	1	2	3	3	4	3	3	4	3
A-15	3	4	5	2	2	3	3	3	3	2	1
A-16	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
A-17	3	3	4	3	4	1	3	4	3	4	4
A-18	3	0	3	4	3	1	3	2	3	3	3
A-19	2	3	3	3	4	1	4	3	3	3	1
A-20	4	2	2	1	0	4	3	3	3	3	3
A-21	4	3	2	1	1	2	3	2	1	3	2
A-22	4	1	4	4	3	2	2	0	3	4	2
A-23	4	1	1	3	3	2	4	3	3	3	3
A-24	2	1	4	3	3	4	4	3	2	3	3
A-25	2	1	1	2	2	3	4	4	5	4	4
A-26	4	3	3	2	3	0	2	1	3	2	2
A-27	3	1	4	2	3	4	4	3	3	4	4
A-28	3	4	3	4	4	0	3	2	2	1	0
A-29	3	2	3	3	3	3	3	2	2	1	0
A-30	2	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3
A-31	2	2	2	2	2	0	4	3	4	4	3
A-32	4	1	4	2	3	3	2	1	3	2	1
A-33	2	1	0	1	1	1	4	3	3	3	3
A-34	4	3	3	4	3	2	5	4	4	3	3
A-35	3	4	3	3	3	0	3	1	2	1	0
A-36	3	3	1	1	3	2	3	2	2	2	2
Ср. арифм.	3,19	2,36	2,56	2,50	2,72	1,83	3,28	2,36	2,94	2,97	2,36

**Оценка потенциальных возможностей форм, методов, средств и
музыкального содержания в достижении результатов личностного
развития, установленных стандартом**

Код эксперта	Пункты Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования										
	9.1.	9.2.	9.3.	9.4.	9.5.	9.6.	9.7.	9.8.	9.9.	9.10.	9.11.
A-1	3	0	2	2	1	4	4	1	1	3	4
A-2	4	1	3	3	2	4	4	2	2	2	3
A-3	4	2	3	3	4	5	4	3	3	4	5
A-4	4	3	3	3	3	3	5	3	3	4	4
A-5	5	3	4	3	3	2	3	0	0	1	4
A-6	5	2	4	4	4	5	5	3	3	4	5
A-7	5	4	3	4	4	4	4	4	2	2	4
A-8	4	4	3	2	1	4	4	4	2	4	4
A-9	3	1	5	4	5	4	4	4	3	2	4
A-10	4	4	4	4	4	4	5	2	3	2	4
A-11	5	4	2	2	4	4	4	4	4	4	5
A-12	4	0	5	2	4	4	4	3	2	3	4
A-13	4	5	2	2	2	2	3	0	2	3	4
A-14	4	5	4	3	5	5	5	4	3	4	4
A-15	5	2	4	3	4	4	4	4	4	5	5
A-16	4	5	2	4	4	3	4	3	3	4	4
A-17	5	2	4	3	4	3	5	3	3	4	4
A-18	5	5	5	3	5	5	4	5	4	5	5
A-19	5	1	5	2	0	1	5	1	0	3	4
A-20	4	4	5	2	5	5	5	4	4	5	4
A-21	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
A-22	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4
A-23	4	3	2	3	4	5	5	3	3	3	4
A-24	4	1	2	3	3	4	5	3	2	2	3
A-25	4	5	5	2	3	3	4	3	2	4	4
A-26	4	5	5	2	3	4	4	4	4	4	5
A-27	3	3	4	2	4	3	4	2	1	1	4
A-28	4	0	5	5	4	3	4	2	4	5	5
A-29	5	4	4	3	5	4	5	5	4	5	4
A-30	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
A-31	3	2	4	2	2	2	3	0	0	2	3
A-32	4	4	5	2	3	4	5	4	4	5	4
A-33	5	5	2	5	4	5	4	3	3	3	4
A-34	5	1	2	2	1	1	3	0	1	1	3
A-35	4	3	5	3	3	5	5	3	3	2	4
A-36	4	3	4	5	4	4	4	1	1	1	4
Ср. арифм.	4,17	2,94	3,61	3,00	3,42	3,75	4,22	2,83	2,64	3,25	4,08

**Адаптированный стимульный материал для методики
Т. Н. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной
мотивации»**

1. Изучение учебного предмета «Музыкальное искусство» даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.
2. Музыкальное искусство мне интересно, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.
3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.
4. Учебные задания по предмету «Музыкальное искусство» мне неинтересны, я их выполняю, потому что за них выставляется оценка.
5. Если при изучении «Музыкального искусства» возникают трудности, они делают этот учебный предмет для меня еще более увлекательным.
6. При изучении «Музыкального искусства» мне не хватает материала, кроме учебников и рекомендованной литературы я самостоятельно читаю дополнительную литературу и слушаю музыкальные произведения.
7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.
8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.
9. На занятиях по учебному предмету «Музыкальное искусство» у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».
10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя или родителей.
11. Материал и музыкальные произведения, изучаемые в школе, я с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).

12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.

13. По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.

14. Считаю, что все знания в области музыки и музыкального искусства являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше.

15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.

16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.

17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с музыкой и музыкальным искусством.

18. Данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.

19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.

20. Если бы было можно, то я исключил бы «Музыкальное искусство» из расписания (учебного плана).