

Министерство культуры Российской Федерации
Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского

Е.В. Тихонова

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
ШКОЛЬНИКОВ

Учебное пособие

Екатеринбург

2011

УДК 371. 3/4
ББК Ч 30/49
Т 46

Научный редактор:

доктор педагогических наук, проф. Е.Н. Федорович (УГК им. М.П. Мусоргского)

Рецензент:

кандидат педагогических наук, доцент М.Ю. Самакаева (УрГПУ)

Т 46 Тихонова Е.В.

Музыкальная психотерапия в художественном образовании школьников [Текст] : Учебное пособие / Урал. гос. консерватория им. М.П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2011. – 84 с.

В пособии рассматривается история возникновения и развития музыкальной психотерапии как научного направления. Даются рекомендации по использованию диагностики, методов и приемов музыкальной психотерапии в художественном образовании школьников.

Издание адресовано специалистам в области художественного и музыкального образования, студентам и преподавателям педагогических вузов и колледжей, учителям музыки и преподавателям детских школ искусств, музыкальных школ.

ISBN 978-5-98602-063-1

УДК 371. 3/4
ББК Ч 30/49

Тихонова Е.В. 2011

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Историко-теоретические аспекты развития музыкальной психотерапии.....	11
1.1. История музыкального врачевания.....	11
1.2. Теория и практика музыкальной психотерапии	30
Глава 2. Музыкальная психотерапия в художественном образовании школьников...41	41
2.1. Методы и приемы музыкальной психотерапии.....	41
2.2. Опыт работы по применению методов музыкальной психотерапии в художественном образовании школьников.....	51
Заключение.....	73
Литература.....	77

Введение

Социокультурное развитие общества ведет к многочисленным преобразованиям современной школы: изучается отечественное и зарубежное педагогическое наследие, обновляется содержание образования, внедряются педагогические технологии, инновационные методы и формы организации учебного процесса. Но последствия происходящих изменений широкой общественностью оцениваются неоднозначно, ряд инноваций подвергается критическому оцениванию. Одна из причин этого, по нашему мнению, состоит в содержании школьного образования, чаще всего представленном в логической четко структурированной форме.

Как известно, левое полушарие мозга, ответственное за понятийное мышление, устную речь, чтение, письмо осуществляет переработку и кодирование логического материала. В то же время целостная картина мира, сложный мир человеческих чувств, образных представлений, непроизвольная, эмоциональная память являются функцией правого полушария мозга, человеческого бессознательного, интуиции. Соответственно, процесс обучения, направленный, в основном, на усвоение знаний, активизирует работу левого полушария и может привести к информационной перегрузке учащихся, к нервным срывам, эмоциональной неустойчивости. И наоборот, обращение к различным видам художественно-творческой деятельности благоприятно воздействует на развитие целостной личности в единстве эмоциональной и интеллектуальной составляющих. Согласно многочисленным отечественным и зарубежным исследованиям, включение в учебный процесс музыки, элементов пластического движения, изобразительной и цветовой символики ведет к положительным результатам, личностному росту: у детей развивается память, вербальный интеллект, образное мышление, механизмы эмпатии, способность к творческому самовыражению.

Отметим, что в настоящее время в школу приходят ребята с ослабленным здоровьем, с нарушениями в нервно-психической сфере. Для них учеба в школе представляет достаточные трудности, решить которые можно, используя игровую, музыкальную, художественную деятельность как средство коррекции поведения. Способность ребенка к творческому самовыражению используется для снятия эмоционального напряжения, достижения внутреннего психологического комфорта, развития навыков общения.

В профессиональной подготовке будущего учителя важное место занимает блок психолого-педагогических знаний, основы психогигиены и психокоррекции, воспитывающие способность к социальной перцепции (умение «читать по лицу»), к пониманию психологического состояния детей для оказания им индивидуально-психологической помощи и поддержки.

Ряд новых требований предъявляется и к профессиональной деятельности будущего учителя. Например, в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности 050601 «Музыкальное образование» сформулированы следующие требования к подготовке выпускника: уметь организовать учебный процесс с целью укрепления и сохранения здоровья школьников; планировать работу по обучению и воспитанию с учетом коррекции отклонений в развитии детей. Аналогичным образом выглядят требования к профессиональной подготовке бакалавра по направлению 050700 «Художественное образование»: организовать образовательный процесс с использованием современных здоровье сберегающих технологий. Каждого учителя музыки в какой-то мере можно рассматривать как психотерапевта, т.к. с помощью искусства он способен изменить настроение и мироощущение своих учеников. «Однако большинство учителей музыки озабочены главным образом тем, чтобы их воспитанники овладели определенными умениями, знаниями и навыками в области музыки, а большую часть психотерапевтов

волнует не столько уровень эстетической подготовки их пациентов, сколько характер их эмоционального состояния. Внесение в оба вида деятельности врача и учителя необходимого синтеза двух подходов представляется правомерным, ибо сфера приложения сил в обоих случаях оказывается одна – душа человека», – подчеркивает В.И. Петрушин [46. С. 36]. Поэтому современному учителю необходимо владеть методами психотерапии с целью оказания индивидуально-психологической помощи учащимся.

Нам кажется привычным, когда о психотерапии говорят применительно к детям, имеющим задержку психического развития. Психотерапевтическое воздействие с целью лечения или коррекции направлено на изменение поведения ребенка, на разрешение внутренних конфликтов, освобождение от тревоги, страха или неуверенности. Но применение психотерапии как профилактического метода работы может распространяться на всех окружающих, а не только на больных. Предпосылкой психотерапии служат отношения сотрудничества, доброжелательное безоценочное отношение учителя к ученикам, снимающее тревогу, боязнь ошибок, повышающее уверенность в своих силах. Психотерапевтический эффект подобной профилактической работы учит учащихся опыту самопознания, рефлексии и взаимодействию с окружающими.

Использование музыки в оздоровительных целях изучает музыкотерапия, музыкальная психотерапия. Установлено, что восприятие музыки приводит человека к переживанию катарсиса или психологического «очищения», после которого наступает успокоение, избавление от негативных настроений.

По мнению Г.Г. Декер-Фойгта – немецкого музыкотерапевта, каждый человек нуждается в психологической настройке, как музыкальный инструмент. «Мы бываем настроены, а бываем и не настроены делать что-либо, а в таком случае нам приходится настраиваться на это. Мы часто говорим о настроении, радостном или печальном, а то и о мажорном или минорном. Таким образом, слова с корнем «строй» (означаю-

щие систему, отличающуюся внутренней согласованностью, будь то склад человека или соотношение ступеней звуковой системы) имеются как в музыкальном словаре, так и в психологическом», – пишет Г.Г. Декер-Фойгт [23. С. 27].

Психотерапевтическое значение музыки известно с древности. В странах Древнего Востока, Древней Греции, Древнем Риме высоко ценилось лечебное влияние музыки: музыкотерапия использовалась как панацея от всех болезней, как средство заклинания богов в магических обрядах и ритуалах.

В Античной музыкальной эстетике изучались особенности воздействия музыкального ритма, музыкального звука, свойства музыкальных ладов и тембров музыкальных инструментов. О лечении музыкой в Древней Греции известно из высказываний и теорий Пифагора, Платона, Аристотеля. Пифагор писал о «музыкальном врачевании», считая музыку выражением космического порядка, оказывающего на человека гармонизирующее воздействие. Аристотель также признавал лечебное воздействие и ценность музыки, способной вызвать переживание музыкального катарсиса, избавляющего человека от угнетающих переживаний и обеспечивающего психологическую разрядку. По мнению Платона, музыка способна воспитывать личность этически и эстетически, а могущество государства зависит от той музыки, которая в нем звучит.

Практика музыкотерапии XVII- XVIII веков была взаимосвязана с теорией «аффектов», продолжающей изучение воздействия музыки на эмоциональное состояние человека. Устанавливались определенные взаимосвязи между темпераментом человека и его музыкальными предпочтениями. Немецкий ученый А. Кирхер, разработавший концепцию музыкального искусства, предпринимает попытки осмыслить механизм лечебного воздействия музыки, изучая физиологические реакции человека при восприятии различных произведений.

Интерес к музыкотерапии значительно возрастает во второй половине XIX века, когда она начинает широко применяться в психотерапии и санаторно-курортном лечении. Му-

зыкотерапия как способ лечения нервных болезней, как «лечение впечатлениями» получает распространение и в России. В 1913 году под руководством В.М. Бехтерева организуется Комитет по изучению лечебно-воспитательного воздействия музыки, в состав которого вошли отечественные врачи И.М. Догель, С.С. Корсаков, И.М. Сеченов, И.Р. Тарханов, Г.П. Шипулин. Проводится изучение психофизиологических реакций человека в процессе восприятия музыки, а музыкотерапия изучается в качестве средства релаксации и показателя начинающегося выздоровления. В 20-30 годах XX века В.А. Гиляровский создает лечебную ритмику для детей и взрослых. На ее основе Ю.А. Флоренская, В.А. Гринер, Н.С. Самойленко разрабатывают логопедическую ритмику для лечения заикания с использованием методов музыкотерапии.

Музыкотерапия второй половины XX века изучается клинико-терапевтической и восстановительной медициной, музыкальной психологией, лечебной и специальной педагогикой. Возникают три основные школы музыкотерапии: шведская, американская, немецкая. В это время создаются многочисленные центры музыкотерапии, осуществляющие научные исследования и подготовку специалистов. Значительное количество теоретических и прикладных исследований можно разделить на две большие группы: клиническая и оздоровительная музыкотерапия.

Клиническая музыкотерапия направлена на лечение неврозов, депрессии, заикания, нарушений психического развития или двигательной моторики, а также широко используется в комплексном лечении пациентов (Л.С. Брусиловский, З. Матейова, С. Машура и др.).

Оздоровительная музыкотерапия применяется с целью творческого самовыражения личности. Ее основой стали идеи о всеобщем начальном музыкальном воспитании и об активизации творческого потенциала ребенка в различных видах музыкальной и художественной деятельности, сформулированные в работах Б.В. Асафьева, К. Орфа, З. Кодая. Она успешно

применяется в работе, как со здоровыми детьми и детьми, имеющими незначительные отклонения в развитии, так и с взрослыми людьми, которые не являются больными, но нуждаются в психологической эмоциональной настройке (Г.Г. Декер-Фойгт, А. Менегетти).

Использование музыки в оздоровительных целях, ее влияние на различные эмоциональные состояния человека и способность к переживанию музыкального катарсиса изучает музыкальная психология и психотерапия. Отечественные исследования проводятся в различных направлениях: изучается рецептивная и креативная музыкотерапия (В.И. Петрушин, М.Е. Бурно), вокалотерапия (С.В. Шушурджан).

Художественное образование предоставляет широкие возможности для применения методик оздоровительной музыкотерапии в сочетании с музыкально-двигательными играми и упражнениями, хоровым пением и игрой на простейших музыкальных инструментах (Г.Д. Семенова, Ю.С. Шевченко).

Актуальность теоретического осмысления музыкотерапии вызвана практическими проблемами медицины, музыкальной психологии и психотерапии, лечебной и специальной педагогики, связанными с проблемами адаптации и развития учащихся средствами искусства в процессе обучения.

Медицина обращается к проблеме лечения пациентов посредством различных видов искусства, а музыкотерапия используется в составе арттерапии, терапии творческим самовыражением или «лечении впечатлениями» (М.Е. Бурно).

Музыкальная психотерапия как область музыкальной психологии направлена на развитие творческих качеств личности, способности к самореализации; она применяется в сочетании с гештальт-терапией, символ-драмой, трансперсональной терапией (Г.Г. Декер-Фойгт, В.И. Петрушин, Ю.С. Шевченко).

В лечебной и специальной педагогике музыкотерапия получила широкое распространение как метод коррекционной работы с дезадаптивными детьми в лечении аутизма, заикания

и в развитии навыков общения (Е.В. Конорова, Э.Р. Крангальс).

Таким образом, потребности практики, недостаток учебно-методического обеспечения требуют дополнительного изучения музыкальной психотерапии, направленной на регуляцию эмоциональных состояний, самопознание и творческое самовыражение личности. Автор ставит целью рассмотреть:

1) историко-теоретические аспекты музыкальной психотерапии, ее направления, функции, содержание и формы;

2) методы и приемы музыкальной психотерапии в художественном образовании школьников;

3) педагогический потенциал музыкальной психотерапии в развитии способов творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.

Методологической основой исследования являются: общепсихологическая теория деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев); теория развития личности и индивидуальности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Якиманская); основные положения психологии творчества (Д. Б. Богоявленская, А.Я. Пономарев, А.А. Мелик-Пашаев и др.); основные положения музыкальной психологии и музыкознания о природе музыкальной деятельности (Б.В. Асафьев, А.Л. Готсдинер, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, В.И. Петрушин, В.Г. Ражников, Г.С. Тарасов, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов, В.Н. Холопова, Г.М. Цыпин); основные положения психологии музыкального бессознательного (А.В. Торопова); основные положения теории музыкального образования (О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Н.А. Терентьева, Л.В. Школяр и др.); основные положения педагогической и музыкально-педагогической диагностики (А. Анастаси, В.П. Анисимов, В.И. Загвязинский, В.И. Петрушин, А.В. Торопова и др.).

Лекционный материал данного пособия прочитан студентам факультета музыкального и художественного образования

УрГПУ, опытная работа с учащимися проведена в МОУК ДОД ДШИ № 11 г. Екатеринбурга в 2007-2010 учебном году.

Глава 1. Историко-теоретические аспекты развития музыкальной психотерапии

1.1. История музыкального врачевания

Со времен Античности применение музыки с лечебной целью стали называть «музыкотерапией». Это понятие получило широкое распространение, используется в современном научном аппарате, но, по мнению некоторых исследователей, его содержание остается достаточно неопределенным, а способы лечения музыкой весьма многообразны. Кроме «музыкотерапии» в древней Греции существовало другое понятие: «мелотерапия» и учение о мелопее. «Мелопея» в переводе означает «песнетворчество» или создание мелодий к поэтическим текстам. К эпохе Возрождения учение о мелопее превращается в учение о композиции, а понятие «мелотерапия» не получает дальнейшего распространения и используется крайне редко. Существует еще понятие «музыкальная психотерапия» (В.И. Петрушин). Психотерапия – это «лечение души». В узком смысле о психотерапии говорят применительно к пациентам, имеющим отклонения в психическом развитии, дефекты речи, нарушения моторно-двигательного аппарата. В этом случае психотерапия направлена на лечение или коррекцию деятельности и поведения пациента. В широком смысле психотерапия трактуется как процесс вербального и невербального воздействия на человека с целью осознания им собственных мыслей, чувств, способов поведения и освобождения от тревожности, страхов, неуверенности в себе; т.е. как профилактический метод работы.

Таким образом, в литературе музыкотерапия рассматривается как область психотерапии (Ch. Kohler, Ch.Schwabe и

ряд др.); как самостоятельная дисциплина и область исследований (А. Понтвик); как «система разнообразных дифференцированных методов, способов и элементов лечебно-воспитательного воздействия, осуществляемого с помощью активной и рецептивной деятельности» (словацкими музыкотерапевтами З. Матейовой, С. Машурой) [35. С. 66]. Под музыкальной психотерапией понимается «совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных пациенту переживаний и формирование у него такого мировоззрения, которое помогает ему быть здоровым и счастливым» (В.И. Петрушин) [46. С. 18]. Общим в музыкотерапии и музыкальной психотерапии, по нашему мнению, является применение комплекса музыкально-воспитательных методик, разнообразных видов музыкальной и художественно-творческой деятельности как в качестве средства релаксации и коррекции психосоматических нарушений, так и средства гармонизации эмоциональных состояний и творческого самовыражения личности. Далее понятия «музыкотерапия» и «музыкальная психотерапия» мы будем употреблять как сходные по содержанию.

Возникновение и применение музыкотерапии имеет древнейшую историю. К лечению с помощью музыки существовало и существует до сих пор противоречивое отношение: от веры во всемогущество целительного воздействия музыки до скептического и иронического отношения к возможности лечения музыкой.

В древнейшем мире музыка являлась не только средством магического управления природными силами, но и способом преодоления страхов и болезней. В заклинаниях и песнопениях преобладало ритмическое действие, оказывающее мощное воздействие на человека. Маг или колдун при помощи ритмичных монотонных ударов, ускоряющегося или замедляющегося темпа вызывал у зрителей спонтанные движения. Эффективность ритмического воздействия усиливало пение. Постепенно из элементов пения, танца, игры на простейших му-

зыкальных инструментах складывается определенный ритуал, возникают различные способы «лечения», соответствующие отдельным заболеваниям и охраняемые как тайные магические средства. Музыка, используемая в обрядах и заклинаниях, приобретает магический характер, становится способом лечения, заживления ран, повышения жизненной силы. Инстинкт самосохранения древнего человека, его попытки избавиться от болезней приводят к применению музыки в качестве лечебного средства.

Лечебное влияние музыки широко использовалось в Древнем Египте, Древней Греции и в Древнем Риме. Сохранились сведения о том, что в древности лечили людей с помощью музыки во время катания на лодке по Нилу. Уже в Древнем Египте существовало три типа целителей, использующих музыку: заклинатели (или колдуны), жрецы, врачи. В истории остались имена музыкантов, прославившихся как целители: в Египте – это Шубет-м-Мут, Имхотеп; в Греции – врачи и музыканты Эскулап, Орфей, Тимотей; в Аравии – музыкант и целитель Аль Фараби.

Значительное место в развитии музыкотерапии принадлежит Древней Греции, где признавали терапевтическое значение музыки и широко ее использовали: греческая муза Евтерпа является покровительницей музыки, Аполлон – богом музыки и медицины. Из древнегреческих мифов известно о волшебной силе искусства Орфея, благодаря которой он привлекал людей и животных; о герое Ахилле, усмирявшем приступы собственной ярости пением и игрой на лире. Античная литература содержит множество сведений о чудесных исцелениях от недугов, депрессии, головной боли с помощью музыки. Например, Гомер описал, как благодаря музыке, рана Одиссея перестала кровоточить.

Особенности лечения при помощи музыки описаны в высказываниях и теориях Пифагора, Платона, Аристотеля, которые стали основой музыкотерапии. Пифагор рассматривал музыку как панацею от всех болезней души и тела. По его мне-

нию, музыка является «гармонией сфер» Вселенной и созвучна вселенскому порядку. Благодаря этому свойству музыка может оказывать влияние на нравственное совершенствование человека. Пифагором было введено понятие «эвритмии», означающее способность человека находить нужные ритмы в жизнедеятельности: «не только в пении, танце, игре на музыкальных инструментах, но и в мыслях, поступках, речах» (Цит. по: [45. с. 7]). Благодаря нахождению нужного ритма, человек мог почувствовать ритмы своего города, ритмы Космоса. Пифагор сравнивал жизнь города со звучанием оркестра, в котором каждый человек, подобно инструментам в оркестре выполняет свою роль. Он выявил, что мелодии и ритмы могут оказывать на людей различное влияние, как гармонизирующее, так и возбуждающее. С помощью различных мелодий, ритмов и ладов можно успокоить гнев или скорбь, снять раздражительность и страх.

По мнению Платона, музыка способна оказывать не только эстетическое, но и этическое влияние на человека. Музыкальные ритмы способны влиять на души людей, поэтому могущественность и силу государства Платон связывал с музыкой, возвышающей человека, направленной на единение человека и общества. Им создано учение о «Музыке сфер», в котором музыка рассматривается не только как средство гармонизации страстей, но и закаливания характера.

Идеи Пифагора и Платона о музыке как мощном средстве воздействия на человека далее продолжает Аристотель. Он разрабатывает концепцию катарсиса, согласно которой, искусство может освободить человека от болезненных переживаний, негативных эмоций, аффектов; т.е. Аристотель указывает возможность нормализации психической жизни человека посредством восприятия произведений искусства. Эта идея сохраняет свое значение в музыкальной психологии и психотерапии до настоящего времени.

Вслед за Платоном Аристотель продолжает изучать музыкальные лады, способные изменить внутреннее состояние

человека. Он пишет: «Ритм и мелодия содержат в себе ближе всего приближающиеся к реальному отображению гнева и кротости, мужества и умеренности и всех противоположных им свойств, а также нравственных качеств. Это ясно из опыта: когда мы воспринимаем нашим ухом ритм и мелодию, у нас изменяется душевное настроение» (Цит. по: [59. С. 92]). Аристотель делит музыкальные лады на три типа: этические, практические, энтузиастические.

Этические лады, по мнению Аристотеля, обладают наибольшей воспитательной направленностью и способны оказывать позитивное действие на характер человека. К этой группе отнесен дорийский лад, обладающий «духовной силой», воспитывающий мужественность, стойкость, уравновешенность. Лидийский лад Аристотелем охарактеризован как жалобный, женский, сладостный и благопристойный. Этот лад соответствует скорее юношескому возрасту. Ионийский лад описан как изнеженный, лирический.

Практические лады, с точки зрения Аристотеля, отличает способность оказывать воздействие на огромную аудиторию. К этой группе им отнесены гиподорийский и гипофригийский лады, которые звучали в исполнении больших хоровых коллективов, в театральных представлениях или трагедиях.

Энтузиастические лады, как указывает Аристотель, способны вызвать вакхический восторг, возбуждение, состояние экстаза. Примером служит фригийский лад или лад Диониса, в котором наиболее часто сочинялись дифирамбы в честь бога вина и веселья. Аристотель пишет: «Слушая одни лады, например, миксолидийский, мы испытываем более жалостливое и подавленное настроение, слушая другие лады, мы в настроении размягчаемся; иные лады вызывают у нас по преимуществу среднее, уравновешенное настроение; последним свойством обладает, по-видимому, только один из ладов, именно дорийский. Что касается фригийского, то он действует на нас возбуждающим образом» (Цит. по: [59. С. 92]).

Отметим, что если в оценивании эмоционального воздействия музыкальных ладов между Платоном и Аристотелем существуют некоторые разночтения, то дорийский лад оценивается ими одинаково: музыка в дорийском ладу считалась наиболее подходящей для воспитания добродетели, мудрости.

Аналогичные предписания существовали для исполнителей на музыкальных инструментах. Преимущество в эпоху Античности отдавалось кифаристике, т.е. музыке, исполняемой на струнных музыкальных инструментах: кифаре и лире. Самым подходящим инструментом для песен и псалмов считалась лира. Менее рекомендовалась музыка, исполняемая на флейтах, бубнах, тимпанах и авлосе – деревянном духовом инструменте с пронзительным звуком, который считается предшественником современного гобоя. По-разному оценивалось звучание флейты. Например, Аристотель полагал, что флейта очищает эмоции, а пифагорейцы относили ее к инструментам, недостойным для свободнорожденных граждан.

Таким образом, в античной музыкальной эстетике была разработана классификация музыкальных ладов и музыкальных инструментов; выявлены три типа музыкальных ладов: этические, практические, энтузиастические лады, оказывающих различное воздействие на внутреннее состояние человека.

Традиции использования музыки с лечебной целью у древних греков заимствовали римляне. Римский врач Гален советовал использовать музыку при укусах ядовитых змей. Отмечены случаи, когда музыку использовали при лечении тантризма, так называлась болезнь от укуса ядовитого паука – тарантула. Как отмечает А.Л. Готсдинер, под звуки тамбурина и бубенцов больные танцевали и прыгали до полного изнеможения: считалось, что таким образом из организма выходил яд. Именно благодаря такому «лечению» возник итальянский танец тарантелла.

В эпоху Средневековья музыка начинает использоваться в культовых обрядах как средство усмирения чувств. Музыка-терапия как метод лечения передается забвению. Вспомнили о

ней лишь в XIV веке, когда в Бельгии, Нидерландах, ряде северных городов Германии распространяется явление, получившее название «эпидемии хореомании» или пляски святого Витта [21]. В местах большого скопления людей: на улицах, площадях, на рынках – у отдельных людей или группы без всякой видимой причины начинались конвульсии, сопровождающиеся выкрикиванием непристойных ругательств. Толпа пляшущих людей начинала двигаться от одного селения к другому, к ней присоединялось все большее количество людей. Остановить их могли только музыканты, играющие на дудках и волынках: они подстраивались под ритм движения людей и постепенно замедляли темп до полной остановки. В подобных случаях музыка оказывалась единственным действенным способом остановить «психические эпидемии».

Эпоха Ренессанса характеризуется новыми взглядами на лечение при помощи музыки. Врачи начинают использовать музыку при лечении нервных расстройств, истерии, а также перед хирургическими операциями.

В XVII – XVIII веках учение о лечебном воздействии музыки получило новое название «Iatromusica» [54]. Из теорий Античной Греции были заимствованы представления о гармонии космоса, но в новом значении: начинают изучаться биохимические процессы человека, физиологические реакции при восприятии музыкальных произведений, т.е. изменение пульса, ритма дыхания в зависимости от высоты звука, интонационных особенностей мелодии, гармонии, темпа, динамики, тембров и других средств музыкальной выразительности.

Практика музыкотерапии этого времени была взаимосвязана с теорией «аффектов», согласно которой музыка может вызвать печаль, отвагу, любовь, восторг, умеренность, гнев, величие, святость [66]. Существовали попытки установить отношения между темпераментом человека и его музыкальными предпочтениями. Например, считалось, что меланхоликов привлекает скорее грустная музыка, сангвиников и холериков – танцевальная музыка, флегматиков – музыка, исполняемая

высокими женскими голосами. Отметим субъективный характер указанных предпочтений, вызывающих скептическое и ироническое отношение к лечению музыкой.

Один из наиболее перспективных направлений для дальнейшего развития музыкотерапии указывает А. Кирхер в труде «Phonurgia Nova» (1684). По его мнению, существует естественная музыка, окружающая гармонично устроенную Вселенную, и искусственная музыка, принадлежащая гармонично устроенному человеческому телу. Психотерапевтическое воздействие музыки заключается в посредничестве между «музыкой сфер» и «внутренней музыкой» физиологических процессов человека. Другими словами, предпринимается попытка объяснить эмоциональное воздействие музыки с позиций психофизиологии. Это направление исследований получит дальнейшее развитие, в XX веке музыкотерапия станет использоваться как средство психофизиологического воздействия на сферу бессознательного.

Во второй половине XIX века музыкотерапия широко распространяется в медицинской практике, ее применяют в психотерапии как сильнейшее средство эмоционального воздействия для преодоления тревожных состояний перед хирургическим вмешательством, рассматривают как показатель начинающегося выздоровления.

В России к музыкотерапии как способу лечения нервных болезней обращаются в первой трети XIX века [15]. Отечественные врачи И.М. Догель и И.Р. Тарханов с помощью медицинской диагностики выявляют физиологические изменения дыхания и артериального давления у пациентов в процессе восприятия музыки; отмечают избирательность эмоциональных реакций в зависимости от слухового опыта (апперцепции) испытуемых. В 1913 году в России под руководством В.М. Бехтерева организуется Комитет по изучению лечебно-воспитательного воздействия музыки, в состав которого вошли И.М. Догель, С.С. Корсаков, И.М. Сеченов, И.Р. Тарханов, Г.В. Шипулин. Их исследования были прерваны в связи с

началом Первой мировой войны. В 1927 году В.А. Гиляровский создает методику лечебной ритмики для детей и взрослых. Дополняя его методику, Ю.А. Флоренская, В.А. Гринер (1936), Н.С. Самойленко (1937) разрабатывают логопедическую ритмику для заикающихся детей, особое внимание в которой уделяется разностороннему лечебно-воспитательному воздействию музыки.

Отношение к музыкотерапии начинает меняться во второй половине XX века после Второй Мировой войны. В это время складываются три основные школы музыкотерапии: шведская, американская, немецкая [21, 34, 45].

Шведская школа музыкотерапии, основанная А. Понтвиком в 1948 году, базируется на концепции психорезонанса К.-Г. Юнга. Согласно этой концепции, музыка способна проникать в более глубокие слои психики, чем слово. Глубинные слои психики приходят в резонанс со звучащей музыкой и проявляются внешне в поведении человека. Пациент вспоминает травмирующую ситуацию, его словесные высказывания, невербальная активность становятся материалом для анализа, а сам он переживает музыкальный катарсис.

Американская школа музыкотерапии, также основанная в 1948 году, исходит из основных положений ортодоксального психоанализа З. Фрейда (L. Satin, J. Masserman и др.). Данная школа музыкотерапии представляет собой клиническое направление и имеет другое название «музыкальная фармакология». Содержание этого направления составляют «лечебные каталоги» музыкальных произведений различных жанров и стилей, а также описание результатов их воздействия на человека. Американская школа музыкотерапии реализуется на основе уровневого принципа, т.е. от воздействия простых музыкальных форм осуществляется постепенный переход к сложным формам. Кроме этого, американская школа проводит изучение социально-психологических условий для развития групповой музыкотерапии (H. Illing, R. Dreikurs, V. Buttler, C. Teele, E. Gaston).

Немецкая школа музыкотерапии организована с момента основания секции музыкотерапевтов в Лейпциге в 1969 году (Ch. Kobler, Ch. Schwabe и др.). Теоретические исследования проводятся по проблеме использования музыки в сочетании с терапией сна при невротических расстройствах, в комплексном лечении детей и взрослых с нарушениями поведения и двигательных функций; разрабатываются варианты программ по музыкотерапии продолжительностью на две, три недели.

Вторая половина XX века характеризуется расширением «географии» музыкотерапии, увеличением теоретических и клинических исследований. Так в 1959 году в Вене создается Исследовательский и лечебно-воспитательный центр музыкотерапии, организуется Австрийское общество музыкотерапии. Венская музыкальная академия вводит музыкотерапию в качестве учебного предмета в 1958 году. Изучение музыки и изобразительного искусства продолжается шесть семестров, седьмой семестр изучается музыкотерапия. Выпускники академии получают специальность музыкотерапевта. В 1968 году организовано музыкотерапевтическое сообщество «Nordisk Forbund for Pedagogisk Musiktherapie», в которое вошли североевропейские страны: Норвегия, Дания, Швеция, Финляндия, Исландия. В Европе с 1958 года работают три музыкотерапевтических центра: в Лондоне, в Копенгагене, в Роттердаме. Регулярно проводятся конгрессы, симпозиумы по теоретическим, клиническим и практическим проблемам музыкотерапии в Швейцарии, Германии. Издаются специальные журналы, например «British Journal of Music Therapy».

Позднее музыкотерапевтические центры открываются в Польше (1969), Румынии (1972), Венгрии (1972), Югославии (1970), Словакии (1976).

В Польше музыкотерапию применяют в психиатрическом, неврологическом и стоматологическом лечении пациентов. Венгерская музыкотерапия развивается в русле музыкально-педагогической системы З. Кодая. Комплексным лечением,

включающим музыкотерапию, исправляют нарушениями речи и слуха у детей в Югославии.

В Словакии музыкотерапию используют при лечении детей с легкой мозговой дисфункцией или с невротическими реакциями (О. Pavlovska, F. Kabele, J. Schanilcova). Врачи З. Матейова, С. Машура специализируются на применении музыкотерапии для лечения детей с нарушениями речи, проводят теоретические исследования по данной проблеме: изучают музыкотерапию как систему специфических выразительных средств, улучшающих общее состояние лиц с психическими и соматическими отклонениями; описывают содержание музыкотерапии, разнообразные методы и способы ее лечебно-воспитательного воздействия.

В России в 60-70-х годах XX века А.Г. Коган начинает использовать методы музыкотерапии в детской психотерапии, санаторном лечении, в специальной педагогике. Его работы подтверждают положительное влияние музыки, которая не только воспитывает, облагораживает, приносит эстетическое наслаждение, но и создает атмосферу радости, обеспечивающую условия успешного выздоровления детей. К концу XX века музыкотерапия широко распространяется как лечебно-воспитательная методика.

В настоящее время значительное число исследований в музыкотерапии можно разделить на две большие группы: *клиническая и оздоровительная музыкотерапия*.

Клиническая музыкотерапия направлена на лечение неврозов, депрессии, заикания, аутизма, нарушений психического развития или двигательной моторики детей, а также используется в составе комплексного лечения. Данное направление представлено клиническим психоанализом (американская школа музыкотерапии: L. Satin, J. Masserman, H. Illing, R. Dreikurs, B. Buttler, C. Teele, E. Gaston; немецкая школа музыкотерапии: Ch. Kobler, Ch. Schwabe и др.), клинико-терапевтической медициной и лечебной педагогикой (Л.С. Брусиловский, З. Матейова, С. Машура, Ю.Д. Семенова).

Медицина издавна обращается к проблеме лечения пациентов средствами искусства. Терапия творчеством сложилась под влиянием увлеченности пациентов различными занятиями, оказывающими целебное действие; к ним относятся игры, путешествия, музыка, рисование, театрализованные зрелища. Как отмечает М.Е. Бурно, гуманистическая психотерапия до середины XIX века – это «лечение впечатлениями», которое в дальнейшем было вытеснено разнообразными лекарствами, методами гипноза и психоанализа. Музыкалотерапия изучается как часть арттерапии, в структуре терапии творчеством, применяется в сочетании с трансперсональной терапией, санаторным лечением, психоанализом. Клинико-терапевтическое направление музыкалотерапии нашло отражение в диссертационном исследовании Л.С. Брусиловского. Музыкалотерапию в структуре «терапии творческим самовыражением» наряду с эстетотерапией, хобби-терапией, ландшафто-терапией, библиотерапией изучает отечественный психиатр М.Е. Бурно [15]. Его труды показывают, что терапия творческим самовыражением помогает человеку пережить состояние катарсиса, осознать радость творчества, личностного развития. В работе с детьми широко применяются ритмические, музыкальные, театральные способы лечебного воздействия в сочетании со сценической пластикой, танцевальной импровизацией (Е.В. Конорова).

Лечебная и специальная педагогика использует музыкалотерапию как метод коррекционной работы с дезадаптивными детьми, имеющими двигательные или речевые расстройства, задержку психического развития. Музыкалотерапия используется как способ релаксации, снятия отрицательных последствий стресса, аутизма, коррекции навыков общения и поведения, личностных качеств и познавательных процессов учащихся (Э.Р. Крангальс, Н.В. Шутова, Г.Д. Семенова).

Оздоровительная музыкалотерапия направлена на личностный рост и саморазвитие, творческую самореализацию. Она базируется на основных положениях музыкального воспита-

ния и обучения, выдвинутых в работах Б.В. Асафьева, К. Орфа, З. Кодая: идее всеобщего начального музыкального воспитания, независимо от наличия музыкальных способностей; идее активизации художественно-творческого потенциала детей посредством музыкальной деятельности, близкой интересам и потребностям ребенка. Практическая реализация данного подхода в работе, как со здоровыми детьми, так и с детьми, имеющими отклонения в развитии, оказалась весьма плодотворной для развития музыкотерапии.

Оздоровительная музыкотерапия включает различные виды музыкальной и художественной деятельности: инструментальное и вокальное музицирование, простейшую импровизацию, элементы ритмической гимнастики, танцевальных движений, театрализации и изобразительной деятельности. Элементарное музицирование – это занятия пением или игрой на музыкальных инструментах, которые доставляют радость ребенку, обеспечивают самовыражение в творческой деятельности, в умении придумывать и изменять интонации, слова, жесты, пантомиму. В процессе музицирования используются элементы песенного и поэтического фольклора, детские музыкальные инструменты, исполнение на которых не требует специального обучения (ксилофоны, треугольники, бубны и др.), способы «телесной» игры (хлопки, притопы и т.д.). Данные виды художественной деятельности успешно сочетаются с психотерапевтическими приемами: релаксацией, спонтанным рисованием, эмоциональным «заражением».

Отметим, что оздоровительная музыкотерапия успешно применяется в работе с людьми, которые являются здоровыми или не считаются больными, как профилактическое средство психологической эмоциональной настройки (Г.Г. Декер-Фойгт, А. Менегетти). В этом случае музыка «выступает как «ласкающий элемент» внешнего мира, проникающий прямо внутрь человека и составляющий его второе Я», – пишет З. Матейова [35. С. 47]. Музыка в области чувств и человеческих отношений воздействует более результативно, чем языковое

общение, усиливает процессы познания, человеческие эмоции, музыкальные переживания.

Как оздоровительную можно рассматривать онтопсихологическую музыкотерапию А. Менегетти, ориентированную на укрепление психоэмоциональной сферы здоровых людей, развитие их творческого потенциала, креативных качеств. Известно, что в организме человека изначально существует определенный порядок, ритм, гармония психического и телесного. С помощью барабанов и ударных инструментов на занятиях музыкотерапией создается ритм, согласующийся с ритмом человеческого организма, пульсацией клеток, диафрагмы. Ощущая первичный ритм своего тела, вовлекающий психику в танцевальную или музыкальную импровизацию, человек начинает хлопать в такт ладонями, спонтанно двигаться под ритмичные удары. Другими словами, ритм помогает человеку почувствовать себя «музыкальным инструментом», приобрести «к опыту гармонического здоровья собственного тела» [38. С. 18].

Современные отечественные исследования проводятся в различных направлениях: изучается рецептивная и креативная музыкотерапия, вокалотерапия.

В *рецептивной музыкотерапии* основное внимание уделяется проблеме восприятия музыки, в разработку которой значительный вклад внесли отечественные психологи и музыковеды: Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, А.Л. Готсдинер, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, Б.М. Теплов. Педагогический аспект проблемы восприятия музыки школьниками рассматривается в работах Ю.Б. Алиева, Н.А. Ветлугиной, В.И. Петрушина, Г.С. Тарасова и др.

Восприятие музыки осуществляется интонационным слухом, посредством которого происходит передача и понимание базовых человеческих эмоций: радости, грусти, страха, гнева. Данный вид слуха имеет свойство универсальности, он есть у каждого человека, включая младенцев. Как отмечает Д.К. Кирнарская, интонационный слух направлен на распознавание

смысла музыкального произведения, включает телесно-двигательные реакции человека, приводит в действие речевой аппарат (проговаривание, пропевание звуков) и ведет к возникновению пространственных и цветовых ассоциаций. Так музыкальное произведение оказывает воздействие на бессознательную сферу: подчиняет человека своему ритму, «заражает» эмоциями, включает механизмы эмпатии. Однако восприятие является не просто пассивным переживанием музыкальных эмоций: оно опирается на механизмы психологической проекции и активно вбирает личный опыт человека, выявляет его интересы, склонности, предпочтения. (В психоанализе под проекцией понимается защитный механизм, используемый бессознательной сферой, посредством которого внутренние импульсы и чувства, неприемлемые для личности в целом, приписываются внешнему объекту и проникают в сознание как измененное восприятие внешнего мира). При этом музыкальное произведение рассматривается в музыкознании как закодированный художественный замысел, имеющий множество смыслов и допускающий различные толкования. Музыкальное восприятие характеризуется В.И. Петрушиным как «процесс раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальное произведение композитором и воспроизведенных исполнителем» [45. С. 54]. Поэтому характер возникающих образов в процессе восприятия музыки, словесные высказывания, ассоциации могут весьма отличаться у разных людей. Эффект, который оказывает восприятие музыки, часто зависит от психологических особенностей человека, его прошлого опыта. Вербализация высказываний дает богатый материал для выявления подавленных переживаний и конфликтов. Этим характеризуется психотерапевтический аспект проблемы восприятия музыки. Как пишет В.И. Петрушин, «человек, входящий в мир музыки и затем выходящий из него, становится по своему психологическому состоянию качественно другим, успокоенным и обновленным, подобно тому, как он становится другим после прогулки в лесу и соприкосновения с приро-

дой, купания в море или общения с близким другом» [46. С. 19].

Подчеркнем, что для активизации музыкального восприятия у детей большое значение имеют словесные комментарии к произведению, сравнения с изобразительными и литературными сочинениями, внемusикальные ассоциации. Дальнейшее развитие музыкального восприятия обеспечит обогащение тезауруса, слушательского опыта ребенка, решение проблемных вопросов и заданий.

Креативная музыкотерапия направлена на развитие творческих качеств личности в музыкальной, танцевальной, изобразительной и других видах художественной деятельности. Она успешно используется в составе терапии творческим самовыражением или «лечении впечатлениями». Как указывает отечественный психиатр М.Е. Бурно, в многолетней практике сложились следующие методики терапии творчеством: создание творческих произведений (художественных и научных), творческое общение с литературой и искусством, творческое коллекционирование музыкальных произведений и др.

Вокалотерапия использует оздоровительные свойства классического пения (С.В. Шушурджан), т.к. тембр, свобода и легкость голоса являются показателями телесного здоровья. Данное направление музыкотерапии базируется на психолого-педагогических основах и достижениях физиологии, фонологии, фонетике, фонопедии. Вокалотерапия обеспечивает снятие мышечных зажимов, устранение последствий стрессов и негативных эмоциональных состояний, развитие коммуникативных навыков, повышение приспособительных возможностей человека.

Проводятся исследования в области изучения комплексного воздействия музыки на различные возрастные группы детей и взрослых (М.Е. Бурно, Ю.С. Шевченко). Согласно данным этих исследований, в работе с учащимися младших классов значительный лечебно-воспитательный эффект оказывает дыхательная гимнастика, ритмика, пальчиковые, звукоподражательные и музыкальные игры, сольное и хоровое пение, иг-

ра на детских музыкальных инструментах. С учащимися старшего школьного возраста рекомендуют применять танцевальную и вокальную импровизацию, аэробику, пантомиму, ансамблевое исполнительство, концерты, музыкальные викторины. Применение методов оздоровительной музыкотерапии в работе с различными возрастными группами учащихся указывает на ее возрастающее валеологическое значение в настоящее время.

Диссертационные исследования по педагогике музыкального образования в области комплексного оздоровительного воздействия музыки свидетельствуют о положительных результатах в процессах развития и адаптации учащихся. Например, в диссертации Т.Ю. Алексеевой исследуется механизм коррекционного воздействия средствами музыкального искусства, разработан комплекс музыкально-творческих заданий, направленных на личностное и эмоциональное развитие учащихся: «Музыкальное искусство как педагогическое средство коррекции эмоциональной дезадаптации у младших школьников» [1]. В диссертации Т.В. Лобановой «Музыкальная деятельность как средство социализации детей-инвалидов» представлена прогностическая модель, объединяющая единство дифференцированного подхода, корригирующей направленности, игровой организационно-методической основы, коллективного музицирования, детского музыкального фольклора; реализация модели рассматривается как оптимальное средство социализации [32].

Адаптационные и валеологические возможности музыкальной деятельности в процессе обучения школьников освещаются в монографии «Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к школьным условиям» О.Н. Новиковой, М.Ю. Самакаевой, Н.Г. Тагильцевой, Н.Н. Шаповаловой [40]. В работе охарактеризованы возможности музыкальной деятельности, обеспечивающей развитие речевой, двигательной, коммуникативной, познавательной активности детей, создающей предпосылки для развития творчества.

Учебно-воспитательный процесс школы предоставляет широкие возможности для применения музыкальной деятельности на уроках музыки и учебных занятиях других дисциплин, а также в совместных формах внеклассной музыкальной работы и семейного музыкального воспитания.

В 2006 году в Российской академии музыки им. Гнесиных состоялся Международный конгресс, посвященный проблемам восстановительной медицины средствами искусств; в нем приняли участие специалисты, разочарованные в медикаментозных способах лечения. Конгресс выявил необходимость открытия Национальной академии музыкотерапии в России с целью решения теоретических и практических задач. С этого же года начинает издаваться журнал «Музыкальная психология и психотерапия» под редакцией В.И. Петрушина. На базе РАМ им. Гнесиных и медицинской академии им. Сеченова были разработаны Государственный образовательный стандарт, учебные планы для получения дополнительного образования музыкантами и врачами по специальности «Музыкальный терапевт»; для учителей музыки организована подготовка по направлениям музыкальной психотерапии:

- музыкотерапия и психоанализ, гештальттерапия, поведенческая терапия, символ-драма;
- музыкотерапия и психосоматическая медицина;
- архетипы коллективного бессознательного К.-Г. Юнга в музыке;
- классификация музыкальных произведений по шкале ММРІ Миннесотского университета и тесту М. Люшера;
- психотерапевтические песни и формулы музыкального внушения, направленные на личностный рост, повышение самооценки;
- музыкальные мантры, медитация и антистрессовое дыхание;
- музыкальный «массаж» или подбор музыки с лечебной целью;

- музыка как средство создания благоприятного психологического климата в школе (В.И. Петрушин).

Приведенная история возникновения и развития музыкотерапии как древнейшего способа лечения посредством музыки показывает ее значительный валеологический потенциал.

Существенный вклад в разработку теоретических основ музыкотерапии внесла античная эстетика, в которой представлена классификация музыкальных ладов и музыкальных инструментов; указаны их свойства оказывать различное воздействие на внутреннее состояние человека; разработана концепция катарсиса. В XVII – XVIII веках предметом изучения музыкотерапии становится физиологическое воздействие музыки на человека, на сферу бессознательного. В XX веке формируются основные школы музыкотерапии: шведская, американская, немецкая; открываются многочисленные центры музыкотерапии; увеличивается количество теоретических и прикладных исследований, которые можно разделить на две большие группы: клиническая и оздоровительная музыкотерапия.

Клиническая музыкотерапия направлена на лечение нарушений психического развития или используется в составе комплексного лечения пациентов средствами искусства, так называемого «лечения впечатлениями». Музыкотерапия применяется как часть арттерапии, в сочетании с психоанализом, трансперсональной терапией. Как метод коррекционной работы с дезадаптивными детьми она используется для снятия негативных последствий стрессов, аутизма, коррекции навыков общения и поведения, развития познавательных процессов.

Оздоровительная музыкотерапия применяется с целью личностного роста и развития человека, творческого самовыражения, а также в качестве средства психологической эмоциональной настройки. Она основывается на идее всеобщего начального музыкального обучения и воспитания, опирается на методы психолого-педагогического взаимодействия, включает различные виды музыкальной и художественной деятель-

ности с элементами психотерапии: релаксацию, суггестию, спонтанное рисование, импровизацию, эмоциональное «заражение». Современные исследования проводятся в русле рецептивной и креативной музыкотерапии, вокалотерапии. Школьное и дополнительное образование детей предоставляет широкие возможности для применения методов оздоровительной музыкотерапии. Изучение музыкальной психотерапии вызвано возрастающим вниманием к ненасильственным и здоровье сберегающим технологиям обучения, к увеличению значения психотерапевтической и валеологической составляющих современного образования.

1.2. Теория и практика музыкальной психотерапии

Согласно положениям современного музыкознания, музыка способна вызвать у человека любой эмоциональный настрой, «внушить» любой поэтический образ, художественную мысль или концепцию, другими словами, музыка – «заразительна». По мнению В.Н. Холоповой, «эмоциональный музыкальный материал имеет три основных источника: а) моторно-ритмическая сфера; б) певческая, или вокальная сфера (она переносится и в тембры музыкальных инструментов); в) речевая, или декламационная сфера» [66. С.133-134].

Моторно-ритмический материал оказывает мощное воздействие на человека (вплоть до погружения в транс) периодичностью пульсации, дополняемой акцентами, гармоническими созвучиями, мелодическими спадами и нагнетаниями, силой звука и его градациями.

Певческая, или вокальная сфера неотъемлема от музыки и включает весь диапазон интонаций человеческого голоса, передаваемых тембрам различных музыкальных инструментов, которые увеличивают выразительные возможности пения.

Речевая, или декламационная сфера существует рядом с певческой, непрерывно пополняет ее бесконечным разнообразием интонаций, возникающих из глубин человеческой жизни: интонациями восклицания и повеления, радости и восторга, просьбы и сожаления, удивления и негодования.

«Музыка воздействует на человека с помощью веками сложившихся в ней эмоциональных обобщений», – пишет В.Н. Холопова [66. С. 144-145]. «Эмоции в музыке – это и эмоции-волнения, и эмоции-идеи, и эмоции-образы, и эмоции-концепции» [там же]. Поэтому музыка способна вызвать различные эмоции: от сиюминутного настроения, от неуловимого образа – до мироощущения космического масштаба.

Эту способность музыки к «заражению» своим настроением и подчинению ритму подтверждают данные психофизиологических исследований процессов воздействия музыки на человека [23]. В психофизиологии, отмечает Г.Г. Декер-Фойгт, стимулирующая, активизирующая музыка получила название «эрготропной»; успокаивающая, расслабляющая музыка – «трофотропной» (независимо от музыкальных стилей и жанров). Каждая из них имеет собственный комплекс выразительных приемов.

Например, в эрготропной музыке используются такие средства музыкальной выразительности как пунктирный ритм и подчеркнуто ударная пульсация, мажорный лад, резкие «взлеты и падения» мелодии, диссонансы, штрих «стаккато», острые ладовые тяготения. Соответственно, психофизиологические реакции при восприятии эрготропной музыки выражаются в учащении дыхания и пульса, возможном повышении артериального давления, расширении зрачков, в появлении возбуждения, сходного с состоянием опьянения.

И, наоборот, в трофотропной музыке отдается предпочтение минорному ладу, консонансам, плавному развитию мелодии, преобладанию штриха «легато», отсутствию острых ладовых тяготений и т.д. Проявление психофизиологических реакций при ее восприятии будет другим: замедляется частота

дыхания и пульса, наступает физическое расслабление, сужаются зрачки, снижается артериальное давление, – все это вызывает чувство успокоения, умиротворения вплоть до медитативного состояния.

В музыкотерапии особое внимание уделяется ритмическому воспитанию, оказывающему сильное воздействие на биологические ритмы человека. Ритм является свойством, определяющим жизнедеятельность человека: он вызывает состояние гармонии, не только организует пластику тела, но и регулирует ритмические процессы нервной системы. Изменение биоритмов ведет к психосоматическим отклонениям, нарушениям тонкой и грубой моторики, словесной коммуникации и социальных контактов личности. Ритмическое воспитание регулирует и нормализует нарушения биоритмов, способствует гармонизации эмоциональных состояний, как у здоровых, так и у больных детей. Как подчеркивает З. Матейова, методика пробуждения телесного ритма Ж. Далькроза доказала эффективность не только в развитии чувств и психических процессов у детей, но и творческих способностей.

Механизм действия музыкотерапии реализуется через эмоциональную разрядку, через музыкальный катарсис, под которым понимают потрясение от музыки, возникновение ярких образов, синестезии, состояния творческого вдохновения. Музыкальный катарсис способен снимать болезненные симптомы, устранять негативные эмоции, вызывать наслаждение, чувство самоидентификации с «героем» музыкального произведения. Поэтому музыкотерапия обладает большими возможностями как метод лечения без различий возраста, пола, образования и социальной принадлежности.

Музыка, с одной стороны, выступая средством коммуникации, усиливает человеческие чувства и переживания, процессы познания. С другой стороны, музыка изменяет психосоматическое состояние человека: может снять страх, уменьшить тревогу, устранить изоляцию человека в обществе, гармонизовать внутреннее состояние. Ритм, мелодия, гармония,

музыкальные лады, тембры, динамика направлены на передачу художественного замысла произведения. Эти средства музыкальной выразительности вызывают эмоциональный отклик у человека, проникают в глубины человеческой психики, вызывают возникновение ассоциаций. Такая способность невербального воздействия музыки на человеческое бессознательное стала основой музыкотерапии.

Теория и практика музыкальной психотерапии очень разнообразны. Музыкотерапия в европейских странах развивается в русле теоретических исследований, в США больше используется в клинической практике. Одни исследователи рассматривают музыкотерапию как метод психотерапии, как вспомогательное средство, используемое в клиническом лечении (Ch. Schwabe, Ch. Kohler, К. Кениг). Другие исследователи считают музыкотерапию самостоятельным научным направлением, не зависимым от психотерапии (А. Понтвик).

Однако все музыкотерапевты согласны с тем, что значение музыки как психотерапевтического средства нельзя абсолютизировать. Музыка не может заменить лекарство или хирургическое вмешательство, но может использоваться в комплексе с медикаментозным лечением.

К настоящему времени выявлены *основные направления* применения музыкотерапии. Музыкотерапия используется:

- как средство эмоциональной активизации для преодоления неврозов, снятия тревоги, уменьшения раздражительности и депрессии;
- как вспомогательное средство для релаксации, в аутогенной тренировке;
- как коммуникативное средство межличностного общения в группе;
- как средство эстетизации больничной среды.

Охарактеризованы *основные функции музыкотерапии*: 1) регулятивная; 2) коммуникативная; 3) реадaptационная.

Регулятивная функция оказывает позитивное воздействие на ритмы сердца, дыхания; музыка хорошо снимает отрица-

тельные последствия стрессовых ситуаций, особенно когда используется в сочетании с двигательными упражнениями.

Коммуникативная функция налаживает межличностное общение в группе, оказывает влияние на чувства и настроение человека, ведет к переживанию катарсиса.

Реадаптационная функция возвращает личность человека к здоровому образу жизни, позитивному настрою, формирует «омузыкаленное» восприятие мира.

Различают пассивную и активную формы музыкотерапии (З. Матейова, С. Машура, Ch. Schwabe). Пассивная форма сводится к восприятию музыкальных произведений, соответствующих эмоциональному состоянию человека. Эта форма музыкотерапии используется в сочетании с дыхательными упражнениями, ритмикой, может сопровождаться показом произведений живописи или чтением литературных произведений. Воздействие музыки при этом выражается двояко: с одной стороны, она вызывает релаксацию, с другой стороны, производит стимулирующий эффект, вызывает эстетическое наслаждение, формирует положительное отношение к новым жизненным ценностям.

Для активной формы музыкотерапии характерно непосредственное участие самого пациента в исполнении произведений, выражающееся в разнообразных вокальных, инструментальных, речевых, драматических, двигательных, изобразительных проявлениях, к которым относятся хлопки, ритмичные постукивания, пение в хоре, игра на музыкальных инструментах, простейшая импровизация и т.д. Использование активной формы хорошо отрабатывает коммуникативные навыки, самоконтроль, выдержку; ее широко применяют в лечебной и специальной педагогике, в различных видах музыкальной и художественной деятельности учащихся.

Основным содержанием музыкотерапии является комплекс разнообразных методик, способов и приемов музыкально-воспитательного воздействия, осуществляемых посредством активной и рецептивной деятельности. К рецептивной

деятельности относится восприятие музыки, эффект от которого часто зависит не столько от выбора музыкального произведения, сколько от психологических особенностей человека. Считается, что эмоциональная отзывчивость на музыку и потребность в ней связаны не только с наличием музыкальных способностей, но и с уровнем нейротизма, т.е. тревожности и чувствительности человека в сочетании с неуверенностью в себе. У таких людей ярко проявляются эмоциональные реакции. Снижение нейротизма и тревожности происходит при прослушивании печальной музыки. Поэтому ее рекомендуется слушать при таких состояниях. Звучание радостной музыки для уменьшения тревожности может вызвать обратный эффект, т.е. увеличить тревожность.

В музыкальной психологии выявлено наличие взаимосвязей между личностными особенностями, уровнем образования, возрастом человека и его музыкальными предпочтениями. Например, В.И. Петрушин указывает, что экстраверты предпочитают легкую эстрадную музыку, а интроверты – серьезную академическую музыку; люди, имеющие гуманитарное образование, отдают предпочтение музыке интеллектуального склада, в отличие от людей с техническим образованием; ассоциативно-образное восприятие музыки ярче выражено у женщин, нежели у мужчин; кроме того, люди склонны отдавать предпочтение музыке своей молодости [45].

В тоже время с ростом музыкального опыта, расширения кругозора происходит развитие музыкальных способностей. Слушателям начинает нравиться музыка, далекая от их природного темперамента. Поэтому американская школа музыкотерапии включает в «лечебные каталоги» музыкальные произведения различных стилей, жанров, направлений.

Психотерапевтический эффект от восприятия музыки может проявляться в разрядке внутренних переживаний, выраженных во внешних движениях: покачивании головы, рук, корпуса. Эмоциональное переживание музыки оживляют воспоминания, один образ ассоциируется с другими образами,

перед человеком мысленно разворачивается его собственная жизнь. «Проживание» неких забытых событий, возникших в результате ассоциаций, и является основным методом лечения в музыкотерапии. Как под воздействием звуковой волны может разрушиться мост, так и в этом случае, музыкальные вибрации разрушают психодинамический комплекс, вызвавший негативные эмоции или заболевание.

Рекомендуется подготовить слушателя перед восприятием музыки: надо удобно сесть, сосредоточить внимание на восприятии музыки. Из реального мира «перенестись» в воображаемый мир настроений, образов. Можно вызвать медитативное состояние, зажечь свечу, музыку слушать и «вдыхать» как аромат звуков, почувствовать ее кожей, всем телом от головы до кончиков пальцев. Мелодию представить «тропинкой», по которой можно зайти во все уголки своей души. Или представить, как дирижируешь музыкой, исполняешь ее сам. Медитативное восприятие музыки снимает травмирующие переживания. Восприятие музыки хорошо сочетается с показом картин, художественных слайдов, с литературными и поэтическими произведениями, созвучными содержанию музыкального произведения. Заканчивать восприятие музыки лучше дискуссией, обменом мнениями с другими людьми, переживанием единения с природой, с человечеством, с космосом [46].

На практике неизбежно встает проблема выбора музыкальных произведений для лечения пациентов. Охарактеризуем несколько различных подходов к ее решению, используемых в зарубежной и отечественной музыкотерапии: теорию *izo-* и *level-*принципов (Дж. Альтшуллер), динамический принцип (Ch. Kohler), принцип комплексного подбора музыкальных программ (Ch. Schwabe), принцип самостоятельного выбора «своей» музыки (Г.Г. Декер-Фойгт), выбор музыки на основе модели эмоций и теста ММРІ Миннесотского университета (В.И Петрушин) [23, 35, 45, 46].

Теория *izo-* и *level-*принципов в зарубежной музыкотерапии сформулирована Дж. Альтшуллером. По его мнению, если

музыка созвучна эмоциональному настроению пациента, то она подобрана в соответствии с *izo*-принципом. Если музыка постепенно усложняется, влияет на изменение эмоционального состояния, это *level*-принцип. Практическими наблюдениями установлено, что музыка эпохи барокко вызывает чувство уверенности и покоя; романтическая музыка освобождает эмоции; народная музыка активизирует и гармонизирует эмоциональное состояние. Таким образом, для того, чтобы изменить эмоциональное состояние пациента, необходима музыка различных жанров, стилей, направлений: классические и романтические произведения, популярные арии из опер и рок-опер, джазовые сюиты, музыкальный фольклор и др.

Ch. Kohler описывает динамический принцип выбора музыкальных произведений. Данный принцип сочетает релаксацию и последующую стимуляцию внутреннего состояния человека. Поэтому первый этап восприятия музыки направлен на достижение чувства покоя, телесно-двигательного расслабления, ритмичного дыхания; второй этап – на активизацию психического равновесия пациента, гармонизацию его эмоционального мира.

Принцип комплексного подбора музыкальных программ представлен в практической деятельности Ch. Schwabe. Такие программы подбираются продолжительностью на две, три или четыре недели музыкотерапии. Программы включают произведения композиторов-классиков: И.С. Баха, А. Вивальди, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Мендельсона и др. Занятия проходят ежедневно не более пятнадцати минут, в одно и то же время. После этого пациенты письменно отвечают на вопросы, касающиеся характера собственных музыкальных переживаний, возникших чувств и ассоциаций.

Совершенно иной подход к выбору музыкальных произведений предлагает Г.Г. Декер-Фойгт: каждый пациент сам выбирает «свою» собственную музыку. По его мнению, когда человек слушает музыку, он всегда вспоминает ситуацию или людей, с ней связанных. Чем лучше было отношение к ситуа-

ции или лицам, тем с большим удовольствием пациент вспоминает о них, и тем больше нравится музыка, вызывающая приятные воспоминания. И, наоборот, при воспоминании о негативной ситуации, вспоминаются и негативные чувства, которые переносятся и на музыку. Он пишет: «И нравится ли нам слушать государственный гимн и марши, претит ли это нам; восхищаемся ли мы хард-роком или музыкой для медитации, церковными хорами или танцевальной музыкой, – мы всегда на бессознательном уровне вспоминаем то, что было «раньше», много раньше, в нашей жизни» [23. С. 91].

В отечественных работах [15, 46 71] широко представлены программы классической музыки, направленные на регуляцию различных эмоциональных состояний в сочетании с медитацией, физическими и дыхательными упражнениями (уменьшение чувства и тревоги и неуверенности, общее успокоение, снятие болезненных симптомов); а также на повышение жизненного тонуса, улучшение самочувствия. Так В.И. Петрушин предлагает способ выбора музыкальных произведений на основе модели эмоций и теста ММРІ Миннесотского университета [46]. Данный тест содержит десять шкал, характеризующих различные психологические состояния у людей: ипохондрия, депрессия, истерия, психопатия, паранойя, психастения, шизофрения, гипомания, интроверсия (шкала мужественности-женственности опущена). Музыка способна оказывать влияние на все перечисленные выше состояния. Приведем пример: шкала вторая – депрессия. Согласно исследованиям В.И. Петрушина, человек, имеющий высокие баллы по этой шкале, живет с ощущением неуспеха, неуверенности в себе, обладает низкой самооценкой, избегает принятия решений. Состояние депрессии снимают или уменьшают музыкальные произведения скорбного характера, например такие:

С. Рахманинов. Музыкальный момент *h moll*;

Ф. Шопен. Прелюдия *e moll*;

П. Сарасате. Цыганские напевы и др.

Отметим, что обширная практика зарубежной и отечественной музыкальной психотерапии позволила выявить основные критерии отбора музыкальных произведений. Приведем их ниже с небольшими комментариями.

1. Накопленный богатейший эмпирический материал дает основания говорить, что музыкальные произведения XVIII-XIX веков оказывают положительный лечебный эффект. Музыка И.С. Баха представляет огромную терапевтическую ценность: благодаря воплощению гармонии, порядка, мудрости и могущества человеческой разума, она успешно снимает негативное эмоциональное состояние пациентов. Музыка В.А. Моцарта, Л. Бетховена, И. Брамса дает хороший эффект в лечении депрессии. Сонатно-симфоническая музыка этих композиторов пробуждает к деятельности, освобождает реакции катарсиса. Романтическая музыка Ф. Шопена, Ф. Листа, изобразительный характер и изысканность сочинений К. Дебюсси оказывают успокаивающее действие. Произведения М. Мусоргского, П. Чайковского, А. Дворжака благотворно действуют на невротических пациентов.

2. Предпочтение следует отдать инструментальной музыке, не связанной с текстом (в отличие от вокальной музыки). Камерная и симфоническая музыка открывает большие возможности для возникновения ассоциаций, работы воображения и фантазии.

3. Незнакомой музыке отдается предпочтение перед знакомой музыкой потому, что знакомая музыка может вызвать нежелательные воспоминания, нарушить лечебный эффект.

4. Музыкальное произведение должно вызывать у пациента эмоциональный отклик, быть личностно значимым.

Отметим, что выбор музыкальных произведений в музыкальной психотерапии остается субъективным, а работа психотерапевта требует постоянного поиска новых музыкальных произведений. Поэтому одним из основных критериев отбора музыки является эффективность ее индивидуального воздействия на пациента.

Таким образом, механизм лечебного действия музыкальной психотерапии реализуется через эмоциональную разрядку, музыкальный катарсис, устраняющий негативные эмоции и болезненные симптомы.

Содержанием музыкальной психотерапии является комплекс разнообразных методов и приемов музыкально-воспитательного воздействия.

Музыкальная психотерапия выполняет регулятивную, коммуникативную, реадaptационную функции. Благодаря регулятивной функции, осуществляется благотворное воздействие на ритмы сердца, дыхания; в сочетании с двигательными упражнениями снимаются отрицательные последствия стрессовых ситуаций. Коммуникативная функция обеспечивает развитие навыков межличностного общения. Рeadaptационная функция возвращает человека к здоровому образу жизни, позитивному настроению, оптимистическому восприятию окружающего мира.

В практике получила распространение как активная, так и пассивная формы музыкотерапии. Активная форма музыкотерапии характеризуется непосредственным участием в разнообразных видах деятельности: вокальной, инструментальной, телесно-двигательной, танцевальной, изобразительной и др. Пассивная форма сводится к восприятию музыки, в процессе которого происходит «раскодирование» чувств, мыслей, художественных идей композитора и исполнителя. Восприятие музыкального произведения, являясь проекцией внутреннего мира человека, взаимосвязано с его психологическими особенностями и прошлым опытом. Это ведет к возникновению разнообразных ассоциаций, вербализация которых становится материалом для изучения. Музыкальная психотерапия служит средством, гармонизирующим психологическое состояние личности, улучшает процессы адаптации и дополняет валеологическую составляющую в процессе человеческой жизнедеятельности.

Глава 2. Музыкальная психотерапия в художественном образовании школьников

2.1. Методы и приемы музыкальной психотерапии

В этом параграфе охарактеризованы методы и приемы музыкальной психотерапии, направленные на активизацию физического и интеллектуального развития детей, гармонизацию эмоций и достижение внутреннего психологического комфорта, реализацию творческого самовыражения в процессе художественной, музыкально-игровой, пластической, танцевально-двигательной, изобразительной деятельности.

Музыкотерапия использует самые разнообразные методы лечебно-воспитательного воздействия, в том числе и методы других психотерапевтических подходов: психоанализа, групповой психотерапии, гештальт-терапии, танцевальной терапии, медитации, аутогенной тренировки, занятий ритмикой. Применение методов осуществляется в процессе активной и пассивной деятельности учащихся. Занятия рекомендуется начинать с вводной беседы, в которой ученики рассказывают о себе, о своей жизни, о семье, о музыкальных предпочтениях. Словацкие психотерапевты З. Матейова, С. Машура описывают следующие музыкально-воспитательные методики, широко используемые в лечебной педагогике, которые, по нашим наблюдениям, можно успешно реализовать в художественном образовании:

- 1) двигательное расслабление, слияние с ритмом музыки;
- 2) музыкально-двигательные игры и упражнения;
- 3) психосоматическая релаксация с помощью музыки;
- 4) пение;
- 5) игра на детских музыкальных инструментах и ритмическая декламация;

- 6) рецептивное восприятие музыки;
 - 7) музыкорисование;
 - 8) пантомима;
 - 9) двигательная драматизация под музыку;
 - 10) музыкальные рассказы;
 - 11) игры с куклой-бибабо (тряпичная кукла);
 - 12) дыхательные упражнения под музыку.
- Рассмотрим их более подробно.

1. *Двигательное расслабление и слияние с ритмом музыки* используется с целью релаксации. Способность человека подчиняться ритму проявляется спонтанно, вызывает чувство эвритмии, синтонности телесного движения с музыкальным ритмом. Переживание равномерности ритма обеспечивает полное психосоматическое расслабление, оказывает успокаивающее, гармонизирующее действие. Положительные эмоции, вызванные слиянием ритма движения и ритма музыки, воздействуют на дыхание и пульс, на процессы речеобразования. Двигательного расслабления можно достичь в положении сидя или лежа на ковриках (для снятия мышечного напряжения, например, на занятиях хореографией) под медленную негромкую музыку с равномерной ритмической пульсацией. Для выхода из состояния двигательного расслабления подбираются контрастные музыкальные произведения в подвижном темпе, с упругим ритмом и яркой динамикой.

2. *Музыкально-двигательные игры и упражнения* стимулируют и концентрируют внимание, готовят к неожиданной смене движений по звуковым сигналам, меняющим процесс игры, поведение ведущего или группы. Для их проведения широко применяются простейшие музыкальные инструменты, игрушки, спортивные снаряды, костюмный реквизит.

Игры обеспечивают развитие мелкой моторики и координации движений, создают условия для развития навыков общения, становятся источником новых впечатлений и переживаний, формируют механизмы адаптации. Содержание музыкально-двигательных игр подбирается в соответствии с воз-

растом и интересами детей: это могут быть групповые подвижные игры, ритмические загадки и др. Музыка, наиболее предпочтительная для таких игр, должна иметь четкий ритм, подвижный темп, запоминающуюся мелодию; поэтому для занятий подходят классические, фольклорные, танцевальные произведения. Лучше, если музыкальное произведение исполняет учитель, который может произвольно изменить темп, динамику в зависимости от игровой ситуации.

Музыкально-двигательные игры благодаря разнообразию форм и шуточному характеру являются одним из самых любимых видов деятельности учащихся.

3. *Психосоматическая релаксация с помощью музыки* (музыкальная релаксация). Данную методику хорошо использовать в групповой работе.

Учащимся лучше слушать музыку с закрытыми глазами, представляя ее в виде «звукового потока», увлекающего в музыкальный мир настроений, образов, художественных идей. Нужно сосредоточить внимание на чувстве физического спокойствия и приятного отдыха. Для этой методики подходит классическая музыка и музыка эпохи барокко, оказывающая успокаивающее воздействие регулярным метром, умеренным темпом, спокойным характером (например, произведения А. Вивальди, И. С. Баха, В.А. Моцарта). В конце сеанса, продолжающегося 10-20 минут, когда музыка становится громче, учащимся можно открыть глаза и выполнить дыхательные упражнения.

Психосоматическая релаксация с помощью музыки хорошо сочетается с показом репродукций картин, художественных слайдов, с чтением поэтических произведений, созвучных содержанию музыкального произведения. Согласно экспериментальным данным З. Матейовой, процесс психологической релаксации усиливается применением аутогенной тренировки по системам J. Schultz и J. Pahn.

4. *Пение* вызывает музыкальное переживание, развивает эмоциональность детей, способствует групповому общению.

Положительное психосоматическое воздействие пения отмечают многие отечественные исследователи: В.А. Гиляровский, Ю.А. Флоренская, В.А. Гринер, Е.С. Самойленко и др. Хорошее пение воспитывает активное восприятие ритма, регулирует процессы дыхания и артикуляции, успешно сочетается с танцами, драматическим действием, музыкальными рассказами. Песни подбираются в соответствии с возрастом, диапазоном детского голоса, доступные для понимания и вызывающие положительный эмоциональный отклик. Учащиеся могут сочинить собственную песню: первое предложение мелодии и поэтического текста придумывает учитель, а далее продолжают учащиеся. Песни собственного сочинения исполняются с большой радостью. Занятия пением вызывают удовольствие, положительные эмоции, формируют навыки общения.

5. Игра на детских музыкальных инструментах и ритмическая декламация дополняет музыкально-двигательные игры и упражнения. На практике используют два основных способа их проведения: 1) способ «телесной игры» – хлопки, щелчки, легкие постукивания, притопы и др.; 2) способ простейшей импровизации на музыкальных инструментах К. Орфа.

«Телесные игры» развивают чувство ритма, усиливают двигательную, вокальную и речевую активность, ощущение ловкости и координации движений. Также «телесную игру» можно использовать как ритмическое сопровождение при пении, как способ общения в групповых играх, музыкальных рассказах, играх-драматизациях, как подготовку к музыкорованию. «Телесные игры» развивают творческую активность учащихся, служат подготовкой к игре на музыкальных инструментах.

Игра на детских музыкальных инструментах К. Орфа позволяет детям сочинять элементарную музыку, простейшие импровизации. «Импровизация на музыкальных инструментах означает в психотерапии возможность избавиться от чего-то мучающего нас, чтобы обрести лучшее. Человек играет на своем инструменте то, что он не может сказать. Используя ин-

струмент как средство самовыражения, он озвучивает, а затем и вербализует то, что отображает внутренний мир его души», – указывает немецкий музыкотерапевт Г.Г. Декер-Фойгт [23. С. 169].

Дети легко осваивают игру на барабанах, тимпанах, деревянных колотушках, колокольчиках, тарелках, треугольниках, бубнах, кастаньетах, металлофонах, маракасах и др. Школьники младших классов с удовольствием играют на деревянных ложках или детских погремушках, которыми можно стучать в такт музыке. Игра на этих инструментах не требуют специальной подготовки, но заменяет словесное выражение чувств и желаний, освобождает подавленные эмоции, приносит радость. Простейшие импровизации начинаются с детских считалочек, «дразнилок», ритмической декламации, пения. С помощью инструментальной игры можно создать ситуацию «разговора» или «ссоры» между разными музыкальными инструментами; поиграть в «эхо».

Кроме этого, на занятиях с детьми широко используется фортепиано с его богатейшими возможностями в передаче звукоизобразительных и темброво-динамических эффектов. В зарубежной музыкотерапии отмечено наличие субъективной предрасположенности к определенным тембрам и инструментам у ряда людей и детей в частности. Одни из них предпочитают струнные инструменты (скрипка, виолончель, арфа), символизирующие женское, материнское начало; другие – выбирают духовые инструменты, служащие воплощением силы и мужского начала; третьи – оказывают предпочтение ударным инструментам, «инструментам могущества и воли» [23, 35].

6. *Рецептивное восприятие музыки* применяется с целью расслабления, достижения состояния физического покоя. Как указывает немецкий музыкотерапевт Ch. Schwabe, данный метод имеет большие возможности: он стимулирует познавательные функции, вызывает эффект катарсиса с последующим лечебным результатом. Эмоциональные переживания лично-

сти, направленные на осознание собственного внутреннего мира, отвлекают от негативных состояний [35].

В процессе рецептивного восприятия музыки Г.Г. Декер-Фойгт советует выполнять следующие упражнения [23].

1. Принять удобную позу и прислушаться к музыке «собственного тела»: к ритму дыхания, к пульсу.

2. Представить воображаемую картину: время года, картину природы, время дня и др. Подумать, заставляет ли музыка грезить наяву? Если «да», то о чем?

3. Подумать, почему человеку хочется слушать музыку? Является ли она «зеркалом» его настроения?

4. Какая музыка связывается у вас с теплом, лаской, близостью?

5. С какими музыкальными инструментами вступает в резонанс ваше настроение?

6. Попробуйте вспомнить под музыку какое-либо событие, ситуацию или людей. Какими они кажутся сейчас? Какие чувства вы испытываете?

7. Какая музыка вас подавляет?

8. Бывает ли музыки «слишком много»? Какую музыку хочется сразу выключить?

9. Что вам известно об авторе звучащей музыки, его жизни? Как об этом рассказывает музыка?

10. Можно ли музыку, рождающую печаль или приносящую радость, назвать «своей»?

В музыкотерапии существует правило анализа ассоциативного материала: человек выговаривает свои беды и воображаемые образы, а музыкотерапевт предлагает их расшифровку. «Вспоминать, повторять, прорабатывать» – это важнейший постулат З. Фрейда, используемый в музыкотерапии: вспоминать о людях, о чувствах или о ситуациях. При воспоминании о позитивных ситуациях приятной будет казаться и музыка, связанная с ними. При негативных воспоминаниях, вызванных музыкой, вспоминаются и негативные чувства.

Рецептивное восприятие музыки хорошо использовать в сочетании с цветом или разноцветным освещением. Еще Платон говорил о глубинной взаимосвязи музыки и цвета. «Музыка не видима, а живопись не слышима. Но ассоциативно можно «видеть» музыку и «слышать» живопись. Музыкальное переживание вызывает зрительные представления, а живопись – слуховые. Эти представления опираются на реальные связи нашего жизненного опыта, где звуковое неотделимо от зримого и от других ощущений при целостном охвате и восприятии действительности», – пишет Н.В. Серов [55. С. 60]. «Цветовые ассоциации – это своеобразные «припоминания» Платона, которые привносят в интеллект чувственные образы или эмоции, возбуждая при этом и другие органы чувств» [там же].

И звук, и цвет имеют неосознаваемую выразительность. Когда человек говорит о неосознаваемых атрибутах искусства, он использует для выражения так называемый *эффект синестезии*. В переводе с греческого «синестезия» (*synaesthesia*) – это одновременное ощущение, совместное чувство; это межчувственные ассоциации, возникающие на основе сходства или смежности разномодальных впечатлений, главным образом, слуховых, осязательных, зрительных (Б.М. Галеев). Синестезией обусловлены привычные выражения музыкальных впечатлений: «острый звук», «бархатный тембр», «мелодическая линия», «светлый тон» и др. Синестетические впечатления вызывают у слушателей реальные образы пространства, движения, цвета, пластики или психического тонуса. В музыкотерапии наиболее часто используется цветовое отображение музыки, т.е. тембр звучания ассоциируется с цветом.

Дети самопроизвольно ассоциируют звуки музыки и музыкальных инструментов с цветом. Звук и цвет воздействуют на человека гипнотически, т.е. обладают свойствами внушения и гипноза. Любая эмоция вызывает у человека ассоциации с определенным цветом и его насыщенностью. В психологии цветовые предпочтения рассматривается как выражение определенных эмоциональных состояний.

В лечебной педагогике рецептивное восприятие музыки выступает как эмоциональный стимул достижения релаксации; как средство развития мышления, воображения, фантазии; как форма музыкального переживания, устраняющая психологические барьеры; как фактор активизации детского творчества.

7. *Музыкорисование* является средством самовыражения и средством осознания внутренних конфликтов. Музыкорисование или графическую запись осуществляют непосредственно под музыку. Идея соединить рисование с музыкой возникла при обучении ритмическому черчению у чешского преподавателя рисования Карла Петерса [35]. На основе положений музыкально-ритмического воспитания он разработал методику, соединяющую спонтанное рисование с музыкой.

Стимулом к музыкорисованию служат движения двумя руками под музыку, постепенно переходящие в свободное «дирижирование». Эти движения с помощью цветного мела, карандашей, фломастеров или красок переносят на доску или бумагу в виде линий, кругов, треугольников, ромбов, узелков, клубков. Допускается «пальцерисование» цветными и клеевыми красками всеми десятью пальцами. Детям нравится месить и «давить» краски. В результате появляется собственная «картина», вызывающая ощущение радости.

Отмечается, что у каждого ребенка есть своя символика рисунков: чем острее внутренний конфликт, тем менее понятны символы. Лучше, если символику рисунка ребенок объяснит сам. Чтобы оценить рисунки, необходимо понаблюдать, как ребенок придумывает рассказы, игры, о чем фантазирует. В этом случае рисунки и наблюдение помогают обнаружить переживаемые конфликты, скрытые мотивы поведения.

В процессе музыкорисования можно использовать музыку различных видов и жанров: песенную, танцевальную, маршевую. Рекомендуют начинать с марша в умеренном темпе, потом переходить к песенно-танцевальной музыке или чередовать их.

Музыкочисование приводит ребенка к спокойной деятельности, уравновешенному состоянию, обеспечивает возможность творческого самовыражения в изобразительной деятельности.

8. *Пантомима* – это скорее игра, сценический танец, в котором движения, жесты, мимика заменяют слова. Короткие рассказы или музыкальные зарисовки можно сопровождать музыкальной импровизацией и пантомимой участников группы. Можно использовать и другой вариант выполнения пантомимы: учитель передает содержание рассказа музыкальной импровизацией без слов, а дети придумывают историю, сюжет и выражают его с помощью жестов. Для таких заданий хорошо подходят образы сказочных животных, символические и фантастические образы, зарисовки настроений: например, изобразить неуклюжие шаги слона, легкие прыжки воробушка, переваливающуюся походку утки, крадущиеся движения кошки.

Пантомима снимает двигательное напряжение, развивает эмоциональную сферу и ее пластическое выражение, пробуждает фантазию.

9. *Двигательная драматизация под музыку* является синтезом музыки, движения и художественного выражения. Она предназначена для кинестетического изображения сюжета произведения, рассказа, для выражения невербальной двигательной активности. С помощью пантомимики можно передать различные ощущения музыкального пространства («далеко или близко», «широко или узко», «легко или тяжело»); «пространство» настроения музыкального героя и свое собственное настроение. Активное восприятие музыки, перенесенное в двигательную сферу, создает условия для релаксации, пробуждает фантазию.

10. *Музыкальные рассказы* представляют собой истории, притчи нравственно-этического характера. З. Матейова указывает на их высокий воспитательный потенциал. Дети с удовольствием слушают истории о потерянном щенке, который нашел своего хозяина, или об олененке, спасшемся от нападе-

ния. Сюжет рассказа сопровождается музыкой, пластическими и танцевальными движениями, театрализацией. Повествование рассказа можно чередовать с игрой на музыкальных инструментах, а учащимся выступить в роли его героев. Возможны другие варианты: прочитав начало рассказа, а детям – пофантазировать и придумать его окончание; или, наоборот, на заданное окончание придумать начало и сюжет рассказа. В качестве музыкального рассказа можно предложить симфоническую сказку С. Прокофьева «Петя и волк».

11. *Игры с куклой-бибабо* (тряпичная кукла, которую одевают на руку). Считается, что у каждого ребенка свой способ игры с куклой. Кукла полностью «подчиняется» желаниям ребенка, его идеям, фантазиям, олицетворяет реальное ближайшее окружение или вымышленных героев. Другими словами, игра с куклой создает иллюзию человеческого общения. По особенностям детских игр можно определить, как ближайшее окружение положительно или отрицательно влияет на ребенка. Игровые ситуации дают выход самым разнообразным чувствам: радости, сочувствию, эмпатии, а также выражению агрессии.

Игра с куклой-бибабо приводит к переживанию катарсиса, снимает негативные эмоции, уравнивает внутреннее состояние, развивает самостоятельность и волевые качества личности.

12. *Дыхательные упражнения под музыку* используются для гармонизации внутреннего состояния, снятия напряжения голосовых связок. Дыхательные упражнения издавна рекомендовались для лечения болезней и поддержки здоровья. Им уделялось огромное внимание в риторике древних римлян.

В дыхательных упражнениях используются различные гласные буквы: «о», «у», «и», «э» и др. Гласные звуки можно петь отдельно или последовательно как мелодию, выполнять в положении сидя или лежа. Можно петь сонорные и шипящие согласные, подражать голосам животных и др.

Отметим, что представленные методики соответствуют возрастным и психологическим особенностям учащихся младшего школьного возраста, которые ниже мы кратко охарактеризуем.

Дети данного возраста отличаются любознательностью, обилием самых разнообразных интересов, желанием участвовать в различных видах художественной деятельности. Как отмечает Н.А. Терентьева, постижение искусства у младших школьников происходит в единстве зрительных, слуховых, вербальных, моторно-пластических впечатлений, вызываемых синкретизмом детского восприятия и разнообразием художественных задатков; наличие эмоциональной отзывчивости, артистизма вызывает музыкальное сопереживание и отождествление с героями музыкальных произведений.

Младший школьный возраст является важным периодом в развитии учащихся, он оказывает решающее действие на физиологическое развитие, познавательные и художественно-творческие способности. В этом возрасте происходит переход от непроизвольного характера психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения – к произвольному характеру. Поэтому данный возраст является сенситивным для формирования двигательно-моторных или танцевально-пластических умений и навыков, для активизации детского творчества.

2.2. Опыт работы по применению методов музыкальной психотерапии в художественном образовании школьников

По нашим наблюдениям, в детских школах искусств учатся самые разные дети. Небольшая часть из них достаточно подготовлена к школьному обучению. Эти ребята отличаются любознательностью, психологической и интеллектуальной готовностью к познанию нового, личностной заинтересованно-

стью в результатах учебной успеваемости, стремлением к достижению отличных оценок. Такие дети без особых усилий совмещают учебу в общеобразовательной школе с занятиями в школе искусств. Однако для подавляющего большинства учащихся учеба в двух школах представляет значительные трудности, вызванные ослабленным состоянием здоровья, повышенной двигательной активностью, появлением физического и эмоционального дискомфорта, быстрой утомляемостью, а также проблемами в процессе общения и поведения с окружающими. Психологическими исследованиями установлено (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, А.И. Савенков и др.), что дети, отличающиеся недисциплинированностью, неорганизованностью, конфликтным характером общения и неуживчивостью, плохой адаптацией к социуму, доставляющие много хлопот учителям и родителям, склонны к проявлению креативности.

Мы предположили, что занятия в ДШИ по предмету «Слушание музыки» с элементами музыкальной психотерапии, направленные на творческое самовыражение учащихся в музыкальной деятельности, будут способствовать как развитию их познавательной сферы, так и служить средством релаксации, устранения физического дискомфорта, достижения уравновешенного внутреннего состояния, при использовании в учебном процессе следующих педагогических условий.

1. Диалогический характер педагогического общения, снимающий неуверенность, боязнь неправильных ответов, неудовлетворительных оценок, и направленный на создание психологически комфортной обстановки.

2. Применение разнообразных видов музыкальной деятельности с элементами музыкальной психотерапии, повышающих психологический потенциал учебных занятий:

- рецептивное восприятие музыки;
- ритмическая декламация стихов, считалок;
- музыкально-двигательные игры и упражнения;
- пластическое моделирование музыки;

- пение;
- музыкорисование;
- игра на детских музыкальных инструментах;
- двигательная драматизация под музыку, пантомима;
- простейшая вокальная и инструментальная импровизация;
- знакомство с элементарной нотной грамотой.

3. Вариативный характер художественно-творческих заданий, обеспечивающих перевод музыкальных образов – в поэтические, изобразительные, танцевально-двигательные.

4. Использование на занятиях метода «мягких языков», беседы, диалога, метода моделирования художественно-творческого процесса или «сочинение сочиненного» (Л.В. Школяр), создание ситуаций творческого поиска (Н.А. Терентьева).

5. Содержание занятий, представленное в «Программе предмета «Слушание музыки» в ДМШ и ДШИ» Н.А. Царевой (1998), в программе «Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание I-VI классы» Н.А. Терентьевой (1994). В данных программах представлены отечественные и зарубежные музыкальные произведения, доступные по содержанию, созвучные жизненному и слушательскому опыту детей.

Для образовательной области «Хореографическое искусство» в ДШИ нами разработана программа «Слушание музыки и музыкальная грамота» (2007).

Данная программа направлена на всестороннее развитие учащихся средствами музыкального искусства: развитие музыкально-познавательных процессов, воспитание устойчивого интереса к музыке, реализацию детского опыта творческого самовыражения. В основу программы положены основные принципы: принцип диалога, полилога, «размышления вслух» о музыке; принцип триединства творческого познания, ассоциативного мышления и эвристической деятельности (Н.А. Терентьева).

Основой методики проведения уроков по предмету «Слушание музыки» стала стратегия развития творческого потенциала учащихся (Е.В. Коротаева, А.И. Савенков). Данная стратегия направлена на развитие творческого самовыражения, активизацию эвристической деятельности. Основные положения этой стратегии состоят в следующем [29]:

- предлагать учащимся парадоксы для обсуждения, проблемные вопросы и задания;
- учить видеть аналогии, музыка как будто...;
- преодолевать стереотипы, «а что, если...»;
- доверять интуиции, догадке;
- рассматривать произведение с различных сторон, находить вербальные и невербальные способы выражения;
- быть открытым новому опыту, учиться удивляться.

В пояснительной записке программы указаны методы обучения, направленные на активизацию творческих способностей учащихся. Укажем *метод «мягких языков»*, с помощью которого осуществляется пластическое и цветное моделирование музыки; *метод беседы*, раскрывающий множественность смыслов музыкального сочинения; *метод диалога* с музыкальным героем, композитором или культурой другой страны; *метод проблемных и эвристических вопросов*; *метод сравнения* разных точек зрения и суждений о музыке; *игровые методы*; *метод «погружения»* в эмоциональное настроение произведения; *метод художественно-творческого поиска*; *метод сочинения* простейшей песенной, инструментальной или танцевальной импровизации. Указанные методы можно сочетать с приемами, рекомендуемыми Е.В. Коротаевой: «Эпиграф к уроку», «Удивляй!», «Ассоциация», «Послушаем тишину», «Тихий опрос», «Отдохнем», «Ролевая игра», «Согласен – не согласен», «Рефлексия» и ряд других.

Основной формой проведения занятий по предмету «Слушание музыки» является урок. Уроки направлены на воспитание эмоциональной отзывчивости учащихся, способности к музыкальному сопереживанию героям произведений; пред-

полагают вариативность музыкального содержания и практических заданий в раскрытии темы; предусматривают накопление опыта творческого самовыражения в различных видах музыкальной деятельности. Предпочтение отдается нетрадиционным формам: уроку-диалогу, уроку-концерту, уроку-сказке, уроку-путешествию, уроку-игре.

В качестве примера использования указанных методов и приемов работы приведем план-конспект урока по теме: «Образы сказочных животных в музыке».

Примерный музыкальный материал:

Г. Галынин. Сюита «В зоопарке»

Б. Берлин. Марширующие поросята

О. Хромушин. Колыбельная слона

Ю. Преображенский. Слон танцует

А. Руббах. Воробей

С. Слонимский. Лягушки

Д. Кабалевский. Ежик

Ж. Ибер. Маленький белый ослик...

Нем. нар. песня в обр. Т. Попатенко. Гусята

В. Витлин. Серенькая кошечка

Вас. Калининков. Киска

Рецептивное восприятие музыки. Музыкальные произведения (по выбору) исполняются на фортепиано. Перед началом прослушивания детям предлагаются примерные вопросы. Например, какими средствами выразительности музыка характеризует сказочного героя? Он исполняет плавную или отрывистую мелодию? Маршевыми или песенно-танцевальными интонациями музыка передает его движения? Регистр, темп, динамика музыки как передают его настроение? И какое? Какой цвет ты выберешь для передачи этого настроения? В каких сказках или стихотворениях ты уже встречался с этими героями? С каким сказочным героем тебе хочется «поиграть» вместе? В какую игру? Каких любимых игрушек напоминают музыкальные герои? Используются приемы: «Удивляй!», «Ассоциация».

Пластическое моделирование музыки. Задание заключается в том, чтобы изобразить походку сказочных зверей: неуклюжие шаги медведя, крадущиеся шаги кошки, быстрый бег зайца, плавные движения лебедя, легкие прыжки воробушка, вальс слона и т.д. После выполнения заданий вводится прием «Послушаем тишину»: ребята садятся на стулья, закрывают уши руками, слушают тишину.

Дыхательные упражнения. При их выполнении используются любые гласные звуки; «р», «ж» как подражание рычанию зверя или жужжанию пчелы; «мяу» в песне Вас. Калиникова «Киска».

Ритмическая декламация. Для примера приведем детскую песенку про слона (М. Крылова «Мои первые нотки», 2006).

Динь-дон, динь-дон,
В переулке ходит слон,
Старый мудрый добрый слон,
Динь-дон, динь-дон.

Сначала необходимо научиться брать дыхание в конце каждой строки. Далее к песенке можно присоединить варианты «телесной игры»: хлопки, притопы в соответствии с ритмическим рисунком.

Игра на музыкальных инструментах. Песенку про слона можно исполнить в четыре руки на фортепиано: учитель играет мелодию и сопровождение, а ребенок повторяет квинтовый органый пункт в басу, имитируя тяжелые «шаги» сказочного героя. Легкие «шаги», например, в пьесе А. Рубаха «Воробей» исполняются штрихом стакато в высоком регистре.

Танцевально-двигательная импровизация под музыку марша (Б. Берлин. Марширующие поросята), колыбельной (О. Хромушин. Колыбельная слона), танца (Ю. Преображенский. Слон танцует).

Музыкально-двигательная игра «Пчелка». Дети встают в круг, изображая улей, поднимают руки и начинают «жужжать». «Пчелка», являющаяся ведущей, «прилетает» в улей и «улетает». После слов: «Солнышко скрывается, улей закрыва-

ется», пчелку надо поймать в домике. Далее ведущая выбирает следующую «пчелку». После окончания игры используем прием «Отдохнем»: ребята садятся на стулья, закрывают глаза, прислушиваются, как у них успокаивается дыхание, пульс.

В конце урока, используя прием «Рефлексия», предлагаем ребятам назвать наиболее понравившихся сказочных героев. В качестве домашнего задания можно предложить нарисовать «музыкальный портрет» героя, вспомнить стихотворение о нем или сказку.

Апробация представленной программы «Слушание музыки и музыкальная грамота» была проведена в условиях естественного учебно-воспитательного процесса на базе МОУК ДОД ДШИ № 11 города Екатеринбурга в 2007-2009 учебном году. В опытной работе приняли участие свыше восьмидесяти учащихся первого класса хореографического отделения.

Для проведения опытной работы мы исходили из основных положений психолого-педагогической и музыкальной диагностики. Психологическими исследованиями установлено, что переработка информации осуществляется человеком в системе трех основных модальностей опыта: через знак, через образ, через чувственное впечатление [3, 4, 26, 69]. *Знак* используется для словесно-речевого способа кодирования информации; *образ* – с целью передачи и выражения визуально-пространственных характеристик; *чувственное впечатление* представляет сенсорный способ работы над материалом с преобладанием тактильно-осязательных ощущений. Иначе говоря, если человек понимает какую-либо идею или мысль, то он может представить ее и выразить словами. Соответственно, у детей постепенно совершенствуется способность осуществлять «перевод» информации с одной модальности опыта на другую, с одного языка – на другой. Например, словесные описания можно представить символами или схемой, образные представления – выразить как вербальным, так и невербальным языком с помощью мимики, пластики человеческого тела и т.д. По мере развития у подавляющего большинства

людей ведущим становится, как правило, один способ кодирования материала, обеспечивающий успешность в познании, в какой-либо деятельности или в творчестве.

Поскольку восприятие музыки неизбежно оказывает воздействие на эмоциональное состояние учеников, в качестве критерия опытной работы мы выбрали эмоциональную отзывчивость на музыку, выражающуюся в виде вербальных высказываний о собственных эмоциональных состояниях, чувствах, переживаниях, и в виде невербальной активности, проявляющейся в мимике, жестах, пантомимике.

Словесные высказывания передают субъективное отношение человека к музыкальному произведению или характер музыкальных переживаний. Вербальная рефлексия проявляется в умении охарактеризовать музыкальный образ с помощью метода «мягких языков»: подходящих сравнений, эпитетов, метафор, детских стихотворений (А.В. Торопова). Характеризуя особенности процесса диагностики музыкальной деятельности, Н.В. Сулова выделяет следующие признаки *вербальной активности* [48].

1. Эмоциональная выразительность высказывания, тембральное разнообразие голоса подчеркивают осознанность музыкального переживания. Обилие пауз, повторов в речи характеризует непонимание музыкального образа или неумение перевести его содержание в словесную форму, но только при условии, что процесс восприятия музыкального образа сопровождался невербальной активностью, мимикой, жестикуляцией, пантомимикой.

2. Преобладание существительных в речи говорит об актуализации жизненного опыта; преобладание глаголов – о восприятии внутренней драматургии произведения, его динамического развития; преобладание прилагательных – о наличии образного восприятия мира. Наличие личных местоимений в речи (я, мы) говорит об элементах личностного смысла; наличие местоимений второго лица (ты, они) – о рефлексии, созерцании, размышлении.

3. Использование обобщенных понятий в речи указывает на склонность к абстрактному мышлению.

4. Употребление символических понятий: огонь, солнце, душа, – характеризуется опорой на бессознательные архетипические образы [48].

В том случае, если учащийся испытывает затруднения с речевым переводом эмоционального содержания произведения, используется словарь эстетических эмоций В.Г. Ражникова [50]. Возможен и другой вариант работы: из пяти прилагательных, выбрать одно, наиболее подходящее к музыкальному образу [4]. Более сложными являются письменные задания: написать мини-сочинение или рецензию.

Невербальная активность может проявляться параллельно с вербальными высказываниями в виде мимики, жестикуляции, сопровождающих музыкальную деятельность. Невербальная активность фиксируется в ходе наблюдений или видеозаписи. Важно учитывать ее произвольный или непроизвольный характер: она находит выражение в пластической или в изобразительной форме, в проявлении телесно-двигательной активности или в детских рисунках. Таким способом невербальная рефлексия «говорит» о музыкальных переживаниях.

У школьников младших классов ярко выражены невербальные проявления эмоциональной отзывчивости на музыку, к свободному самовыражению в игровой, в музыкально-познавательной деятельности: пении, детском сочинительстве, танцевально-двигательной импровизации, рисовании. По мнению А.В. Тороповой, восприятие музыки вызывает «повторное проживание» индивидуального бессознательного опыта и выражается языком телесной пластики, взглядами, жестами, телесно-двигательными или танцевальными движениями.

Внешние проявления невербальной активности, как указывает Н.В. Сулова, несут взгляд, мимика, поза, руки.

Взгляд может быть сосредоточенным («в одну точку») или подвижным, живым («огонек в глазах»).

Мимика обычно бывает изменчивой: от фиксации напряженного внимания (нахмуренные брови, сосредоточенный взгляд, сжатые губы) – до свободного и расслабленного состояния (улыбка).

Поза может быть как напряженной, скованной так и свободной со сменой положений корпуса.

Руки включают движения пальцев («барабанить» по столу), кистью, вплоть до размашистых движений двумя руками.

Аналогом невербальной активности в психологии служат графические схемы эмоций: радости, грусти, страха, гнева. Варианты графического аналога диагностического ключа эмоций в музыкальной психологии представлены В.П. Анисимовым [4]. Учащиеся работают с этими аналогами самостоятельно в процессе музыкальной деятельности: выбирают схему, передающую их эмоциональное отношение к музыкальному образу. По желанию, схему можно дорисовать, например, аналогии превратить в «гномиков», и раскрасить цветными карандашами.

Выбор цвета обычно ассоциируется с определенным эмоциональным настроением. В психологической литературе описывается, что синий цвет характеризует эмоциональную потребность в удовлетворении и привязанности, стремление к доверию и сочувствию. Зеленый цвет означает потребность в самоутверждении, уверенности, независимости, уважении, стремление к власти. Красный цвет – символ стремления к действию, к переживанию успеха, к проявлению инициативы. Желтый цвет ассоциируется с оптимизмом и надеждой, избеганием проблем, потребностью в свободе и расслаблении. Фиолетовый цвет связан с потребностью обратить на себя внимание, произвести впечатление. Коричневый цвет – стремление к комфорту и безопасности, отдыху, символ усталости. Серый цвет означает желание утаить или избежать чего-либо. Черный цвет связан с негативными эмоциями, отрицанием ярких красок, неприятием, протестом.

У всех людей существует собственное отношение к цвету, есть любимые и нелюбимые цвета, предпочтение одного и неприятие других. Особенно это касается эстетических эмоций: цветовое предпочтение рассматривается как эмоциональное отношение к художественному образу. Для изучения эмоционального мира человека разработана и широко применяется цветовая символика тестов психологических состояний М. Люшера, Г. Флиринга и их модификации отечественными авторами А.Л. Венгером, О.А. Ореховой [4, 16, 44]. (Отметим, что, несмотря на неоднозначное отношение к цветовым тестам научной общественности, их широко используют в практической работе с учащимися для выявления эмоциональных состояний или определения эмоциональной направленности личности).

Для проведения опытной работы сформированы критерии оценивания эмоциональной отзывчивости учащихся на музыку: *вербальная и невербальная рефлексия (пластическая и изобразительная)*, условно дифференцированные по уровням развития [4. С. 80-88].

Три уровня вербальной рефлексии:

1) неадекватная вербальная рефлексия: неправильное определение эмоций, неверная характеристика музыкального образа – 0 баллов;

2) репродуктивная вербальная рефлексия: адекватное определение эмоций, адекватная характеристика музыкального образа с помощью преподавателя – 1 балл;

3) продуктивная вербальная рефлексия: умение самостоятельно различать и описывать характер эмоций в музыке, адекватное понимание музыкального языка и характеристика музыкального образа без помощи учителя – 2 балла.

Три уровня невербальной пластической рефлексии:

1) неадекватная невербальная пластическая рефлексия: неумение двигаться в такт размеру и характеру исполняемой музыки – 0 баллов;

2) репродуктивная невербальная пластическая рефлексия: умение двигаться в такт размеру и характеру двухдольной музыки (марш, полька, подскоки, бег и др.) – 1 балл;

3) продуктивная невербальная пластическая рефлексия: умение двигаться в такт размеру и характеру трехдольной музыки (менуэт, вальс, мазурка), создание пластических импровизаций с помощью жестикуляции, пантомимики – 2 балла.

Три уровня невербальной изобразительной рефлексии:

1) неадекватная невербальная изобразительная рефлексия: неправильная передача эмоций, неверная характеристика образа, неадекватное цветовое решение – 0 баллов;

2) репродуктивная невербальная изобразительная рефлексия: адекватная передача эмоций и характеристика музыкального образа, нахождение подходящего цветового решения – 1 балл;

3) продуктивная невербальная изобразительная рефлексия: адекватная передача эмоций и характеристика музыкального образа, дополненная детализированным рисованием, оригинальностью замысла и цветового решения – 2 балла.

Для проведения диагностики далее условно выделено *три уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку: низкий, средний, высокий.*

Низкий уровень демонстрирует неадекватная характеристика музыкального образа и форма самовыражения в вербальной, пластической, изобразительной деятельности, или отказ от проекции собственных эмоциональных состояний (0-10 баллов).

Средний уровень представлен адекватной характеристикой музыкального образа и формой самовыражения в вербальной, пластической, изобразительной деятельности, но без детализации замысла (11-20 баллов).

Высокий уровень выявляет адекватная характеристика музыкального образа, продуктивная форма самовыражения в вербальной, пластической, изобразительной деятельности в

сочетании с оригинальностью и детализацией замысла (21-30 баллов).

Для проведения опытной работы были разработаны *три группы практических заданий*: *устные*, направленные на выражение вербальной рефлексии, *танцевально-двигательные и изобразительные*, направленные на проявление невербальной рефлексии.

Приведем примеры *первой группы* практических заданий:

- 1) подобрать эпитеты, сравнения для характеристики музыкального образа, своих музыкальных впечатлений;
- 2) определить базовую эмоцию художественного образа: радость, грусть, гнев, страх;
- 3) придумать название к музыкальному произведению;
- 4) придумать сюжет к музыкальному произведению;
- 5) подобрать стихотворение к музыкальному произведению.

Приведем примеры *второй группы* практических заданий. Используются танцевально-двигательные задания, направленные на проявление невербальной пластической рефлексии:

- 1) двигательная импровизация под музыку марша, польки;
- 2) двигательная импровизация «шагов» сказочных героев: Медведя, Слона, Птички, Зайчика, Лягушки и др.;
- 3) танцевальная импровизация под лирическую танцевальную музыку: вальс, менуэт, мазурка;
- 4) игра «Танцующая звезда», в которой ведущая выполняет танцевальную импровизацию, остальные участники повторяют ее движения;
- 5) пантомима или игра, передающая музыкальный сюжет.

Приведем примеры *третьей группы* практических заданий. Выбраны изобразительные задания, обеспечивающие выражение невербальной изобразительной рефлексии:

- 1) выбрать подходящий цвет для характеристики музыкального образа (с помощью карандашей, красок, фломастеров);
- 2) нарисовать портрет «музыкального героя»;

3) нарисовать «музыкальную» картину природы: осень, зима, весна и др.;

4) выполнить графический рисунок мелодии: восходящее, нисходящее или волнообразное движение;

5) выполнить графический рисунок в процессе звучания музыки (спонтанное музыкорисование).

Перейдем к характеристике выполнения практических заданий учащимися хореографического отделения МОУК ДОД ДШИ № 11 на уроках по предмету «Слушание музыки». В качестве примера приведены результаты выполнения заданий у двенадцати учеников, что, на наш взгляд, является вполне достаточным, т.к. описание результатов всех учащихся выглядело бы слишком объемным.

Первая группа: результаты выполнения устных заданий, которые, по нашим наблюдениям, вызвали наибольшие затруднения у учеников (результаты представлены в таблице 1).

Таблица 1

Ф.и.о	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	Сумма баллов
Игорь Б.	1	1	1	1	1	5
Диана В.	1	1	1	0	1	4
Евгений Ж.	1	1	1	1	0	4
Иван К.	1	1	1	1	1	5
Настя Л.	2	2	2	2	2	10
Дарья М.	2	2	2	2	2	10
Люба П.	1	1	2	2	2	8
Настя П.	2	2	2	2	2	10
Дарья У.	2	2	2	2	2	10
Саша Ф.	1	1	0	1	1	4
Лиза Ч.	1	1	1	1	2	6
Тимур Ч.	1	2	2	2	2	9

При выполнении первого задания: подобрать эпитеты, образные сравнения для характеристики музыкального образа, –

у 70 % ребят преобладали ответы с помощью преподавателя, 30 % учащихся выполнили это задание самостоятельно, т.е. без помощи учителя подобрали 2-3 эпитета для характеристики музыкального образа.

Выполнение второго задания: определить базовую эмоцию: радость, грусть, гнев, страх, – также вызвало затруднения. Самостоятельно и безошибочно его выполнили 30 % учащихся. Остальные учащиеся 70 % выбрали одну из базовых эмоций при помощи наводящих вопросов педагога.

Третье задание: придумать название к музыкальному произведению, – мы начинали с попыток проанализировать мелодию, темпо-ритм, динамику и другие средства музыкальной выразительности. Половина учащихся 50 % без затруднений придумывали свои варианты названий, близкие к авторскому; ряд учащихся 42 % в своих ответах повторили те же названия и образные характеристики, которые услышали от других учеников; один ребенок 8 % подбирал названия, неадекватные содержанию музыкального образа.

Для выполнения четвертого задания: сочинить сюжет к музыкальному произведению, – использовалась методика музыкальных рассказов к программной музыке: например, Ж. Ибер. Маленький белый ослик... Половина учащихся 50 % придумали подходящий музыкальный сюжет, услышали «музыкальную ссору» и выразительно ее описали. Остальные учащиеся 50 % не смогли найти слов для передачи своих впечатлений, хотя в процессе слушания музыки, проявляли невербальную активность в виде взглядов, жестов, пантомимики.

Пятое задание состояло в том, чтобы подобрать стихотворение к музыкальному произведению. Для примеров мы использовали программно-изобразительную музыку. Например: Г. Галынин «В зоопарке», К. Сен-Санс «Карнавал животных», П. Чайковский «Детский альбом», «Времена года», произведения из детских альбомов Р. Шумана, К. Дебюсси, С. Прокофьева и др. Это задание выполнялось с удовольствием: учащиеся читали стихи, загадки, пели знакомые песни. Подавляющее

большинство учащихся 92 % блестяще справились с заданием; один учащийся 8 % отказался от его выполнения.

Вторая группа: результаты выполнения танцевально-двигательных заданий. Сразу отметим, что выполнение этой группы заданий особых затруднений у учащихся не вызвало, по-видимому, это связано со спецификой обучения на хореографическом отделении ДШИ. Результаты оценивания невербальной пластической рефлексии представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ф.и.о	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	Сумма баллов
Игорь Б.	1	1	0	0	1	3
Диана В.	1	1	0	1	1	4
Евгений Ж.	1	1	0	0	1	2
Иван К.	1	1	1	1	1	5
Настя Л.	2	2	2	2	2	10
Дарья М.	2	2	2	2	1	10
Люба П.	2	2	2	2	1	9
Настя П.	2	2	2	2	2	10
Дарья У.	2	2	2	2	2	10
Саша Ф.	1	1	0	0	1	3
Лиза Ч.	2	2	2	1	2	9
Тимур Ч.	1	1	1	1	1	5

При выполнении первого задания: двигательная импровизация под двухдольную музыку марша, польки, – используются методики музыкально-двигательных игр и упражнений, дыхательные упражнения под музыку, направленные на слияние с ритмом музыки, развитие чувства эвритмии. Выполнение заданий развивает способность подчиняться ритму музыки, переживание синтонности телесных движений с темпо-ритмом музыки. Все ребята показали хорошее чувство ритма, умение маршировать, исполнять шаги в польке и др.

Во втором задании: передать посредством двигательной импровизации «шаги» сказочных героев: например, Медведя, Слона, Птички, Зайчика, Лягушки, – применялись методики музыкально-двигательных игр и упражнений, пантомимы, двигательной драматизации под музыку. Задание выполнялось с удовольствием: все дети выразительно выполняли легкие и тяжелые шаги, большие и маленькие, неуклюжие и пластичные.

Третье задание сводилось к исполнению танцевальной импровизации под лирическую музыку. Мы опирались на методики двигательного расслабления и слияния с ритмом музыки, психосоматическую релаксацию под музыку, способ «телесной игры», пантомиму. Большинство учащихся 70 % выполняют импровизацию выразительно; 30 % учащихся не почувствовали трехдольный метр танцевальной музыки и продолжали прыгать или маршировать.

В четвертом задании: участие в игре «Танцующая звезда», – использованы методики двигательного расслабления и слияния с ритмом музыки, музыкально-двигательных игр и упражнений, пантомимы, двигательной импровизации под музыку. Большинство учащихся выразительно повторяли движения «звезды», отличающиеся детализированной пластикой; у трех учащихся 24 % это вызвало затруднения.

Для выполнения пятого задания: передать музыкальный сюжет с помощью пантомимы, – мы опирались на методику двигательного расслабления и слияния с ритмом музыки, пантомиму, двигательную импровизацию под музыку. В качестве музыкального материала использовали цикл пьес И.Л. Смирновой «Музыкальные портреты». Все учащиеся сумели перевести музыкальный образ – в пластический ряд, охарактеризовать с помощью жестов, мимики и пантомимики музыкальные портреты («Драчун», «Мечтатель», «Плакса», «Ябеда» и др.).

По нашим наблюдениям, танцевально-двигательные задания ребята выполняли самостоятельно, не копировали испол-

нение других учеников, свободно выражали собственные эмоции с помощью телесно-пластических движений.

Третья группа: результаты выполнения изобразительных заданий.

При их выполнении мы использовали методики рецептивного восприятия музыки, методику музыкорисования. Для выполнения заданий и проведения диагностики с цветовой методикой нужны чистые листы бумаги и цветные карандаши: синий, зеленый, красный, желтый, коричневый, черный. Результаты оценивания невербальной изобразительной рефлексии представлены в таблице 3.

Таблица 3

Ф.и.о	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	Сумма баллов
Игорь Б.	2	2	2	2	2	10
Диана В.	2	2	1	0	1	6
Евгений Ж.	1	0	0	0	1	2
Иван К.	2	2	2	2	2	10
Настя Л.	2	2	2	2	2	10
Дарья М.	2	2	2	2	2	10
Люба П.	2	2	2	0	1	7
Настя П.	2	2	2	2	2	10
Дарья У.	2	2	2	2	2	10
Саша Ф.	2	2	1	0	1	6
Лиза Ч.	2	2	2	1	2	9
Тимур Ч.	2	2	2	1	2	9

Выполнение первого задания: выбрать цвет для характеристики музыкального образа. Адекватное цветовое решение для выражения музыкальных эмоций, настроений без затруднений подобрали все учащиеся. Следует отметить, что при выборе цвета, как правило, преобладали яркие или светлые краски, характеризующие позитивный эмоциональный настрой, радость или положительные качества героев. Темные

краски связывались с отрицательными героями (например, волка из сказки С. Прокофьева «Петя и волк»).

Второе задание: нарисовать портрет «музыкального героя» из альбома И.Л. Смирновой: «Плакса», «Весельчак», «Почемучка», «Ябеда», «Трусишка» и т.д. Рисунки почти всех учеников 92 % отличались продумыванием художественного замысла, детализацией, собственной символикой, иногда придуманным сюжетом. Один учащийся 8% отказался от выполнения задания.

Для выполнения третьего задания: нарисовать «музыкальную» картину природы, времени года, – использованы пьесы из детских альбомов С. Прокофьева, Г. Свиридова, П. Чайковского и др. Ребята выполнили рисунки, изображающие осенние пейзажи, картины зимы, празднования Нового года и Рождества, весеннего дождя и радуги. Подавляющее большинство ребят 92 % детально продумали композицию рисунка и выполнили его; один учащийся 8% отказался от выполнения задания.

Выполнение четвертого задания: обозначить графический рисунок мелодии: восходящее, нисходящее или волнообразное движение, – показало, что большинство учащихся 70 % слышат все изменения мелодического рисунка, адекватно передают его с помощью графической записи; 30 % учащихся неверно передали направление движения мелодии.

Пятое задание: музыкорисование – выполнялось с удовольствием. Слушая произведения П. Чайковского, И.С. Баха, учащиеся спонтанно рисовали различные геометрические фигуры, графический или волнообразный рисунок мелодии разноцветными карандашами, отражая изменения в развитии средств музыкальной выразительности.

По нашим наблюдениям, выполнение изобразительных заданий отличается оригинальностью и новизной замысла: подавляющее большинство учащихся без затруднений «переводят» музыкальный образ в изобразительный ряд, продумыва-

ют композицию рисунка и его цветового решения, т.е. создают интересные продукты детского творчества.

Далее полученные результаты в ходе выполнения устных, пластических, изобразительных заданий суммированы и дифференцированы по условным уровням развития эмоциональной отзывчивости на музыку. Низкий уровень составляет сумма от 0 до 10 баллов, средний уровень – от 11 до 20 баллов, высокий уровень – от 21 до 30 баллов. Итоговые данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Ф.и.о.	Вербальная Рефлексия	Невербальная пластическая рефлексия	Невербальная изобразительная рефлексия	Итоговый показатель эмоциональной отзывчивости
Игорь Б.	5	3	10	18
Диана В.	4	4	6	14
Евгений Ж.	4	2	2	8
Иван К.	5	5	10	20
Настя Л.	10	10	10	30
Дарья М.	10	10	10	30
Люба П.	8	9	7	24
Настя П.	10	10	10	30
Дарья У.	10	10	10	30
Саша Ф.	4	3	6	13
Лиза Ч.	6	9	9	24
Тимур Ч.	9	5	9	23

Школьники, которые условно отнесены к низкому уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку, не находят адекватных характеристик музыкального образа и способов самовыражения при выполнении вербальных, пластических, изобразительных заданий, или отказываются от проекции собственных эмоциональных состояний (один учащийся – 8 %).

Ученики, относящиеся к среднему уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку, могут адекватно охарак-

теризовать музыкальный образ, найти соответствующие способы самовыражения при выполнении вербальных, пластических, изобразительных заданий, но без детализации художественного замысла (4 учащихся – 36 %).

Учащиеся, имеющие высокий уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку, отличаются умением адекватно охарактеризовать музыкальный образ, найти продуктивные способы самовыражения в вербальной, пластической, изобразительной деятельности, для которой характерна оригинальность и детализация замысла (7 учащихся – 56 %).

Итак, проведенная опытная работа с первоклассниками на уроках по предмету «Слушание музыки» в ДШИ показала, что наибольшие затруднения у школьников младших классов вызывает выполнение устных заданий: преобладают ответы с помощью преподавателя, или ответы с ориентацией на товарищей. На наш взгляд, это вызвано возрастными особенностями учащихся младшего школьного возраста, доминированием наглядно-образного мышления, стремлением подражать каким-либо образцам. Танцевально-двигательные задания ребята исполняли самостоятельно, не копируя движения других детей, используя элементы импровизации телесно-пластических движений.

Наибольшей оригинальностью и новизной замысла отличается выполнение изобразительных заданий: в них наиболее ярко проявляется детская фантазия, умение перевести музыкальный образ в изобразительный ряд, продумать замысел художественной композиции рисунка, найти подходящее цветовое решение. Ряд учащихся в процессе рисования создают настоящие продукты детского творчества, достойные выставки.

Таким образом, проведенная опытная работа с учащимися первого класса хореографического отделения в условиях естественного учебно-воспитательного процесса по предмету «Слушание музыки» показала, что наибольшую трудность для учащихся представляет вербальная рефлексия. Умение самостоятельно найти подходящие слова для выражения чувств,

музыкальных переживаний или характеристики музыкального образа является достаточно сложным для подавляющего большинства младших школьников. Задания, направленные на выражение невербальной пластической и изобразительной рефлексии, устраняют физический и эмоциональный дискомфорт, уравнивают внутреннее состояние детей. К выполнению этих заданий ребята проявляют значительный интерес, активизирующий работу воображения и фантазии, процесс создания продуктов детского творчества.

Наше предположение о позитивном воздействии методов и приемов музыкальной психотерапии на учащихся младшего школьного возраста подтвердили результаты опытной работы, организованной на принципах диалога и триединства творческого познания, ассоциативного мышления и эвристической деятельности учащихся. Применение педагогической стратегии развития творческого потенциала школьников с помощью методов и приемов музыкальной психотерапии обеспечивает переживание и осмысление музыкальных образов, их перевод на языки других модальностей человеческого опыта. Разнообразные виды художественно-творческой деятельности и вариативный характер практических заданий, создание ситуаций творческого поиска, моделирование художественно-творческого процесса с помощью метода «мягких языков» способствуют развитию эмоциональной и интеллектуальной сферы ребенка, активизируют творческое самовыражение и обогащают детский опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Следовательно, учебно-воспитательный процесс с использованием методов и приемов музыкальной психотерапии обогащает валеологическую составляющую образования.

Заключение

В настоящее время школой востребованы ненасильственные педагогические технологии, направленные на снятие эмоционального напряжения, создание внутреннего психологического комфорта. Музыкальное искусство, разнообразные виды художественно-творческой деятельности обладают значительным гедонистическим и валеологическим потенциалом, оказывающим влияние на человека. Соединение методов и приемов музыкального воспитания с психотерапевтическим подходом в деятельности учителя музыки представляется не только правомерным, но и перспективным для личностного развития учащихся средствами музыкального искусства, активизации творческого самовыражения в различных видах музыкальной и художественной деятельности.

Под музыкальной психотерапией понимается комплекс музыкально-воспитательных методик, разнообразных видов музыкальной и художественно-творческой деятельности, используемых как в качестве релаксации и коррекции психосоматических нарушений, так и средства гармонизации эмоциональных состояний и творческого самовыражения личности.

Музыкальная психотерапия исследуется как эмоциональный стимул достижения релаксации и средство преодоления неврозов; как коммуникативное средство межличностного общения и форма музыкального переживания, устраняющая психологические барьеры в поведении; как средство развития мышления, воображения, фантазии; как средство самовыражения личности в различных видах творческой деятельности.

Основой музыкальной психотерапии служит концепция катарсиса и теоретические положения музыкальной психологии о различном воздействии музыкальных ладов и музыкальных инструментов на человека; положения музыкального обучения и воспитания о развитии личности в процессе музыкальной и художественно-творческой деятельности.

Применение методов и приемов музыкальной психотерапии направлено на личностное развитие учащихся: она широко внедряется в лечебно-воспитательной работе, успешно ис-

пользуется в качестве средства психологической эмоциональной настройки, усиливающей человеческие чувства, процессы познания, творческое воображение и фантазию.

Механизм действия музыкотерапии реализуется через эмоциональную разрядку, музыкальный катарсис, вызывающее возникновение ярких образов, синестезии, состояния творческого вдохновения.

На практике получила распространение как пассивная, так и активная формы музыкотерапии.

Пассивная форма сводится к восприятию музыкальных произведений, сопровождается чтением поэтических произведений или показом художественных слайдов, созвучных по настроению музыкальному произведению. Пассивная форма выступает как эмоциональный стимул достижения релаксации, оказывает успокаивающее воздействие в процессе выполнения следующих методик: двигательного расслабления и слияния с ритмом музыки; психосоматической релаксации; рецептивного восприятия музыки; выполнения дыхательных упражнений под музыку.

Активная форма характеризуется непосредственным участием человека в исполнении музыки, выражающемся в разнообразных видах деятельности: вокальной, инструментальной, пластической или изобразительной. К активной форме относятся: музыкально-двигательные игры и упражнения; сольное и хоровое пение; игра на детских музыкальных инструментах и ритмическая декламация; спонтанное музыкорисование и пантомима; двигательная драматизация под музыку, музыкальные рассказы, игра с куклой-бибабо.

Принципы диалога и триединства творческого познания, ассоциативного мышления и эвристической деятельности учащихся послужили основой для проведения опытной работы с использованием методов и приемов музыкальной психотерапии в художественном образовании школьников.

Педагогическая стратегия развития творческого потенциала учащихся направлена на творческое самовыражение в

разнообразных видах продуктивной деятельности, единство эмоционального и интеллектуального познания.

Музыкальное содержание занятий, представленное произведениями отечественных и зарубежных композиторов, обеспечивает переживание музыкальных образов, их перевод на языки других модальностей человеческого опыта, создает условия для релаксации и достижения психологического комфорта.

Разнообразные виды художественно-творческой деятельности и диалогический характер педагогического общения стимулируют создание ситуаций творческого поиска на уроках. Вариативность практических заданий, их постепенное усложнение, выполнение посредством методов «мягких языков», моделирования художественно-творческого процесса, детского сочинительства, способов «телесной игры» и игры на музыкальных инструментах, танцевально-двигательной, вокальной или инструментальной импровизации способствуют разностороннему художественному развитию личности.

Эффективность использования методов и приемов музыкальной психотерапии определяется критерием эмоциональной отзывчивости на музыку: вербальной и невербальной рефлексией. Вербальная рефлексия проявляется в умении словесно охарактеризовать музыкальный образ, или собственные чувства, настроение, используя сравнения, эпитеты, метафоры. Невербальная рефлексия находит выражение в переводе музыкального образа – в пластический или изобразительный: так проявляется способность выразить чувства взглядом, жестами, мимикой, пантомимикой, пластической импровизацией и танцевальными движениями или посредством рисования, выбора цвета и красок.

Введение методов и приемов музыкальной психотерапии в учебно-воспитательный процесс связано с возросшим вниманием к ненасильственным технологиям обучения, обладающих психотерапевтическим потенциалом с целью снятия

эмоционального и физического дискомфорта, создания условий для творческой самореализации учащихся.

Музыкальная психотерапия, дополняя валеологическую составляющую школьного образования, обеспечивает развитие базовой культуры личности учащихся, процессов познания, способов творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. Психотерапевтические возможности музыкальной психотерапии обогащают современные здоровьесберегающие педагогические технологии.

Литература

1. Алексеева, Т.Ю. Музыкальное искусство как педагогическое средство эмоциональной дезадаптации у младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Алексеева. – Екатеринбург : [б.и.] , 1998. – 21 с.
2. Анализ развития музыкальной психотерапии зарубежных и отечественных исследователей / М. : 2007. – Режим доступа : <http://www.igpk.ru/rc/tutor/iskustvo/musik/3.doc>.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] : в 2 кн. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982.– Кн. 1. – 336 с.
4. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей [Текст] : учебное пособие / В.П. Анисимов. – М : ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
5. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] : учебное пособие / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
6. Артоболевская, А. Д. Первая встреча с музыкой : из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / А.Д. Артоболевская. – М. : Советский композитор, 1989. – 103 с.
7. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании [Текст] : учебное пособие / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 201. – 248 с.
8. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки [Текст] : кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
9. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б.В. Асафьев. – М. : Л. : Музыка, 1965. – 149 с.
10. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

11. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : [б. и.] , 1983. – 173 с.

12. Баренбойм, Л.А., Перунова, Н.А. Путь к музыке. Книжка с нотами для начинающих обучаться игре на фортепиано [Текст] / Л.А. Баренбойм, Н.А. Перунова ; под ред. Л.А. Баренбойма. – Л. : Советский композитор, 1988. – 168 с.

13. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М. : Просвещение. – 1968. – 464 с.

14. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев. – М. : Классика-XXI, 2006. – 352 с.

15. Бурно, М.Е. Терапия творческим самовыражением [Текст] / М.Е. Бурно. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 364 с.

16. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты [Текст] / А.Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.

17. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1967. – 415 с.

18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

19. Галеев, Б.М. Природа и функции синестезии в музыке [Текст] / Б. М. Галеев // Музыковедение. – 2006. – №1. – С. 24 - 29.

20. Герасимова, Г.И. Применение музыкотерапии в медицине [Текст] / Г.И. Герасимова. – Медицинские новости. – 1999. – № 7. – С. 17-20.

21. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология [Текст] / А.Л. Готсдинер. – М. : НВ Магистр, 1993. – 191 с.

22. Дворецкий, Л.И. Музыка и медицина. Размышления врача о музыке и музыкантах [Текст] / Л.И. Дворецкий. – М. : Анкил, 2002. – 168 с.

23. Декер-Фойгт, Г.Г. Введение в музыкотерапию [Текст] / Г.Г. Декер-Фойгт. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.

24. Загвязинский, В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования [Текст] : учебное пособие / В.И. Загвязинский; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень : [б. и.] , 1995. – 97 с.

25. Загвязинский, В.И. Теория обучения : современная интерпретация [Текст] : учебное пособие / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

26. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки : подходы, проблемы, перспективы [Текст] / Г.В. Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 264 с.

27. Кабалевский, Д.Б. Педагогические размышления [Текст] / Д.Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.

28. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст] / Д.К. Кирнарская. – М. : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.

29. Коротаева, Е.В. Педагогические технологии : вопросы теории и практики внедрения [Текст] : учебное пособие / Е.В. Коротаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.и.] , 2004. – 224 с.

30. Крангальс, Э.Р. Музыкалотерапия как один из психокоррекционных методов работы с дезадаптивными детьми [Текст] / Э.Р. Крангальс. – М. , 2006. – Режим доступа : <http://www.autism.ru/read.asp>. – 3htm.

31. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.

32. Лобанова, Т.В. Музыкальная деятельность как педагогическое средство социализации детей-инвалидов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Лобанова. – Екатеринбург : [б.и.] , 1995. – 21 с.

33. Мазель, Л.А. О природе и средствах музыки : теоретический очерк [Текст] / Л.А. Мазель. – М. : Музыка, 1991. – 80 с.

34. Манакова, И.П., Салмина, Н.Г. Дети. Мир звуков. Музыка [Текст] / И.П. Манакова, Н.Г. Салмина. – Свердловск : [б.и.] , 1991. – 255 с.

35. Матейова, З., Машура, С. Музыкотерапия при заикании [Текст] / З. Матейова, С. Машура. – Киев : Высшая школа, 1984. – 303 с.

36. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки [Текст] : исследование / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.

37. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание. – 1981. – 96 с.

38. Менегетти, А. Музыка души. Введение в музыкотерапию [Текст] / А. Менегетти / сост. Е.В. Романова, Т.Н. Сытько. – СПб. : Паллада, 1992. – 87 с.

39. Морозов, А.В., Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология [Текст] : учебное пособие / А. В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.

40. Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к школьным условиям [Текст] : монография / О.Н. Новикова [и др.] ; под ред. М.Ю. Самакаевой. – Екатеринбург : [б. и.] , 2008. – 176 с.

41. Музыкальное образование в школе [Текст] : учебное пособие / Л.В. Школяр [и др.] ; под ред. Л.В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – 232 с.

42. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 184 с.

43. Немов, Р. С. Психология образования [Текст] : учебник в 2х кн. / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1994. – Кн. 2. – 496 с.

44. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка [Текст] / О.А. Орехова. – СПб. : Речь, 2002. – 112 с.

45. Петрушин, В.И. Музыкальная психология [Текст] : учебное пособие / В.И. Петрушин. – М. : Академический проект ; Трикста, 2008. – 400 с.

46. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия : Теория и практика [Текст] : учебное пособие / В.И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

47. Петрушин, В.И. Психология и педагогика художественного творчества [Текст] : учебное пособие / В.И. Петрушин. – М. : Академический проект ; Гаудеамус, 2006. – 490 с.

48. Подуровский, В.М., Сулова, Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности [Текст] : учебное пособие / В.М. Подуровский, Н.В. Сулова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

49. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

50. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике [Текст] / В.Г. Ражников. – М. : Классика-XXI, 2004. – 140 с.

51. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

52. Савенков, А.И. Одаренный ребенок дома и в школе : потенциал личности и программа развития [Текст] / А.И. Савенков. – Екатеринбург : У-фактория, 2004. – 267 с.

53. Самоукина, Н.В. Игры, в которые играют... [Текст] : психологический практикум / Н.В. Самоукина. – Дубна : Феникс, 2002. – 128 с.

54. Семенова, Г.Д. Музыкотерапия и восстановительная медицина в XXI веке / Г.Д. Семенова. – М. : 2006. – Режим доступа: <http://galactic.org.ua/interact/Fizvokaliz-3htm>.

55. Серов, Н.В. Античный хроматизм [Текст] / Н.В. Серов. – СПб. : 1995. – 475 с.

56. Сиденко, А.С. Нужен ли эксперимент практику? [Текст] / А.С. Сиденко. – Школьные технологии. – 1997. – № 1. – С.71-79.

57. Спутник учителя музыки [Текст] / С.С. Балашова, В.В. Медушевский, Г.С. Тарасов и [др.] ; сост. Т.В. Чельшева. – М. : Просвещение, 1993. – 240 с.

58. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К.В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 362 с.

59. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – М. : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 544 с.

60. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов ; под ред. Э.А. Голубевой. – М. : Наука, 2003. – 282 с.

61. Терентьева, Н.А. Музыка : программа для общеобразовательных учебных заведений 1 - 4 классы [Текст] / Н.А. Терентьева. – М. : Просвещение, 1994. – 78 с.

62. Тихонова, Е.В. Музыкотерапия как средство творческого самовыражения [Текст] / Е.В. Тихонова // Художественно-педагогическое образование XXI века: анализ состояния и стратегия повышения качества профессиональной подготовки : матер. междунауч.-практ. конф., Екатеринбург, 13-14 февр. 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – С. 67-71.

63. Тихонова, Е.В. Музыкотерапия в структуре музыкального образования [Текст] / Е.В. Тихонова // Музыкально-художественное образование и культура: актуальные проблемы развития и инноваций : матер. междунауч.-практ. конф., Екатеринбург, 5-6 марта 2008 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – С. 61-63.

64. Тихонова, Е.В. Валеологические возможности музыкального искусства в современном образовании [Текст] / Е.В. Тихонова // Художественное образование в XXI веке: проблемы, поиски, перспективы: межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. М.Ю. Самакаева. – Екатеринбург, 2008. Вып. 4. – С. 158-180.

65. Торопова, А.В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике: К началам музыкально-психологической антропологии [Текст] / А.В. Торопова. – М. : Автор, 1998. – 104 с.

66. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства [Текст] : учебное пособие / В.Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.

67. Федорович, Е.Н. Основы психологии музыкального образования [Текст] : учебное пособие / Е.Н. Федорович ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 152 с.

68. Федорович, Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии [Текст] : учебное пособие / Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова ; Урал. гос. консерватория. – Екатеринбург : [б. и.], 2007. – 206 с.

69. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

70. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения [Текст] / Г.М. Цыпин. – М. : Советский композитор, 1994. – 369 с.

71. Шевченко, Ю.С. Музыкотерапия / Ю.С. Шевченко. М. : 2007. – Режим доступа: <http://www.vip.consalt.ru/index-3.htm>.

72. Шутова, Н.В. Использование средств музыкального искусства в изучении и развитии детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Шутова. – Специальная психология. – 2004. – № 2. – С. 48-50.

73. Шушурджан, С.В. Руководство по музыкальной терапии / С.В. Шушурджан. – М. : Медицина, 2005. – 450 с.

74. Элькин, В.М. Чудо музыки [Текст] / В.М. Элькин. – Музыкальная психология и психотерапия. – 2008. – № 2. – С. 118-131.

75. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное образование в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Учебное издание

Елена Вадимовна Тихонова

**Музыкальная психотерапия
в художественном образовании школьников**

Учебное пособие

Компьютерная верстка автора

Подписано в печать 11.11.2010. Формат 60x84/16

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 3,6.

Тираж 500 экз. Заказ № __

Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского
620014, г. Екатеринбург, просп. Ленина, 26

Отпечатано в ООО «издательство УМЦ УПИ»
620078 г. Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2
Тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17

ISBN 978-5-98602-063-1



9 785986 020631
