

TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOO
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

ТАЛЛИНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ДИССЕРТАЦИИ ПО СОЦИАЛЬНЫМ НАУКАМ

13

**ФЕНОМЕН МУЗЫКИ
В ФОРМИРОВАНИИ
ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

(СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МНЕНИЙ
УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ ШКОЛ
С ЭСТОНСКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ)

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

МАЙЯ МУЛДМА

 TPÜ KIRJASTUS

TALLINN 2004

Отделение воспитательных наук при факультете воспитательных наук
Таллиннского педагогического университета. Эстония.

Диссертационная работа на соискание учёной степени доктора философских наук
в области воспитательных наук допущена к защите 09.07.2004.г.

Оппоненты Хейно Раннап (доктор педагогических наук, эм. профессор ЭМА)
Роман Каллас (кандидат педагогических наук PhD, доцент ТПУ)

Научный руководитель Майе Викат (кандидат педагогических наук, эм.
профессор ТПУ)

Защита состоится 8 октября 2004 года в 10.00 в Таллинском педагогическом
университете по адресу Viru väljak 2, аудитория Vi-20.

Toimetanud Elina Volmer
Trükitud:
OÜ VALI PRESS
Pajusi mnt. 22
48104 PÕLTSAMAA

ISSN 1406-4405 (trükis)
ISBN 9985-58-330-2 (trükis)

ISSN 1736-0730 (*on-line*, PDF)
ISBN 9985-58-331-0 (*on-line*, PDF)

© Maia Muldma, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

СПИСОК ОПУБЛИКОВАННЫХ РАБОТ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАНТА.....	4
ВВЕДЕНИЕ	7
1. ДИАЛОГ КАК ПРОЦЕСС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР	9
Культура как форма общения	9
Интеграционный процесс как возможное приглашение к диалогу	11
Приоритеты воспитания в многонациональной Эстонии.....	12
2. ВЛИЯНИЕ ФЕНОМЕНА МУЗЫКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР	13
Музыка как общественное явление	13
Музыкальная интонация	15
Музыкальное произведение в пре-диалоге	16
Музыкальное мышление как одно из средств общения в диалоге культур.....	17
Учитель музыки в формировании диалога культур.....	18
3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	19
Цель и методы исследования	19
Методика исследования содержания учебного материала.....	19
Методика исследования данных анкетного опроса	21
Контингент и процедура исследования.....	22
Анализ данных исследования	23
Учебный материал в подготовке диалога культур	23
Учитель музыки в формировании диалога культур	27
ОБОБЩАЮЩИЕ ВЫВОДЫ ДИССЕРТАЦИИ	32
ЛИТЕРАТУРА, ИСПОЛЬЗОВАННАЯ В АНАЛИТИЧЕСКОМ ОБЗОРЕ	34
MUUSIKAFENOMEN KULTUURIDE DIALOOGI KIJUNDAMISEL (EESTI- JA VENE ÖPPEKEELEGA KOOLIDE MUUSIKAÕPETAJATE ARVAMUSTE VÕRDLEV ANALÜÜS) Resümee	37

СПИСОК ОПУБЛИКОВАННЫХ РАБОТ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

- I. Maia Muldma. 2004. Music Teacher in the Dialogue of Cultures (a Comparative Analysis of Estonian and Russian Speaking Schools). *The Changing Face of Music Education. Tallinn Pedagogical University*, 112–119.
- II. Maia Muldma. 2004. The Phenomenon of Music in the Cultural Dialogue between Estonian and Russian Speaking Schools. *Sustainable Development. Culture. Education. Tallinn Pedagogical University*, 418–429.
- III. Maia Muldma. 2004. Muusikaõpetaja kultuuridevaheliste sildade loojana. *Interdistsiplinaarsus sotsiaal- ja kasvatusteadustes. Sotsiaal- ja kasvatusteaduste doktorantide II teaduskonverents. Tallinn: TPÜ*, 186–197.
- IV. Майя Мулдма, Инге Раудсепп, Лийви Урбель, Майе Викат. 2004. Музыкальное обучение. *Первая ступень основной школы. Таллинн: Министерство образования и науки*, 173–179.
- V. Майя Мулдма. 2003. Роль феномена музыки в интеграционной парадигме Эстонии (сопоставительный анализ эстонских и русскоязычных школ). АТЕЕ. Spring University. *Chaning Education in a Chaning Society*. III. том. Riga, 4–14.
- VI. Майя Мулдма. 2003. Роль феномена музыки в интеграции русскоязычной школы Эстонии. *Humanization of Pedagogical Process: Reality and Perspective*. II. том. Педагогическая Академия Лиепая: Кафедра педагогики и психологии, 201–211.
- VII. Майя Мулдма. 2003. Учитель музыки в развитии интеграционной парадигмы Эстонии. *Musical education in the school: Tradition and innovations*. Педагогический Университет Клайпеды, 33–40.
- VIII. Maia Muldma. 2003. Muusikafenomeni osa integratsiooni paradigmaatilistes muutustes Eestis. *Lapsen kasvuympäristö Virossa ja Suomessa*. II. – J. Hytönen (koost). Helsinki: Yliopilastopaino, 90–113.
- IX. Maia Muldma. 2002. Muusikafenomeni integratsiooniprotsessis - võrdlev analüüs eesti ja vene õppekeele koolis. *Lapsepõlve paradoksid – reaalsus ja tulevikuproгноosid (Paradoxes in childhood: reality and perspectives)*. Tallinn: TPÜ, 99–110.
- X. Майя Мулдма, Э. Кангрон, И. Раудсепп, М. Викат. 2001. Музыка: учебная программа и преподавание. *Учителю об обновлённой программе обучения. Таллинн: Министерство образования*, 122–127.
- XI. Майя Мулдма. 2001. *О внедрении государственной программы обучения во 2 и 5 классах школ с русским языком обучения в 1999/2000 учебном году. Музыка. Таллинн: Министерство образования*, 117–125.
- XII. Майя Мулдма. 2000. *О внедрении государственной программы в 3 и 6 классах школ с русским языком обучения в 1998/1999 учебном году. Музыка. Таллинн: Министерство образования*, 118–126.
- XIII. Maia Muldma. (ilmumas). *Traditsioon ja innovatsioon kasvatuses Eestis*. – U. Kala (koost). Muusikaõpetaja integratsiooniprotsessis. EAPS-i vabariiklik konverents. Tallinn: TPÜ kirjastus.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ:

- I. Майя Мулдма. 2003. *Музыка – волшебная страна. 3 класс*. Комплект из 2-х компактных дисков. Таллинн: Koolibri.

- II. Ану Сепп, Хеле-Малл Ярв, Майя Мулдма. 2003. *Музыка. Учебник для класса.* Таллинн: Avita.
- III. Ану Сепп, Хеле-Малл Ярв, Майя Мулдма. 2003. *Рабочая тетрадь по музыке для 5 класса.* Таллинн: Avita.
- IV. Майя Мулдма. 2003. *Музыка – волшебная страна. Рабочая тетрадь по музыке для 3 класса.* Таллинн: Koolibri.
- V. Майя Мулдма. 2002. *Музыка – волшебная страна. Учебник-песенник для 3 класса.* Таллинн: Koolibri.
- VI. Майя Мулдма. 2002. *Музыка – волшебная страна. 2 класс. Компактный диск.* Таллинн: Koolibri.
- VII. Ану Сепп, Хеле-Малл Ярв, Майя Мулдма. 2002. *Музыка. Учебник для 4 класса.* Таллинн: Avita .
- VIII. Ану Сепп, Хеле-Малл Ярв, Майя Мулдма. 2002. *Рабочая тетрадь по музыке для 4 класса.* Таллинн: Avita.
- IX. Майя Мулдма. 2002. *Музыка – волшебная страна. Рабочая тетрадь по музыке для 2 класса.* Таллинн: Koolibri.
- X. Игорь Тынурист, Майя Мулдма. 2002. *Эстонские народные музыкальные инструменты.* Учебное пособие с творческой тетрадью и компактными дисками для русскоязычных школ. Таллинн: Talmar & Põhi.
- XI. Майя Мулдма, Инге Раудсепп. 2002. *Музыка – волшебная страна. 1 класс.* Компактный диск. Таллинн: Koolibri.
- XII. Имби Кулль. (перевод Майя Мулдма). 2001. *История западной классической музыки Учебник для гимназии.* Таллинн: Koolibri.
- XIII. Майя Мулдма. 2001. *Музыка – волшебная страна. Рабочая тетрадь для 1 класса.* Таллинн: Koolibri.
- XIV. Майя Мулдма. 2001. *Музыка – волшебная страна. 2 класс.* Компактный диск. Таллинн: Koolibri.
- XV. Майя Мулдма. 2000. *Музыка – волшебная страна. Учебник-песенник для 2 класса.* Таллинн: Koolibri.
- XVI. Майя Мулдма 2000. *Наполним музыкой сердца. Тексты песен для изучения русского языка. Laulude kogumik vene keele õppimiseks.* Tallinn: Koolibri.
- XVII. Майя Мулдма 2000. *Наполним музыкой сердца. Laule vene keele õppimiseks (audiokassett).* Tallinn: Koolibri.
- XVIII. Майя Мулдма, Инге Раудсепп 1999. *Музыка – волшебная страна. Учебник-песенник для 1 класса.* Таллинн: Koolibri.
- XIX. Майя Мулдма, Инге Раудсепп. 1999. *Музыка – волшебная страна. 1 класс.* Аудиокассета. Таллинн: Koolibri.
- XX. Имби Кулль (перевод Майя Мулдма). 1999. *История русской музыки для русской гимназии.* Таллинн: Koolibri
- XXI. Имби Кулль. (перевод и редакция Майя Мулдма). 1998. *История эстонской музыки.* Таллинн: Muusika.
- XXII. Майя Мулдма. 1998. *Ты откуда, музыка?* Сборник песен для III-IX классов. Таллинн: Koolibri.
- XXIII. Майя Мулдма, Алла Валова, Алли Мустина. 1994. *Сборник песен для школьников 8-9 классов.* Таллинн: Центр усовершенствования работников просвещения.

- XXIV. Майя Мулдма, Алла Валова, Алли Мустина. 1993. *Сборник песен для школьников 5-7 классов*. Таллинн: Центр усовершенствования работников просвещения.
- XXV. Майя Мулдма, Алла Валова, Алли Мустина. 1993. *Сборник песен для школьников 3-4 классов*. Таллинн: Центр усовершенствования работников просвещения.
- XXVI. Майя Мулдма, Алла Валова, Алли Мустина. 1993. *Сборник песен для школьников 1-2 классов*. Таллинн: Центр усовершенствования работников просвещения.
- XXVII. Алла Валова, Лариса Васса, Майя Мулдма. 1993. *Программы общеобразовательных школ. Музыка и пение*. Таллинн: Министерство просвещения Эстонской Республики. Эстонский Центр Учебной Литературы.
- XXVIII. Майя Мулдма. (готовится к изданию). *Дидактика музыки. Методические рекомендации учителю музыки первой школьной ступени*. Таллинн: Koolibri.
- XXIX. Ану Сепп, Хеле-Малл Ярв, Майя Мулдма. (готовится к изданию). *Музыка. Учебник для 6 класса*. Таллинн: Avita.
- XXX. Ану Сепп, Хеле-Малл Ярв, Майя Мулдма. (готовится к изданию). *Рабочая тетрадь по музыке для 6 класса*. Таллинн: Avita.

ВВЕДЕНИЕ

Социально-политические и этнокультурные изменения XXI века актуализируют вопросы духовно-смыслового самоопределения человека. Ментальные ценности, выступая своеобразной системой координат в виде традиций, житейской мудрости, опыта поколений, помогают человеку ориентироваться в динамично развивающемся окружающем мире.

Современные учёные (Берри/Berry 1992, Коул 1997, Стефаненко 1999, Хотинец 2000) наиболее позитивной стратегией сближения разных национальных меньшинств с титульным этносом признают интеграцию, основным механизмом осуществления которой является социальная перцепция культурной дистанции, позволяющая представителям этнокультурного меньшинства строить позитивные локальные идентичности, адекватные новой этнокультурной и социальной реальности.

Опираясь на концептуальные положения современной психологии и педагогики, основным педагогическим условием осуществления интеграции можно считать развитие этнокультурной идентичности и социальной активности школьника как динамичной структуры, существенной характеристикой которой является культурная открытость, то есть способность личности к восприятию изменений, альтернатив своего развития, богатого многообразия культур мира, различных форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности (Тайлор/Taylor 1970; М. Мид/Mead 1988).

Вместе с погружением Эстонии в мир постмодернистских ценностей вполне ожидаемо и смещение приоритетов в системе образования. Поскольку насущной проблемой сегодняшнего дня становится воспитание русскоязычного школьника как будущего лояльного гражданина Эстонии и его активное включение в общественную жизнь эстонского государства, то общеобразовательная школа должна явиться одной из институций, помогающих решению проблемы.

Исходя из особенностей социокультурной ситуации Эстонии, перед русскоязычной школой, кроме образовательных, встаёт ещё и задача становления этнического идентитета и социокультурного менталитета учащегося. Ключевой фигурой в воспитании учащегося и в подготовке его к диалогу культур, является учитель, а в контексте данной исследовательской работы – учитель музыки общеобразовательной школы как создатель межкультурных мостов.

Существенную роль в успешной реализации интеграционного процесса и в улучшении взаимопонимания между учащимися эстонских и русскоязычных общеобразовательных школ может сыграть такая форма общения, как диалог культур, а одним из средств формирования диалога культур может стать феномен музыки.

Таким образом, актуальность обращения к *проблеме диссертации* – поиска эффективных путей подготовки, конструирования, формирования диалога культур между учащимися общеобразовательных школ с эстонским и русским языком обучения посредством музыки не вызывает сомнений. *Объектом* исследования данной работы является феноменальность музыки как одного из средств формирования диалога культур, *предметом* исследования – возможности воздействия музыки на эффективность протекания диалога культур.

Актуальность проблемы, а также недостаточная её разработанность в современной педагогике определили *цель диссертационного исследования*:

выяснить спектр возможностей воздействия феномена музыки на подготовку и конструирование диалога культур между учащимися разных культурных пространств и определить готовность к участию в этом диалоге учителя музыки.

Предварительное изучение проблемы позволило сформулировать *гипотезы* исследования: феномен музыки окажет положительное воздействие на формирование диалога культур как средства интеграции учащихся общеобразовательной школы с русским языком обучения в эстонский поликультурный контекст при условии, что

- 1) содержание современного учебного музыкального материала явится одной из основных предпосылок в подготовке диалога культур;
- 2) учителя музыки общеобразовательных школ с эстонским и русским языком обучения будут положительно относиться к возможности воздействия музыки на формирование диалога культур и будут готовы к включению феномена музыки в реальный образовательно-воспитательный процесс.

Задачи исследования:

- проанализировать психологическую, педагогическую, философскую, культурологическую, музыковедческую литературу по исследуемой проблеме и разработать научно-теоретическое обоснование включения феномена музыки в формирование диалога культур;
- провести исследование содержания учебного музыкального материала и возможностей его использования в целенаправленной подготовке учащихся к диалогу культур;
- составить анкеты, провести анонимный опрос учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения, а также проанализировать полученные данные;
- выяснить позицию и готовность учителей к формированию диалога культур в процессе музыкального воспитания;
- исходя из результатов исследования, определить достоверность гипотез.

Методологической основой исследования стала концепция единства и взаимодополняемости образования и культуры, то есть трактовка образования как формы присвоения культуры и реализации её творческого потенциала, а также культуры как важнейшего условия воспитания личности и совершенствования образовательного процесса (В. Библер, Ю. Лотман, А. Маслоу/Maslow).

Структура и объём диссертации: работа (207 страниц) состоит из предисловия, введения, двух теоретических глав, эмпирического исследования, заключения, списка использованной литературы, включающего 264 наименований: 163 русскоязычных, 56 эстонскоязычных и 45 иноязычных источников, а также 3-х приложений. Диссертация содержит 36 таблиц и 16 рисунков.

В *предисловии и введении* обоснована актуальность выбранной для исследования темы, определены цель и задачи исследования, сформулированы гипотезы.

Первая глава создаёт теоретическую основу для включения феномена музыки в процесс формирования диалога культур. Раскрываются значения понятий

культуры и диалога, мультикультурности и приоритетов её воспитания, этнического идентитета и социальной активности, культурной трансмиссии и этнокультурного менталитета и сущности их взаимодействия.

Во второй главе раскрывается феноменальность воздействия музыки на человека, понятия музыкального мышления как одного из средств коммуникации в совокупности с семантикой музыкального языка, а также реальные и потенциальные возможности музыки в формировании диалога культур.

Третья глава, исследовательская, состоит из двух подразделов: в первом – анализируется содержание учебного материала как одной из основных предпосылок подготовки учащихся к диалогу культур; во втором – исследуется отношение учителя к возможности включения феномена музыки в формирование диалога культур, а также определяется уровень готовности учителя к активному участию в конструировании диалога.

В *заключении* обобщены полученные в ходе исследования результаты и подведены окончательные итоги. В *приложении* представлены использованные в исследовании образцы анкет.

1. ДИАЛОГ КАК ПРОЦЕСС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР

КУЛЬТУРА КАК ФОРМА ОБЩЕНИЯ

Вряд ли можно найти другое понятие, которое имело бы столько смысловых оттенков, как культура. В обыденной жизни мы встречаемся с ним на каждом шагу. Оно употребляется и для обозначения функционирования социальных институтов – культура быта, культура труда или ассоциируется с вежливостью и образованностью – культура поведения, культура мышления, культура чувств. В итоге, обыденным сознанием культура воспринимается как некая сумма ценностей. Однако, приблизившись к понятиям культуры и культа, можно найти их определённую сущностную связь. «Культура родилась из культа, истоки её сакральны», – писал Н. Бердяев (1990: 248).

Понятие *культура* охватывает разнообразный мир явлений, поэтому оно не может быть однозначно и исчерпывающе определено одной лапидарной фразой. Как самостоятельное явление социальной жизни культура впервые была рассмотрена во второй половине XVIII века. Немецкий философ В. Вундт в своих трудах (Wundt 1921, 1998) переводил значение понятия *cultura* с латинского языка как заботу, направленную на облагораживание жизни, а родоначальник немецкой классической философии И. Кант (1994 [1928]) называл культурой совершенство разума и понимал прогресс как развитие культуры. Так изначально культура представлялась прежде всего как духовная сторона общественной жизни.

Среди попыток выработки научного понимания культуры выделяется теория английского этнографа Э. Тайлора (1989: 18), которого справедливо называют основоположником стройной концепции человека и его культуры. Считается также, что именно ему принадлежит одно из первых научных определений культуры.

Культура или цивилизация слагаются в своём целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества. Появившийся термин *цивилизация* близок по значению термину *культура* и происходит от латинского слова *civis*, что переводится как город. В английской и американской антропологии эти два термина иногда даже определялись друг через друга.

Традиция же немецкой философии проявилась именно в изучении культуры, противопоставив её цивилизации. Немецкий социолог Ф. Тённис (Tönnies 1935: 371), как и О. Шпенглер (1993), разграничивали культуру народов (*Gemeinschaft*) и цивилизацию государственной организации (*Gesellschaft*). Цивилизацию они считали областью науки и права; культура же включает в себя религию, нравственность и искусство, в данной работе музыку как один из видов искусства.

Подобных взглядов придерживался и русский философ Н. Бердяев: «Культура есть явление глубоко индивидуальное и неповторимое. Цивилизация же есть явление общее, повсюду повторяющееся. Культура имеет душу. Цивилизация же имеет лишь методы и орудия. Культура более всего дорожит своей преемственностью. У цивилизации нет предков. Она всегда имеет такой вид, точно она возникла сегодня или вчера (Бердяев 1990: 248, 249).

Обобщая, нельзя не отметить дальновидность предположений и утверждений многих вышеуказанных философов-исследователей. Уже с самим рождением понятия культуры появилось ценностное отношение к нему, выделились черты, признаки, единящие культуры совершенно далёких народов. Культура явилась перед нами не просто в роли какого-то статичного объекта, а в виде процесса, подчиняющегося диалектическим законам развития.

Разнообразие точек зрения по поводу термина культуры указывают на многоаспектность и сложность понятия, вобравшего, по существу, всё материальное и духовное богатство мира, созданное человеком. Совершенно уместным в данном случае является утверждение Ю. Лотмана о том, что неверно было бы сводить понятие культуры лишь к накоплению вышеназванного богатства мира, поскольку она, культура, представляет собой «непрерывный акт творческого сознания». Лотман в очередной раз обновляет понятие культуры, дефинируя её как чрезвычайно гибкий, сложно организованный механизм познания, который хранит «совокупность всей ненаследственной информации, которая и является одним из основных условий существования человечества» (Лотман 2002: 145, 146, 205).

Определение сущности культуры как информации поднимает вопрос об отношении культуры к категориям её передачи и хранения. Лотман развивает понятие культуры как знаковой и языковой системы, организованной по принципам структур семиотических систем. Такое развитие понятия культуры является необыкновенно важным, поскольку в последующих частях данной работы музыка, как часть культуры, будет рассматриваться с точки зрения именно знаковой системы. Далее Лотман (2002: 149) включает в понятие культуры не только определённое сочетание семиотических систем, но и «определённую совокупность исторически имевших место сообщений и реализацию кодов, при помощи которых это сообщение дешифрируется». Автор (там же: 154) подчёркивает, что культура является коммуникативной системой, и что идеальная система культуры всегда организуется по аналогии с некоторыми известными в данном коллективе типами коммуникации.

Не вдаваясь в подробности всего исследования формирования кодов культуры, предлагаю остановиться только на одном из них – синтаксическом (эпоха Петра Первого в России), поскольку для определения структуры этого кода Лотман использует интригующие аналогии с музыкальными структурами. Внутренний код культуры данной эпохи, по мнению Лотмана, «стремится к музыкально-архитектурному принципу» (2002: 169). Интересно, что стремление строить словесные массы по музыкальному принципу, организуя их как своеобразные симфонии, проявляется в искусстве барокко ещё до возникновения музыкальных симфоний. Таким образом, музыкальный принцип стал осознанным культурным фактом именно в словесном, а не в музыкальном искусстве. Данный пример подтверждает возможность тесного взаимовлияния культуры с каким-либо из её проявлений – с литературой, с искусством, с музыкой.

В ключе данной работы, опираясь на теории М. Бубера (1993) и М. Мид (1988), культуру в мире ребёнка можно рассматривать как встречу «Я» и «Ты». По своей сути понимание культуры как встречи может стать аналогом в понимании культуры как её диалога. Этот диалог представляет собой взаимоотношение, соотношение двух равноправных начал – «Я» и «Ты». Завязавшийся диалог не предполагает стремления изменить другого, внушая ему свою правоту, поскольку такое отношение иерархии чуждо диалогу. Двойственность принципа человеческого бытия с наибольшей силой обнаруживается во взаимном дополнении и индивидуальном признании друг друга.

Обобщая новые подходы к понятию культуры, можно отметить, что культура во всех своих проявлениях обладает силой, связывающей людское сообщество во времени и в пространстве. Для данной исследовательской работы базисным будут являться понятия культуры, разработанные Ю. Лотманом, поскольку музыка как часть культуры, о которой пойдёт разговор далее, в контексте диалога культур претендует на роль коммуникации.

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС КАК ВОЗМОЖНОЕ ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИАЛОГУ

Независимая Эстония второе десятилетие разрешает проблемы, связанные с осуществлением интеграционного процесса. Этническая (национальная) интеграция (от латинского *integratio* – восстановление, восполнение) – процесс сближения этнических общностей. Как правило интеграция является эффективным средством духовного возрождения и развития нации или народности. По мере развития этнической группы, общности, она вступает во возрастающее количество разнообразных связей и взаимоотношений с другими этносами. Социокультурная интеграция этносов способствует росту и развитию обмена достижениями литературы и искусства, повышению качества образования. В настоящее время превалирует процесс сближения культур, при котором сохраняются этнические особенности (Этнопсихологический словарь 1999: 74- 75). Под интеграцией в ключе данной работы подразумевается активное включение русскоязычной диаспоры в жизнь эстонского общества, овладение государственным языком, ознакомление с эстонской культурой и менталитетом

при условии одновременного сохранения русского национального идентитета и принадлежности к всемирному русскому культурному пространству.

Проведённые в разные временные периоды многочисленные мониторинги и исследования интеграционного процесса (Mitmekultuuriline Eesti: Väljakutse haridusele 1998; Kutse dialoogile 1999; Integratsioonimaastik – ükskõiksusest koosmeeleni 2000; Integratsioon Eesti ühiskonnas//Monitooring 2002; Eesti inimarengu aruanne // Inimarengu trendid ja poliitika kujundamine 2002 и др.) позволяют отметить значительные положительные изменения в развитии как эстонской, так и русскоязычной общин.

ПРИОРИТЕТЫ ВОСПИТАНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ЭСТОНИИ

Культуру и образование принято считать исходными факторами в развитии любого общества. В интеграционном процессе Эстонии задействованы и культура, и вся система школьного образования, ведь именно школа является той институцией, где закладываются или не закладываются необходимые ценностные установки и нормы. Школа является одновременно и носителем культуры общества. Русскоязычная школа занимает в системе образования Эстонии своё определённое место. Изменения в развитии интеграционного процесса выдвигают перед русской школой новые приоритеты, а в связи с ними новые цели и задачи. Одной из главных задач общеобразовательной школы является обеспечение ощущения учащимися принадлежности к своему народу, а также умение уважать культуру своего и другого народа (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava 2002: 870), что является основополагающим и для данной работы.

Современный подход к воспитанию и обучению тесным образом связан с ценностным воспитанием, которое рассматривается областью, в которой интенсивно занимаются как обменом ценностей, так и культурой созидания новых ценностей. Как определяет Ф. Тённис (Tönnies 1935: 67), ценность – качество объективное: как длина объективна для зрения и осязания, а тяжесть – для осязания и мышечных ощущений, так и ценность объективна для рассудка, наблюдающего и постигающего факты общественной жизни.

В данной работе диссертант будет опираться на определение ценностей, данное М. Рокичем (Rokeach 1989): «Ценности – это базовые концепции, которыми должны быть наделены каждая отдельная личность и всё общество. Они (ценности) являются стандартами или критериями, определяющими не только поведение человека, но и принятие решений, отношение, выбор, оценивание, обоснованность, сплочённость и т.д. Ценности наводят порядок и создают рациональность в обществе». Проблемы же на основе переоценки ценностей возникают тогда, когда люди переходят границы культуры. То, что в одном обществе принимают за добродетель, в другой культуре может подвергнуться осуждению.

В учебном процессе формируются важные жизненные компетенции учащихся. Одной из задач обучения является формирование компетентности, которая способствовала бы одновременному ощущению себя как представителя своего народа и культуры, осознание себя как гражданина Эстонии, а также умение

определить местонахождение своей народности и культуры по отношению к другим народностям и культурам (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava 2002: 871). В школьном образовании каждый предмет в силу своих педагогических возможностей играет важную роль в воспитании личности учащегося. Для развития широчайшего спектра черт характера и душевных качеств личности (от идейных, волевых, интеллектуальных, творческих до нравственных, этических, эстетических, эмоциональных) незаменимо многостороннее и целостное воздействие музыкального искусства.

В заключение можно сказать, что мультикультурное образование направлено на решение проблем социализации и инкультурации учащегося в обществе, поскольку трактовка общества как мультикультурного исходит из представления о том, что любой человек в современном мире не принадлежит строго к одной социальной группе, например, группе своей этнической принадлежности, а является членом многих социальных сообществ, которые находятся в постоянном динамическом развитии.

В контексте диалога культур, необходимо подчеркнуть, что общение культур в данном случае должно происходить при обоюдном взаимопонимании, обогащении ещё одним мнением, не по принципу «думай как я», а «давай подумаем вместе». Успешная социализация в таком диалоге должна быть ориентирована на показ учащемуся многогранности и сложности мира, а также на формирование способности к самостоятельному выбору при наличии определённого уровня толерантности.

2. ВЛИЯНИЕ ФЕНОМЕНА МУЗЫКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Феноменальность музыки заключается в её уникальности прямого и сильного эмоционального воздействия на человека. Музыка эмоциональна по своей сущности, по своему непосредственному содержанию и благодаря этой особенности, она несёт в себе огромный мир идей, мыслей, образов, являясь, по мнению Б. Теплова (1947: 7) «эмоциональным познанием». Продолжая разговор о феноменальности музыкального явления можно обратиться к словам величайшего музыканта-космополита И. Стравинского: «Феномен музыки дан нам уже только для того, чтобы упорядочить весь существующий мир, включая прежде всего отношения человека со временем» (Стравинский 1963: 91). В контексте данной диссертации феномену музыки надлежит выполнить ключевую роль.

МУЗЫКА КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ

Музыка – прежде всего форма общения между людьми и поколениями, особый способ понимания других и выражения себя другим (Назайкинский 1972: 148). В процессе развития общества музыка обретает своё особенно важное место как в духовной жизни отдельного человека, так и в качестве составной части культуры в целом, становясь одним из характерных «знаков» этой культуры. *Руническая*

песня может служить ярким примером творчества эстонского народа, пляска *трепак* ассоциируется с русским народным фольклором.

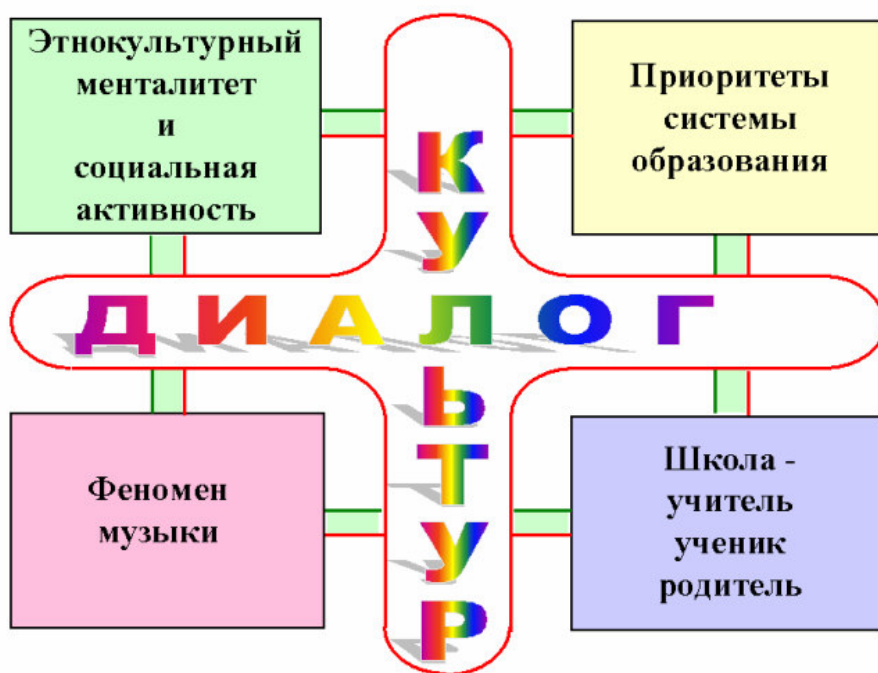


Рисунок 1. Модель формирования диалога культур

Исходя из теоретического материала и контекста диссертации, автором составлена модель возможного формирования диалога культур (рисунок 1). Приоритеты политики образовательной системы Эстонии определяют направления развития общеобразовательной школы (по вертикали), оказывая влияние на взаимосвязанный т.н. школьный треугольник: учитель-ученик-родитель. Одновременно приоритеты образования содействуют формированию необходимых в диалоге культур условий – устойчивого этнокультурного менталитета и социальной активности (по горизонтали). В систему школьных предметов входит предмет *музыка*, оказывающий феноменальное влияние на воспитательно-образовательный процесс, а, значит, конкретно и на учителей, и на учащихся, и на их родителей. Музыка помогает формированию этнического менталитета и способствует развитию социальной активности. Данная модель предполагает одновременное взаимовлияние всех представленных в ней компонентов.

Особая значимость музыкального воспитания в формировании и укреплении у ребёнка чувства общности и взаимопонимания неоднократно подчёркивалась выдающимся эстонским педагогом-композитором Р. Пятсом, который утверждал, что музыка как средство эстетического и этического воспитания обладает огромным потенциалом воспитания духовности и нравственности ребёнка (Päts 1989: 7).

Возникая в недрах общественной жизни, музыка теснейшим образом с ней связана, причём множество различных связей можно объединить в две группы:

- музыка как отражение реального мира, правда, отражение довольно специфичное в силу специфичности тех средств, которыми располагает этот вид искусства;
- музыка как составная часть общественного бытия человека, занимающая в этом бытии немаловажное место и выполняющая целый ряд общественных функций.

Музыка, без сомнения, представляет собой язык сообщений, которые может понимать огромное большинство людей ..., при этом среди всех языков одна лишь музыка объединяет несовместимые определения и является одновременно и объяснимой и непереводаемой, делает творца музыки существом подобным богам, а саму музыку – высшей загадкой наук о человеке, загадкой, таящей ключи к дальнейшему развитию этих наук (Леви-Строс 2000: 26).

Музыкальный язык, наконец, – это система связей всех материальных звуковых структур с их идеальным смыслом, система художественно-семантических значений музыкально-звуковых структур. Музыкальный язык (языковый слой музыкального мышления) образует фундамент всей музыкальной деятельности и делает возможными акты музыкальной коммуникации (Медушевский 1976: 87). Без значения нет речи, без выражения нет музыки. Опираясь на выводы вышеуказанных исследователей, в контексте диалога культур учащихся разных культурных пространств одним из языков общения с уверенностью можно предлагать музыкальный язык или язык музыки.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНТОНАЦИЯ

Слово создано для фиксации результатов деятельности ума, сила слова – не от звуковой оболочки, а от смысла. Музыка же являет собой искусство всецело интонационное (Медушевский 1993: 65). Первая основательная теоретическая разработка «темы-интонации» как основы внутреннего развития музыки принадлежит немецкому музыкальному психологу Э. Курту (Kurt 1931: 157, 159): в теме-интонации заложен первый проблеск мысли, выражающейся и развивающейся в целом произведении; она пробуждает форму; в её пластике заключается воля и начало движения, сила напряжения, которое оформляет всё произведение.

Новый этап развития интонационной концепции наступил в 70-80 годы, когда музыковедение интегрировалось с семиотикой, психологией, лингвистикой, теорией информации и др. Особого внимания заслуживает разработка представителя следующего поколения музыкальных исследователей В. Медушевского, в работах которого (1984: 235) музыкальная интонация рассматривается как невербальный, непонятный способ выражения (одновременно не выпускались из вида и её соприкосновения с речью).

Человек живёт в мире знаков, пользуется знаками и в определённых ситуациях сам является знаком. Тембр голоса, одежда, походка – вот неполный набор

признаков, по которым мы определяем знакомого человека. В орбиту науки, изучающей знаковые системы, попали такие явления культуры, как театр, кино, живопись, музыка и др. Основное внимание исследования направлено на изучение возможностей диалога культуры, основанного на механизме обмена информацией, аналогичного тому, который имеет место в теории связи (триада: – источник – канал связи – получатель) (Агеев 2002: 8, 12), в контексте данной работе: музыка – диалог культур – учащийся.

В музыкально-семантическом вопросе о существовании якобы “музыкальных слов”, то есть оборотов с закреплённым значением. Следуя этой мысли и исходя из вышесказанного, автор диссертации утверждает, что первоначальной функцией музыки, “музыкальной речи”, является, так же как у речи, функция коммуникативная, хотя и необычная, специфическая – главным образом изобразительная и эстетическая. Музыка, музыкальная речь, есть одно из средств социального общения, высказывания и понимания. Музыкальная интонация, подобно слову как единице словесной речи, есть единство обобщения и общения. Художественная семантика обладает диалектической подвижностью в соотношении средств и значений. В результате музыкальный язык меняется гораздо быстрее, чем язык слов, так изменение в семантике русского языка со времён А. Пушкина произошло лишь частично, когда же музыкальный язык от М. Глинки до А. Шнитке в корне преобразовался, бывшая семантика сохранилась в нём лишь частично.

Некоторые музыкальные средства приобретают столь устойчивую семантику, что из специально-профессионального музыкально-теоретического языка переходят в общеупотребительный словесный язык. Таковыми являются понятия мажор–минор, консонанс–диссонанс, соло–дуэт и др. Музыкально-композиционные средства, таким образом, тяготеют к такой же семантической, что и жанрово-стилевые явления. Множество элементов и правил, объединённых в систему музыкального языка, упорядочивает музыку, позволяет понимать её независимо от языковой, национальной, государственной принадлежности человека.

Музыка XX-XXI века с особой яркостью выдвинула самостоятельную семантику стилистических категорий как специфическое выразительное средство. Сопоставление различных стилей в рамках одного произведения в первую очередь вызвано стремлением к расширению ассоциативного диапазона музыкально-выразительных средств. Ярким примером этого может служить *Коллаж на тему ВАСН* А. Пярта, где элементы современного стиля как воплощение нового, противопоставляются отстоявшимся «вечным» и «незыблмым» принципам баховского стиля. *Сарабанда из Английской сюиты* И. С. Баха в *Коллаже* А. Пярта является как бы концентрацией целого пласта стилистических норм XVIII века.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ПРЕ-ДИАЛОГЕ

Музыкально-семантические единицы могут повлиять на создание “ситуации взаимного влечения к контакту ...” и “сопутствовать формированию первой стадии диалога - потребности в “пре-диалоге” (Лотман 1996: 192). По мнению автора диссертации, музыкальное произведение, являясь одновременно и

художественной ценностью, и артефактом, вбирает в себя важнейшие черты культуры и служит тем самым самодвижению этой культуры. Любое музыкальное произведение – это особый вид музыкального высказывания композитора, исполнителя и слушателя. Музыкальное произведение возникает на гранях динамического типа культуры, пронизанного новым мироощущением, устремлённым к бесконечно многообразным проявлениям жизни.

Музыкальное произведение является как бы предпосылкой прочтения и слушательского понимания любого музыкального произведения. Образы, возникающие в сознании композитора-исполнителя-слушателя, в принципе схожи между собой и в то же время отличаются друг от друга. Этот вопрос получил освещение О. Есперсеном (1958), Е. Крупником (2003) и др. Исходя из их исследований, можно утверждать, что чем выше уровень общей культуры, чем шире эмоциональный спектр и духовный кругозор, тем ближе слушатель подходит к замыслу композитора и к прообразу музыкального произведения. Такой подход к пониманию музыкального произведения находит подтверждение и в рамках данного исследования.

МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

В данной работе исследование будет опираться на определение музыкального мышления, данное музыкальным психологом-исследователем К. Тарасовой (2003: 217): «для обозначения сложного эмоционального сенсорно-интеллектуального процесса познания и оценки музыкального произведения существует понятие музыкального мышления». Мера развитости музыкального мышления, его качественная характеристика определяется не только объёмом усвоенных знаний. Ведь можно знать многое о музыке и тем не менее обладать весьма невысоким уровнем музыкально-интеллектуальных операций. С другой стороны, было бы неверным игнорировать и важность чисто количественного увеличения знаний.

Поскольку развитый музыкальный интеллект является продуктом накопления, переработки соответствующих знаний, то можно сделать вывод: чем шире и разнообразней общие и специфические познания обучающегося музыке, тем благоприятней перспективы развития его музыкального мышления. Это означает, что знание объёмного музыкального материала – музыкальных явлений, фактов, закономерностей музыкального языка – служит обязательной предпосылкой развития музыкального мышления. Успех подготовки диалога культур несомненно окажет влияние степень развития музыкального мышления, когда расширяющийся в ходе обучения поток знаний вливается в процесс музыкального мышления и поднимает его на качественно более высокий уровень, а чем выше уровень музыкального мышления, тем благоприятней создаётся почва у учащихся для понимания ценности музыкального наследия своего и другого народа.

По словам Л. Выготского, воздействие музыки носит двунаправленный личностно-социальный характер, причём, социальное даётся через индивидуальное ощущение. Искусство, как утверждает автор, есть социальное в нас, социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания. Поэтому, действие искусства и музыки в частности, когда они совершают

катарсис и вовлекают в этот очистительный огонь самые жизненно важные потрясения личной души, есть действие социальное. Точнее, чувство, когда каждый из нас переживает произведение искусства, становится личным, не переставая при этом оставаться социальным (Выготский 1998: 322, 337).

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Учитель музыки общеобразовательной школы является созидателем межкультурных мостов между учащимися разных культурных пространств. Именно он может направить формирование и развитие качеств личности учащегося, необходимых для взаимопонимания и сотрудничества. Современная педагогика рассматривает обучение как главный метод воспитания, когда одновременно происходит умственное и нравственное развитие личности, и приобретённые знания и навыки преобразовываются в жизненные компетенции. Сегодня учителю довольно сложно выполнять свою задачу, поскольку у современных учеников шкала ценностей по отношению к отдельным вопросам кардинально изменилась. Учителю зачастую не хватает индивидуального подхода, знаний в области психологии и методики преподавания. Как и любой школьный предмет, урок музыки основывается на общих дидактических принципах воспитывающего обучения: сознательности, систематичности, доступности, наглядности, активности и прочности.

В современном постмодернистском мире предпочтение отдаётся педагогике, опирающейся на диалог. Общение – это постоянно длящийся диалог между учеником и учителем, язык которого, слова, понятия и музыка могут иметь продолжительное влияние и пререкликаться с другими жизненными ситуациями. Учитель побуждает учеников самим ставить перед собой цели, приобретать учебные навыки, овладевать учебными стратегиями, использовать накопленный багаж для приобретения новых навыков и созидания нового (Кангрон, Мулдма, Раудсепп, Викат 2001: 123).

На взгляд автора, вся духовная культура, в которой живёт ребёнок, пронизана значимостью общественных ценностей, сближающих людей. Донести эти ценности до каждого ученика, сделать их доступными для сопереживания – главное назначение школьного воспитания. Слово учителя, его личный пример, его рассказ, раскрывающий идеи и нравственные нормы, заключённые в музыкальном произведении, являются важнейшим педагогическим средством, осуществляющим воспитательный потенциал музыкального искусства.

Благодаря умелому подходу учителя, ребёнок может узнать, что в музыкальном обучении ценятся как традиции, так и инновации, как идентитет, так и глобализация. Творческий подход учителя является залогом формирования их взаимосвязи посредством обучения музыке. Задача учителя – помочь ученику остаться самим собой и в то же время быть частью мировой культуры, что и является основным вопросом идентификации и глобализации. Идентитет связан с языком и подпитывается культурологической памятью, а глобализация обогащает каждого человека посредством знакомства с различными музыкальными культурами.

Всё вышесказанное об учителе является необычайно важным, поскольку в рамках данного исследования учитель является ключевой личностью в подготовке учащихся к диалогу культур.

3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

ЦЕЛЬ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью данного исследования является выяснение спектра возможностей наиболее эффективного включения феномена музыки в формирование диалога культур между учащимися школ с эстонским и русским языком обучения, как одного из возможных путей дальнейшего развития всего интеграционного процесса в Эстонии.

В исследовании данной работы предполагается, что феномен музыки может способствовать формированию диалога культур между учащимися эстонских и русскоязычных школ Эстонии, при условии, что

1. Содержание современного учебного музыкального материала является одной из основных предпосылок в подготовке диалога культур.
2. Учителя музыки общеобразовательных школ с эстонским и русским языком обучения оценивают положительно воздействие феномена музыки на формирование диалога культур и в полной мере готовы реализовывать эти возможности в образовательно-воспитательном процессе.

Методами исследования используются сочетание количественного и качественного методов:

- 1) контент-анализ (Neuman 1991);
- 2) теория обоснования текстов (Strauss 1987);
- 3) «прочтение имиджей» (Kress, Leeuwen 1996);
- 4) анкетирование.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Исходя из возможностей решения поставленных целей и задач данной работы одной из частей исследования было решено анализировать содержание современного учебного материала русскоязычных школ по предмету музыка. Анализ данных содержания учебного материала основывается на комбинировании контент-анализа и «прочтения имиджей». Контент-анализ, т.н. «текстуальное кодирование» является методом сбора данных и анализа содержания текста. Английское слово contents - содержание означает нечто

написанное, видимое или произнесённое, которое выступает как пространство коммуникации (Neuman 1991:120). Контент-анализ широко используется в современной науке, его суть состоит в статистической обработке смысловых единиц текста.

Для выяснения аспектов, репрезентирующих содержание песенных и литературных текстов в количественных параметрах, используется кодирование. В основу системы кодирования заложена частотность и направленность содержания текста (Neuman 1991: 122). Предметом исследования методом контент-анализа избраны учебник по музыке, рабочая тетрадь и компактный диск (CD) – комплекты начальной и средней школьной ступени.

В исследовании зафиксированы и подсчитаны количественные соотношения разных разделов учебного материала, способствующего формированию национального идентитета, ценностных установок, толерантности, эмпатии и других личностных качеств, необходимых для подготовки и формирования диалога культур и оказывающих влияние на успех интеграции русскоязычных учащихся в эстонское общество. Статистические данные используются для обработки и дальнейшего применения т.н. вторичного анализа (рисунки, таблицы), на котором основывается проверка гипотез.

Объектами исследования содержания учебного материала избраны: окружающая среда, объекты и явления природы, виды деятельности и вещественный мир; народное музыкальное творчество и авторские песни (русские и эстонские), жанры устного народного творчества и национальная литературная классика, история, традиции, обычаи и обряды (русские и эстонские). Все вышеуказанные объекты рассматриваются в квантитативном соотношении наличия их в учебных комплектах начальной и средней ступени общеобразовательной школы.

Исследуемые объекты распределены по таблицам, которые отражают их частотность в учебном комплекте определённого класса, что даёт читателю-учителю возможность реализовывать анализированный материал в интегративных целях. Во избежание излишней стандартизации в анализе текста одним из методов исследования был использован метод теории обоснования качествентивного анализа текста.

Теорией обоснования можно назвать любую социологическую теорию, выстраивающуюся постепенно, путём наблюдения избранного, например, наличие социального феномена в учебниках. Все понятия, коды и категории создаются в ходе самого анализа. Целью такого метода является генерирование понятий и теории, которые соответствовали бы существующим данным и которая обосновывала бы эти данные. На протяжении всего анализа сохраняется контакт с исходными данными (Strauss 1987).

В исследовании песенных текстов в рамках теории обоснования используется приём открытого (свободного) кодирования (Kalmus 1999: 10), по которому данные подвергаются построчному анализу, местами подробно строка за строкой, слово за словом. Целью такого открытого или свободного кодирования является создание понятий и словосочетаний, объединяющих по смыслу большое количество текстовых сообщений.

Методика исследования данной работы опирается на руководство Э. Крулля (Kruhl 2001) по использованию различных методов исследования и на разработки неопросных методов исследования Л. Ньюмана (Neuman 1991). Используются

разработанные Я. Микком (Mikk 1995, 1999) оценочные критерии учебных материалов и таблицы по исследованию культурных ценностей С. Шварца (Schwartz 1994), а также принципы анализа детального кодирования В. Кальмус (Kalmus 1996, 1999) и отдельные методы исследования учебников М. Рейдлов (Reidlov 2003).

Поскольку в нашем постмодернизирующемся мультикультурном обществе всё большее значение приобретает визуальная коммуникация, то наряду с вышеуказанными методами в данной работе используется также метод «прочтения имиджей», когда исследуемыми объектами становятся визуальные ценностные символы, например, рисунки, фотографии, изображения музыкальных инструментов и тд. (Kress, Leeuwen 1996).

Для составления графиков использована программа Microsoft Excel.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ДАННЫХ АНКЕТНОГО ОПРОСА УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В исследовании готовности учителя музыки к применению музыки в подготовке учащихся к предполагаемому диалогу, используется анонимное анкетирование.

Составленный автором анкетный опрос синтезирует три типа анкет:

- анкеты, составленные из прямых вопросов, направленных на выявление конкретных данных;
- анкеты селективного типа, где на каждый вопрос предлагается несколько готовых ответов, из которых учитель может выбрать наиболее подходящий;
- анкеты-шкалы, в которых при ответе на вопросы респондент должен не только выбрать наиболее верный из готовых ответов, но и прошкалировать правильность каждого из предложенных ответов (1–2–3).

При обработке полученных данных в работе был применён пакет статистической обработки SPSS 11,0. Обработка данных производилась с помощью нескольких программ:

- факторный анализ (Factor);
- гистограммы (Treumencies),
- таблицы частотности (General Tables),
- перекрёстные таблицы (Crosstabs, Basic Tables),
- основные статистики (Descriptives).

Дополнительно для большей объективности и достоверности итогов проведённого исследования был подключен метод факторного анализа, осуществивший корректировку результатов математической обработки данных. Методом факторного анализа удалось обработать данные 32-х вопросов. В проведении факторного анализа автор опирался на методику, выработанную П. Кеезом (Kees 1984), а также К. Карма и Э. Комулайнена (Karma, Komulainen 2002).

КОНТИНГЕНТ И ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения целей данной работы были выбраны исследования содержания учебного музыкального материала, используемого в русскоязычных школах, а также исследование мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения. Посредством исследования мнений учителей музыки предполагалось выяснение музыкальных предпочтений учащихся, а также ценностные ориентации самого учителя.

Исследованию содержания учебного материала предшествует его хронологическая последовательность. Уже до исследования было выяснено, что составители учебного материала заранее предполагали его использование учащимися русскоязычных школ как вспомогательного материала для интеграции в эстонскую культуру. При выборе исследуемого учебного материала автор работы опирался на реально используемые в русскоязычной школе источники. По этой причине исследованием не были охвачены учебники по музыке для 1 и 2 класса авторов С. Вескимяэ и К. Хярма, поскольку переводные эстонские песенники не были адаптированы для русскоязычной школы и не содержали соответственного песенного репертуара. По причине чего оба песенника не прижились в русскоязычной школе.

Основная опора в исследовании учебного материала легла на прошедшие проверкой временем учебные комплекты 1-5 классов и сборники песен последних лет, инновативность структуры и содержания которых нашли одобрение и применение в школах (данные второго анкетирования учителей в мае 2004 года). Проведённое исследование нельзя считать окончательно завершённым, поскольку к изданию готовятся новые учебные и дидактические материалы по музыке.

Исследование данных анкетного опроса учителей. Установки учителей по отношению проведения диалога культур исследовалась с помощью анонимного анкетирования. Анкета, предложенная учителям обеих общин, состояла из 88 вопросов, сгруппированных по четырём блокам.

- Вопросы первого блока *Музыка в Вашей жизни* позволяют сравнить причины и закономерности выбора профессии учителями музыки разных этнических общин.
- С помощью анализа ответов второго блока «Моя семья – моё богатство» предполагается возможность выяснения и сопоставления ценностных ориентаций учителей музыки эстонских- и неэстонских школ.
- Третий, самый объёмный блок *Школьный предмет – музыка*, направлен на определение уровня готовности учителя музыки к участию в подготовке и конструировании диалога культур с помощью использования феномена музыки.
- Четвёртый блок создаёт основу для определения степени осмысления значения феномена музыки в диалоге культур, а вместе с ним и во всём интеграционном процессе.

Исследование учителей охватило все регионы Эстонии и было проведено дважды: весной 2001 года участвовали 78 учителей эстонских и 41 учитель русскоязычных школ, а осенью 2002 года были задействованы 27 учителей эстонских и 19 учителей музыки русскоязычных школ. Исследованием было охвачено 105 эстонских и 60 русскоязычных учителя. От учителей русскоязычных

школ заполненными вернулись все анкеты, от эстонских учителей не вернулись 10 анкет. Полученные анкеты в полной мере признаны пригодными к обработке и участию в осуществлении исследования.

По статистическим данным, в Эстонии в силу демографических процессов постепенно происходит сокращение общеобразовательных школ. Во время первого опроса учителей, в 2001-2002 учебном году было всего 636 школ, из них 528 эстонских, 89 русских и 19 двуязычных (смешанных) школ. Во время второго опроса, к 2003-2004 уч. году количество школ уменьшилось до 626, из них 519 эстонских (закрылось 9 школ), 85 русских (закрылось 5 школ), 1 английская и 21 двуязычная (добавились одна английская школа с и две смешанные школы. Таким образом, анкетный опрос данного исследования охватил более пятой части эстонских школ и более половины русскоязычных школ.

Для получения дополнительной обратной связи среди учителей русскоязычных школ был проведён новый анкетный опрос, который был направлен на выяснение изменений в активизации использования предложенного в учебном музыкальном материале феномена музыки и на выявление инновативных изменений в подготовке учащихся к диалогу культур. Дополнительная информация была получена весной 2004 года. Из предложенных 43-х вернулось 39, подлежащих обработке анкет.

АНАЛИЗ ДАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебный материал в подготовке диалога культур

Известно, что преподавание предметов эстетического цикла имеет свою специфику, заключающуюся в том, что сам характер художественной деятельности, её содержание обладают ярко выраженной воспитательной направленностью. Отсюда музыкальная педагогика формулирует своё специфическое понимание учебной деятельности. В отличие от рассудочно-познавательной деятельности, в том числе и учебных форм познания, духовная деятельность связана не только с отображением событий, явлений окружающей жизни и осознанием их объективных качеств, но и с переживанием их ценности для человека.



Рисунок 2. Модель использования учебного материала в формировании диалога культур

Для осознания важности роли музыкального учебного материала в формировании диалога культур, диссертантом предлагается модель (рисунок 2) воздействия содержания учебного материала посредством музыкального мышления на воспитание необходимых в диалоге компонентов. Таким образом, (по вертикали) комплексно может происходить формирование этнической идентификации и восприятия эстонской музыки как приглашения к диалогу.

Учебный материал (горизонталь) способствует одновременно развитию самопознания в «другом» и социокультурного менталитета, давая возможность, оставаясь самим собой чувствовать себя одновременно частью культуры «другого». Четыре компонента внешнего круга тесно взаимосвязаны друг с другом, получая импульсы для развития из ядра и усиливая их словно в результате эффекта центрифуги. Учебный материал поднимает музыкальное мышление на новую ступень развития и генерирует весь процесс в целом.

Посредником между ценностями искусства музыки и ребёнком является учебный материал (песенник, учебник, аудио-, видеозапись, рабочая тетрадь и тд.). Проблемы школьных учебников актуальны во всём мире и в сегодняшней Эстонии эта актуальность возросла благодаря внедрению новой государственной учебной программы, которая снабжала и снабжает школы новым учебным материалом. Учебный материал является индикатором формирования ценностных установок.

Учителя музыки, как показывает исследование, высоко оценивают необходимость актуального учебного материала, основанного на сочетании традиционного и инновативного подхода к музыкальному воспитанию и в соответствии с требованиями Государственной Учебной Программы Эстонии. Учебный материал общеобразовательной школы предлагает возможности использования воспитательной силы музыки и музицирования для выполнения проблемных задач в развитии эстонского общества.

В связи с тем, что предмет музыки является комплексным предметом, все звенья которого теснейшим образом взаимосвязаны и равноценны по значимости (пение, слушание музыки, музыкальная грамота, ритмика, игра на музыкальных инструментах, импровизация и музыкальное творчество), учебный материал по музыке с одной стороны должен придерживаться общей направленности и принципам воспитания и обучения общеобразовательной школы, а с другой стороны должен выполнять ещё и дополнительные функции, исходящие из насущных требований развивающихся интеграционных парадигм эстонского общества.

Учебные комплекты *Музыка – волшебная страна* для 1-3 классов наряду с основными учебными целями музыкального воспитания и обучения, преследуют задачи, способствующие успеху формирования диалога культур и ускорению процесса интеграции русскоязычных учащихся в эстонскую культуру:

- формирование этнического идентитета учащегося на основе его приобщения к фольклору;
- развитие эмпатии по отношению к музыке и культуре других народов, а в частности, к культуре эстонского народа;
- создание общего культурного пространства языка (посредством целенаправленного подбора произведений для слушания музыки),
- оказание помощи в освоении государственного языка (с помощью изучения текстов обязательного и дополнительного песенного репертуара),

При распределении учебного материала составителями учитывались возрастные особенности детей, и уровень развития их музыкальных способностей, а также была обеспечена тесная межпредметная связь: с русским языком, с природоведением, с эстонским языком, изобразительным искусством и др. В учебных комплектах предоставлены разнообразные возможности для *формирования этнического идентитета учащегося*, столь необходимого для его органичного приобщения к фольклору и к музыкальному наследию классиков:

- разучивание аутентичных народных песен и их обработок, традиционных детских песен и детской классики,
- знакомство с разными областями народного и национального литературного творчества,
- слушание и анализ музыкальных произведений,
- целенаправленные творческие задания рабочей тетради и др.

Важным фактором в развитии этнического самосознания ребёнка является укрепление связи представителей разных поколений одной этнической группы, т.н. культурной трансмиссии посредством музыки. Через культурную трансмиссию, а в данной работе, через усвоение народных и традиционных

детских песен, песен русских классиков и более современных композиторов. этническая группа может утвердить себя. Незаменимым воспитателем уважения к музыкальной культуре народа является фольклор во всех своих проявлениях. В учебных комплектах - это и народная песня, и её обработки, и жанры устного литературного творчества, и произведения для слушания музыки, и задания в рабочей тетради.

Результаты контент-анализа показали, что учебный материал русскоязычных школ по музыке – песенники, учебники, рабочие тетради, компактные диски и дополнительные учебные пособия содержат материал для мотивации и подготовки учащихся к участию в диалоге культур, начиная с самого первого класса. Благодаря этому у школьника воспитывается эмоционально-положительное отношение к своей культурной принадлежности и к культуре эстонского народа.

Содержание серии учебных комплектов начальных классов *Музыка – волшебная страна* поддерживает воспитание и укрепление у учащегося этнического идентитета и социокультурного менталитета. Эстонский же песенный репертуар способствует изучению государственного языка, а эстонское народное и авторское музыкальное творчество выступают в роли возможного приглашения к диалогу. Тем самым значительно повышается уровень культурных потребностей учащихся, что проявляется в проявлении интереса к эстонскому музыкальному наследию и в стремлении к межкультурному диалогу.

Учебный материал 4-5 классов, продолжая развивать устойчивость этнического идентитета, существенно расширяет возможности социальной активности младшего подростка, предлагая обширный материал для самопознания в «другом», как одной из основ диалога культуры.

Таким образом, наряду с использованием учебного материала в воспитании этнокультурного самосознания, предлагается возможность разностороннего и системного развития уважения по отношению к музыкальной культуре других народов, а в частности, к культуре эстонского народа.

Исходя из вышепроизведённых итогов, можно выстроить взаимосвязанную последовательность:

- в начале школьного пути ребёнок определяет и осознаёт свою принадлежность к этнокультурной группе, одновременно постигая её культурные ценности;
- затем учащийся приходит к заключению, что Эстония – это его дом, в котором он должен жить вместе с «другими» - эстонскими учащимися, представителями коренной нации;
- далее следует, что для общения (участия в диалоге) необходимо выучить государственный язык, познать культуру и традиции «другого»;
- в заключение, путём самопознания в «другом», появляется необходимость найти место себе и культуре своего народа в эстонском обществе.

Логичность взаимосвязи звеньев в составленной выше цепи свидетельствует о наличии действующего процесса и о возможности воздействия музыки на его развитие. Анализ общей суммарной частотности возможностей, направленных на формирование диалога культур, говорит о потенциальных возможностях участия учебного материала в подготовке и конструировании диалога культур.

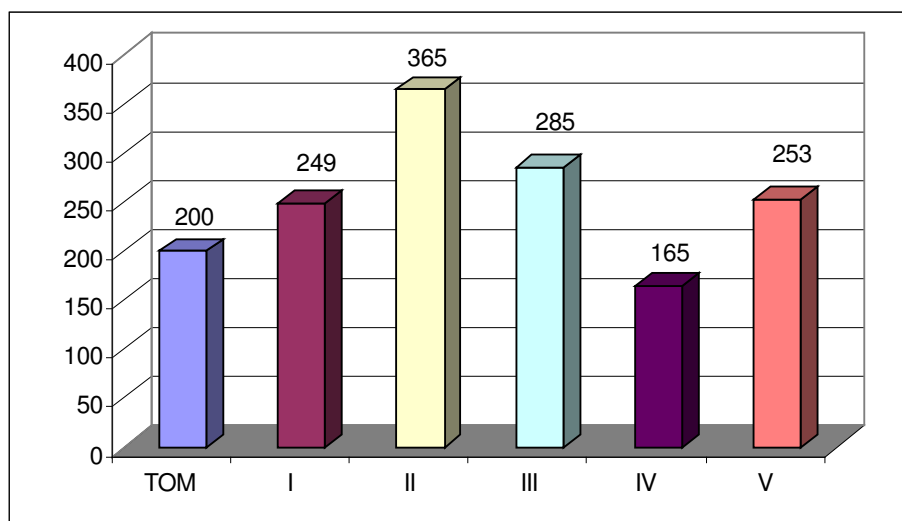


Рисунок 3. Общая частотность материала, способствующего формированию диалог

Особой насыщенности (рис. 3) соответственным материалом достигает учебный комплект второго класса (365 вариативных возможностей), на втором месте – третий класс (285 вар. возможностей) и следующими, почти на одном уровне находятся пятый и первый классы (253 и 249 вариативных возможностей).

Таким образом *первая гипотеза*, что музыка может включиться в формирование диалога культур при условии наличия соответствующей информации в музыкальном учебном материале, *нашла в работе подтверждение*.

Учитель музыки в формировании диалога культур

Так как одной из ключевых фигур в подготовке, конструировании и проведении диалога культур явится учитель музыки, то одной из задач данной работы было выяснение отношения учителей к феномену музыки как к одной из возможностей формирования диалога культур.

В исследовании участвовали учителя музыки эстонских и неэстонских общеобразовательных школ Таллинна, Тарту, Пярнумаа, Рапламаа, Сааремаа, Хийумаа, Йыгевамаа, Ляяне-Вирумаа, Ида-Вирумаа, Вырумаа, Вильяндимаа, Валгамаа и Пыльвамаа. Охвативший все регионы Эстонии выбор респондентов поможет объективности и достоверности полученных результатов исследования.

Анализ данных анкетного опроса учителей музыки показывает, что по возрасту, стажу, семейному положению, уровню профессиональной подготовки состав учителей обеих общин довольно однороден. Далек не все учителя имеют необходимую специальность по диплому (40%) и часть из них (28%) стремятся этот недостаток восполнить учёбой в высших учебных заведениях.

Факторный анализ исследования мнений учителей музыки по поводу воздействия музыки на формирование личности самого учителя выносит сходные приоритеты в обеих языковых общинах, где музыка выступает в первом факторе в формировании социализации и воспитании гражданского мировоззрения (,688 и ,822) (первая цифра здесь и в дальнейшем выражает мнение учителей музыки школ с эстонским, а вторая - с русским языком обучения).

Большая часть учителей музыки (56 и 62%) относятся положительно к использованию требований учебной программы по музыке для сближения учащихся обеих общин. Как свидетельствуют данные факторного анализа, часть эстонских учителей (табл. 24: ,376) выражает мнение, что русскоязычная школа не справится с требованиями новой учебной программы, а также выражает сомнение в том, что изучение песен общего репертуара способствует созданию единого культурного пространства (-,560). В то же время русскоязычный учитель в отношении программы настроен значительно оптимистичней и оценивает положительно свой профессиональный потенциал (табл. 25: ,746).

Единство во мнениях обеих общин можно констатировать по поводу убеждённости, что учебная программа по музыке будет существенно способствовать конструированию диалога (табл. 24 и 25, в первом факторе ,652 и ,801), если внедрение новой учебной программы начинать с подготовки и переобучения учителя (в первом факторе ,744 и ,828). Высокого рейтинга во втором факторе достигает требование учителями музыки наличия учебного материала, отвечающего требованиям учебной программы, чтобы учитель не работал «по старинке» (,830 и ,749).

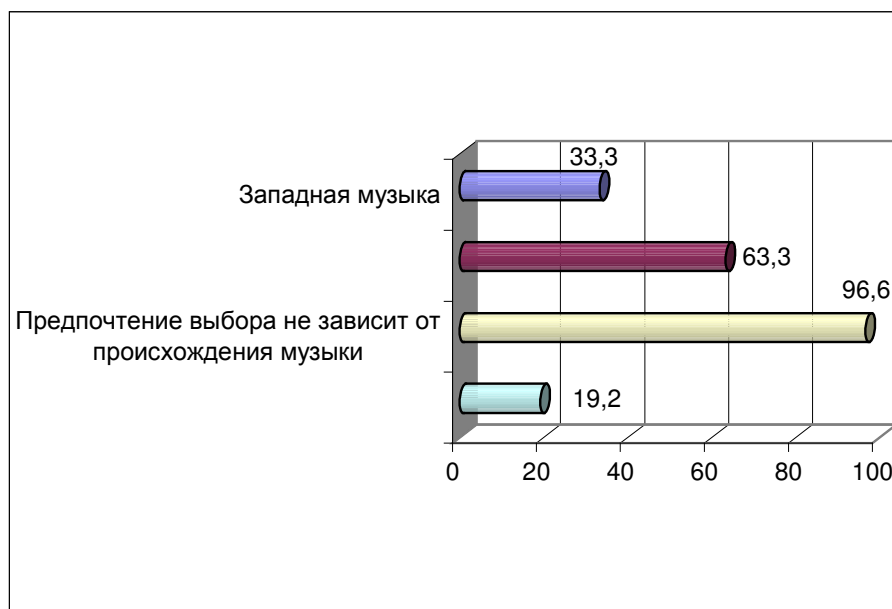


Рисунок 4. Учащихся школ с русским языком обучения интересует следующая музыка (%)

Из данных анкетного опроса (рис. 4) выяснилось, что способность воздействия музыкального произведения независимо от национальной и языковой

принадлежности может быть использована для сближения школьников разных культурных пространств. Почти у всех учащихся (96,6%) на критерий предпочтения не оказывает влияние национальная принадлежность музыки. Значит учителя музыки сумели сформировать у учащихся довольно высокий уровень толерантности способствующий взаимопониманию в диалоге культур.

Немаловажным в создании для учащихся единого культурного пространства могла бы стать традиция певческих праздников Эстонии. Предложенную идею сближения-единения, формирования чувства патриотизма и ощущения Эстонии своей родиной независимо от национальной принадлежности посредством совместного участия в певческих праздниках, находит высокий рейтинг поддержки среди всех респондентов (,639 и ,821). Однако, как можно заметить, учащиеся школ с русским языком обучения лишены этой возможности, поскольку учителя музыки не участвуют со школьными хорами в певческих праздниках. Причиной во многих случаях служит то, что во многих школах отсутствуют хоровые коллективы. По ранее сделанным выводам исследования специализации учителя, было отмечено, что большинство работающих учителей инструменталисты, не владеющие методикой работы с хором. Часть учителей причинами неучастия в певческих праздниках приводили завышенный уровень сложности хорового репертуара и слишком тщательный отбор для участия в празднике. Итак, к сожалению, такая форма как певческий праздник пока является незадействованной в формировании диалога культур по вышеуказанным объективным причинам.

Из результатов факторного анализа по поводу формирования компетенций как одной из основ диалога культур, на первый план выступают коммуникативные и ценностные компетенции, помогающие формированию социальности ребёнка, среди которых наивысшего рейтинга достигают следующие (все данные таблиц 32 и 33 в первом факторе): умение видеть проблемы и намечать пути их разрешения (,810 и ,518); разрешать конфликты без применения силы (,758 и ,533); готовность к общению с учётом того, что люди и их мнения могут быть различными (,533 и ,420).

Таблица 35. Оценка возможностей феномена музыки в диалоге культур (мнение учителей музыки школ с эстонским языком обучения)

Компоненты оценивания феномена музыки	1 фактор Готовность учителя к участию в диалоге	2 фактор Перспективы феномена музыки	3 фактор Учитель - залог успеха
Несомненно поможет подготовке диалога культур	,846		
Учитель уже использует эту возможность в работе		,356	
Учитель нуждается в дополнительной подготовке			,845
Не уверена, но можно	-,641	-,540	

попробовать			
Не думаю, чтобы музыка помогла		,377	-,603
Поможет понять душу любого народа		,776	
Диалог культур невозможен без помощи музыки	,678		
Музыка может быть поможет в формировании диалога культур	,365	,685	
Музыка никак не поможет в диалоге культур		,377	-,607

Таблица 36. Оценка феномена музыки в диалоге культур
(мнение учителей музыки школ с русским языком обучения)

Варианты оценивания феномена музыки	1 фактор Готовность учителя к участию в диалоге	2 фактор Перспективы феномена музыки	3 фактор Учитель - залог успеха
Несомненно поможет в подготовке диалога культур	,432	,478	
Учитель уже использует эту возможность в своей работе			-,778
Учитель нуждается в дополнительной подготовке			,765
Не уверен, а но можно попробовать	-,853		
Не думаю, чтобы музыка помогла	-,405		
Поможет понять душу любого народа	,761		
Диалог культур невозможен без помощи музыки		,917	
Музыка может быть поможет в формировании диалога культур	,406	,529	
Музыка никак не поможет в диалоге культур	-,766		

В заключение исследования, исходя из таблиц факторного анализа 35 и 36, можно дать общую оценку учителей музыки возможностям участия феномена музыки в формировании диалога культур учащихся эстонских и русскоязычных общеобразовательных школ Эстонии.

Первым фактором «Готовности учителя к участию в диалоге» определяется положительное отношение к возможности использования музыки в подготовке к диалогу (,846 и ,432). Русскоязычные учителя придают значение феномену музыки на этапе подготовки диалога в два раза меньше, нежели эстонские учителя. В то же время, саму идею дальнейшего использования музыки в конструировании диалога русские учителя поддерживают в значительно большей мере (,365 и ,766).

Второй фактор «Перспективы музыки» совместно третьим «Учитель - залог успеха» выносят на обозрение довольно противоречивую картину. Эстонские учителя в какой-то мере уже включились в работу по формированию диалога с применением музыки (,365), русскоязычные же учителя ещё далеки от этого (- ,778). Логичным продолжением вышеуказанных выводов будет то, что представители обеих общин единодушно сходятся в мнении, что учитель остро нуждается в дополнительной подготовке (,845 и ,765). Такие же результаты показало исследование отношения к выполнению требований единой учебной программы по музыке.

В итоге исследования необходимо подчеркнуть, что наряду с положительной оценкой значения участия музыки в формировании диалога культур учащихся разных культурных пространств, данной исследуемыми учителями музыки, наблюдается одновременное отсутствие умения применения этой возможности в воспитательно-педагогической работе.

Анализ мнений учителей музыки вынес довольно значительные противоречия:

- акцептируя требование знания государственного языка, учителя обеих общин предполагают языком общения между учащимися английский язык (43,4 и 56,8%);
- поддерживая мнение, что общий песенный репертуар поможет создать единое культурное пространство (70%), далеко не все русскоязычные учителя поддерживают требование обязательного репертуара в конце каждой возрастной ступени (30%);
- придавая огромное значение возможности взаимного общения детей на певческом празднике (71 и 84%), русскоязычные учителя музыки не работают с хорами, лишая детей одной из возможностей общения ;
- мнение о важности знания детьми своих корней и формирования у них этнического идентитета русскоязычными учителями предаётся забвению, когда они запланированно отдают своих детей учиться в эстонские школы.

Признание важности роли феномена музыки в воспитании необходимых для формирования диалога культур компетенций, даёт надежду на то, что учителя музыки найдут пути для её целенаправленного применения в музыкальном воспитании общеобразовательной школы. В данном *исследовании часть второй гипотезы*, а именно, что учителя музыки школ с эстонским и русским языком обучения поддерживают возможность воздействия музыки на успешность проведения диалога культур *получила подтверждение*. *Предположение же*, что учителя готовы к активному включению музыки в подготовку, конструирование и формирование диалога культур *исследование не подтвердило*.

ОБОБЩАЮЩИЕ ВЫВОДЫ ДИССЕРТАЦИИ:

- феномен музыки воздействует на проведение диалога культур, как одной из форм взаимопонимания и сближения учащихся школ с эстонским и русским языком обучения, где каждой из участвующих в диалоге сторон, необходимо обладать устойчивым этническим идентитетом, общими ценностными установками и высоким уровнем социализации (табл. 32 и 33, в первом факторе готовность к общению ,583 и 420; понимание, что люди и их мнения могут быть различными ,438 и ,765; умение вести себя, считаясь с другими ,797 и ,703; осознание чувства ответственности за свои слова и действия ,767 и ,669);
- ключом, открывающим дверь в другую культуру и языком общения в диалоге культур может служить музыкальное творчество диалогического »Я», в диалоге важно не только говорить, но и слушать (табл. 28 и 29, в первом факторе музыка приобщает к культуре другого народа ,618 и ,543; помогает формированию уважительного отношения к другой культуре ,548 и ,765; способствует развитию толерантности ,813 и ,584);
- учебный материал по музыке для школ с русским языком обучения содержит информацию, необходимую для подготовки учащихся к диалогу культур когда, учебные комплекты по музыке эстонских школ могли бы включать больше музыкального и информативного материала о русской культуре. Наследие музыкальной культуры русского народа (табл. 30 и 31, в первом факторе ,777 и ,753) и эстонского народа (табл. 28 и 29, в первом факторе ,548 и ,765) являются ценностью для учащихся школ с эстонским и русским языком обучения;
- единые требования учебной программы помогут конструированию диалога культур, а интеграция музыки с другими школьными предметами преумножит возможности использования музыки в конструировании диалога (табл. 24 и 25, в первом факторе – ,652 и ,801);
- общий песенный репертуар, а также мотивированное и целенаправленное слушание музыки способствует взаимопониманию участвующих в диалоге сторон (табл. 24 и 25, в третьем факторе ,648 и ,802);
- участие в общих песенных праздниках создаёт одну из предпосылок создания единого культурного пространства и сближения учащихся независимо от языковой и национальной принадлежности, а также способствует воспитанию социальной активности как необходимого условия гражданского становления учащегося (табл. 26 и 27, в первом факторе ,639 и ,821);
- на учителя музыки ложится ответственность за эффективное использование возможностей музыки в формировании диалога и диалог культур, по мнению самих учителей, надо начинать с подготовки и переобучения учителей музыки (табл. 24 и 25, в первом факторе ,744 и ,32, а также во втором факторе ,828);
- подготовка, конструирование и формирование диалога культур с участием в нём феномена музыки ориентированы на открытость и толерантность, взаимопонимание и сотрудничество; поскольку путь к осуществлению диалога культур может оказаться более долгим, нежели предполагался, поэтому обеим сторонам, участвующим в диалоге, необходимо запастись терпением (табл. 35

и 36; в первом факторе – музыка может быть поможет формированию диалога культур ,678 и ,406).

Научная новизна данной диссертации заключается в неординарном подходе к применению феномена музыки, а именно к его участию в формировании диалога культур между учащимися школ с эстонским и русским языком обучения.

Практическая значимость исследования видится в следующих возможностях:

- 1) исследовательская работа может послужить информацией для русскоязычной диаспоры о возможностях воздействия музыки на формирование диалога культур.
- 2) диссертация может стать стимулом повышения осознанной ответственности учителей музыки за участие в подготовке диалога культур между учащимися;
- 3) исследовательская часть диссертации совместно с соответствующим учебным материалом может быть использована как методическое пособие для практической работы с учебными комплектами на уроках музыки, а также интегративно на уроках эстонского языка, литературы, природоведения, изобразительного искусства и др. в школе с русским языком обучения.
- 4) диссертация может послужить фиксацией положения ориентации учителей на сегодняшний день как возможной точкой отсчёта следующих аналогичных исследований.

LITERAATUURA, ISPOLJZOVANNAJA V ANAALITIKESKOM OBSORE

- BERRY, J., POORTINGA, Y., SEGALL, M., DASEN, P. 1992. *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.
- EESTI inimarengu aruanne. *Inimarengu trendid ja poliitika kujundamine*. 2002. – R. Vetik (toim). Tallinn: TPÜ kirjastus.
- INTEGRATSIOON – *Eesti ühiskonnas. Monitooring*. 2002. – K. Hallik (koost). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- INTEGRATSIOONIMAASTIK – *ükskõiksusest koosmeeleni*. 2000. Tallinn: J. Tõnissoni Instituut.
- KALMUS, V. 1996. *Väärtused ja varjatud sõnumid kooliõpikutes*. Haridus, 3, 37–40.
- KALMUS, V. 1999. *Õppekirjanduses esinevate väärtuste uurimise meetodikast. Väärtuskasvatus õppekirjanduses*. – J. Mikk (toim). Tartu: TÜ kirjastus.
- KARMA, K., KOMULAINEN, E. 2002. *Käyttätymistieteiden tilastomenetelmien Jatkokurssi*. Helsinki yliopisti: Kasvatustieteiden laitos.
- KEES, P. 1984. *Statistika pedagoogidele ja psühholoogidele*. I., II, III. Tallinn: TPI kirjastus.
- KRULL, E. 2001. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- KRESS, G., van LEEUWEN, T. 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, London.
- KRUUSVALL, J. 2002. Integratsiooni pidurdavad hoiakud ja rahvussuhete arengu variandid. *Integratsioon Eesti Ühiskonnas*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 7–25.
- KURT, E. 1931. *Musikpsychologie*. Berlin.
- MIKK, J. 1995. Mida hinnata õppekirjanduses? Haridus, 2, 27–32.
- MIKK, J. 1999. *Õppekirjandus väärtuskasvatuse kujundajana*. Kogumik: *Väärtuskasvatus õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne, 8, 74–96.
- MITMEKULTUURILINE *Eesti: Väljakutse haridusele*. 1998. – M. Lauristin, T. Pedastsaar, M. Pavelson (toim). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- NEUMAN, L. 1991. *Social research methods: qualitative and quantitative Approaches*, 2 nd. Boston etc.: Allyn and Bacon.
- PÕHIKOOLI ja gümnaasiumi riiklik õppekava. 2002. Määrus nr. 56. I osa. Nr.20. Riigi Teataja.
- REIDLOV, M. 2003. *Aabits muutub ajas: Väärtushinnangud 1990ndate aastate eesti aabitsates*. Magistritöö. Juh. prof. J. Mikk. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- PETTAI, I.; PROOS, I. 1999. *Kutse dialoogile*. IV. Tallinn: H M, EAÜI.
- PÄTS, R. 1989. *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. I ja II osa. Tallinn: Valgus.

- ROKEACH, M. 1989. *Stability and American Value Priorities, 1968–1981*. American Psychologist.
- STRAUSS, A. 1987. *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge University press.
- SCHWARTZ, S. 1994. “*Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values*”, in U. Kim, H. Triandis (Eds.) *Individualism and Collectivism: Theory, Method and Applications*. Sage, Thousand Oaks, CA, 85–119.
- TÖNNIES, F. 1935. *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Kiel.
- VEENE noored Eestis– sotsioloogiline mosaiik. 1997. – P. Järve (koost). Tartu Ülikool: Avita.
- WUNDT, W. 1921. *Elements of Folk Psychology*. London: Allen and Unwin.
- АГЕЕВ В. 2002. *Семиотика*. Москва: Весь мир.
- БАХТИН М. 1979. *Эстетика словесного творчества*. Москва.
- БЕРДЯЕВ Н. 1990. *Философия неравенства*. Письмо тринадцатое. О культуре. Москва.
- БИБЛЕР В. 1997. *На гранях логики культуры*. Москва: Русское феноменологическое общество.
- БУБЕР М. 1993. *Проблема человека. Я и ты*. Москва.
- ВУНДТ В. 1922. *Психология народов*. Москва:СПб
- ВУНДТ В. 1998. *Проблемы психологии народов.//Преступная толпа*. Москва: Институт психологии РАН; КСП.
- ВЫГОТСКИЙ Л. 1998. *Психология искусства*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- ЕСПЕРСЕН О. 1958. *Философия грамматики*. Москва.
- КАНТ И. 1994 [1928]. *Критика чистого разума*. Москва: Мысль.
- КОУЛ М. 1997. *Культурно-историческая психология: наука будущего*. Москва: Когито-Центр.
- КРУПНИК Е. 2003. Современные теоретические подходы к художественно-эстетическому сознанию человека. *Психология музыкальной деятельности. Теория и практика*. Сост. Г. Цыпин. Москва: Академия, 284–295.
- КУРТ Э. 1931. *Основы линейного контрапункта*. Москва.
- ЛЕВИ-СТРОС К. 2000. [1964]. *Мифологии. том 1. Сырое и приготовленное*. Москва-Санкт-Петербург: Университетская книга.
- ЛОТМАН Ю. 1996. *Механизмы диалога. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера*. Москва, 193–205.
- ЛОТМАН Ю. 2002. *Культура и информация. Статьи по семиотике искусства*. Санкт-Петербург: Академический проект, 143–153.
- ЛОТМАН Ю. 2002. *Каноническое искусство как информационный парадокс. Статьи по семиотике искусства*. Санкт-Петербург: Академический Проект, 314–322.

- МАСЛОУ А. 1954. *Мотивация и личность*. Москва.
- МЕДУШЕВСКИЙ В. 1976. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва.
- МЕДУШЕВСКИЙ В. 1984. *Интонационная-фабульная природа музыкальной формы*. Москва.
- МЕДУШЕВСКИЙ В. 1993. *Спутник учителя музыки*. Музыкаведение. Москва: Просвещение, 63–126.
- МИД М. 1988. *Культура и мир детства*. Москва: Главная редакция восточной литературы.
- НАЗАЙКИНСКИЙ Е. 1972. *О психологии музыкального восприятия*. Москва.
- СПЕНСЕР Г. 2003. *Воспитание: умственное, нравственное, физическое*. Москва: УРАО.
- СТЕФАНЕНКО Т. 1999. *Этнопсихология. Личность в культурах и этносах*. Москва: Академический проект.
- СТРАВИНСКИЙ И. 1963. *Хроника моей жизни*. Ленинград: Государственное музыкальное издательство.
- ТАЙЛОР Э. 1989. *Первобытная культура*. Москва.
- ТАРАСОВА К. 2003. Зарождение музыкального мышления в онтогенезе. *Психология музыкальной деятельности // Теория и практика*. Москва: Academia, 217–225.
- ТЕПЛОВ Б. 1947. *Психология музыкальных способностей*. Москва - Ленинград: АПН.
- УЧИТЕЛЮ *об обновлённой программе обучения*. 2001. Музыка: учебная программа и преподавание. Таллинн: Министерство образования, 122–127.
- ХОТИНЕЦ В. 2000. *Этническое самосознание*. Санкт-Петербург: Алетейя.
- ШПЕНГЛЕР О. 1993. *Закат Европы*. Москва: Искусство.
- ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ 1999. Ред. В. Крысько. Москва: Психолого-социальный институт.

**MUUSIKAFENOMEN KULTUURIDE DIALOOGI
KJUNDAMISEL**
(EESTI JA VENE ÕPPEKEELEGA KOOLIDE
MUUSIKAÕPETAJATE ARVAMUSTE VÕRDLEV ANALÜÜS)

Resüme

Tänapäeva globaliseeruv maailm põhjustab muutusi hariduse valdkonnas, aga ka traditsioonilises elulaadis ja maailmavaates. Jääda iseendaks ning olla samaaegselt osa maailmakultuurist – see on identiteedi ja globaliseerumise põhiküsimus. Kahtlemata mõjutab postmodernistlik maailm ka Eesti hariduse ja hariduspoliitika prioriteete, millest lähtuvalt on Eesti sunnitud tegema traditsioonilisse kultuuri- ja hariduselu korraldusse teatud korrektsioone. Kuna kultuuriline interaktsioon on alles kujunemas, on oluline leida uudeid teid ja võimalusi eesti ning vene õppekeele kooli õpilaste kultuuride dialoogi pidamiseks.

Täna õpilane on Eesti tulevikuühiskonna liige ning seetõttu on oluline kujutada tema etnokultuurilist identiteeti, kodanikutunnetust ja –teadvust, mis on kultuuride dialoogi üheks eelduseks ja aluseks. Toetudes tuntud uurijate (Sloboda, Võgotski, Lotmani jt.) seisukohtadele, kes käsitlevad muusikat kui teadvuse üht sotsiokultuurilist vormi, on antud uurimuse lähteks muusikafenomini mõju kultuuride dialoogile. Üldhariduskoolis on kultuuride vaheliste sildade loojaks ja õpilaste väärtushinnangute kujundajaks kahtlemata õpetaja. Õpetaja ja õpilase vaheline suhtlemine on aga jätkuv dialoog, kus keel, sõnad, mõtted ja muusika võivad olla pikaajalise mõjuga ning ülekantavad elu teistesse situatsioonidesse, antud töö kontekstis – kultuuride dialoogi.

Eeltoodust tuleneb dissertatsiooni *uurimisprobleem*: kas, kuivõrd ja millistel tingimustel mõjutab ning toetab muusikafenomen eesti ja vene õppekeele üldhariduskooli õpilaste kultuuride dialoogi ettevalmistamist, konstrueerimist, kujundamist. Probleemist lähtuvalt on töö *eesmärgiks*: selgitada välja muusikafenomini mitmekesiste võimaluste rakendamist ning õpetaja valmisolekut ja hoiakuid eesti- ja vene õppekeele üldhariduskooli õpilaste kultuuride dialoogi kujundamisel.

Uurimusega loodab autor leida kinnitust järgmistele *hüpoteesidele*: muusikafenomen saab oluliselt mõjutada eesti ja vene õppekeele koolide õpilaste kultuuride dialoogi kujundamist, tingimusel, et

- 1) tänapäevane vene õppekeele üldhariduskoolile koostatud muusikaalase õppematerjali sisu on üheks eelduseks kultuuride dialoogi ettevalmistamisel;
- 2) eesti ja vene õppekeele koolide muusikaõpetajad hindavad positiivselt muusikafenomini rakendamist kultuuride dialoogi kujundamisel ning on valmis seda aktiivselt teostama.

Esimene peatükk loob aluse muusikafenomini kaasamisvõimalustele kultuuride dialoogis: avatakse ja suhtestatakse mõisteid kultuur ja dialoog, mitmekultuurilisus ja selle kasvatus prioriteedid, etniline identiteet ja sotsiaalne aktiivsus, kultuuriline transmissioon ja etnokultuuriline mentaliteet. M. Bahtini sõnul (Бахтин 1987: 58) on dialoog teistsugusega iga kultuuri olemasolu loomulikuks tahuks. Kultuuride dialoog on vaadeldav vastandite dialektilise ühtsusena ning erinevuste vastuasetusena uue sünteesi nimel. Dialoog saab tekkida siis, kui teises inimeses, rahvas, kultuuris hakatakse

nägema võrdväärset partnerit, kelle sootuks teistsugusest elukäsitlusest on võimalik eristuda, kuid keda samas on vajalik siiski respektierida (Aarelaid 2001: 6). Seega on dialoog kultuuridevahelise suhtlemise üks vormidest.

Teine peatükk avab muusika fenomenaalsuse kultuuride dialoogi ettevalmistamisel ja konstrueerimisel. Oluline koht omistatakse muusika semantikale, muusikalisele intonatsioonile, muusikale, kui enese äratundmise võimalusele dialoogilises “teises”. Jõutakse ideeni, et muusikakeel on üheks sotsiaalse suhtlemise vahendiks ning muusikalist intonatsiooni võib käsitleda kui üldistuse ja suhtlemise kogumit.

Teise peatüki keskne teema on muusikaline mõtlemine ühe kommunikatsiooni vahendina. Muusikaline mõtlemine on keeruline, emotsioonidel põhinev, sensoorne-intellektuaalne protsess muusikateose tundmise ja hindamise eesmärgil. Muusikalist mõtlemist vaadeldakse seoses ühiskondlike suhete muutuste arenguga ning inimese asetusega selles ühiskonnas. Muusikaline mõtlemine kujuneb välja muusikalise tegevuse käigus, liikudes järjest kõrgemale arenguastmele, ning selle protsessi kujundamine ja suunamine soodustab sotsiokultuuriliste gruppide puhul emotsionaalset ühtekuuluvuse tunnet ning lihtsustab suhtlemist, vastastikust arusaamist ning isiklike kontaktide loomist kultuuride dialoogi pidamiseks. Rõhutatakse muusikaõpetaja kui võtmeisiku rolli kultuuride dialoogi kujundamisel.

Kolmandas peatükis kirjeldatakse uurimuse meetodeid, metoodikat, valimit, andmetöötluse lähtekohti ning analüüsitakse uurimistulemusi. *Uurimuse objektiks* on muusikafenomen ning *aineks* - muusikafenomeni kasutamise võimalused eesti- ja vene õpekeele koolide õpilaste kultuuride dialoogi kujundamisel. *Uurimuse keskmes* on muusikaalase õppekirjanduse sisu ning eesti- ja vene õpekeele koolide muusikaõpetajad. Õppematerjalide sisu analüüsimisel on rakendatud kontent-analüüsi ning muusika õpetajate hoiakute välja selgitamisel - ankeetküsitluse meetodeid. Uuritavaks kontingendiks on 105 eesti- ja 60 vene üldhariduskooli muusikaõpetajat (1/5 kogu eesti muusikaõpetajatest ja üle poolte venekeelse kooli muusikaõpetajatest. Ankeetküsitlus viidi läbi 2001 aasta sügisel ja 2002 aasta kevadel, hõlmates Eesti kõikide regioonide üldhariduskooli. Lisaküsimustik viidi läbi 2004 kevadel vene õpekeele kooli 43 õpetaja seas.

Andmebaasi analüüsimisel on kasutatud statistilise andmetöötluse pakett SPSS 11.0 Windows. Rakendatud on erinevaid programme: faktoranalüüs, histogrammid, risttabelid, sagedustabelid, põhistatistikud. Graafikute koostamisel on kasutatud Microsoft Excelit.

Kuna õppeprotsessis vahendab muusikaväärtusi eelkõige õppematerjal, siis on uurimistöö üheks osaks muusikaalase õppekirjanduse analüüs. Vahemärkuseks: alles 1998 aastast alates hakkasid ilmuma esimesed venekeelsed originaalsed õppematerjalid eesti koolimuusika ajaloos (*Музыка-волшебная страна*), mis lähtusid ühisest Eesti Riiklikust Õppekavast. Sellele eelnevalt toetus vene õpekeele koolide muusikaõpetus Venemaal väljatöötatud õppeprogrammidele ning koolides kasutati Venemaal käibelolevaid õpikuid. Nagu selgus vene õpekeele kooli muusikaalase õppematerjali (laulik-õpikud, töövihikud, muusikavalik kuulamiseks kassetidel ja CD-l) kontent-analüüsi tulemustest, sisaldab see kultuuride dialoogi ettevalmistamiseks vajalikku informatsiooni. Eelnevale tuginedes koostas mudeli, milles kesksel kohal on muusikalist mõtet arendav õppematerjal. Muusikalise mõtlemisega on tihedalt seotud etniline eneseidentifitseerimine, sotsiokultuuriline mentaliteet ja eneseäratundmine “teises”, moodustades nad ühtse terviku, mis leidis kinnitust ka uurimistulemustest.

Kontent-analüüsist selgus, et I-III klassi õppematerjali sisu on valdavalt suunatud etnilise identiteedi ja sotsiokultuurilise mentaliteedi kasvatamisele. Algklasside õppematerjal oli juba algselt õpikute koostajate poolt suunatud etnilise identiteedi kujundamisele folkloori kaudu, kuna dialoog toetub tugevalt väljakujunenud identiteedile. Esimesest kooliastmest väärib esiletoomist eelkõige teise klassi õppekomplekt, kus õpilased tutvuvad praktiliste näidete kaudu folkloori eriliikidega, mille kaudu teostatakse ka etnolultuuriliste väärtuste kasvatamist (rahvakombed, rahvuslikud sümbolid, traditsioonid). Üsna oluline roll on kasvatamisel nn “imago-lugemine” – vene kirik, Punane Väljak, rahvapillid kui Venemaa sümbolid. Algklasside õppematerjalis on esitatud ka õpilase sotsialiseerimisele suunatud informatsioon, käsitledes sõprust, töökust ning õppimist kui väärtust. Samas kasvatatakse austavat suhtumist eesti rahva muusika ja kultuuri vastu. Eelnevast lähtuvalt loob algklassides käsitletav muusikaline materjal toeka aluse kultuuride dialoogile.

Ka IV-V klassi muusikalises õppematerjalis jätkub kultuuride dialoogi ettevalmistamine vastavasisulisel informatsiooni väärtuste kujundamise kaudu. Laulude temaatika laieneb, nii saavad venekeelsed õpilased teada tänapäeva eesti kooli õpilaste probleemidest, muredest ja rõõmudest, illustatsioonidest saame teada Eesti riiki tutvustavatest sümbolitest – Eesti kaart, Eesti lipp, rahvuslikud ornamendid ja eesti kultuuriga seotud informatsioon – eesti rahvapillid, väljapaistvamad koorikollektiivid, ooperisolistid, interpreetid, dirigendid jne. Sotsiaalse aktiivsuse edasist arengut soodustab väärtuskasvatust sisaldav õppematerjal. Eriti oluliseks võib pidada selles suhtes V klassi õppematerjali, mis toetab kultuuride dialoogi kontekstis äärmiselt vajalike väärtuste kasvatust: minul ja “teisel” on üks kodumaa–Eesti, head suhted “teisega” on väärtus, eesti keel on minu teine keel jt.

Kultuuride dialoogi ettevalmistamiseks leiame informatsiooni õppematerjalidest järgnevalt: kõige rohkem II klassi õppekomplektides (365 variatiivset võimalust), sellele järgneb III klassi komplekt (285 v.v.), enam-vähem võrdseks jäävad V ja I klass (253 ja 249 v.v.), kuid üsna arvestatavaks võib pidada ka viimaseks jäänud laulude kogumikku *Ты откуда, музыка?* ja IV klassi õppekomplekti (200 ja 165). Muusikaalase õppematerjali analüüsi tulemused lubavad järeldada, et esimene püstitatud hüpoteesidest – vene õppekeelega kooli muusikaalase õppekirjanduse sisu on üheks eeduseks ja toetab kultuuride dialoogi ettevalmistamist – leidis kinnitust.

Kuna kultuuride dialoogi kujundamise üheks võtmeisikuks on muusikaõpetaja, siis järgmisena uuritakse õpetajate hoiakuid seoses muusikafenomeni rakendamisega. Küsitlusest selgub, et üle poole vene kooli õpetajatest on sündinud Eestis (51,3 %). See annab lootust, et nad peavad sünnimaad ka oma kodumaaks ning soovivad siduda oma tuleviku Eesti riigiga. Pooled respondentidest kuuluvad vanuserühma 26-40 a., umbes kolmandik õpetajatest – vanuserühma 41-50. Nii eesti kui ka vene õpetajad tegutsevad aktiivses loomeeas. Samas selgub analüüsist, et on palju eakaid õpetajaid, kes seavad kahtluse alla õpetajate valmiduse kardinaalseteks muudatusteks. Teatud määral on see kindlasti seotud kindlate stereotüüpide väljakujunemisega ja nendest kinnipidamisega. Õpetajate haridustasemest võib järeldada, et uuritavatest eesti õpetajatest on kõrgharidus üsna väikesel osal (12,7 %); enamikul õpetajatest on kesk-eriharidus (80 %). Vene kooli õpetajate seas on kõrgharidus on peaaegu kolmandikul (28,2 %), kesk-eriharidust omab ligi kaks kolmandikku küsitletutest (66,7 %). Peaaegu kolm neljandikku (71,8 %) vene kooli muusika õpetajatest lõpetasid õppeasutused väljaspool Eestit (Venemaal, Ukrainas jm.) ning neile õpetajatele on võõraks jäänud nii eesti keel kui ka eesti muusika. Seetõttu vajavad nad nii abimaterjale kui ka sihikindlat koolitust.

Üsna erinev on õpetajate erialane ettevalmistus. Üldhariduskooli muusikaõpetaja diplomijärgset eriala omavad 41,8 ja 37,8% õpetajatest (esimene arv siin ja edaspidi näitab eesti-, ja teine – vene õpetajaid ja nende arvamusi). Ülejäänud on instrumendiõpetajad, koorijuhid või muu eriala õpetajad. Siinkohas ei saa märkimata jätta, et kolmandik õpetajatest on alustanud õpinguid kõrgkoolides TPÜ-s ja EMA-s. Selleks, et õpetaja saaks täie pühendumusega koolis töötada, peaks ta omama sisemist rahu ja tasakaalu nii endas, kui ka oma peres. Ankeetküsitlusest järeldadub et suuremal osal õpetajatest on perekond ja lapsed (76,3 ja 76 %). Laste olemasolu õpetajate peredes näitab aga laste kasvatamise isiklikku kogemust, mis omab suur tähtsust ka pedagoogilises töös.

Faktoranalüüsi andmed fikseerisid eesti ja vene muusikaõpetajate erinevusi kultuurilises transmissioonis järgmiselt (tabelid 15 ja 16): eesti õpetajate puhul tõi esimene faktor esile etnilise identiteedi kujundamise (,767), vene õpetajate puhul esinesid samad komponendid aga kolmandas faktoris (781). Vanemate olulisust kultuurilise transmissiooni teostamisel eesti õpetajate seas näitas kolmas faktor (,706 ja 625), vene õpetajate puhul aga – esimene (,841) ja teine (,792) faktor.

Võrdväärset kõrgeks võib pidada muusikaga tegelemise mõju avaldumist mõlema kogukonna õpetajatele, kus (tab. 17 ja 18) esimene faktor tõstis tugevalt esile sotsialiseerimise (,688 ja ,822) ja teine faktor – maailmavaate (,735 ja ,768), kolmanda faktori kaudu avaldus aga võrdselt esteetiline ja eetiline kasvatus (,483 ja ,606). Vaatamata tulevase muusikaõpetajate soovide kokkulangemisele (tab. 19, esimene faktor ,795) – soov töötada lastega ja õpetada muusikat, saadavad õpetajat kaasajastressid. Siinjuures peab märkima, et faktorite omavahelist kokkulangemist ei toimunud. Eesti õpetajatele osutusid olulisemaks isiklikku laadi ja sotsiaalsed probleemid (tab. 20, esimene faktor ,780 ja ,756), vene õpetajatele aga suuresti psühholoogilised probleemid (tab. 21, esimene faktor ,710 ja ,747). Vene õppekeelega kooli õpetajate puhul lisandub teistele stressi põhjustele ka riigikeele nõrk valdamine (tab. 21, kolmas faktor ,679). Antud uurimuse piires omavad vajalikku eesti keele taset õpetajad järgmiselt: *kõrgtase* – 15,4%; *kesktase* - 41%; *algtase* – 33,3%. Muusikaõpetajad on eesti keele omandanud enamasti keelekursustel (64,1 %), sellele lisandub keele õppimine koolitundides (25,6 %), väiksem osa omandas kõnekeelt lapsepõlves suheldes eesti lastega (12,8 %). Eesti keele oskus on vene kooli muusikaõpetajale kui kultuuride dialoogi ühe kujundaja jaoks väga oluline. Oma keeleoskusi saab ta rakendada koolis eesti laulurepertuaari õpetamisel ning laulude sisu lahtimõtestamisel.

Üsna paradoksaalseid järeldusi võib teha eesti keele kui suhtlemiskeele osas. Nii aktseptseerisid muusika õpetajad riigikeele valdamise nõuet, pakkudes aga ühiseks suhtlemiskeeleks õpilaste vahel inglise keele (56,8 ja 43,4%). Õpetajate arvates seisneb põhjus selles, et vene õpilased valdavad inglise keelt paremini kui eesti keelt. Ka eesti õpilased oskavad inglise keelt paremini kui vene keelt. Õpetajate poolsed tähelepanekud viitavad riigikeele õpetamise mitterahuldavale tasemele ning ka nõrgenenud tähelepanule vene keele õpetamisel. Positiivsena võib küsitlusest esile tuua suhtumise: Eestis peab olema suhtlemiskeeleks eesti keel (48,6 ja 57,4%). Lisaks riigikeelele pakuti suhtlemiskeeleks ka muusikakeelt, mis toimib sõltumata vanusest, rahvusest ning riigikeele oskuse tasemest.

Kultuuride dialoogi kontekstis lootustandvaks võib pidada õpetajate väärtushinnangute analüüsi tulemusi (tab. 22 ja 23). Esimene faktor tõi tugevalt esile eesti õpetajate sotsiaalse ja isikliku laadi komponente – vastastikune arusaamine (,867) ning ausus ja

korralikus (,883). Teine faktor tõi välja vaimseid (,487) ja kolmas – hariduslikke väärtusi (,804). Vene koolide õpetajate väärtushinnangud mingil määral erinesid: esimene faktor tõi esile üsna tugevalt vaimsed (,728) ja hariduslikud väärtused (,710), ausus ja korralikkus olid esindatud teises faktoris (,719). Keelte valdamine väärtusena oli välja toodud mõlema kogukonna õpetajate puhul kolmandas faktoris (,672 ja ,628).

Ühe kultuuride dialoogi vormina võib pidada eesti üldlaulupidude traditsiooni, mis leidis teoreetilise võimalusena toetust ka antud uurimuses. Faktoranalüüs näitas (tab. 26 ja 27), et eesti ja vene õppekeele koolide muusikaõpetajad peavad osalemist laulupidudel oluliseks võimaluseks ühtekuuluvustunde kujundamisel (,639 ja ,821). Kuid reaalsuses osutub laulupidude kasutamine ühise kultuuriruumi loomine võimatuks. Vene muusikaõpetajad ei tööta koolikooriga, seega ei osale ka nende õpilased üldlaulupidudel (–,573). Põhjuseks võib pidada õpetajate erialast ettevalmistust, suur osa on instrumendiõpetajaid, kes ei valda kooritöö metoodikat.

Õpetaja küsitluse analüüsi tulemused lubavad järeldada, et teise hüpoteesi esimene pool – eesti ja vene õppekeele kooli muusikaõpetajad hindavad positiivselt muusikafenomeni võimalusi kultuuride dialoogi kujundamisel – leidis kinnitust; kuid hüpoteesi teine pool – muusikaõpetajad on valmis muusikafenomeeni rakendamiseks – tõestust ei leidnud.

Kokkuvõtivate järeldustena võib esile tõsta järgnevat:

- muusikafenomen mõjutab oluliselt eesti ja vene õppekeele koolide õpilaste kultuuride dialoogi ettevalmistamist, konstrueerimist, kujundamist. Dialoogis osaleja toetub etnilisele identiteedile, ühistele väärtustele ning kõrgele sotsialiseerumistasemele (tab. 32 ja 33, esimeses faktoris – suhtlemisvalmidus: ,583 ja ,420; arusaam, et inimesed ja nende arvamused võivad olla erinevad: ,438 ja ,765; oskus käituda, arvestades teistega: ,797 ja ,703; kohusetunne oma sõnade ja tegude üle: ,767 ja ,669).
- keel, antud töö kontekstis muusikakeel, on võti, mis avab ukse teise kultuuri. Muusika genereerib muusikalise mõtlemise arengut teise «mina» mõistmiseks, mistõttu suhtlemiskeeleks kultuuride dialoogis võib kujuneda dialoogilise «mina» muusikaline looming; dialoogis on oluline oskus mitte ainult rääkida, vaid ka kuulata. Nagu nähtub tabelitest nr 28 ja 29, toob esimene faktor esile muusika mõju teise kultuuri sügavamale mõistmisele: ,618 ja ,543; austava suhtumise kujundamise teise kultuuri: ,548 ja ,765 ning kujundab ka tolerantsust: ,813 ja ,584);
- vene õppekeele kooli muusikaalane õppematerjal sisaldab väärtuslikku kogumit eesti muusikakultuuri pärandist, mis on eelduseks kultuuride vahelise dialoogi ettevalmistamisele; eesti kooli muusikaalane õppematerjal võiks aga sisaldada rohkem informatiivset ja muusikalist materjali vene kultuurist. Nii vene (tab. 30 ja 31, esimeses faktoris ,777 ja ,753) kui ka eesti rahva (tab. 28 ja 29, esimeses faktoris ,548 ja ,765) muusikaline kultuuripärand omab suurt väärtust mõlema kogukonna õpilaste jaoks;
- üldhariduskooli riikliku õppekava ühine sisu ja õpitulemused aitavad kaasa kultuuride dialoogi konstrueerimisele; muusika kui õppeaine suhtestamine teiste õppeainetega soodustab õpilaste lähenemist dialoogiprotsessis (tab. 24 ja 25, esimeses faktoris ,652 ja ,801);

- riiklikus ainekavas esitatud ühine laulurepertuaar, motiveeritud ja sihikindel muusika kuulamine soodustavad kultuuride dialoogi kujundamist (tab. 24 ja 25, kolmandas faktoris ,648 ja ,802);
- koolikooride osalemine üldlaulupidudel loob võimaluse ühise kultuuriruumi tekkeks, lähendades õpilasi sõltumata nende keelelisest ja rahvuselisest kuuluvusest; samuti mõjutab see sotsiaalse aktiivsuse ning lojaalse kodaniku kujundamist (tab. 26 ja 27, esimeses faktoris ,639 ja ,821);
- muusikaõpetajal lasub vastutus kasutada oskuslikult muusikafenomeni võimalusi kultuuride dialoogi kujundamisel, mistõttu vajab õpetaja sellealast täiendkoolitust (tab. 24 ja 25, esimeses faktoris ,744 ja 324, lisaks teises faktoris ,828);
- kultuuride dialoogi ettevalmistamine, konstrueerimine ja kujundamine muusikafenomeni rakendades on orienteeritud tolerantsusele, koostööle ja vastastikusele arusaamisele. . (tab. 35 ja 36, esimeses faktoris ,678 ja ,406).
- Kuna teekond kultuuride dialoogi teostamisel võib osutada planeeritust pikemaks, peavad dialoogis osalejad varuma aega ja kannatust selle teostamisel.

Dissertatsiooni teaduslik uudsus on seotud muusikafenomeni kui innovaatilise lähenemise rakendamisega eesti- ja vene õppekeele üldhariduskooli õpilaste kultuuride dialoogis. Lähtudes probleemseadest ja eesmärgist koosneb dissertatsioon kolmest mahult omavahel tasakaalustatud peatükist.

Uurimuse praktiline tähendus:

- 1) uurimistöo on informatiooni allikaks muusikafenomeni võimalustest kultuuride dialoogi kujundamisel eestis elavale vene kogukonnale;
- 2) dissertatsioon võib olla stiimuliks muusikaõpetajate teadvustatud ning aktiivsele lülitumisele kultuuride dialoogi ettevalmistamisel;
- 3) dissertatsiooni uurimuslik osa koos vastava muusikaalase õppematerjaliga võib olla meetoodiliseks juhendiks muusika ja teiste õppeainete õpetamisel;
- 4) väitekiri fikseerib muusikaõpetajate hoiakute hetkeseisundit, mis võib olla aluseks edasiste analoogiliste uurimuste läbiviimisel.

Uurimistulemused on leidnud kajastamist kolmeteistkümnes (13) teaduskogumikus ning *uurimuse materjale* on esitatud vabariiklikutel ja rahvusvahelistel konverentsidel ja seminaridel: Moskvaa (2001), Riias (2003), Klaipedas (2003), Liepaja (2003), Helsingis (2003), Vantaas (2004).