(cc) BY

Козлов Николай Иванович
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»
г. Чита, Забайкальский край

АНАЛИТИКО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация*: в данной статье рассмотрены основные положения педагогических технологий, а также аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки педагога-музыканта. Автором представлены основные принципы диагностики программного содержания музыкального образования учащихся общеобразовательных школ. В качестве примера дан анализ диагностики программы «Музыка», предложенной Д.Б. Кабалевским, рассмотрен ведущий принцип педагогической диагностики содержания музыкального образования учащихся, которым является принцип интеграции, представляющий собой единение философско-эстетического, психолого-педагогического, культурно-антропологического, музыковедческого компонентов.*

Ключевые слова*: педагогическая технология, педагогическая диагностика, виды диагностики, музыкально-педагогическая деятельность, принципы диагностики, программа, ведущая идея, принципы построения программ, специфика музыки, интонационная теория, интонационный стержень, интонационный комплекс, интонационные понятия, музыкально-теоретические понятия, анализ, виды анализа, основные законы диалектики, аналитико-прогностический компонент.*

Любая современная педагогическая технология художественного образования, в том числе и музыкального, представляет собой синтез достижений философской, музыковедческой, психолого-педагогической науки и практики, соче-

тание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

– социальные преобразования и новое педагогическое мышление;

– наука: философско-эстетическая, музыковедческая, психолого-педагогическая;

– передовой педагогический опыт;

– опыт прошлого, отечественный и зарубежный;

– народная педагогика (этнопедагогика).

Главным критерием оценки педагогической технологии является ее эффективность и результативность. Выполнение этих требований рассматривается в приложении к учителю, ученику и общественно-родительскому контингенту лиц.

Следует отметить, что педагогическая диагностика на современном этапе представлена такими направлениями, как диагностика дидактическая, ориентированная на изучение итогов обучения, определения уровня обученности учащихся; психолого-педагогическая, ориентированная на изучение субъектов образовательного процесса; диагностика социально-педагогическая; диагностика управленческая и др.

Диагностический подход в настоящее время становится одной из главных принципиальных положений личностно-ориентированного образования, сформированы теоретические основы педагогической диагностики как самостоятельной научно-прикладной отрасли педагогики (А.С. Белкин, Б.П. Битинас, Ю.З. Гильбух, Н.К. Голубев, К. Ингекамп, Г.А. Карпова, А.И. Кочетов, Е.А. Михайлычев и др.).

Однако концептуальные и прикладные принципы исследования проблемы диагностики содержания программ, технологий и методик музыкального образования школьников в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста в музыкальной педагогике, как нам видится, еще не сложились. Учителю музыки далеко не просто самостоятельно определиться в подходах, принципах и

методах организации диагностики образовательного процесса той или иной программе музыкального образования, которых с каждым годом становится все больше и больше. Все это подтверждает необходимость подготовки будущего специалиста к диагностике учебного процесса в определенном образовательном учреждении для того, чтобы обеспечить готовность учителя к осмыслению концептуальных положений и основных идей действующих программ музыкального образования учащихся – альтернативных, авторских, региональных, ибо, по замечанию А.И. Кочетова, «...педагогическая диагностика проникает во все звенья учебно-воспитательного процесса и осуществляется непрерывно всеми ее участниками» [9, с. 5].

Необходимо отметить, что понятие «педагогическая диагностика» употребляется в трех значениях. Во-первых, педагогическая диагностика рассматривается в современной науке как самостоятельный вид педагогической деятельности, направленной на аналитико-информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса. В данном случае педагогическая диагностика является составной частью гностического компонента педагогической деятельности, т. е. практической системой разнообразных способов, приемов, форм сбора и интерпретации данных об актуальном состоянии элементов и параметров систем, процессов, отношений и их субъектов. Во-вторых, педагогическая диагностика призвана обеспечивать познавательную деятельность педагога по распознаванию актуального состояния единичного объекта в его соотношении с нормой, т. е. конкретный психологический механизм, при помощи которого осуществляется сбор эмпирической информации. В-третьих, педагогическая диагностика является той областью педагогической науки, которая анализирует и обобщает перечисленные диагностические процессы.

В целом же педагогическая диагностика – это прикладная отрасль педагогики, изучающая закономерности диагностических суждений о разнообразных элементах и параметрах педагогических систем, правил проведения диагностических процедур, которые связаны с принципами, методами и формами диагностики в педагогической сфере.

Исследования по осмыслению роли и значения диагностики в области психологии, педагогики и методики представлены в современной науке такими учеными, как А. Анастази, В.П. Беспалко, Ю.З. Гильбух, В.А. Далингер, К.М. Гуревич, В.Н. Дружинин, К. Ингенкамп, Е.Н. Перевозчикова, Э. Стоунс, Н.Ф. Талызина, Л.В. Школяр и др.

Педагогическая диагностика как самостоятельная научно – прикладная область знаний вобрала в себя методы различных наук: философских, общенаучных, частнонаучных. В тоже время философские, общенаучные, частнонаучные знания составляют методологическую основу педагогической диагностики.

Прежде всего необходимо отметить, что предметом диагностики может быть концепция программы, разработанной автором, авторским коллективом. Под понятием «концепция» (от лат. concepto – понимание, система) разумеется определенный способ понимания, трактовки каких – либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для ее освещения, ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности, а также сумма взглядов коллектива на цели и задачи, принципы, методы и т. д., на особенности, в частности, музыкального образования школьников, что и подлежит диагностике.

В основе концепции той или иной программы лежит определенный взгляд авторов на ребенка, на закономерности его развития, создание условий, способствующих становлению личности, раскрытие творческого потенциала каждого воспитанника.

Выявление философско-концептуальных основ программ позволяет выделить три их группы: действующая, вариативная, альтернативная, что дает возможность их рассмотрения с точки зрения её статуса, определяющего территориальное распространение: базовая, федеральная, региональная, муниципальная. Может быть использована другая классификация, позволяющая выделить два вида программ: комплексные и парциальные, исходя из объема, направленности содержания на целостный педагогический процесс.

Рассмотрим некоторые общие принципы диагностики, которые будут способствовать анализу программного содержания музыкального образования учащихся общеобразовательных школ.

При классификации и анализе программ может использоваться *структурно-содержательный принцип*, когда анализируется весь пакет программно-методического материала. Данный принцип позволяет увидеть, что одни материалы имеют лишь концептуальные положения, другие содержат четко выраженную установку действий, где образовательные и развивающие задачи имеют свою логику построения, содержат методические рекомендации и методические пособия. Наличие же полного пакета программно-методического материала говорит о степени разработанности программы, возможности активного ее внедрения в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования учебно-методического обеспечения.

При диагностировании программы, используя *принцип открытости-закрытости*, можно обнаружить обновление содержания разного типа программ. Это, обычно, дополнения и изменения музыкального материала, некоторых форм организации работы с детьми, применение новых педагогических технологий, вариантов учебно-методического материала. При этом, основные концептуальные положения «модернизируемой» программы чаще всего не претерпевают существенных изменений: дополняется содержание в связи с изменением исторических условий развития общества, с учетом региональных особенностей и т. д. В других рекомендуется сохранение общих тенденций, а выбор технологий и методов работы с детьми остается за педагогом.

В концепции конкретной программы музыкального образования должны планироваться такие виды деятельности и художественно-педагогического анализа, которые способствуют возникновению представлений учащихся о музыкальном искусстве как искусстве образном посредством «проникновения», «погружения» в интонационную субъективность произведения. В целом же концепция развития восприятия-мышления учащихся должна развертываться в онтоге-

незе покомпонентно: сначала происходит становление восприятия интонационной стороны музыки, значительно позже – аналитической, что позволяет говорить о предложенной автором программе как программе развивающей. В противном случае программа является информационно-иллюстративной, где организация деятельности учащихся будет основываться на общих методах (беседа, рассказ и т. д.)

Не менее важное значение при диагностике программы приобретает анализ процесса организации формирования знаний, которыми предлагает овладеть учащимся та или иная концепция музыкального образования. Как известно, предметы естественно-математического цикла оперируют понятиями, которые отражают знания, составляющие основу содержания образования. В предметах же художественного цикла обучаемые должны овладевать знаниями, которые не будут напрямую совпадать с научными, поскольку художественно-образное отражение действительности существенно отличается от научного, ибо в произведении искусства творчестве главным орудием типизации является не понятие, а художественный образ. Диагностируя программу, её концепцию, необходимо понимать, что овладение духовным наследием посредством обращения к музыкальному искусству происходит исторически проверенным путем – путем слушания и анализа. При анализе происходит процесс перекодирования невербального языка музыкального искусства на вербальный. При этом педагог должен опираться на систему формирующихся или сформированных, прежде всего, «интонационных понятий», или «понятий-образов», которые должны находить место в содержании диагностируемой программы. Понятия (знания) должны помочь воспринимать и осмыслять музыкальное искусство как интонационно-образное, а не создавать только теоретическое представление об изучаемом искусстве. При опоре на знания такого рода в образовательном процессе происходит единение двух начал: звукового и смыслового, которые возникают на основе личного опыта ребенка, формируя тем самым основу не только интонационного опыта индивида, но и основу художественно- педагогического анализа музыкальных произведений специалистом.

Развертывание содержательного аспекта программы должно происходить в движении от развития восприятия акустической природы музыки в ее интонационно-образном значении (звук и смысл) к обобщению временной.

Так, например, интонационное понятие «динамика» (как акустический феномен) связано с чувственно-эмоциональным восприятием и осмыслением образа: в одних произведениях с впечатлением приближения и удаления, агрессии и зловещей фантастики, в других – с успокоением, восприятием тишины, покоя, согласия и безмятежности, т. е. выразительности и изобразительности. По мере развития образного восприятия и развития личного опыта слушателя посредством обращения к интонационным понятиям они могут быть сформированы и на теоретическом уровне, что будет связано с проблемами овладения знаниями теории музыки и т. д.

Необходимо отметить, что это не «попутный процесс», как отмечают некоторые исследователи в области музыкальной педагогики, а процесс длительный, формирующий интонационно-образное развитие восприятия – мышления учащихся. Только таким путем достигается оперирование выразительными средствами в их интонационном значении при организации «слушания и слышания» детьми духовно-образного содержания музыкального произведения. При этом происходит «перенесение» деятельности учителя и ученика из области логически рассудочной, умозрительного постижения содержания произведения в интонационную деятельность, направленную на выявление и погружение в интонационную субъективность произведения, позволяющую проникнуть в его внутренний фабульный мир. Организация такой деятельности ведет к переживанию жизненного содержания того или иного произведения. Вместе с развитием восприятия – мышления учащихся происходит и «выращивание» *интонационного* вида художественно-педагогического анализа на основе формирования обобщенных представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке такой вид анализа в природе не существует. Он должен рассматриваться как процесс развития

и обобщения опыта ребенка в определенных временных рамках и «взращиваться» вместе с учащимися.

Диагностируя программу необходимо видеть логику развития всего процесса музыкального образования учащихся, его закономерностей и соотносить их с закономерностями организации самого процесса обучения. Понимание вопросов специфики музыки, формирования музыкального сознания как центральной проблемы музыкального образования учащихся становится основой и при осуществлении диагностики, а данный вид деятельности и будет составлять аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Суммируя изложенный материал, возможно гипотетически сформулировать некоторые *общие принципы,* позволяющие проведение педагогической диагностики программ как будущими педагогами-музыкантами, так и учителями-практиками.

Принцип государственной политики в области образования отражает:

– гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

– единство федерально-культурного и образовательного пространства; защита и развитие системы образования национальных культур, региональных культурных традиций и их особенностей в условиях многонационального государства;

– общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

– светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

– свобода и плюрализм в образовании;

– демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреждений.

Принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей, обеспечивающий:

– охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, их физическое развитие;

– эмоциональное благополучие каждого ребенка;

– интеллектуальное развитие ребенка;

– создание условий для развития личности ребенка, его творческих способностей;

– приобщение детей к общечеловеческим ценностям;

– взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

Концептуальный принцип содержания программы, обеспечивающий:

– определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для ее освещения, ведущий замысел;

– конструктивный принцип различных видов деятельности;

– сумму взглядов автора, авторского коллектива на цели, задачи, принципы, методы, на особенности музыкального образования школьников в целом;

– выявление общей концепции программного содержания, позволяющей классифицировать программы (действующая, вариативная, альтернативная, комплексная, авторская и т. п.).

Структурно-содержательный принцип.

В соответствии с данным принципом анализу подвергается весь пакет программно-методического материала. Наличие полного пакета программно-методического материала означает четко выраженную установку действий, отображающую образовательные и развивающие задачи, логику построения, содержат методические рекомендации, методические пособия и т. д.

Наличие только концептуальных положений или установки действий позволяет говорить о степени разработанности программы, возможности внедрения ее в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования самого программно-методического материала.

Принцип открытости–закрытости.

При диагностировании обнаруживается отношение авторов к «модернизации» как базовой, так и федеральной, региональной, муниципальной программы с точки зрения дополнения и изменения содержания музыкального материала со стороны практических работников, некоторых форм организационной работы с детьми, использования новых педагогических технологий, учебно-методического материала. При этом основные концептуальные положения «модернизируемой» программы не претерпевают существенной переработки, а дополняются фрагменты содержания в связи с изменением исторических условий развития общества, «местными» условиями и т. д. Данный принцип обеспечивает сохранение общих тенденций, выбор технологий и методов работы с детьми, открытость для дополнений, объяснительных структур и порождающих моделей музыкально-педагогической реальности.

Принцип психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса.

В соответствии с данным принципом выявляются основные психолого-педагогические закономерности учебно-воспитательного процесса:

– оценка использования и обоснованность применения методов и средств музыкального образования учащихся;

– возможности развития общих и специальных музыкальных способностей;

– контроль и диагностика процесса формирования музыкальности детей и юношества на каждом возрастном этапе, перспективы музыкального образования в целом.

Принцип направленности содержания музыкального образования на развитие духовных потенциалов личности.

Направленность музыкального образования на духовное развитие личности предполагает:

– выявление возможностей программного содержания в развитии духовных потенциалов личности непосредственно через обращенность к музыкальному искусству, литературе, живописи и т. д.;

– обращенность к искусству как универсальному способу фиксации, хранения и передачи духовно-нравственного наследия человечества с точки зрения основной функции и сверхзадачи включения уроков музыки в учебный процесс, их социального предназначения.

Соответствие музыкального материала решаемым задачам развития духовных потенциалов ребенка предполагает отбор высоко художественного, увлекательного репертуара, прежде всего шедевров музыки, обладающего педагогической значимостью и соответствующего жизненно-музыкальному опыту детей, уровню их музыкально-слуховых, музыкально-познавательных и исполнительских способностей, умений и навыков; сочетание народной, академической – классической и современной – музыки том или ином программном содержании предмета «Музыка».

Принцип сохранения целостного интонационно-смыслового единства функционирования закономерностей музыкального искусства в структурно-содержательном (*тематическом*) *аспекте программы*.

Исходя из данного принципа выявляется:

– направленность программного содержания на функционирование основных закономерностей музыкального искусства как в композиторском, исполнительском и слушательском мышлении, так и в процессе развития музыкальности учащихся;

– целенаправленное овладение основными закономерностями музыкального искусства учащихся в процессе развития художественно-образного восприятия (в единстве звукового и художественного): музыкальный язык, музыкальная речь, интонация, развитие музыки, построение (форма) музыки, драматургия музыкального произведения, основные типы музыкальной фактуры: полифония и гомофония, музыкальные жанры и т. д.;

– целостность установки логических действий содержательного аспекта программы на овладение основными закономерностями музыкального искусства учащимися, развитие музыкального восприятия – мышления как объективной реальности познания музыкальной действительности;

– сущность художественно-педагогического анализа как инструмента познания музыкальной действительности;

– особенность материализации продуктов познания в интонационном своеобразии музыкального языка и музыкальной речи, формы и содержания и т. д.;

– своеобразие развития восприятия интонационно-выразительных средств музыкального искусства в моделирующем (выразительность, изобразительность, пространственность и т. д.), коммуникативном (смыслообразующем, формообразующем), эстетическом (эмоционально-оценочном) развитии восприятия-мышления как основы формирования способностей, творческого воображения учащихся;

– возможность актуализации интонационных, музыкально-теоретических и общеэстетических понятий в процессе развития восприятия – мышления на разных этапах музыкального образования учащихся как основы развития их интеллектуальных возможностей [6].

Учитывая требования времени к обновлению содержания музыкального образования и воспитания, многие программы последних лет составлены в соответствии с основными положениями художественно-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского. Разработанная программа «Музыка» под руководством Д.Б. Кабалевским будет взята нами в качестве иллюстративного учебного материала для осуществления её диагностики.

Необходимо отметить, что в последние годы программа «Музыка», предложенная Д.Б. Кабалевским, незаслуженно потеряла свою актуальность и на сегодня заменена новый концепцией современного музыкального образования школьников [10], базирующей на информационно-иллюстративной педагогике, что, к сожалению, отвечает научному осмыслению идей музыкального образования школьников 50 годов прошлого столетия. Отметим, что в семидесятые годы прошлого столетия был осуществлен значительный прорыв в развитии художественного образования подрастающего поколения в связи с появлением принципиально новых идей, концепций художественной педагогики (Б.В. Асафьев,

Д.Б. Кабалевский, Неменский, Л.М. Предтеченская, Л.А. Рапацкая, В.А. Сухомлинский и др.). В связи с этим трудно не согласиться с выводами Л. Школяр о том, что «… забвение перспективных идей, их формализация отбросили музыкальное образование сегодня не то что на уровень 70-х годов, а к 60-м, и даже к 50-м годам – к пению «на слушок», к примитиву, который «перемалывает» возвышенную сущность школьного урока музыки, его широкий философско-эстетический смысл» [13, с. 11].

Это произошло, на наш взгляд, потому, что осмысление концептуальных положений программы Д.Б. Кабалевского потребовало овладение:

– современными философско-эстетическими, общенаучными и частнонаучными знаниями прежде всего педагогами высшей школы в области музыкального образования;

– современными исследованиями в области понимания специфики музыки и её природы, музыковедческих и музыкально-психологических взглядов;

– перестройки среднего и высшего профессионального образования в соответствии с направленностью музыкально-педагогической мысли XX столетия на осмысление музыки как *интонационного* искусства, на изучение её воспитательных и образовательных возможностей, на выявление специфики педагогического процесса на музыкальных занятиях, на раскрытие роли и значения педагога-музыканта в развитии отечественно музыкального образования.

Обращаясь к музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, попытаемся выявить и обосновать педагогические принципы, создающие в своей совокупности оптимальные условия для анализа, оценки и иерархии содержания учебной программы и проектирования индивидуально-личностного подхода к музыкальному образованию школьников.

Анализ музыкально-педагогической концепции программы «Музыка» предложенной *Д.Б. Кабалевским* позволяет выделить следующие принципы:

1. *Принцип государственной политики в области образования*, отражающий:

– гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

– единство федерально-культурного и образовательного пространства; защита и развитие системой музыкального образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

– общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

– светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

– свобода и плюрализм в образовании.

2. *Принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей*, обеспечивающий:

– охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, их физическое развитие;

– эмоциональное благополучие каждого ребенка;

– интеллектуальное развитие ребенка, направленность музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся, связи музыки и жизни;

– создание условий для развития личности ребенка, его творческих способностей, ориентация на формирование интереса учащихся к музыкальным занятиям;

– приобщение детей к общечеловеческим ценностям, введение учащихся в мир большого музыкального искусства – классического, народного, современного, охватывающего многообразие его форм, жанров и стилей.

– взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

3. *Концептуальный принцип построения программы*, обеспечивающий:

– единение психолого-педагогического, культурно-антропологического, музыковедческого компонентов в развитии музыкальности детей.

Психолого-педагогический контекст позволяет устанавливать формы и уровни развития музыкального сознания, генезиса музыкальных способностей; музыкально-познавательные процессы и психические функции учащихся; содержание и формы музыкально-педагогической деятельности; осмыслять сущность информационно-иллюстративной и развивающей музыкальной педагогики.

Культурно-антропологический подход в опоре на рефлексивные акты сознания позволяет рассматривать явление музыкальной культуры и образования как отражение закономерностей и особенностей взаимодействия с музыкой как фактором целостного осмысления развития музыкальности учащихся.

Музыковедческий аспект учебной дисциплины направлен на педагогическую интерпретацию специфики музыки во взаимосвязи с развитием понимания музыки как искусства «интонируемого смысла», знакомство с типами интонирования, жанрово-стилевыми направлениями и т. д.; овладение учащимися основными закономерностями музыки в процессе музыкального образования.

Музыкально-педагогический аспект, предполагая в своей совокупности культурно-антропологический, психолого-педагогический, музыковедческий компоненты содержания музыкального образования учащихся в контексте основных направлений современной музыкальной педагогики.

– ориентация на интонационную теорию музыкального искусства Б.В. Асафьева и последователей, разрабатывающих данное направление, что подчеркнуто автором программы: *«…В своих исканиях я опирался в первую очередь на музыкально-педагогические воззрения Б.В. Асафьева»* [11, с. 5];

– понимание восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом;

– развертывание содержательного аспекта программы происходить в движении от обобщения акустической природы в ее интонационно – образном значении к обобщению временной.

Интонационные понятия опосредуют процесс развития художественно – образного слуха ребенка и способствуют преодолению формализма в усвоении музыкально – теоретических понятий в дальнейшем. Вместе с развитием восприятия – мышления учащихся происходит и «выращивание» интонационного вида художественно – педагогического анализа на основе обобщенных представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке, такой вид анализа в природе не существует. Он должен рассматриваться как процесс развития и обобщения опыта ребенка в определенных временных рамках и «выращиваться» вместе с учащимися. Этим определяется специфика учебного предмета, где явления жизни раскрываются не научными, а художественными средствами музыкальной выразительности.

Представлена сумма взглядов автор, авторского коллектива на цели, задачи, принципы, методы, на особенности музыкального образования школьников в целом. Выявление общей концепции программного содержания, позволяет классифицировать программу как действующую, альтернативную, комплексную.

4. *Структурно-содержательный принцип*.

В соответствии с данным принципом необходимо отметить наличие полного пакета программно-методического материала: учебную программу «Музыка» 1–3, 4–7 кл., методические рекомендации к проведению уроков музыки представляющие четко выраженную установку действий, отображающие образовательные и развивающие задачи, логику построения в целом; фонохрестоматии и хрестоматии для всех лет обучения; слайды; рабочую тетрадь (первый класс), таблицы с нотным текстом, ряд кинофильмов, книги и пособия для учащихся и учителей музыки.

Наличие полного пакета программно-методического материала, концептуальных положений, установки действий позволяет говорить о достаточной степени разработанности программы, возможности внедрения ее в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования самого программно-методического материала. Представленная концепция музыкального образования основываться и развертываться исходя из природы самого музыкального искусства и опираться на ее акустическую (интонационно-звуковой материал) и временную (процессуальную) природу.

В содержательном аспекте концепции (программы) отражены основные закономерности музыкального искусства, которые в педагогической деятельности переплавляются в закономерности восприятия и развития музыкального мышления, музыкальности учащихся. При выявленных закономерностей можно обосновывать ведущую идею-концепцию программы как *интонационно-драматургическую*.

5. *Принцип открытости-закрытости*.

Данный принцип *«открытости- закрытости»* следует рассмотреть более пристально, ибо суть осмысления его позволит ответить на важнейшие два вопроса:

1. Действительно ли программа того или иного автора или авторского коллектива является вариативной или альтернативной?

2. Появляющиеся новые концепции, программы автора или авторского коллектива не являются ли плагиатом некоторых мыслей и идей искусственно перенесенных в «новую» программу с целью получения некоторого авторитета под прикрытием признанного исследователя?

Рассмотрим действие данного принципа последовательно и ответим на заданные вопросы.

Итак, принцип *«открытости»* позволяет педагогу вносить изменения в музыкальный материал программы в зависимости от социальных условий развития общества, использовать международные системы музыкального образования (технологии и методики обучения) с целью развития музыкальности детей, о чем

в свое время неоднократно говорил Д.Б. Кабалевский. *«…Музыкальные произведения, включенные в программу, надо рассматривать лишь как примеры, поясняющие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к данному уроку. Знания и опыт учителя подскажут ему, какие произведения он может включить в урок взамен указанных в программе. Он не должен бояться этих изменений: штамп в педагогике плох всегда, когда же речь идет об искусстве, он особенно плох и даже опасен»* [11, с. 15,16].

Принцип *«закрытости»* достаточно ёмко представлен автором программы в следующем изложении: *«…Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем – основа основ данной программы»*, из чего следует: *изменение тематического построения «обновлённой» программы позволяет говорить не о её вариативности, а о рассмотрении её как альтернативной, имеющей принципиальное отличие от исходной, и, ссылки на программу Д.Б. Кабалевского, тут не уместны и даже опасны.*

– ориентация на интонационную теорию музыкального искусства Б.В. Асафьева и последователей, разрабатывающих данное направление, что подчеркнуто автором программы: *«…В своих исканиях я опирался в первую очередь на музыкально-педагогические воззрения Б.В. Асафьева*» [11, с. 5], что позволяет утверждать: впервые в практике массового музыкального образования данная концепция приведена в соответствие с направленностью музыкально-педагогической мысли XX столетия на осмысление музыки как интонационного искусства, что и соответствует современной развивающей музыкальной педагогики;

– понимание восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом;

– трактовка музыкальной грамотности в широком смысле слова, где под музыкальной грамотностью понимается *«…способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, это особое чувство музыки, заставляющее воспринимать ее эмоционально,*

отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения, это способность на слух определять автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми учащиеся уже знакомы» [11, с. 19, 20].

6. *Принцип психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса*.

Исходя из данного принципа выявляются основные психолого-педагогические закономерности учебно-воспитательного процесса:

– оценка использования и обоснованности применения принципов и методов музыкального образования учащихся;

– возможностей развития общих и специальных музыкальных способностей;

– контроля и диагностики процесса формирования музыкальности детей и юношества на каждом возрастном этапе, перспективы музыкального образования в целом.

7. *Принцип направленности содержания музыкального образования на развитие духовных потенциалов личности*.

Направленность музыкального образования на духовное развитие личности предполагает:

– выявление возможностей диагностируемого программного содержания в развитии духовных потенциалов личности непосредственно через обращенность к музыкальному искусству, литературе, живописи и т. д.;

– обращенность к искусству как универсальному способу фиксации, хранения и передачи духовно-нравственного наследия человечества с точки зрения основной функции и сверхзадачи включения уроков музыки в учебный процесс, их социального предназначения.

Соответствие музыкального материала решаемым задачам развития духовных потенциалов ребенка:

– отбор высоко художественного, увлекательного репертуара, прежде всего, шедевров музыки, обладающего педагогической значимостью и соответствующего жизненно-музыкальному опыту детей, уровню их музыкально-слуховых, музыкально-познавательных и исполнительских способностей, умений и навыков;

– сочетание народной, академической – классической и современной – музыки в диагностируемом том или ином программном содержании предмета «Музыка».

8. *Принцип сохранения целостного интонационно-смыслового единства функционирования закономерностей музыкального искусства в структурно-содержательном* (*тематическом*) *аспекте программы*.

Исходя из данного принципа выявляется:

– направленность программного содержания на понимание функционирования основных закономерностей музыкального искусства в композиторском, исполнительском и слушательском мышлении;

– целостность установки логических действий содержательного аспекта программы на овладение основными закономерностями музыкального искусства учащимися: развитие музыкального восприятия – мышления как объективной реальности познания музыкальной действительности;

– целенаправленное владение основными закономерностями музыкального искусства в процессе развития художественно-образного восприятия (в единстве звукового и художественного): музыкальный язык, музыкальная речь, интонация, развитие музыки, построение (форма) музыки, драматургия музыкального произведения, основные типы музыкальной фактуры: полифония и гомофония, музыкальные жанры и т. д.;

– сущность художественно-педагогического анализа как инструмента познания музыкальной действительности;

– особенность материализации продуктов познания в интонационном своеобразии музыкального языка и музыкальной речи, формы и содержания и т. д.;

– своеобразие развития восприятия интонационно-выразительных средств музыкального искусства в моделирующем (выразительность, изобразительность, пространственность и т. д.), коммуникативном (смыслообразующем, формообразующем), эстетическом (эмоционально-оценочном) развитии восприятия-мышления как основы формирования способностей, творческого воображения учащихся;

– возможность актуализации интонационных, музыкально-теоретических и общеэстетических понятий в процессе развития восприятия – мышления на разных этапах музыкального образования учащихся как основы развития их интеллектуальных возможностей.

9. *Принцип ориентации на формирование интереса* учащихся к музыкальным занятиям, который напрямую так не определён в концепции программы, но находит подтверждение непосредственно в следующем: «Проблема интереса, увлеченности – одна из фундаментальных проблем всей педагогики, и ее умелое решение важно для успешного ведения занятий по любому школьному предмету. Но особое значение она приобретает в области искусства, где без эмоциональной увлеченности невозможно достичь мало-мальски сносных результатов, сколько бы ни отдавать этому сил и времени … в которой процесс обучения будет процессом не только логически понятным, но и эмоционально увлекательным» [11, с. 3–10].

10. *Принцип направленности музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся*: «Все формы музыкальных занятий со школьниками должны быть направлены на их духовное развитие. … Значение музыки в школе далеко выходит за переделы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [11, с. 31].

11. *Принцип связи музыки и жизни:* «Музыка и жизнь – это генеральная тема, своего рода свехзадача школьных занятий музыкой…Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса…, изучая музыку, ребята уже с первого класса почувствуют и поймут, что они изучают жизнь, что музыка – это сама жизнь» «[11, с. 13–15].

Следовательно, в содержательном аспекте концепции (программы) должны быть отражены основные закономерности музыкального искусства, которые в педагогической деятельности переплавляются в закономерности восприятия и развития музыкального мышления, иначе трудно говорить о возможностях развития музыкальности детей и юношества. В таком случае педагогический процесс развития музыкальности индивида будет оперировать языком, который будет свойственен данному искусству

При обнаружении выявленных закономерностей возможно обоснование ведущей идея-концепции программы, оценки организации системы музыкального развития учащихся в целом.

Согласно этому в концепции музыкального образования программы планируются такие виды деятельности и виды художественно – педагогического анализа, которые способствуют возникновению представлений учащихся как об образном музыкальном искусстве посредством «проникновения», «погружения» в интонационную субъективность произведения. В целом же концепция развития восприятия- мышления учащихся должна развертываться в онтогенезе покомпонентно: сначала происходит становление восприятия интонационной стороны музыки, значительно позже – аналитической, что позволяет говорить о предложенной автором программе как программе развивающей.

Как известно, предметы естественно – математического цикла оперируют формулами, понятиями, которые и являются знаниями, составляющими основу процесса образования. В предметах же художественного цикла учащиеся должны овладевать знаниями, которые не будут напрямую совпадать с научными, поскольку художественно – образное отражение действительности существенно отличается от научного, так как в художественном творчестве главным

орудием типизации является не понятие, а художественный образ. В предметах такого рода художественный образ и будет представлять знания. Это будут знания о мире, о вере в высокое предназначение человека, общества, народа, человечества, вере в духовные ценности и ориентиры.

Знания о музыкальных жанрах способствуют формированию у учащихся представлений о социальном предназначении музыки и формах ее бытования в обществе. Знания о музыкальных стилях учащиеся получают в процессе усвоения представлений об эпохальном, национальном, авторском.

В систему знаний о музыке также входят знания о творчестве композиторов, оркестрах; о способах овладения музыкальными формами, нотной грамоты, музыкально-исторические, арттерапевтические и др.

В настоящее время в педагогике музыкального образования важное значение приобретают музыкальные умения. При этом формируются две группы умений:

– в слушательской деятельности (эмоциональный отклик на музыку, интонационные ощущения, анализ музыкального произведения и др.);

– в исполнительской деятельности (воплощение музыкального образа в пении, игре на музыкальных инструментах, в пластическом интонировании, интерпретации произведений, импровизации) [2].

Диагностируя программу, ее концепцию, необходимо понимать, что овладение духовным наследием посредством обращения к музыкальному искусству происходит исторически проверенным путем – путем слушания и анализа. При анализе происходит процесс перекодирования невербального языка музыкального искусства на вербальный. Процесс перекодирования дает основание для суждений будущего педагога о степени и интенсивности развития учащимися восприятия художественно – образного содержания произведений музыкального искусства, организации их деятельности и использовании соответствующих деятельности методов. При этом педагог должен опираться на систему сформированных или формирующихся, прежде всего «интонационных понятий», или «по-

нятий – образов», которые должны находить место в структуре программы. Понятия (знания) такого рода должны помочь воспринимать и осмыслять музыкальное искусство как интонационно – образное. При опоре на знания такого рода происходит единение в образовательном процессе двух начал: звукового и смыслового. Они возникают на основе личного опыта ребенка, составляя тем самым основу не только интонационного опыта индивида, но и основу художественно – педагогического анализа музыкальных произведений. Таким образом, развертывание содержательного аспекта программы должно происходить в движении от обобщения акустической природы в ее интонационно – образном значении к обобщению временной. Организация такой деятельности ведет к переживанию жизненного содержания того или иного произведения в целом. Интонационные понятия опосредуют процесс развития художественно – образного слуха ребенка и способствуют преодолению формализма в усвоении музыкально – теоретических понятий в дальнейшем. Вместе с развитием восприятия – мышления учащихся происходит и «выращивание» интонационного вида художественно – педагогического анализа на основе обобщенных представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке, такой вид анализа в природе не существует. Он должен рассматриваться как процесс развития и обобщения опыта ребенка в определенных временных рамках и «выращиваться» вместе с учащимися. Этим определяется специфика учебного предмета, где явления жизни раскрываются не научными, а художественными средствами музыкальной выразительности.

Учитывая изложенное, а также опираясь на законы философии (диалектики): «отрицания отрицания», «количественно-качественных отношений» (а их никто не отменял), позволяет предпринять попытку выявления логики тематизма программы, предложенной Д.Б. Кабалевским.

Как известно, закон «отрицания отрицания» «срабатывает» трижды (Г.Ф. Гегель), следовательно, и темы (закономерности музыкального искусства

в учебно-познавательной деятельности преобразованы в форме понятий) представленные в тематизме программы, должны повторяться не менее чем трижды, при этом сохраняя на каждом уровне качество обобщения низшего порядка на более высоком уровне.

Изложенные положения позволяют выделить четыре основные группы тем, отражающих закономерности и функции музыкального искусства в содержании программы, предложенной Д.Б. Кабалевским.

Первая группа тем «Три кита» в музыке – песня, танец и марш», «Куда ведут нас «три кита», «Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость» направлена на развитие художественно-образного содержания произведений музыкального искусства и ориентацию учащихся в жанровом многообразии.

Однако «… обобщая тему «Три кита», учителя обычно концентрируют внимание на трех сферах музыки – песне, танце, марше как понятия. Методика формирования данных понятий зафиксирована в поурочных разработках и особой трудности для учителя не представляет, поэтому их усвоение, как правило, проходит успешно. Но этого недостаточно. При обобщении трёх сфер музыки должно развиваться ощущение интонационной природы музыки. Этим процессом «взрыхления интонационной почвы» необходимо управлять, направляя слух учащихся от интуитивного слышания к художественному осмыслению выразительных средств музыки. К сожалению, выразительные средства музыки в их интонационном проявлении часто в самом начале остаются за рамками внимания учителя» [4, с. 12]. В данном случае речь идёт не о формировании теоретических понятиях, а об интонационных понятиях, или понятиях-образах. В процессе развития восприятия-мышления именно образные понятия фиксирует результат достаточно длительного развития ощущения объекта, который формируется на следующих этапах:

– первичном этапе художественного восприятия объекта – этап «интонационных ощущений»;

– этапе формирования «интонационных представлений», основу которого составляет ряд «интонационных стержней», своеобразного «интонационного проспекта» для развития восприятия мышления;

– высшем этапе стадии художественного обобщения и восприятия замысла композитора, этапе образования «интонационных понятий» или «интонационных образов».

Представленная логика формирования понятий была в своё время обоснована Б.В. Асафьевым. Он подчеркивал, что к терминологии следует подходить с таким расчетом, чтобы термин обобщал то, что уже стало достаточно ясным из предшествующих наблюдений над музыкальным материалом. Термин никогда не должен дедуктивно предшествовать явлениям, им определяемым, но которые еще не известны. Только то, что прочувствовано и понято, можно зафиксировать понятием, а не наоборот.

Развитие восприятия-мышления в интонационно-образном значении ведет к интонационным обобщениям. В результате интонационных обобщений возникают интонационные понятия. Эти понятия формируются в результате направленности восприятия на чувственно-образное содержание средств музыкальной выразительности.

Так, например, интонационное понятие «Полька» для индивида связано, прежде всего, с выражением праздничного, энергичного, бодрого, бойкого, звонкого танца, т. е. с точки зрения восприятия образного содержания. Но на определённом этапе обучения вводится и такое понятие: полька – это чешский танец с двудольным размером. Это уже будет теоретическое понятие.

Заметим, «…усвоение содержания первой, а также и последующих тем данной группы, осуществляется по двум направлениям: а) основному, в опоре на обобщение интонационных понятий; б) подспудному, т.е. когда на уроке происходит «скрытый» процесс накопления и обогащения интонационно-слухового опыта учащихся, но в данном случае этот процесс ещё не завершается какими-либо выводами и обобщениями» [4, с. 13].

Следует отметить, что представленная логика формирования интонационных понятий присуща всем выделенным темам первой группы диагностируемой программы (см. содержание программы «Музыка»).

Естественно, количество накопленного учащимися багажа интонационных ощущений средств музыкального языка должно приобрести качественные изменения и закрепиться определенными понятиями, что позволяет выделить вторую группу тем и возможности использования их в процессе интонационного анализа в дальнейшем.

Вторая группа тем программы направлена на обобщение накопленного опыта ориентации учащихся в акустической природе музыки, выявления семантических (интонационных) возможностей выразительных средств музыкального искусства и представлена такими темами, как: «О чём говорит музыка», «Что такое музыкальная речь», «Интонация», так как «…основным критерием продуктивности музыкального мышления является познание художественного смысла, содержания, выраженного в акустических материальных формах» [12, с. 17].

Если в первой четверти наблюдение за интонационной природой музыки осуществлялось подспудно, то при обобщении темы второй четверти «О чём говорит музыка» оно становиться основным. В процессе этого наблюдения у детей складывается представление о том, что можно выразить и изобразить в музыке. Если в пьесе Л. Бетховена «Весёлая. Грустная.» учитель вместе с учениками не только выяснит образное содержание, но и сравнит мелодию, темп, динамику, а также и ладовую окраску в каждой из её частей, тем самым он помогает глубже понять, что музыка способна выражать мысли и чувства человека. В четвёртой четверти выразительные средства музыки обобщаются в новом интонационном качестве – как главные элементы музыкальной речи, при помощи которых композитор «разговаривает со слушателем, делится своими мыслями, чувствами, выражает оценку жизненных явлений. … Главное и подспудное направления и в данной четверти движутся в едином потоке, дополняя и уточняя друг друга [4, с. 13].

Подчеркнём, что обобщение накопленного багажа интонационно-образного восприятия учащихся понятием «Что такое музыкальное речь» позволяет говорить и о формировании ощущения стиля, ибо понятие «музыкальная речь» совпадает с понятием «стиль».

Вопреки бытующему мнению о том, что тема «Интонация» начинается во втором классе, «… логический анализ тематизма первого класса позволяет сделать вывод: первый этап освоения темы «Интонация» заключается в теме «О чём говорит музыка», второй – «Что такое музыкальная речь». Поэтому нельзя считать, что усвоение учениками темы «Интонация» начинается во втором классе, так как это уже третий (но не заключительный) этап на котором вводится само понятие, подготовленное всем ходом обучения…» [4, с. 13].

Следует отметить, что представленная логика формирования интонационных понятий присуща всем выделенным темам второй группы диагностируемой программы (см. содержание программы «Музыка»).

В результате развития и обобщения музыкально-слуховых впечатлений создаются условия приступить к наблюдению за жизнью музыкальных образов в произведениях, так как природа музыки определяется не только акустическим феноменом, но и временной её организацией, что позволяет выделить *третью группу тем* программы, направленных на обобщение накопленного опыта восприятия драматургии произведения, т. е. опыта ориентации учащихся во *временной природе* музыкального искусства. Это такие темы как: «Развитие музыки», «Построение (формы) музыки», «Музыкальный образ», «Музыкальная драматургия». В музыкальном мышлении формообразование выступает как фактор синтетический. Отдельные элементы музыкального языка требуют структурной определенности в процессе их реализации в звучащей музыкальной ткани. Этим объясняется выделение уровней структурного мышления. Под уровнем структурного мышления подразумевается степень организации элементов музыкального языка по времени, так как видение целого возможно только через понимание значения элементов музыкального языка.

Какую бы ни взять музыку – она всегда интонационная система, и в усвоении её всегда присутствует интеллектуальный момент: она постигается через форму. Форма – итог сложного процесса в нашем сознании сопряженных звукоэлементов, подчёркивал Б.В. Асафьев.

Подготовка к развитию восприятия музыкальной драматургии начинается с дошкольного возраста и наиболее отчётливо обозначено в начальной школе. Так, в третьей четверти 2 класса (программа нач. кл. 1–4) учащиеся знакомятся с драматургическим действием в опере, балете, где формировались умения воспринимать отдельные музыкальные образы в их драматургическом развитии. Этому способствовали и специальные сочинения, такие, как, например, «Упрямый братишка», «Зайчик дразнит медвежонка» и др.

Столкновение, нарастание противоречий является движущей силой драматургического развития. В программе рассматриваются самые различные примеры музыкальной драматургии. В связи с этим дается и понятие сонатной формы, формы сонатного аллегро.

Необходимо отметить, что темы «Музыкальный образ», «Музыкальная драматургия» является третьим этапом обобщения формы как процесса. Первые два этапа определяются темами «Развитие музыки» и «Построение (форма) музыки», хотя истоки её проявления можно обнаружить и в теме «Что такое музыкальная речь». Опыт «наблюдения» за тематическим развитием создаёт реальные возможности для наблюдения за драматургией музыкального произведения.

Четвертая группа тем: «Музыка моего народа», «Между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны нет непереходимых границ», «Между музыкой разных народов мира нет непереходимых границ» – способствует развитию восприятия интонационных особенностей народной и композиторской музыки этнических групп разных народов мира на основе сформированных представлений о закономерностях музыкального искусства. Преодоление границ между разными народами мира, постижение музыкальной культуры народов мира опирается, прежде всего, на общие закономерности музыкального

искусства и музыкального мышления, так как жанровые признаки, выразительность и изобразительность, музыкальная речь, песенность, танцевальность и маршевость, интонация как в широком так и узком понимании, развитие музыки и формы становятся теми основами, которые способствуют восприятию и проникновению в интонационную сущность музыкальной культуры разных народов мира [8].

Диагностируя программу, необходимо видеть логику всего процесса музыкального образования учащихся, его закономерностей и соотнесенность развития закономерностей искусства с закономерностями процесса обучения. Следовательно, понимание специфики музыки как центральной проблемы музыкального образования становится основой при осуществлении диагностики, а данный вид деятельности составляет аналитико- информационный компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Важнейшим принципом педагогической диагностики содержания музыкального образования учащихся является *принцип интеграции* единения философско-эстетического, психолого-педагогического, культурно-антропологического, музыковедческого компонентов в развитии музыкальности детей.

Психолого-педагогический контекст позволяет устанавливать формы и уровни развития музыкального сознания, генезиса музыкальных способностей; музыкально-познавательные процессы и психические функции учащихся; содержание и формы музыкально-педагогической деятельности; осмыслять сущность информационно-иллюстративной и развивающей музыкальной педагогики.

Культурно-антропологический подход в опоре на рефлексивные акты сознания позволяет рассматривать явление музыкальной культуры и образования как отражение закономерностей и особенностей взаимодействия с музыкой как фактором целостного осмысления развития музыкальности учащихся.

Музыковедческий аспект учебной дисциплины направлен на педагогическую интерпретацию специфики музыки во взаимосвязи с развитием понимания

музыки как искусства «интонируемого смысла», знакомство с типами интонирования, жанрово-стилевыми направлениями и т. д.; овладение учащимися основными закономерностями музыки в процессе музыкального образования.

Таким образом, аналитико-прогностический компонент как гностический вид деятельности будущего педагога предполагает осмысление концептуальных положений и основных идей действующих образовательных программ с целью защиты ребенка от некомпетентности педагогического воздействия в условиях вариативности современного музыкального образования. Музыкально-педагогический аспект, предполагая в своей совокупности философско-эстетический, культурно-антропологический, психолого-педагогический, музыковедческий компоненты содержания профессионального музыкального образования будущих специалистов, даёт возможность оценивать музыкально-педагогические концепции отечественных и зарубежных педагогов в контексте основных направлений современной музыкальной педагогики.

Список литературы

1. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.

2. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л.М. Кадцын. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.

3. Козлов Н.В единстве теории и практики / Н. Козлов // Музыка в школе. – М.: Просвещение, 1985. – №3. – 80 с.

4. Козлов, Н. Логика тематизма / Н. Козлов // Музыка в школе. – М.: Просвещение, 1987. – №2. – 80 с.

5. Козлов Н. О «трех китах» и многом другом / Н. Козлов // Музыка в школе. – М.: Просвещение,1990. – №2. – 80.

6. Козлов Н.И. Теоретические основы профессиональной подготовки педагога к развитию музыкальности детей и юношества: Монография / Н.И. Козлов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 301 с.

7. Козлов Н.И. Теоретические основы профессиональной подготовки педагога-музыканта / Н.И. Козлов. – Забайкал. гос. гум-пед. ун-т.-Чита, 2011. – 160 с.

8. Козлов Н.И. Теоретико-методические проблемы профессиональной подготовки педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Козлов. Забайкал. гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ, 2014. – 251 с.

9. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика / А.И. Кочетов. – Минск, Народная Асвета, 1987. – 223 с.

10. Критская Е.Д. Музыка: Учеб. для учащихся трехлетней нач. шк. / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – М.: Просвещение, 1998. – 144 с.

11. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка. 1–3 классы трехлетней начальной школы. – М.: Просвещение,1990.

12. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М. Подуровский, Н.В. Суслова. – М.: Владос, 2001. – С. 17.

13. Школяр Л. «Музыка в школе»: Круглый стол РАМ им. Гнесиных и РАО / Л. Школяр // Искусство в школе. – М.: Просвещение, 1999. – №2. – С. 11.