

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Е.С. ПОЛЯКОВА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ
СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Монография

Минск
«ИВЦ Минфина»
2009

УДК 371.14:78
ББК 74.58
П 54

Рецензенты:

заведующий кафедрой естествознания Института непрерывного образования БГУ, доктор педагогических наук, профессор В. Н. Н а у м ч и к;
доктор педагогических наук, профессор Белорусской государственной академии музыки, академик МАН ВШ В.Л. Я к о н ю к;
доктор искусствоведения, профессор кафедры народно-инструментального творчества БГУКиИ Г. С. М и ш у р о в;
кандидат психологических наук, профессор Национального педагогического университета имени М.П.Драгоманова (Киев, Украина) С.И. Н а у м е н к о.

Полякова Е.С.

Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

ISBN 985-435

В монографии раскрываются философско-теоретические и психолого-педагогические аспекты профессионального становления и развития учителя музыки; проблема развивающей функции музыкального искусства; исследуется субъективное время как категория становления и развития личности; анализируется генезис и современные тенденции развития музыкально-педагогического образования; уточняется и конкретизируется понятие «личностно-профессиональные качества» педагога-музыканта; особое внимание уделяется изучению закономерностей музыкально-педагогического процесса и доминирующих тенденций становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; выдвигается модель альтернативного музыкально-педагогического процесса и акмеологическая модель развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта, концептуализируются теоретические основы реализации этих моделей, осуществляется технологизация музыкально-педагогического процесса и его методическая обеспеченность.

Адресуется преподавателям высших учебных заведений, педагогам-музыкантам, научным работникам, аспирантам и соискателям, а также всем, кого интересуют проблемы научных исследований в области педагогики и психологии музыкального искусства.

УДК 371.14:78
ББК 74.58

ISBN 371.14:78

© Полякова, 2009
© Оформление. УП «ИВЦ
Минфина», 2009

Содержание

Введение.....	4
1.Философско-теоретические аспекты профессионального становления и развития учителя музыки.....	9
1.1. Философия в понимании становления, развития и саморазвития личности (методологические основания исследования).....	9
1.2. Проблема развивающей функции музыкального искусства в философии, эстетике, музыкальной педагогике и психологии.....	41
1.3. Психолого-педагогические основы личностно-профессионального развития педагога-музыканта.....	64
1.4. Субъективное время как категория становления и развития личности.....	102
2.Анализ проблем формирования личностно-профессиональных качеств учителя музыки в музыкально-педагогическом образовании.....	127
2.1. Генезис музыкально-педагогического образования.....	127
2.2.Тенденции развития музыкально-педагогического образования в современном мире.....	153
2.3. Профессионализм и личность учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе.....	173
2.4. Закон и закономерность как философские категории. Закономерности музыкально-педагогического процесса.....	194
3.Профессиональное развитие учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе.....	235
3.1. Синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса.....	235
3.2. Концепция альтернативного музыкально-педагогического процесса.....	257
3.3. Модель становления личностно-профессиональных качеств учителя музыки.....	279
3.4. Теоретические основы реализации модели становления личностно-профессиональных качеств.....	314
4. Методика управления развитием и саморазвитием личности педагога-музыканта.	354
4.1. Модели управления решением основных проблем профессиональной подготовки учителя музыки (исполнительский аспект).....	354
4.2. Технологизация процесса личностного становления педагога-музыканта.....	373
4.3. Проблемно-ситуационные и творческие методы в становлении и развитии личностно-профессиональных качеств учителя музыки.....	391
4.4.Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний и суггестивные методы в музыкальной педагогике.....	425
Заключение.....	455
Литература.....	465
Приложения.....	505

ВВЕДЕНИЕ

Современная социокультурная ситуация в Беларуси характеризуется сложностью и противоречивостью. Государство и общество, с одной стороны, заинтересованы в создании такой доктрины образования, которая соответствовала бы требованиям времени, опиралась на идеологию государства, национальные традиции, приостановила и преодолела бы девальвацию духовно-нравственных ценностей. С другой стороны, процесс жесткой экспансии западной и отечественной псевдокультуры, тиражирование ее худших образцов средствами массовой информации, не могут не затронуть и отечественную систему образования и воспитания подрастающих поколений. Трудности современного этапа развития образовательного процесса в стране обусловлены как противоречиями, органически присущими этой системе и доставшимися в наследство от советских времен, так и необходимостью возрождения морально-этических ценностей исконно присущих белорусскому народу. От педагогической общественности Беларуси, от образовательных институтов, причастных ныне к протекающим образовательным процессам в стране, требуется осмысление объективных и субъективных причин сложившегося положения и поиск путей выхода из нынешней ситуации. Безусловно, все вышеизложенное предполагает улучшение состояния и укрепление позиций отечественной системы образования. Особую роль в духовно-нравственном возрождении общества может и должен сыграть современный учитель.

Общепризнано: сложные процессы общественного развития на современном этапе во многом связаны с наметившимся глобальным переходом от техногенной к антропогенной цивилизации, признающей приоритетными: развитие творческого потенциала каждого отдельного человека, повышение качества образования в мире и разработку, выдвижение новых мировоззренческих позиций (М.И. Вишневский) [122]. Отсюда смещение акцентов на новую систему ценностей, возвышение духовности, культуры, укрепление профессионализма и ответственности, эффективную самореализацию каждого человека (В.С. Степин) [623]. Реализация этих процессов возможна при неконфронтационной адаптации индивидов и социальных групп к резко изменяющимся социально-экономическим, политическим и социокультурным условиям развития белорусского общества, при способности управленческих структур к разработке и осуществлению адаптационных стратегий поведения (Е.М. Бабосов) [45]. Выдвижение идеи образовательной и духовной синергии – взаимовлияние и взаимопроникновение линии самоорганизации и линии спонтанного и стихийного усвоения знаний, духовных ценностей превращает образование в неустойчивую (диссипативную по И.Пригожину) систему, факторами усиления позитивной динамики развития которой могут стать основанные на принципе дополнительности традиционные ценности и конструктивные новации [684].

Безусловно, все вышеизложенное предполагает улучшение состояния и укрепление позиций отечественной системы образования. Особую роль в духовно-нравственном возрождении общества может и должен сыграть современный учитель. Потеря нравственных ориентиров, определенное ослабление гражданских позиций привели к тому, что в школу приходят специалисты, владеющие своей областью знания и способные транслировать это знание, но игнорирующие отношения ребенка к миру, самому себе, обществу и государству. Большинство белорусских ученых-педагогов отмечают недостаточность духовной и нравственной культуры, самореализации и самодеретминации будущих учителей, которые могут принести в школу свою неспособность осуществлять воспитание и создавать условия для самоактуализации личности в коллективных и индивидуально-личностных формах воспитательной работы. Экстраполируя эту посылку можно утверждать, что и будущий учитель музыки столкнется с теми же проблемами.

Профессиональная подготовка учителя музыки к музыкально-педагогической деятельности во всех звеньях системы общего и специального музыкального образования должна повернуться к личности, субъекту этого процесса. Ориентированность на рационально-искусствоведческий подход к преподаванию дисциплин как музыкально-теоретического, так и музыкально-исполнительского цикла вступает в противоречие с сущностью самой музыки, ее возможностями развивать творческий потенциал личности, стать условием полноценного самоосуществления человека и гражданина. Отсюда вытекает необходимость позитивных сопряженных изменений нормативов музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности субъектов и среды обучения как условий, приводящих к повышению эффективности музыкально-образовательного процесса и способствующих развитию и саморазвитию личности.

Необходимость изменения профессиональной подготовки специалистов данного профиля подтверждается и анализом экспериментальных данных по тестированию студентов музыкально-педагогического факультета. Проверке подвергался уровень самоактуализации студентов и его изменения с течением времени. Измерялись такие качества, как ориентация во времени, способность личности опираться на себя, самоуважение, спонтанность, креативность, ценности, позитивность взглядов на человеческую природу и т.д. Рост высоких показателей по шкалам контактности и гибкости в общении показал тенденцию роста способности к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, аутентичном взаимодействии с ними и способности к самораскрытию. Эта тенденция может быть оценена положительно, т.к. в данном случае профессиональная подготовка способствует развитию профессионально важных качеств личности будущего учителя музыки: общих (любовь к детям, такт и т.д.) и специфических (музыкальность, туше и пр.).

Тревогу вызывают изменения противоположного плана по шкалам ценности, креативности, спонтанности и самопонимания. Недаром музыкально-педагогическая общественность озабочена положением в системе профессиональной подготовки учителя музыки, не всегда и не во всем способствующей личностно-профессиональному росту и развитию будущего специалиста. Мнение нашего общества и современной науки совпадают в понимании и осознании того, каким *должен быть* учитель музыки наших детей. Но *станет* ли он таким, если кардинально не изменится концепция его профессиональной подготовки?

Все вышеизложенное позволило нам очертить **круг общих проблем**, стоящих перед музыкально-педагогическим образованием, обеспечивающим специалистами-профессионалами массовое школьное музыкальное воспитание и общее музыкальное образование:

- совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя музыки;
- необходимость инноваций в музыкально-педагогическом образовании, способных изменить качественный уровень профессиональной подготовки будущего учителя музыки и интенсифицировать ее;
- поиск альтернативных подходов к музыкально-педагогическому процессу;
- необходимость прихода в школу XXI века нового учителя музыки, способного «реформировать, а не деформировать» (выражение Ш.А.Амонашвили) музыкальное образование и реализовать воспитательные и развивающие возможности музыкального искусства;
- необходимость изменения системы вузовской подготовки будущих педагогов-музыкантов для успешного формирования их личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих высокий уровень профессиональной компетентности.

Аксиологическим основанием для исследования закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки является признание этих качеств ценностью для общества, позволяющей воздействовать на будущие поколения в процессе своей профессиональной деятельности и повышающей профессионализм специалиста. Ценность самобытности индивидуальных личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки позволит ярче проявиться индивидуальному стилю музыкально-педагогической деятельности учителя, повысит ее эффективность и качество. Самоактуализация (саморазвитие, самореализация), свобода самовыражения, основанные на высоком уровне развития личностно-профессиональных качеств, повысят профессионализм и компетентность педагога, в конечном итоге изменят состояние музыкально-эстетического образования в Республике Беларусь.

Насущной необходимостью для музыкально-педагогического образования становится осознание, анализ и решение следующих проблем и вытекающих из них противоречий:

1. Личностно-профессиональные качества учителя музыки препятствуют осуществлению качественной музыкально-педагогической деятельности, что понижает эффективность общего и специального музыкального образования, отражается на духовности личности и нации. Проявляются противоречия между социальным заказом общества и возможностью личности педагога-музыканта выполнить этот заказ.

2. Не выявлены педагогические закономерности, интенсифицирующие процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки. Противоречивыми являются требования ускоренного развития и формирования личности педагога и неразработанность теоретической базы, позволяющей интенсифицировать этот процесс.

3. Отсутствует полноценная теория, отражающая сущность музыкально-педагогического процесса (наследие сциентизма, опора только на интеллектуальное постижение музыкального искусства). Соотношение эмоций и разума только декларируется. Отсюда противоречия между теорией музыкально-педагогического процесса, его практикой и идеальной моделью.

4. Научные позиции, на которых строится современный музыкально-педагогический процесс (МПП) игнорируют: а) специфику предмета (а ведь развивающая функция музыкального искусства опирается на взаимодействие музыкальных эмоций и личности); б) появление неких иррациональных остатков, требующих уточнения теории; в) разрушение ценностей музыкально-педагогического образования (отсутствие личных ценностей, «размывание» ценностей общественных, декларирование ценностей государственных, забвение ценностей общечеловеческих). Прослеживается противоречие между потенциальными возможностями музыкально-педагогического процесса и практической реализацией этих возможностей.

На основе этих теоретических проблем и противоречий возникают проблемы музыкально-педагогической практики. Педагог-музыкант не формирует, не развивает в процессе своей профессиональной подготовки личностно-профессиональные качества. Увеличивается срок подготовки специалистов, не сформированные личностно-профессиональные качества делают частично неэффективной деятельность учителя музыки, заставляют его отказаться от этой профессии, т.к. не позволяют ему самореализоваться в профессиональной деятельности. Музыкальное образование не выполняет свои функции, а обучение и воспитание не превращают музыку в ценность, не способствуют самореализации личности в музыкальной деятельности.

Для успешного решения возникших в теории и практике музыкально-педагогического процесса (МПП) проблем и противоречий НЕОБХОДИМО: уточнение теории МПП (поиски новых методологических оснований для создания на их основе уточненной или новой теории);- определение характера и

особенностей воздействия музыкально-образовательной среды и системы воспитательных воздействий как условий личностно-профессионального развития будущего учителя музыки; анализ содержания и закономерностей МПП; выявление закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта; разработка технологии становления и развития личности профессионала в МПП; разработка методического обеспечения МПП; обеспечение поддержки саморазвития, самореализации будущего преподавателя музыки, усиления его эмоционально-волевой стабильности; интенсификация профессиональной подготовки.

Изучение теории и практики музыкально-педагогического образования позволило сформулировать частные предположения: становление и развитие личностно-профессиональных качеств (ЛПК) будущего учителя музыки проходит в бинарной детерминации (опирающейся на принцип дополнительности), в поликультурной среде (формирующей музыкальную культуру, психологическую, педагогическую, исполнительскую, эмоциональную, методическую, инновационную, методологическую, рефлексивную и культуру мышления) при реализации полифункциональной музыкально-педагогической деятельности, основанной на аллотропизме (ином способе существования) и творческом ее характере. Закономерностями этого процесса, его доминирующими тенденциями выступают: **стадиальность** (каждая стадия завершается моментом актуализации ЛПК определенного уровня); **асинхронность становления и развития** (специфические ЛПК возникают и формируются значительно раньше, в определенные сензитивные периоды, в чем проявляется сложность подготовки качественного специалиста в области музыкальной педагогики), **темпоральная пластичность** (временная свертываемость) при моделях музыкально-педагогического процесса, соответствующих синергетическому подходу и стохастическим технологиям, обеспечивающим детерминацию–самодетерминацию этого процесса и самореализацию–самоактуализацию будущего учителя музыки; **двухвекторная направленность**, проявляющаяся в ориентированности специфических личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта не только на свою музыкальную деятельность, но и на организацию музыкальной деятельности другого субъекта (учащегося), то есть актуализацию этих качеств в собственной музыкально-педагогической деятельности.

Учителя музыки, а шире, учителя предметов художественно-эстетического цикла – являются той категорией работников образования, содержание деятельности которых – формирование и развитие музыкально-эстетической культуры нации, обеспечение подрастающего поколения возможностью реализовать себя в различных видах музыкальной деятельности и укрепить свои возможности в художественном освоении действительности. Рассмотрению философско-теоретических аспектов развития профессионала – учителя музыки будет посвящен первый раздел нашей работы.

1. ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

1.1 Философия в понимании становления, развития и саморазвития личности (методологические основания исследования)

Теоретические положения становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе опираются на общую теорию становления индивида, согласно с пониманием человека как «меры всего сущего». Мысль философов и социологов, педагогов и психологов, деятелей культуры и искусства сфокусирована на проблеме личности, существование которой может быть социально обусловленным и одновременно независимым, обусловленным личностной траекторией жизни.

Содержание и результаты научных исследований в области педагогики и психологии в каждый конкретный период базируются на доминирующих в науке философских установках. Более того, каждая конкретная наука опирается не только на категориальную систему философии, но структурируется и оформляется в соответствии с доминантными философско-методологическими и мировоззренческими взглядами той или иной эпохи.

Став объектом научного внимания, та или иная педагогическая проблема решается с определенных философско-мировоззренческих позиций, используя как предельно общие понятия – категории философии (пространство, время, движение, свойство, качество, количество, содержание, форма, причинность, случайность, необходимость, и т.д.), так и понятия, отражающие сущность человека как субъекта деятельности и коммуникации (общения), выявляющие его отношения к миру, другому человеку, обществу (человек, общество, я, другой, сознание, становление, развитие, свобода, добро, красота, вера и т.д.).

Если философ эксплицирует и анализирует смысл этих универсальных философских категорий, то ученый, имеющий дело с конкретно-научным знанием, имплицитно использует систему философских категорий на свою область исследования явлений действительности. По мысли одного из авторитетов современной философии В.С.Степина, философские основания конкретной науки являются вариациями философских идей и категориальных смыслов [624, 625]. В нашем случае необходимо рассмотреть ряд философских категорий в приложении их к проблеме становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки в музыкально-образовательном процессе.

Нельзя не согласиться с А.Ф.Лосевым, который считает *развитие* и *формирование* близкими по значению понятиями, но не сводимыми и не идентичными сущности понятия *становление*. Поэтому предметом нашего

дальнейшего рассмотрения станут одновременно категории становления, развития, саморазвития и формирования в их схожести и различии.

Понятие *становление* рассматривается современной наукой как возникновение, образование чего-либо в процессе развития. Философская категория становления отражает процесс диалектического перехода от одной ступени развития к другой как момент взаимопревращения противоположных и вместе с тем взаимосвязанных моментов *развития* [449]. Эта категория выражает суть изменения, заключающегося в возникновении нового через уничтожение или видоизменение старого на основе постепенного *развития* структур и систем материального мира. Категория *становления* тесно связана с превращением возможности в действительность.

Современная философия понимает *развитие* как процесс самодвижения от низшего к высшему, который ведет к возникновению нового по восходящей линии. В ходе развития происходят коренные качественные изменения. Если становление – возникновение, переход от небытия к бытию, то развитие – это изменения в рамках бытия, существования. *Формирование* же рассматривается как придание формы в процессе развития. Проблема саморазвития тесно связана с пониманием сущности человека, его природы, детерминант его становления и развития, основы его внутренних изменений.

Античная философия, являющаяся источником западноевропейской философской традиции, в вопросах становления бытия из небытия, опирается на поиск истины «путем проникновения в сущность, спрятанную за явлением» [104, с. 47]. Древняя восточная философия утверждает, что сущность может быть воспринята в явлении путем созерцания: «... истина мироздания дана в любом событии становления бытия из небытия» (там же). Отсюда вытекает разница в понимании восточной и западной традицией формы выражения сущности явления. Для западной философии сущность явления выражается в строгом понятии, для восточной – в образе. Выведение, эксплицирование сущности через явление, возможность ее непосредственного выявления через созерцание и непосредственное восприятие существующего явления в дальнейшем ляжет в основу феноменологических концепций философии и музыкознания.

Особой проблемой для анализа категорий *становление*, *развитие*, *саморазвитие* и *формирование* является вопрос об источнике движения, изменения, развития. Традиция рассмотрения источников развития в самом человеке или вне его, относится к наиболее ранним философским концепциям, оформившимся еще в древности.

В древней восточной и в античной философии можно четко выделить эти направления. Так, Конфуций (551 – 479 до н.э.) признавал божественную волю и судьбу источником движения и изменения в мире. Источник развития лежит вне человека. Мо Цзы (479 – 381 до н. э.), в противовес Конфуцию доказывал, что человек – творец своей судьбы. Эта позиция делает самого человека источником изменений, обосновывает его самоизменение, саморазвитие.

Альтернативных взглядов придерживался Лао Цзы (У1 – У вв до н.э.), утверждая отсутствие божественной воли в процессе движения и изменения вещей. Однако определенная двойственность его взглядов прослеживается в высказывании о недопустимости вмешательства человека в естественный ход развития. Естественный ход развития не управляется ни человеком, ни богом, мир вещей управляется собственными законами и находится в непрерывном изменении. Мир обладает самодвижением, но человек развивается не по собственным внутренним законам, а под влиянием законов природы.

В Древней Греции с именами Фалеса, Анаксимандра и Анаксимена связано возникновение взгляда на становление и развитие, близкого по характеру к пантеизму, поскольку эти философы отстаивали принцип всеобщей одушевленности и бесконечности движения. Вне зависимости от того, что каждый из них считает первовеществом, именно оно является началом и источником жизни и психических явлений.

Гераклит Эфесский (ок. 530 – 470 до н. э.), один из основоположников диалектики, впервые стал отстаивать мысль о вечном изменении всего сущего и борьбе противоположных начал как причине этих изменений. Мир находится в процессе постоянных изменений, это непрерывный поток движения, сутью которого является переход, превращения одной противоположности в другую и постоянное обновление. Можно констатировать, что уже у Гераклита мы находим то, что современной философией считается сущностью становления и развития: взаимопревращение противоположностей (как один из аспектов становления), возникновение нового (как элемент развития).

Придавая немаловажное значение перечисленным выше философским концепциям, следует отметить существование в это время и противоположных взглядов, например, Парменида (конец IУ – У век до н.э.) с его идеями единства и неизменности мира, чья философия была направлена на критику взглядов Гераклита.

Следует, вероятно, остановиться и на позициях, послуживших основой более поздних течений, базирующихся на идеях персонализма. Одним из первых философов в мире, взявшим за «точку отсчета» человека является Протагор (481 – 411 до н. э.). Именно он, говоря об относительности существования, указывал, что существующее и несуществующее определяются по отношению к человеку, а изменчивость и текучесть мира проявляются по отношению к восприятию.

Сократ (469 – 399 до н. э.) рассматривал самопознание человека как главную задачу познания, а высшую и частные цели, которыми должно руководствоваться каждое действие, считал причиной изменений человека, его самодвижения. Выдвигая диалог, как один из важных способов достижения понимания мира и личностного знания Сократ становится провозвестником рефлексии как способа самодвижения и саморазвития. Все последующие теории, выдвигающие целеобразование и диалогизацию как важные механизмы

самопознания, самодвижения и саморазвития, в своих истоках восходят к сократовским взглядам.

Атомистическое учение Демокрита (ок. 460 – начало I в. до н. э.) строится на позициях универсальной каузальности и уже в силу этого признает становление и развитие организмов детерминированными различными физическими условиями при полном отрицании целесообразности. Можно признать, что определяющей в этот период развития античной философии является космоцентрическая картина мира.

Вероятно, наш краткий анализ взглядов философов древности на становление, развитие и формирование будет страдать неполнотой, если мы опустим наиболее ярких представителей философской мысли того времени – Платона и Аристотеля.

В основе понимания Платоном (427 – 347 до н. э.) бытия и небытия лежит мысль о материи как производном из нематериальных идей, существующих вне и независимо от сознания. Мир чувственных вещей – мир вечного возникновения (становления) и уничтожения, движения и изменчивости, зависящих от условий пространства и времени. Вероятно, можно признать, что изменения по Платону являются как развитием, при сохранении сущности материальных вещей в изменениях, так и разрушением, если изменения приводят к гибели материальной сущности. Идеи же вечны, они не возникают (не проходят становления) и не уничтожаются, неизменны и тождественны, т.е. не развиваемы. В материальном мире (по Платону) существуют становление и развитие как категории бытия, но в мире идей они не существуют. Таким образом, развитие человека обусловлено абсолютной идеей, а восхождение к ней осуществляется по принципу нераздельности мира и человека и согласно внутренним законам, недаром он считал лучшим движением то, которое совершается внутри себя (Платон «Тимей»). Как философ, придающий большое значение развитию государственности, Платон признавал важность эффективного использования индивидуальных возможностей каждого человека на благо общества, выдвигая требование полной реализации способностей и приобретения знаний в той области, в которой он покажет наилучшие успехи. Профессиональное становление человека, видимо, своими корнями уходит к этому высказыванию.

Философская концепция Аристотеля (384 – 322 до н. э.) отражает круг его обширных интересов, куда входят проблемы логики, психологии, гносеологии, космологии, физики, политики, этики, педагогики, риторики, эстетики и мн. др. Для нас важным является аристотелевское понимание возникновения (становления) и движения, изменения (развития), что с достаточной четкостью позиций изложено им в трактате «О возникновении и уничтожении» [31]. Определяющей идеей этого трактата является признание не тождественности возникновения и уничтожения, имеющих отношение к переходу от не-субстрата к субстрату (и наоборот), и движения как роста и качественного изменения. Логика размышлений Аристотеля четко разделяет эти категории:

«...возникновение и качественное изменение не одно и то же, ... возникновение и уничтожение происходят путем соединения-разъединения, а качественные изменения – тогда, когда меняются преходящие свойства» [31, с. 384]. Именно с этого времени в науке прослеживается четкое разграничение *становления* и *развития*, причем развитию приписывается такой атрибут как качественное изменение свойств. Говоря о природной сущности человека, Аристотель рассматривает категории возможности и действительности, материи и формы, смыкающиеся в единое целое в каждом конкретном лице, замечая, что юноша может быть сформированным по отношению к ребенку и являться воплощенной его возможностью, но быть не сформированным по отношению к взрослому человеку.

Для нашего исследования большое значение имеют позиции философов древности и их взгляды на развивающую и воспитывающую функцию музыкального искусства, но этой проблеме будет посвящен следующий параграф работы.

В средневековой Европе развитие философской мысли протекало в русле христианского вероучения. Догматы церкви обусловили и определение сущности рассматриваемых нами категорий.

Наибольшее влияние на философскую мысль раннего средневековья оказал Блаженный Августин (354 – 430). Сущность его взглядов на миропорядок сводится к следующему: Бог – высшее бытие, в котором пребывают вечные и неизменные идеи, свобода воли человека – всего лишь субъективная иллюзия, так как все его действия обусловлены божественным предопределением. Именно учение о божественном предопределении оказало наибольшее влияние на почти тысячелетнюю историю западной философии, развивавшейся в тесной взаимосвязи с теологией. Божественное предопределение ограничивало сферу становления и развития сущностей только материальным миром (в мире божественном все неизменно), а причиной любого изменения в мире становилась божественная воля.

В XIII веке Фома Аквинский (1225-(26) – 1274) один из крупнейших представителей схоластики доказывал существование свободной воли, возможность выбора и, в силу этого, особое значение придавал соотношению основных понятий: возможности и действительности. Каждую вещь он признавал как сочетание материи и формы. При этом любая материя может приобрести форму, в материи заключена возможность формирования, сама же форма есть действительность материи уже принявшей ее.

В философских взглядах Фомы Аквинского важное значение имеют позиции, восходящие еще к Авиценне (Ибн Сине), о различии сущности и существования. Реальное совпадение сущности (*essentia*) и существования (*existetia*) возможно только в Боге, для всех вещей и явлений материального мира существование выше и значимее сущности, поскольку существование является действительностью, а сущность – только возможностью. Познание же собственной сущности человека возможно лишь в сравнении с высшей

Божественной сущностью. Можно отметить, что все Средневековые пронизывает теоцентрическая картина мира.

С точки зрения современных взглядов на категорию становления как превращение возможности в действительность, идеи Фомы обладают особым рода двойственностью, способной сопоставить эссенциальные и экзистенциальные (по современной терминологии) (Л.А.Коростылева, В.В.Иванова) философские доктрины, т.е. доктрины, ставящие во главу угла категорию сущности и доктрины, опирающиеся на категорию существования. Особенно интересные возможности открываются при введении третьей категории – категории времени. Сущность, являющаяся возможностью, в процессе своего становления превращается в действительность и обретает качества существования. Темпоральный вектор направлен от бывшего возможным (прошедшего) к настоящему (действительному). Однако, если возможность (то, что может быть) является латентной целью, то это направление в будущее, а действительность превращается в точку отсчета от настоящего к будущему. Возможность как сущность может быть как прошлым, так и будущим, а темпоральный вектор личностного измерения определяет либо восхождение от существования к сущности (эссенциальные философские концепции), либо проявление сущности через существование (экзистенциальные философские концепции). При этом развитие как изменение и движение в одних концепциях превращается в зеркальное отражение в других, обретая форму двойной зеркальной спирали, точкой соприкосновения между которыми является настоящее. Дальнейшие рассуждения приводят нас к мысли, что категория времени позволяет, в определенном смысле, превратить две противопоставленные категории сущность и существование в парную категорию сущность-существование, являющуюся примером действия принципа дополнительности в философской картине мира.

Философия эпохи Ренессанса во многом была связана с возрождением античного культурно-философского наследия. Этому периоду мы обязаны созданием идеала гуманизма, признанием приоритетными интересов и прав человеческой личности, обоснованием необходимости всестороннего развития человека, провозглашением бережного отношения к его индивидуальности (Т.Мор, Т.Кампанелла, Эразм Роттердамский, М.Монтень, Ф.Бэкон, Н.Макиавелли, Н.Кузанский, Г.Сковорода, Н.Гусовский и др.). Выделение понятия личности стало исходным пунктом, для понимания индивидуальности человека как творения самого себя и признания за людьми идеальной способности к самосовершенствованию. Именно к этому периоду относятся первые попытки создания философской антропологии Ф. Бэконом (1561 – 1626) и Джованни Пико делла Мирандола (1463 – 1494), понимаемой как знание о человеческой личности, которая рассматривается и как индивидуальность, отдельная личность, и как член общества. Белорусский поэт – просветитель эпохи Возрождения Н Гусовский (около 1480 – 1540 гг.), исследуя природу человека, признавал его сущностными характеристиками свободу и созидание

себя, в опоре на разумные отношения человека с природой (окружающей средой) [174].

Если принять во внимание время создания этих философских концепций, то следует отметить их позитивный характер и основополагающее значение для дальнейшего развития взглядов на сущность человека как созидательной личности и ее возможность к саморазвитию. Именно в эпоху Ренессанса впервые обозначились основные контуры антропоцентрического подхода в картине мироздания.

Рассмотрение человека как субъекта характерно для ряда философских концепций Нового времени, в основе которых лежит противопоставление субъекта и объекта. Начиная от рационализма Р.Декарта (1596 – 1650), абсолютизовавшего мышление «... мы никогда не должны поддаваться ничему, кроме очевидных доказательств нашего разума» [179, с. 288], в философии важное значение имела идеология Просвещения, которой свойственно преклонение перед разумом, хотя сам философ был верным сыном Католической церкви. Рационализм Декарта глубоко индивидуалистичен, он считает, что мир надо строить на рациональных основаниях, но использование в качестве оснований того, что заложено в нас другими – недопустимо, т.к. это ведет к заблуждениям. «Индивидуализм, прежде всего, проявляется в утверждении самодостаточности и стремлении к свободе» [139, с. 19]. Решающее значение в мировоззрении Декарта имеет его учение о природе, в которое он ввел идею естественного развития Солнечной системы.

Значительную роль в антиномии субъект – объект сыграли Г.В.Лейбниц (1646 – 1716) и И.Кант (1724 – 1804). Так, если по Лейбницу законом основания было «*nihil fit sine ratione*», то познание основ мироздания, становилось чертой разделявшей субъект познания и познаваемый объект. Стремление сочетать учение Аристотеля о внутренней целесообразности с учением Б.Спинозы о механической причинности, привело к тому, что Лейбниц признает душу как внутреннюю цель тела, то к чему это тело стремится. По отношению к внутренней цели тело есть средство души. Его учение о монаде – живом зеркале Вселенной – заставляет Лейбница весьма широко трактовать понятие развития. Развитие всеобщее и универсально, но при этом есть лишь изменение первоначальных форм при помощи бесконечно малых величин. Ни возникновения, в строгом смысле слова, ни уничтожения не происходит; ни скачков, ни разрывов в непрерывности развития нет. Эти позиции приводят к отрицанию становления как такового, ибо отсутствует возникновение качественно нового, ранее не существовавшего.

И. Кант еще более усугубляет этот разрыв, признавая, что объект дан субъекту в его ощущениях, но при этом остается «вещью в себе», непознаваемой в своей сущности. В человеке Кант видит, прежде всего, духовную сущность, которая обуславливает общие свойства нашего мира. Как пишет Э. Геллнер «В результате осевой, фундаментальной структурой мира у

него стала структура человеческого ума, а не структура мира, следовательно, исходное обоснование мирового порядка, от которого мы зависим, следует искать *внутри* себя, а не вовне» [139, с. 43]. Признавая в человеческом Я наличие самосознания и возможность самосовершенствования, И.Кант тем самым признает и возможность развития этой личности, находящейся в непрерывном движении: «... в том, что мы называем «душой», все находится в непрерывном движении ...» [246, с. 742]. Рассматривая человека как цель, но не как средство, связывая «свободную причинность» с автономностью воли и самостоятельностью, философ выдвигает на передний план в личности активность, деятельность, направленность на создание целостной системы мира: именно личность, а не объективная реальность обуславливает общие свойства нашего мира.

В классических философских концепциях категория становления рассматривается как отправной пункт всего последующего развития, начальная точка возникновения, порождения вещей и явлений. Г.Ф.Гегель (1770 – 1831) в своей «Философии религии» писал: «Истина бытия есть становление; становление есть определение соотносящееся с самим собой, - и далее, - оно содержит в себе оба определения – бытия и небытия» [136, с. 332]. Развитие рассматривается им как диалектический процесс в сфере сущности, «посредством которого полагается лишь то, что имеется уже в себе» [137, с. 343]. Означает ли сказанное, что в концепции Гегеля смыкаются становление и развитие? Ни коим образом. В отличие от Лейбница, Гегель четко разделяет *становление* как возникновение ранее не существовавшего и *развитие* как исходная характеристика сущности в ее движении к самовыражению, саморазвитию, самораскрытию.

Людвиг Фейербах (1804 – 1872), вслед за Ф.Бэконом развивает идеи философской антропологии, но идет в своих рассуждениях дальше, выдвигая и разрабатывая антропологический принцип в философии: человек – единственный, универсальный и высший предмет философии. В человеке и благодаря ему, природа ощущает себя, созерцает себя, мыслит о себе. Отстаивая всеобщность движения, Л.Фейербах не мог обойти в своей философии и проблемы развития, которое он понимает в метафизическом смысле, отрицая противоречия как внутренний источник развития.

Философия К.Маркса (1818 – 1883) и ее дальнейшее развитие советской наукой позволило выйти на новое понимание категорий *становления* и *развития*, особенно в отношении субъекта и личности. Признание личности как продукта социально-исторического развития общественных отношений, в некотором роде снимает противопоставление личности объективной реальности, субъекта и объекта, т.к. ее становление и развитие обусловлено, в определенной степени, внешними факторами. Однако, поскольку Маркс считает индивидуальные качества человека недостаточной опорой для самодвижения, постольку он признает важность социально-коммуникативной сферы, межличностных отношений, определяя личность как их совокупность.

Следует заметить, что марксизм, будучи материалистическим учением, большое значение придает практике, практической деятельности как критерию истинности и механизму самоизменения и развития личности. Уже в наше время Д.А.Леонтьев, развивая эту позицию, пишет, что личностью человек становится только тогда, «... когда его природные силы в процессе деятельностного, практического освоения мира субъектом превращаются в сущностные силы ...» [347, с. 161].

Новое видение человека, его места в мире, его отношений с обществом развивалось со второй половины XIX века в русле персоналистических направлений философии. В философию вводятся новые антропоморфные категории – воля (у А. Шопенгауэра), воля к власти (у Ф. Ницше), бессознательное (у З.Фрейда), коллективное бессознательное (у К.Юнга), экзистенция, трансценденция (С.Кьеркегор, М.Хайдеггер, А.Камю, Ж.-П. Сартр) и др.

Поворот к новой философской парадигме связан с именем А.Шопенгауэра (1788 – 1860), который выдвигает три группы реальных оснований. Первая группа – основания бытия, связанные с формальными математическими отношениями; вторая – основания *становления (или изменения)*, обозначающие в концепции Шопенгауэра отношения каузальности, и, наконец, третья группа оснований – основания деятельности (или действия). Как указывает современный ученый-философ А.Ф.Зотов «... основанием оказываются волевые импульсы, а отношение обоснования следует называть законом мотивации» [223, с. 30]. Стремление следует понимать как единственную сущность воли, не имеющей конечной достижимой цели. Подлинное человеческое бытие, в своей чистоте и незамутненности познается и выражается только в искусстве, при своей чувственной нагрузке только оно способно освободиться от слепого давления жизни. Особое положение в иерархии искусств занимает музыка, которая наиболее свободна от низменной связи с материей реальной жизни. Искусство предоставляет человеку свободу, но действие этой свободы двусмысленно, т.к. любое произведение не более чем фрагмент бытия. По окончании звучания возвышенного музыкального произведения грубая реальность наваливается на нас с новой силой.

Имеет смысл остановиться на взглядах Ф.Ницше (1844 – 1900) на становление и идею «вечного возвращения». Хаос становления, по Ницше, порождает огромное, но все же конечное число комбинаций, которые через невообразимые промежутки времени повторяются вновь. Таким образом, категория становления является центральной категорией его философии. Потенциальная абсолютность, связанная с уникальностью каждой личности, опирается на признание изначальной заданности, но не данности индивидуальности. Здесь проявляется прорыв в сферу категорий возможности и действительности и попытка решения проблемы самотрансценденции человека, путем преодоления себя как данности. Источником самореализации индивидуальности выступает воля. Итак, для Ф.Ницше становление

определяется как раскрытие своего внутреннего неповторимого содержания, уникальности каждой отдельной личности, но развитие как таковое, подрывается в своей основе идеей философа о «вечном возвращении».

Поскольку личность становится фундаментальной, центральной категорией философских построений, отношение к ней и определяет то или иное направление. Так возникает феноменология Э.Гуссерля, которая во многом обусловила возникновение «философии жизни» (В. Дильтей, А.Бергсон и др.), атеистического экзистенциализма (М.Хайдеггер, А.Камю, Ж.-П. Сартр), антропологической философии (М.Шелер, Х.Плеснер, А.Гелен). Важным направлением в персоналистической философии является христианский экзистенциализм, у истоков которого стоял С.Кьеркегор, с его эстетической, этической и религиозной стадиями экзистенции человека. Развивалось это направление в трудах Н.А.Бердяева, Н.О.Лосского, Э.Мунье и др. По мнению А.Ф.Зотова именно феноменология в XX веке стала одним из влиятельных философских течений, а ее принципы в дальнейшем развивали экзистенциализм, герменевтика, философская антропология: виднейшие представители этих направлений были воспитанниками гуссерлевской феноменологической школы [223, с. 317].

Основоположники «философии жизни» В.Дильтей (1833 – 1911) и А. Бергсон (1859 – 1941) рассматривали подлинную реальность как жизненный поток, движение, деятельность. В русле этой позиции для Дильтея человеческая активность интерпретировалась как свобода человеческого существа и творческая спонтанность. Жизненный процесс рассматривается им как прогрессирующее переживание, спонтанное и не подчиненное закону необходимости (логической или природной). Жизнь человеческого духа оказывается процессом постоянного самопреодоления, самотрансценденции. В определенном смысле осуществляется самодетерминация и самоиндукция жизненного процесса. По мысли Бергсона существует непосредственная реальность, в которой нет противопоставления субъекта и объекта, так как переживание ситуации неотделимо от переживаемой ситуации. Дух открывающийся в переживании не есть сосредоточение в одной точке, но скорее «поле духовности», пространственно-временные границы которого размыты. Эмоциональная окраска переживания воплощает духовное начало, прежде всего в искусстве, особое значение приобретает проблема длительности, без которой не может быть переживания и проживания. Сама же непосредственная, глубинная реальность постигается интуицией, вступающей в действие, когда жизненная ситуация нестандартна. Именно интуиция позволяет личности непосредственно слиться с реальностью. Бергсон называет и тело человека, и вещественный состав материального мира «образами», выводя этот термин из «образования», которое он рассматривает как процесс дифференциации изначальной, единой реальности. В ходе этого процесса возникают (образуются) различные объекты. В целом философия жизни, признавая возникновение, движение, активность и прогрессирующее

переживание, в той или иной степени основывается на идее изменения и развития, причем механизмом изменений является процесс дифференциации, самодетерминации и самотрансценденции.

Э.Гуссерль (1859 – 1938), выступая с требованием сделать философию строгой наукой, подчеркивал необходимость отличать познавательный акт как психический процесс, происходящий в сознании отдельного индивидуума, от содержания или смысла самого этого акта. Областью изучения философии должен стать «трансцендентальный мир чистого сознания». Отсюда вытекает важность феноменологической редукции как процесса переключения сознания с обращенности к внешнему миру на самое себя, на внутренний мир. Именно это является феноменологической установкой в подходе к изучению любых явлений. Изменения феноменологической установки при переходе от внешнего мира к внутреннему и есть редукция, в результате которой мышление, сознание направляется на самое себя, область чистого сознания. В результате предмет познания становится феноменом предмета. В философии Э.Гуссерля феноменологическая редукция выступает как основной методологический принцип. Проводя различие между действительным и интенциональным предметом, он признает помимо вещественного мира и поток переживаний в качестве «жизни сознания». Анализируя позицию философа, можно согласиться с В.Ф.Орловым, который избирает феноменологический подход для решения проблемы становления личности педагога. Научив студентов видению, познанию сущностей и идей (или эйдосов), можно подготовить их к осуществлению рефлексивных действий методологического уровня, являющихся механизмом профессионального становления [460].

Продолжателем феноменологического направления в философии является Р.Ингарден. Его взгляды на переход от естественной (природной) к феноменологической установке отличаются от взглядов Гуссерля. Переход осуществляется не от фактически реального предмета к его смыслу, а от одного смысла к другому. Не отрицая активности сознания, Р.Ингарден считает, что у познавательной установки эта активность не должна быть созидательной, сознание направляется на предмет как на данность, исследуется, но не пересоздается его смысл.

В целом, феноменология решает задачи, по выражению В.Л.Яконюка «... раскрытия смысла предмета, затемненного разноречивыми мнениями, словами, оценками, обеспечение *непредвзятости* сознания, что ориентирует философию на рефлекссию о непосредственных переживаниях, обладающих подлинной достоверностью и очевидностью. Чистое, непредвзятое сознание – это сознание, самоочищенное от навязываемых ему догм, схем, шаблонов» [750, с. 7].

Логика рассуждений приводит нас к тому, что важным пусковым механизмом саморазвития личности может стать процесс придания смысла предмету (смыслообразование) и переживание субъектом его значения для себя. Направленность сознания субъекта на смыслообразование, переживание и

проживание значения выступает как детерминанта самоопределения личности, ее самореализации и самоактуализации.

Из философских идей феноменологии рождается и атеистический экзистенциализм М.Хайдеггера (1889 – 1976), А.Камю (1913 – 1960), Ж.-П.Сартра (1905 – 1980). Философия экзистенциализма посвятила себя анализу человеческого существования. Человек не имеет заранее заложенной сущности, он существует настолько, насколько сам себя осуществляет. По мысли Ж.-П.Сартра, существование предшествует сущности и может быть обнаружено только субъективно, благодаря переживанию индивидом факта собственного существования. Так, например, трансцендентальный мир М.Хайдеггера, по мнению А.Ф.Зотова, является «эмоциональным». Для него характерны «эмоционализация» и индивидуализация субъекта. Антропогенез по мысли М.Хайдеггера начинается с выделения человека из всего остального, с его самопонимания, а человеческое существование является отношением. Именно в этом воззрения Хайдеггера смыкаются с философской антропологией. Личность в феноменологии, и в экзистенциализме, и в антропологии не «субстанция», не «вещь среди вещей» или «предмет» – это человек не только разумный, но и чувствующий, эмоциональный и даже телесный, постигающий себя в собственной экзистенции. Поиск смыслов и ценностей человеческого существования отражает целостность самоотношения человека и его отношения ко всему сущему. Трансценденция как выход за рамки любого опыта может быть осуществлена только в условиях свободы. Жизнь ответственной человеческой личности есть бытие в *ситуациях*, которые представляются как важные экзистенциальные феномены, именно в специфических условиях ситуаций человек самостоятельно принимает решения, что является конституционным моментом человеческого бытия, являясь элементом самодетерминации и саморазвития. В каждый момент своей жизни человек сам решает, куда он будет развиваться, творя самого себя.

Философские идеи христианского экзистенциализма развивались Н.А.Бердяевым (1874 – 1948), Н.О.Лосским (1870 – 1965), Э.Мунье (1905 – 1950) и др. Сущность этого направления – в признании личности высшей ценностью, причиной и мерой всех вещей, как пишет Н.А.Бердяев «Для Бога человеческая личность есть цель, а не средство. ... Определение человека как разумного существа делает его орудием безличного разума, оно неблагоприятно для личности и не улавливает ее экзистенциального центра. Личность имеет чувствилище к страданию и к радости» [63, с. 353]. В этом взгляды Н.А.Бердяева перекликаются с «эмоциональным» трансцендентальным миром М.Хайдеггера.

Три взаимосвязанные черты экзистенциализма так или иначе определяются отношениями и переживаниями личности. *Экстериоризация*, как самоосуществление человека в мире, связана с сотворением уникальной личности, находящейся в неразрывном единстве с Богом. В этом случае становление человека и его бытие есть проявление универсальной формы

становления и бытия Абсолюта. *Интерииоризация* – направленность на себя, сосредоточенность на внутреннем мире связана самодетерминацией личности, в которой она находит и обретает свободное волеизъявление на основе переживаемых отношений. Следует отметить, что интерииоризация может рассматриваться как в русле атеистического экзистенциализма (преодоление потребности в опоре на внешнюю поддержку, способность опираться на себя, доверять себе, самостоятельность выбора), так и в русле христианского (опора на внутренние сущностные, духовные силы человека, созданного по образу и подобию Божию). В этом случае основным механизмом самоутверждения и самостановления личности является внутреннее самосовершенствование как восхождение к высшим духовным ценностям, определяющим Божественное начало в человеке. *Трансценденция* – выход человека за рамки собственного существования, бытия, возможностей, расширение границ собственного «Я» до слияния с Божественной сущностью, проживание и переживание в собственном бытии высших божественных ценностей – Веры, Истины, Добра, Красоты, Блага, Любви и т.д. По мысли Н.А.Бердяева «Сознание нужно понимать динамически, а не статически, оно может суживаться и расширяться, закрываться для целых миров и открываться для них. Нет абсолютной, непреходимой границы, отделяющей сознание от подсознательного и сверхсознательного ..., – и далее, – ... выход из этого средненормального сознания возможен, и с ним связаны все высшие достижения человека, с ним связаны святость и гениальность, созерцательность и творчество. ... Личность есть выход из себя, за свои пределы, но при недопущении смещения и растворения» [63, с. 356–357]. Вместе с тем философ признает развитие личности как движение в беспредельность и бесконечность.

Эта мысль философа пронизывает и идеи христианской антропологии, с ее взглядами на человека, созданного по образу и подобию Божию и реализующего себя через проявление, сотворение единственной, уникальной собственной личности. При этом отмечается, что величие и доблесть человека проявляются через приобщение к объективному миру идеального, воплощенного в образцах культуры, через объективность творчества человека в высоко духовных произведениях. В христианской антропологии развитие и преобразование личности основывается на признании безграничности поступательного движения духа.

Наиболее известными представителями антропологической философии (философской антропологии) являются М.Шелер (1874 – 1928), Х.Плеснер (1892 – 1985), А.Гелен (1904 – 1976), М.Мерло-Понти (1908 – 1961), которые считали человека (не личность, не субъект) основной категорией, понимаемой как самость и микрокосм реальности.

М.Шелер, например, стремясь восстановить целостный образ человека, признает триализм человеческой индивидуальности как единство телесного, душевного (психического) и духовного начал. Используя феноменологический метод при исследовании проблем этики, культуры, религии Шелер

формулирует основы своего учения о ценностях, которые даны человеку в актах априорного чувствования. Иерархии ценностей связаны с человеческими личностями и представляют собой «эмоциональные априоры» [715, с. 261]. Идея Бога – есть высшая ценность, к которой устремлены человеческие личности. В своих поздних работах М.Шелер выдвигает концепцию ступенчатого строения психического, развивающегося от *чувственных устремлений* через *инстинкт* и *ассоциативное сознание* к *духу*. Взаимодействие между человеческим духом и человеческими стремлениями в развитии культуры и общества приобретает форму взаимодействия идеальных и реальных факторов. Дух не обладает способностью воплотить в жизнь свое сознание ценностей. Идеи должны объединиться с реальными факторами (стремлениями, интересами, общественными тенденциями), чтобы стать реальной силой развития.

В раскрытие понятия Дух Х.Плеснер вводит позициональность. В отличие от животных, человек характеризуется эксцентрической позицией, что позволяет ему различать в самом себе всеобщее и индивидуальное, дистанцироваться от себя, осуществлять акты рефлексии мышления, состояния, поведения, т.е. обладать *самосознанием* [491, с. 96–151].

М.Мерло-Понти, хотя и рассматривается в истории философии как представитель философской антропологии, во многом стоит на позициях герменевтики. Философ пытается выстроить заново отношения между природой и сознанием человека и находится в поисках «третьей реальности» как совокупности жизненных связей, объединяющих природу и сознание. Он признает, что человеческие отношения к миру связаны с бесконечным открытым горизонтом восприятия. При этом, говоря о комментарии художественного произведения, Мерло-Понти подчеркивает, что человек находит в текстах произведений лишь то, что сам в них вкладывает [400, 401]. Это превращает восприятие в процесс понимания и поиск собственных смыслов художественного произведения.

Философская антропология возникла в России в конце XIX – начале XX вв. (А.И.Галич, А.В.Никитенко, А.А.Фишер, П.Д.Юркевич, Вл. С.Соловьев и др.) и развивалась в двух направлениях: атеистической (материалистической) антропологии и антропологии христианской. Оба направления исследуют природу человека, признавая его существом чрезвычайно сложным и противоречивым, в силу чего трудно выработать единую идею человека, синтезирующую в себе естественнонаучные, философские и теологические представления о нем [328].

Вл.С.Соловьев (1853 – 1900), например, предпринял попытку примерить диалектический метод с истиной христианства. Развитие человека, свободно-разумной личности, философ понимал в русле свободного («от себя») усвоения божественного содержания как рационально-систематическое познание богочеловеческого процесса: «Принцип истинного христианства есть богочеловечество, то есть внутреннее соединение и взаимодействие божества с человеком... в силу этого божественное содержание должно быть усвоено

человеком *от себя*, сознательно и свободно, а для этого, очевидно, необходимо полнейшее развитие той разумной силы, посредством которой человек может от себя усваивать то, что дают ему бог и природа» [614, с. 384].

С точки зрения познания, Соловьев прослеживает три основные способности: *способность воображения*, предполагающую известную активность субъекта; *интеллектуальную интуицию*, через которую человеку открываются божественные истины и *мистическое откровение*, способность прорыва в трансцендентный мир – вдохновение, в котором философ видит источник искусства.

В отношении искусства взгляды Вл.С.Соловьева совпадают с позицией А.Ф.Лосева о смысле искусства и претворении в нем идей единства человека и мира, их взаимоотношений. Для философской антропологии вообще характерно рассмотрение человека в единстве с миром (А.С.Арсеньева, С.А.Смирнов), что повышает роль и ответственность человеческого фактора за судьбы мира. Смирнов С.А., например, рассматривая это единство, выделяет три мира, с которыми взаимодействует человек: мир природы, мир деятельности и мир культуры. Это позволяет рассматривать человека в трех ипостасях: как природное существо, как существо деятельное и социальное и как трансцендентное существо, переплавляющее свою природу, обогащающее ее и преодолевающее свои рамки [606, с. 12]. Христианская антропология к единству с этими тремя мирами добавляет еще и единство с Богом и в Боге. Вл. Соловьев поясняет: «... безусловно необходимо внутреннее соединение совершенной индивидуальности с совершенной общностью или универсальностью ...» [614, с. 291].

Вопрос, поднятый философской антропологией о единстве человека и мира, не менее серьезно рассматривался и естественнонаучным знанием. Основой для такого рассмотрения является **методологический принцип «открытых систем»**, выдвинутый в XX веке И.Пригожиным, И.Стенгерсом и др. и тесно связанный с **теорией самоорганизации (синергетикой)**. Синергетика дает обоснование исследованиям феноменов самоорганизации динамических систем, глобальной эволюции, процессов становления «порядка через хаос» и т.д. Это качественно новый уровень решения исследовательских проблем, в основе которого лежит признанное, по выражению Е.Ю.Глазыриной «...пространственно-временное единство всех эпох, профессиональных сфер познания и географических измерений» [143, с. 18].

Обратившись к теоретическим и генетическим предпосылкам теории синергетики, можно отметить, что она не возникла из ничего на пустом месте, а выросла из античных и классических представлений о хаосе и гармонии, становлении и развитии, антропологической и духовной сущности человека.

В последнее десятилетие сложилась традиция выделять несколько периодов в развитии синергетики: классический, неклассический, постнеклассический. Классический период связывается с естественно сложившимися натурфилософскими, математическими и историческими

взглядами античных философов, с диалектическими системами немецкой классической философии. Неклассический – определяется релятивизмом А.Эйнштейна, синтетической теорией эволюции Г.Спенсера, попыткой А.А.Богданова создать науку о всеобщей организации, разработкой общей теории систем Л.Берталанфи. Постнеклассический период исследователи связывают с достижениями современного естествознания в 60 –70 гг. двадцатого столетия (биохимия генетика, биофизика и т.д.) и становлением синергетического подхода в сфере социальных наук: идеи А.Бергсона и К.Поппера об «открытых» и «закрытых» обществах, К.Ясперса – о принципиальной открытости мировой истории, П.Сорокина – о диалектике культурных форм и т.д. [67, 538].

В последнее время различные уровни материального и духовного мира осмысливаются с точки зрения теории самоорганизации. Синергетика становится основой изучения процессов становления и развития различных систем. В частности, после основополагающей работы И.А.Евина, посвященной проблемам синергетики искусства в целом, появляются работы, исследующие музыкальное искусство в синергетическом аспекте [198, 278].

Не меньшее значение теория самоорганизации имеет и для образования, которое, с одной стороны является сложной самоорганизующейся системой, а с другой стороны, представляет собой форму, в которой осуществляется самоорганизация человека как целостной, упорядоченной структуры, находящейся в коэволюции с культурой и обществом. Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов признают, что в процессе самоорганизации человек воспроизводится не только как личность, но и как носитель и транслятор опыта, накопленного человечеством [279].

Образовательная система призвана обеспечить становление и развитие будущих педагогов-музыкантов как специалистов нового типа, способных воспитать у своих учеников соответствующие качества, ценности и идеалы.

С именем И.Пригожина связано понятие диссипативной структуры. Открытые системы, а искусство, образование являются открытыми системами, обменивающимися со средой веществом, энергией и информацией, могут при определенных условиях терять устойчивость и переходить в неоднородное состояние, относительно малых возмущений достаточно устойчивое. Диссипативными структурами в теории синергетики называются стационарные состояния, обретающие порядок через неустойчивость, нестабильность. Если эта модель связана с понятиями стохастичности, диссипативности, то модель российской школы синергетики (С.П.Курдюмов и др.) опирается в большей степени на причинность, самосогласование, диа-(поли-)логизм.

В целом, синергетика позволяет реализовать принципы холизма, коэволюции, самоорганизации, стохастичности, нелинейности, открытости и динамичности в исследовании сложных систем.

Подходя к проблеме исследования закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки с этой

методологической позиции, можно констатировать, что обогащение исследования идеями, гипотезами, концепциями и теориями из всего континуума научного знания, превращает его в «открытую» разомкнутую систему, позволяющую экстраполировать философские и научные постулаты в иные области знания, в нашем случае – применять их к музыкально-педагогической проблематике.

Методологический принцип «открытых систем» действует по аналогии с воронкой, захватывая в поле зрения исследователя достаточно удаленные от предмета исследования отрасли научного знания и позволяя рассмотреть исследуемую проблему, во-первых, с многих сторон и позиций, во-вторых, во взаимосвязи и взаимодействии с различными областями знания, в-третьих, в перспективе теоретического и практического аспектов исследования.

В свете всего вышеизложенного рассмотрение философских аспектов концепций великих естествоиспытателей и мыслителей XX века – В.И.Вернадского (1863 – 1945), А.Л.Чижевского, П.Тейяра де Шардена (1881 – 1955), Л.Н.Гумилева, М.М.Бахтина, Б.А.Успенского, П.А.Флоренского – представляется не только возможным, но и необходимым в русле научных исследований, представляющих собой «незамкнутые» открытые системы.

Мысли В.И.Вернадского и А.Л.Чижевского о космическом происхождении жизни и тесной связи биологических и геофизических процессов на Земле с космосом, позволяют рассматривать эти теории как естественнонаучное доказательство положения философской антропологии о единстве Человека и Мира [116, 707]. С именами В.И.Вернадского и П.Тейяра де Шардена связана разработка учения о ноосфере. В настоящий момент, в связи с усилением глобальной деятельности человечества в системе «человек – общество – природа» резко возрастает влияние ноосферного фактора в жизни человека, что требует своего философского и методологического осмысления.

Нельзя не согласиться с Пьером Тейяром де Шарденом [712], что человек в процессе познания приходит к самому себе, обладающему безграничным и неисчерпаемым духовным потенциалом. Становление человека выявляет новое, духовное измерение его бытия. Это новое личностное измерение связывается им с рефлексивной формой внутренней активности. Рефлектирующее существо становится способным развиваться в новой сфере, ему открывается новый мир, новые ценностные способы самопознания и саморегуляции [122]. Возможность познания мира через познание человеком самого себя – вот сущность его концепции и в этом он смыкается со взглядами философской антропологии на единство Мира и Человека [712].

Проникновение идей В.И.Вернадского в гуманитарное знание имеет достаточно прочные позиции. В музыкальной педагогике, к примеру, на его идеи опирались Л.В.Горюнова при исследовании проблем формирования музыкальной культуры школьников на основе философского осмысления места Человека в мире и освоения «планетарной культуры»; Е.Ю.Глазырина, рассматривающая освоение личностью художественной картины мира с опорой

на учение Вернадского о ноосфере и его идею о ненаучном (интуитивном или полученном иным способом) происхождении некоторых положений современного научного мировоззрения, которые получают свой научный статус после обоснования их научным методом.

Определяющей идеей в нашем исследовании также является учение о ноосфере как сфере разума, аккумулирующей энергию совокупного духовного интеллекта человечества и связанную, по мысли В.И.Вернадского с «живым природным телом» планеты. Если ноосфера рассматривается как духовное пространство мысли, как соединение духовного потенциала отдельных личностей в едином интеллектуально-культурном поле, то естественным продолжением теории Вернадского является теория российского ученого-математика Б.И.Искакова о микролептонных оболочках всего существующего как носителях информации и энергии. Математическим путем (используя уравнения Э.Шредингера) Б.И.Искаков доказывает существование биоэнергетических информационных «слепок» и обосновывает существование некоторых явлений, не укладывающихся в рамки классической физики (проскопия, телепатия и др.). При этом необходимо подчеркнуть важность вывода о возможности подпитывать энергию духа отдельных личностей через совокупный духовный интеллект, и наоборот.

Этот взаимообмен энергией является основой теории пассионарности (от лат. *passionis*) Л.Н.Гумилева, который определяет ее как способность организма к аккумуляции избыточной космической энергии и энергетическому взаимообмену между личностью и ноосферой, пассионарием и этносом. Ученый пишет: «Пассионарность обладает важным свойством: она заразна. Это означает, что люди гармоничные (а в еще большей степени – импульсивные), оказавшись в непосредственной близости от пассионариев, начинают вести себя так, как если бы они были пассионарны» [171, с. 266]. Для дальнейшего рассуждения важным являются следующие моменты этой теории.

- Пассионарность как качество, свойство человека может соотноситься с любым уровнем развития личности.
- Сама пассионарность может иметь различные степени выраженности этого качества у человека.
- Многочисленные примеры, приведенные Л.Н.Гумилевым, показывают, что пассионарий не обязательно должен быть героем. Его сущность выражается в возможности воздействовать на окружающих. В этом плане любой *неординарный преподаватель обладает той или иной степенью выраженности пассионарности.*
- Явление пассионарной индукции, представляет собой процесс «... воздействия на каждую особь зарядом пассионарности другой особи. Логическим продолжением аналогии будет гипотеза пассионарного поля (подобие электромагнитного поля), обладающего совсем иными свойствами воздействия на психологию популяций сравнительно с индивидуальными психологиями тех же людей, взятых по отдельности»

[171, с. 283]. Здесь уместно сопоставление пассионарного поля и эмоциональной атмосферы того или иного учебного заведения, когда мобилизирующий эффект среды обучения проявляется на уровне подсознательного воздействия на обучающихся. Именно в силу этого старейшие учебные заведения мира, с многовековыми традициями, высокодуховной атмосферой «заражают» своих воспитанников и транслируют на последующие поколения и систему знаний, и систему отношений к Миру.

- Особое отношение у человека возникает при общении с искусством. Как пишет сам Гумилев: «Пассионарная индукция проявляется всюду. Это особенно очевидно в наше время (70 – ые годы XX века – Е.П.), когда любители музыки или театра осаждают подъезды Консерватории или МХАТа. Ведь они великолепно понимают, что впечатление от тех же пьес, переданных по радио или телевидению, неравноценно тому, которое они получают в зале театра. Этот пример микроскопичен по сравнению с явлениями этногенеза, но закономерность тут и там одна и та же» [171, с. 284].

Можно продолжить эту мысль о вездесущности пассионарной индукции: вероятно пассионарность отдельных личностей-творцов, может быть элиминирована в их творчестве, в тех художественных произведениях, которые становятся «знаковыми» в ту или иную эпоху. Так, история музыкального искусства дает нам пример, когда воздействие музыкального произведения сравнивалось с действием воинского соединения. Во времена Французской революции один из руководителей восставших, попав в тяжелую ситуацию и находясь на грани разгрома, потребовал прислать дополнительные войска или 1000 экземпляров «Марсельезы». Е.Ю.Глазырина, рассматривая эту проблему, задает вопрос: «Не есть ли то, что мы называем «эмоциональным характером произведения», художественным выражением, фокусировкой духовной энергии личности творца?» [143, с. 26]. Мы попытаемся доказательно ответить на этот вопрос в следующем параграфе нашей работы, при рассмотрении развивающей функции музыкального искусства.

Значительный интерес для исследования нашей проблемы имеют философские взгляды М.М.Бахтина, выдающегося русского философа, филолога, культуролога. Здесь уместно более подробно остановиться на философско-методологической нагрузке, которую несет его **принцип диалогичности**. Природная диалектичность диалога позволяет человеку продуктивно, творчески соотноситься с самим собой, в мысленном внутреннем диалоге сознать свой внутренний мир и на этой основе строить идентификацию с самим собой. При этом самоидентификация возможна в противопоставлении, сопоставлении и единстве с культурой в целом. По мысли Бахтина, возникает диалектическая взаимосвязь индивидуального сознания человека с диалогической моделью мира, при которой создается «пространство для развития», формируется культурное пространство мысли, духовность

человека [52, с.190]. Внутренний диалог порождает самоидентификацию, а диалогическое взаимодействие индивидуальной и общечеловеческой картины мира становится механизмом самосознания человека и формирования его духовности в процессе освоения пространства «планетарной культуры».

В русле психолого-педагогических идей диалогичность является сущностной основой рефлексии как процесса размышления индивида о самом себе, о происходящем в его сознании (философия) и как процесса самосознания субъектом внутренних психических актов и состояний (психология). Рассматривая мышление как творчество, В.С.Библер приходит к выводу, что творческое мышление осуществляется «... во внутреннем мысленном диалоге с самим собой; и этот мысленный диалог протекает как столкновение радиально различных *логик* мышления» [72, с. 41]. Отсюда естественно вытекает идея о полилоге как основе мыслительной деятельности.

Рассматриваемый нами принцип диалогичности М.М.Бахтина можно определить как своего рода преломление естественнонаучного принципа дополнительности Н.Бора в гуманитарной сфере. В микромире, чем точнее определяется импульс, тем менее точно определение положения, и наоборот. Но, как указывает Н.Бор, в связи с целостностью явлений в мире микрочастиц подразделение их невозможно. Каждое из этих определений охватывает и объясняет весь предмет в целом, все особенности его движения. Это позволяет Бору сформулировать ***принцип дополнительности (комплиментарности)***. При антиномичности понятий частица-волна, полученные опытные данные следует «...рассматривать как дополнительные, в том смысле, что они представляют одинаково существенные сведения об атомных силах и, взятые вместе, исчерпывают эти сведения. Понятие дополнительности... нужно рассматривать как логическое выражение нашей ситуации по отношению к объективному описанию в этой области опытного знания» [91, с. 103–104].

Внутренний диалог, всегда есть попытка преодоления себя, выхода за рамки собственного Я и «взгляда со стороны», но происходит это внутри самой целостной личности как открытой неустойчивой системы. Открытость этой системы позволяет человеку контактировать со всей «планетарной культурой», вступать с нею в диалог, испытывать и принимать ее воздействие на себя, составлять с нею и с миром единое целое. Принцип дополнительности позволяет еще глубже проникнуть в антиномию внутреннего диалога, осознать целостность становящейся и развивающейся личности и ее единство с Миром в духе философской антропологии.

С точки зрения движения и развития несомненный интерес представляют взгляды П.А.Флоренского и Б.А.Успенского о сущности понятия *время* и его сопоставление с категорией *пространство* [658, 669]. Уже стала трюизмом ссылка на А.Эйнштейна, В.И.Вернадского и др. впервые употребивших понятие пространство-время.

Изучение этого феномена П.А.Флоренским было предпринято для определения различий в течении времени для человека, и, в частности, для

определения разнонаправленности временного потока, когда конец временного сюжета сна совпадает с началом реального времени бодрствования, что позволяет ему называть время сна временем обращенным, ирреальным. Разнонаправленность временного потока составляет в зеркальном отражении расширяющееся пространство в реальность бытия и в ирреальность сновидения. Движение и развитие возможно как в реальном пространстве-времени, так и обращенном.

Рассматривая время как четвертое измерение пространства, Б.А.Успенский сравнивает и сопоставляет пространство-время с учетом фактора движения. В частности он признает, что пространство пассивно по отношению к человеку, но человек в нем активен, со временем все происходит наоборот: время активно по отношению к человеку, человек же неподвижен. Безоговорочно приняв это положение, мы сталкиваемся с противоречием: человек превращается в пассивный объект, которым время (субъект?) манипулирует. Вновь возникает со времен Р.Декарта, Г.В.Лейбница и И.Канта существующая антиномия субъект-объект. Здесь возникают некоторые сомнения в правомерности подобного утверждения: если пространство-время является единым целостным универсальным континуумом, то, при введении человеческого фактора, вероятно, пространство может быть активным по отношению к человеку, а человек может быть активным по отношению ко времени. В русле нашей проблемы становления и развития личности человека пространство, рассматриваемое как пространственная среда, может быть по отношению к личности нейтральным, негативно и позитивно развивающим. Если среда является развивающей, то не правомерно ли предположить, что пространство приобретает элементы активности, воздействуя на личность? В сопоставлении времени и личности, следует признать, что личность может быть по-разному активна во времени, что связано с субъективным ощущением времени человеком. Субъективное время, в зависимости от его насыщенности событиями и переживаемыми отношениями может ускоряться и замедляться, т.е. активность личности влияет на ход времени. Один и тот же промежуток космологического времени может вмещать разное количество событий и фактов в субъективном историческом времени личности в зависимости от интенсивности ее (личности) внутреннего экзистенциального переживания и проживания событий и внешнего экзистенциального переживания и проживания со-бытия с другими личностями. Приходится констатировать, что рассмотрение пространства-времени как единой категории невозможно вне действия принципа дополнительности. Видимо имеет смысл в последующих разделах работы более подробно проанализировать время как фактор становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки.

Современные философы все чаще обращаются к решению проблемы приложения философских концепций к реальной музыкально-педагогической практике. Такие философы как М.С.Каган, Н.И.Киященко, Е.В.Квятковский,

Н.И.Лейзеров, Т.В.Холостова, рассматривая эстетическую, духовно-нравственную сущность самой музыки и процессы общения с ней, считают основополагающей гуманистическую позицию, которая утверждает необходимость развития человеческого в Человеке, овладение субъектом эмоционально-ценностными отношениями к Другому, к миру, к самому себе [236, 237, 254, 255, 258, 259].

Особое значение приобретает проблема формирования мировоззрения и педагога, и ученика, решение которой опирается на выдвигаемое философией системно-целостное понимание личности и ее важнейшей духовно-нравственной константы – мировоззрения. Известный современный философ М.К.Мамардашвили приравнивает толкование ценностного смысла произведения искусства к поступку, который требует проживания человеческих отношений, выраженных языком искусства и, в конечном итоге, – второго рождения личности [373–376]. Как пишет известный методолог музыкального образования Э.Б.Абдуллин «смысл (цель) профессионально-мировоззренческой деятельности педагога-музыканта заключается прежде всего в построении им собственной духовно-личностной концепции (модели) взаимодействия с музыкально-педагогической действительностью (как с неразрывной частью всей социокультурной жизни), с осознанием и совершенствованием своего «Я», своей профессиональной индивидуально-личностной культуры, вбирающей (в качестве особого «продукта» этой деятельности) систему высших человеческих ценностей» [404, с. 42].

В последнее время философы, работающие в русле философской антропологии, рассматривают становление человека как сотворение самого себя, раскрытие своих сущностных сил (Смирнов С.А.) [606]. Духовное становление личности раскрывается в их трудах как развитие творческих сил, потребностей и личностных свойств, качеств человека. Стержнем развития личности является ее субъективное отношение к миру и собственной жизни (В.М.Межуев) [392]. Б.С.Братусь, выделяя 4 ступени развития личности, высшей считает духовную (или эсхатологическую), на этой ступени осознание себя и Другого восходит к пониманию человека как носителя Божественной сущности, созданного по образу и подобию Божию [99].

Нам импонирует представление Э.В.Соколова о духовности как иерархии экзистенциальных структур: трансцендентной – стремление расширить границы своего Я; аксиологической – признание абсолютной ценности человеческого бытия; временной – осознание непрерывности существования во времени; холистской – обеспечение индивидуальной целостности, единства психической жизни [611]. Эти структуры выполняют определенные духовные функции. Остановимся, прежде всего, на анализе последнего высказывания.

Какую же духовную деятельность (а сущность понятия функция – происходит от лат. *functio* – отправление, деятельность) осуществляет трансценденция? Выход за пределы собственного Я, расширение собственной

сущности и рамок своей экзистенции в практике личностного роста позволяет перейти от личности стагнационной к постоянно расширяющейся и бесконечно трансформирующейся личности. Современный мир со спонтанно изменяющимися параметрами человеческого существования, с неизменно увеличивающимся потоком информации предъявляет человеку (а в особенности педагогу) требования постоянно изменять и совершенствовать себя. В этом случае трансценденция является механизмом освоения новых пространств, новых миров, новых информационных пластов, новых смыслов бытия, позволяющих продвигаться вперед по пути бесконечного совершенствования себя. Из четырех позиций взаимодействия и взаимодвижения между миром и человеком: неизменный человек в неизменном мире, неизменный человек в изменяющемся мире, изменяющийся человек в неизменном мире и, наконец, изменяющийся человек в изменяющемся мире, только последняя позиция при сохранении одновекторной направленности мира и человека позволит личности оставаться необходимой миру природы, деятельности, культуры и совершенствоваться самой в рамках единства Человек-Мир.

Аксиологическая структура духовности предполагает абсолютную ценность человеческого бытия как определяющий принцип, но наряду с этим в аксиологическую структуру входят, по выражению Э.В.Соколова, интимно-личностные экзистенциальные переживания особых духовных социально-обусловленных явлений: Свободы, Совести, Разума, Любви, Надежды, Красоты, Добра, Сомнения, Заботы, Веры, Вины, Раскаяния, Сочувствия, Долга, Гражданственности, Патриотизма и пр. Если принять во внимание, что ценность имеет многовекторную направленность – ценность для человечества, ценность для личности, ценность для общества (конкретного социума), ценность для государства, то следует признать необходимость четкой структурализации этого аксиологического компонента духовности. Видимо, даже не затрагивая определяющего принципа, можно рассмотреть несколько по-разному функционирующих структур. В государствах, идеология которых опирается на коллективистские приоритеты, значимыми будут государственные ценности, определяющие отношения личности к государству и социуму, а личностные ценности будут носить подчиненный характер (в СССР, например, государственные интересы, а соответственно и ценности, превалировали). В государствах, традиционно придерживающихся идеологии индивидуализма, приоритетными будут личностные ценности. Вероятно, истина лежит где-то посередине. Паритет общечеловеческих, личных, общественных и государственных ценностей должен стать нормой становления и развития духовной личности, только тогда сможет полноценно действовать аксиологическая функция духовности.

Осознание непрерывности существования во времени как экзистенциальная составляющая духовности предполагает непрерывность восхождения на бесконечном пути самосовершенствования человека,

бесконечный поиск и осмысление этого позитивного движения, существующего как исходная интенция человека – придание смысла собственной жизни. Признание экзистенциальной ценности субъективного времени позволяет человеку ежечасно и ежеминутно строить свои отношения с реальным миром, осваивая его в различных видах социокультурной деятельности, осуществляемой в русле собственной экзистенции.

Обеспечение индивидуальной целостности и единства психической жизни – холистская функция духовности – представляет собой объективную и субъективную экзистенциальную ценность и для личности, и для общества. Именно духовность способна актуализировать все аспекты взаимоотношений человека с самим собой, другими людьми, природой, деятельностью, культурой с наименьшими потерями для личности и общества. Разрушение индивидуальной целостности и единства психической жизни чревато многими негативными последствиями: начиная от потери смысла жизни целыми поколениями и кончая асоциальным поведением каждой конкретной личности. В итоге холистская функция духовности опосредованно влияет на социокультурную ситуацию, складывающуюся в каждом конкретном обществе, в каждом конкретном государстве.

Следовательно, можно констатировать, что реализация каждой из вышеперечисленных функций духовности в той или иной степени изменяет как внутренний мир человека, так и окружающую его реальность. Отсюда следует важный вывод, что духовное развитие и совершенствование человека представляет объективную необходимость для дальнейшего поступательного развития цивилизации. Образование в этом случае призвано сказать свое веское слово.

Важным моментом для наших дальнейших рассуждений является сравнение *феноменологической редукции как методологического принципа* с логическим приемом *абстрагирования*. В логике абстрагированием называется «мысленное выделение отдельных признаков и свойств конкретного предмета или явления и мысленное отвлечение их от множества других признаков, свойств, связей и сторон этого предмета» [288, с. 429]. То есть абстрагирование предполагает мысленное оперирование отдельным признаком или свойством предмета, а предшествующей логической операцией, таким образом, является *анализ* предмета или явления. Феноменологическая же редукция при «вынесении за скобки» внешнего мира и обращении к миру внутреннему осуществляет в сознании *синтез многообразия в целостность* «синтез отождествления».

В реальном исследовательском процессе, особенно направленном на исследование процессов становления и развития личности, одним из основополагающих методологических принципов, безусловно, может и должна стать феноменологическая редукция, предполагающая сохранение целостности феномена на основе синтеза как изначальной формы познавательной активности. Однако было бы неправомерно исключить из научного аппарата

исследования абстрагирование как частный принцип мысленного анализа. Рассматривая категорию становления (как возникновение нового) и развития (как положительную, по восходящей, динамику изменений этого нового), следует подчеркнуть, что выделение этого нового качества или свойства является необходимостью для фиксации динамики этих процессов и уровня изменений самих новообразований личности. Приходится констатировать, что целостность личности, при всей не сводимости ее к совокупности частей, в процессе исследования может быть подвергнута мысленному экспериментированию на основе абстрагирования.

Следует отметить: именно на феноменологических философских основаниях возник холизм как одно из важных направлений в науке двадцатого века, сущностью которого является рассмотрение фундаментальной категории *целостности*. Холизм возник в первой половине XX века как понятие целостности организма и вообще органически целостных образований (А.Мейер). Однако понимание взаимосвязанности и взаимовлияния реально существующих в Мироздании систем, экстраполяция в образование идей В.И.Вернадского, А.Л.Чижевского, П.Тейяра де Шардена, М.М.Бахтина, отчасти В.С.Библера – позволяет рассмотреть категорию целостности как одну из основных в современном педагогическом процессе. В рамках концепции холизма можно исследовать процессы целостного развития и саморазвития, самореализации и самоактуализации личности во всей совокупности от причинности до творчества. Педагогический процесс требует всеохватывающего и целостного подхода, предполагающего не только обеспечение целостности развивающейся личности, учебно-воспитательного процесса, но и целостное исследование таких взаимосвязанных с образованием сложных систем как социокультурная среда, оказывающая непосредственное влияние на «скрытые программы развития» (педагогическая психология), и атмосфера общества (В.Г.Ражников). Все вышеизложенное позволяет сформулировать **принцип целостности** как важную методологическую основу нашего исследования.

Выделение в последнее десятилетие философии образования как отдельной отрасли философского знания тесно связанного с осмыслением фундаментальных педагогических проблем позволяет нам проанализировать основные идеи, развиваемые этой наукой в отношении становления и развития личности. (В.Г.Бондарев, Т.Н.Буйко, М.И.Вишневский, А.П.Валицкая, Б.С.Гершунский, С.И.Гессен, А.В.Деттерер, Н.И.Латыш, А.И.Левко, Н.В.Смирнова, В.С.Степин, Х.Г.Тхагапсоев, В.Д.Шадриков, П.Г.Щедровицкий и др.) [88, 104, 122, 140, 142, 185, 337, 341, 342, 625, 654, 711, 731].

Философию как основу педагогики рассматривал еще П.Наторп в начале XX века, однако подлинный «взрыв интереса» к проблемам философии образования приходится на последнее десятилетие XX – начало XXI века. Эти изменения связаны, вероятно, со сложностью мировых процессов в экономике,

политике, культуре, кризисом образовательной системы, отказом от старых традиций, возникновением новой парадигмы образования и пр., то есть наличием проблем, требующих философского осмысления.

Одним из основных вопросов философии образования является рассмотрение сущности понятия *образование*. Прежде всего, образование признается сферой, «напрямую связанной со становлением личности человека и формированием духовных, нравственных ценностей всего человеческого сообщества» [140, с. 28]. Функции этой сферы направлены в будущее человечества и определяют личностные качества каждого человека, его мировоззренческие и поведенческие приоритеты и, как итог, рост экономического, нравственного и духовного потенциала общества и всей человеческой цивилизации. Как указывает Т.Н.Буйко, понятие образования на протяжении последних пятидесяти лет в отечественной педагогике непрерывно расширялось: от «процесса вооружения знаниями, умениями и навыками» (50-ые годы XX века), через «процесс и результат» (70-ые годы), «формирование мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей» (80-ые годы), как «специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида» (90-ые годы), до синтеза обучения и учения (индивидуальной познавательной деятельности), воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации, как процесс передачи социокультурного опыта последующим поколениям, создание условий для проявления внутренней мотивации ребенка и формирование условий для его внутреннего роста [104, с. 17-18]. В начале XXI века образование с аксиологических позиций рассматривается как восхождение к свободе. В самом широком значении понятие образования, в отличие от буквального смысла – создание, формирование образа, употребляется в качестве синонима понятий «становление личности» или «воспитание». Безусловно, столь расширительное толкование понятия представляется нам неправомерным, хотя в русле онтогенетических представлений формирование образа (образование) является био-социокультурным процессом становления личности.

Остановимся кратко на анализе последнего предложения. Вся эволюция жизни восходит к главному результату изменений, возникновению личностного измерения. Именно в этом и заключается сущность становления человека: внутренняя активность человека приобретает рефлексивные формы, включая его в сложный стадийно развивающийся процесс самопознания, самостановления, самореализации. Следовательно, образование в онтологическом плане способствует становлению личностного измерения, возможности выйти за пределы собственного Я, трансцендировать с целью самореализации, саморазвития при помощи рефлексии, основанной на методологическом принципе феноменологической редукции. Так философски осмысливаются механизмы самодвижения становящейся и развивающейся личности.

Именно поэтому становление личности, приобретение ею подлинно человеческих качеств является центральной проблемой философии образования [122, с. 6, 93].

Другим значимым моментом в анализе взглядов философии образования на становление и развитие личности является признание образовательного пространства как пространства личностного роста. Е.Г.Оссовский, например, рассматривает философию образования как науку о существовании и генезисе человека в духовном и образовательном пространстве, раскрывающую аксиологичность образования как иерархию общечеловеческих, социальных, государственных и личных ценностей [668, с. 3–34]. Утверждается мысль о культурно-образовательном пространстве, которое пронизывает все социально-культурные и экономические структуры общества, где образованный человек находит применение своим развитым и развивающимся способностям [337, с. 5], признается, что становление человека как личности предполагает, прежде всего, приобщение его к миру культуры. Культурная среда воздействует на становящуюся и развивающуюся личность, люди (носители культурной традиции) передают человеку определенным способом свой культурный багаж. Взаимодействие становящейся и развивающейся личности с культурной средой протекает в процессе осуществления личностного мировоззренческого синтеза. «Чем сложнее и богаче культура, тем сильнее давление, оказываемое ею на становящуюся, не совсем самоопределившуюся личность. Если культура общества в целом однородна по своим основаниям и преимущественно догматична, не ориентирована на творческое обновление и сущностное развитие, то ее массированное воздействие, – указывает М.И.Вишневский, –... способно смять, раздавить самобытную креативность личности, не сформировавшей еще механизмов духовной самозащиты» [122, с. 28–29]. При этом отмечается, что приобщение личности к культуре, воздействие культурной среды должно быть не одноактным, а многократным, систематичным, последовательным и многоаспектным.

Особое значение имеет культурологический аспект для понимания сущности музыкально-педагогического образования. Русский ученый-педагог и философ С.И.Гессен предполагал, что имеется точное соответствие между культурой и образованием: сколько культурных ценностей – столько и видов образования: «Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено» [142, с. 35]. В этом высказывании отражается понимание культурологического аспекта принципа «открытых систем»: непрерывности и преемственности музыкально-педагогического образования [600, 602], разомкнутости, открытости и динамичности музыкально-педагогического процесса.

Актуальные проблемы музыкальной педагогики помогают осмыслить, в частности, идеи И.А.Ильина, считавшего культуру без духовности обреченной

на запущенность и деградацию. Только диалектическое единство, гармония научного и духовно-интуитивного миропонимания, основанного на вопрошающем созерцании, позволяет человеку быть услышанным, получить ответы и актуализировать духовную свободу определять свою жизнь и отвечать за нее перед людьми и миром.

Культура как среда, возвращающая и питающая личность, рассматривается философом и педагогом А.С.Зубра. Известный белорусский ученый считает, что культура имеет человекотворческую направленность и обладает факторами, детерминирующими саморазвитие личности. Рассматривая культуру в связи с теорией познания, он признает необходимость переориентировать образовательный процесс на сохранение «культурных норм с ориентацией на будущее состояние культуры, мышления и деятельности, в основе которого должно лежать культурное самоопределение человека (процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве)» [224, с. 43]. Опираясь на эти положения музыкально-педагогическое образование способно решить задачи самоопределения, саморазвития и самоактуализации личности в культурной среде.

Интересную связь можно проследить между средовым подходом в образовании и принципом расширяющихся концентрических кругов, которые рассматривает Н.И.Латыш как качественные скачки в самореализации личности. Каждый из кругов находится в единстве с предшествующими и последующими, причем единство реализуется по принципу диалогичности. Если каждый из этих кругов рассматривать как определенную среду (семья, школа, микросреда, национально-региональный социум, отечество, человечество), то освоение каждой из этих социально-культурных сред является этапом, стадией социализации, самоопределения в этой среде, самоидентификации и самореализации. Движение и накопление изменений в личности при качественно-скачкообразном переходе от одной среды к другой предполагает восходящее самодвижение личности, раскрытие индивидуальных потенций, возникновение в ней новых качеств и свойств. Педагог обеспечивает ученику фасилитацию, психологическую поддержку и создание необходимых условий для самореализации.

Смена образовательных парадигм, выявление закономерностей в этом процессе, методологические подходы к образовательной практике – являются в философии образования главными предметами анализа и осмысления. Являясь фундаментальными основаниями глобального педагогического процесса, эти положения во многом определяют те ценностные позиции, теоретические постулаты, технологические построения, с которыми подходит человеческое сообщество к развитию и формированию последующих поколений. Поэтому значительная доля исследований посвящена этой проблематике [88, 104, 337].

Характерной особенностью современного этапа развития педагогического процесса, является признанное многими авторами сосуществование различных

парадигм, понимаемых как культурно-исторический тип педагогического мышления и практики, проходящий в своем развитии этапы становления, завершенности и стагнации (А.П.Валицкая). При заметной разбросанности мнений, терминологической многовариантности, заметно единое стремление философии образования преодолеть отживающую традиционную, консервативную (знаниевую) парадигму, философской базой которой служила, по мнению Т.Н.Буйко, В.Г.Бондарева, философия Нового времени. Следует оговориться: пути выхода из парадигмального кризиса предлагаются разные. Так, А.П.Валицкая считает, что на смену знаниевой парадигме приходят культурологическая и культуротворческая; А.И.Колесникова выделяет три современные парадигмы: научно-технократическую, гуманистическую и эзотерическую; Х.Г.Тхагапсоев видит следующие направления в поисках новых парадигм: консервативно-просветительское, либерально-рационалистическое, гуманистически-феноменологическое; В.Я.Пилиповский рассматривает как присущие современной практике традиционалистско-консервативную (опора на знание), рационалистскую (опора на интеллект), феноменологическую (ориентация на развитие личности), когнитивистскую (опора на мыследеятельность) и социал-реконструктивистскую (ориентация на формирование гражданина определенного общества) парадигмы.

Т.Н.Буйко, раскрывая сущность понятий единичное и всеобщее, считает, что подъем индивида до всеобщего и субъективизация общечеловеческого опыта лежат в основе противопоставления традиционного (классического) и нетрадиционного (неклассического) подходов к образованию человека. Схожесть с этой позицией можно отметить и во взглядах известного белорусского исследователя социально-философских проблем образования А.И.Левко, который выделяет два теоретико-методологических направления в осмыслении проблем образования: естественнонаучное и социокультурное. Первое направление предполагает человека в качестве объекта, а педагогический процесс как восхождение человека к всеобщему в нем, второе – подчеркивает субъектность человека, а образование рассматривается как подлинное индивидуально-личностное развитие, как восхождение к уникально-единичному.

Исследуя парадигмальный подход в образовании, В.Г.Бондарев анализирует традиционно-классическую, технократическую, гуманистическую, синергетическую (классическую, неклассическую, и постнеклассическую) парадигмы и признает возможность синтеза различных подходов к образованию. В одном из последних по времени исследований, Ю.И.Куницкая, разрабатывая теоретические основы педагогического профессионализма, приходит к выводу, что в научном мире намечается тенденция к сближению и взаимообогащению различных научных направлений [328]. Представитель системномыследеятельностного подхода П.Г.Щедровицкий считает, что в настоящий момент происходит смена старой и образование новой педагогической формации. Три предшествующими он называет:

катехизическую, эпистемологическую и инструментально-техническую, – а основной сущностной чертой новой формации считает синтез имеющихся подходов к педагогическому процессу. Анализируя тенденцию центростремительного сближения образовательных парадигм, Н.И.Латыш отмечает, что «... академические споры в последние десятилетия все более смещаются к «золотой середине»» [337, с. 23].

Все вышеизложенное позволяет нам констатировать, что философия образования в вопросе становления и развития личности придерживается следующих позиций:

- проблема становления и развития личности признается центральной;
- процесс развития человека является биосоциокультурным, внутренне и внешне обусловленным [24, 587];
- внутренняя активность человека приобретает рефлексивные формы, включая его в процесс самопознания, самостановления, самореализации;
- культурно-образовательное пространство рассматривается как пространство личностного роста, где образованный человек находит применение своим развитым и развивающимся способностям;
- методологические подходы к образовательной практике характеризуются признанием кризисного состояния образовательной парадигмы;
- смена образовательных парадигм обуславливается отходом от классической философии с ее антиномией субъекта и объекта;
- пути становления новой образовательной парадигмы намечаются в направлении феноменологического, экзистенциального и культурологического подходов, повышающих аксиологичность образовательного процесса, его гуманистическую направленность;
- отмечается тенденция сближения образовательных парадигм на основе их синтеза.

Отказ от признания абсолютности истины, контекстность, диалогичность и полилогичность мышления, опора на методологические принципы дополненности, теории самоорганизации и холизма – вот те теоретические посылки, которые определяют разнообразие научных позиций. С точки зрения холизма и синергетики, признающих образование целостным феноменом и открытой диссипативной системой, тенденция к синтезу образовательных парадигм может рассматриваться как важное методологическое положение современной педагогики.

*

*

*

Итак, наш экскурс в философию становления, развития и саморазвития личности и методологические основания исследования этих процессов показал следующее:

В генезисе философских взглядов на категории становления, развития и формирования прослеживается несколько течений, возникших еще в античной

и восточной философии и сохранивших свои основные исходные позиции на протяжении веков.

1. Прежде всего, взгляды различаются по оси признание – отрицание возможности становления и развития (изменение – неизменность). Наряду с мощным направлением, считающим становление, развитие, саморазвитие личности важнейшими атрибутами философских систем, существует направление признающее неизменность, изначальную данность человека.

2. Далее, по-разному рассматриваются движущие силы и механизмы становления и развития: внутренние (человек – божественная сущность человека) и внешние (природа, космос – Бог, Абсолют). Пройдя через философию Нового и Новейшего времени, эти две тенденции сближаются на пороге XXI века: признание биосоциальной природы человека, применение методологического принципа дополнительности, заставляет философов исследовать бинарную детерминацию становления, развития, саморазвития и формирования личности.

3. Характеристики становления, развития и формирования различаются по вектору эссенция – экзистенция. Восхождение от существования к сущности определяет эссенциальные философские доктрины. Экзистенциальные же философские течения признают проявление сущности через существование.

4. Философские взгляды на вектор направленности становления и развития личности во многом связаны с антиномией субъект-объектных отношений, соотношением единичного и всеобщего, Человека и Универсума в целях-результатах образовательного процесса. Противопоставление субъекта объекту приводит к превращению ученика в объект манипуляций учителя. Только диалектика субъект-объектных отношений признает уникальность личности главной целью-результатом образовательного процесса.

5. Синтез общенаучного и философского знания позволяет привлечь к анализу становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки философские взгляды естествоиспытателей, обеспечивающие философско-методологическую составляющую исследуемого процесса. Значимой философской базой являются: учение о ноосфере как совокупности духовного интеллекта человечества и «живого природного тела»; идея планетарного характера культуры; теория пассионарности; категория диалога; роль субъективного времени в становлении и развитии личности.

6. Философия образования, унаследовав тенденции рассмотрения категорий становления, развития, саморазвития и формирования от философии, разрабатывает их в русле своего предмета исследования: становление и развитие личности признается центральной проблемой; культурно-образовательное пространство рассматривается как пространство личностного роста; намечаются пути становления новой образовательной парадигмы, повышающей аксиологичность и гуманистическую направленность образования; отмечается тенденция синтеза образовательных парадигм.

7. Анализ современной системы научного и философского знания позволил сформулировать ряд методологических принципов настоящего исследования:

Принцип «открытых систем» (синергия), позволяющий использовать современный научный потенциал для научно-исследовательского взаимодействия различных систем (идей, концепций и теорий) в разработке проблемы становления и развития личности учителя музыки.

Принцип дополнительности, рассматриваемый как проявление антиномичности целостных процессов, явлений, феноменов и отражающий логическое отношение к исследуемому объективному явлению, охватывающее и определяющее предмет в целом (в нашем случае субъект образовательного процесса) в разных системах определений.

Принцип диалогичности, диалектическая сущность которого позволяет человеку продуктивно, творчески соотноситься с самим собой, в мысленном внутреннем диалоге сознать свой внутренний мир и на этой основе строить идентификацию с самим собой. Возникает диалектическая взаимосвязь индивидуального сознания человека с диалогической моделью мира, при которой создается «пространство для развития», формируется культурное пространство мысли, духовность человека.

Принцип феноменологической редукции, предполагающий сохранение целостности феномена на основе синтеза как изначальной формы познавательной активности при «вынесении за скобки» внешнего мира и обращении к миру внутреннему. Феноменологическая редукция осуществляет в сознании *синтез многообразия в целостность* «синтез отождествления» и лежит в основе рефлексивных действий человека.

Принцип целостности (холизм): понимание взаимосвязанности и взаимовлияния реально существующих в Мироздании систем, включая целостность организма и вообще органически целостных образований. Методологическая сущность этого принципа требует всеохватывающего и целостного подхода не только к развивающейся личности или педагогическому процессу, но и целостное исследование таких взаимосвязанных с образованием сложных систем как социокультурная образовательная среда и эмосфера общества.

*

*

*

Обозначив основные философско-методологические подходы к проблеме становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки, можно приступить к рассмотрению философско-эстетических аспектов развивающей функции музыкального искусства, психолого-педагогических основ становления и развития личности учителя и времени как одной из важнейших категорий этого процесса.

1.2 Проблема развивающей функции музыкального искусства в философии, эстетике, музыкальной педагогике и психологии

Проблема взаимосвязи музыки и личности, воздействия музыки на личность человека существовала с момента возникновения в человеческом обществе зачатков музыкального искусства. Однако впервые эта проблема была осознана и сформулирована в древности античной и восточной философией. К этому же периоду относятся и первые попытки доказать непосредственное воздействие музыки на личность.

На раннем этапе человеческой истории музыка не представляла ещё самостоятельного вида искусства. Искусство выступало в недифференцированном единстве, а вся художественная деятельность человека мотивировалась и определялась магическими представлениями «о пользе». Воздействие музыки на личность и природу интерпретировалось в мистическом плане, смыкаясь с экстазом и музыкальной магией [180].

Первой музыкально–эстетической системой, вступившей в борьбу со взглядами на мистически–магическое воздействие музыки (что присуще первобытному обществу), была концепция Пифагора (около 580 – 500 годов до н. э.), развитая и дополненная ранними пифагорейцами. Музыка рассматривалась как конституционный элемент мироздания. Их представления о *Musica humana* были не чем иным, как признанием эстетического воздействия музыки на психику человека. Выдвигая тезис о тождественности музыки и природы, пифагорейцы приходили к наивно–материалистическому выводу: во время слушания музыки подобное действует на подобное, именно этим обуславливается глубокая предрасположенность души к музыкальному воздействию.

В древнекитайской философии важным моментом для нашего исследования развивающей функции музыкального искусства является идея об изначальной музыкальности мира. Конституционной сущностью каждой вещи реального мира является звук, а в совокупной целостности все звуки мироздания составляют музыку. Музицирование, например, Сыма Цянь (древнекитайский философ и музыковед) рассматривает как процесс ментальной концентрации, в результате которого человеку удается воспринимать гармонию мира и действовать как ретранслятор мировых частот. В таких условиях цель музыки – предотвращать бесчинства, излечивать страдания народа, укрощать гнев Сына Неба. [635, с. 77–92]. Являясь своеобразной голограммой мироздания, музыка, в своем непосредственном звучании, позволяет человеку использовать ее как источник информации об устройстве мира, приобретая статус онтологической категории, становясь элементом концептуальных матриц, описывающих Вселенную [638, с. 16]. Эта идея, дополненная теорией космического резонанса, показывала универсальную коммуникативность вещей, их взаимосвязь и зависимость, превращала человека в резонатор мировой гармонии, а музыку – в действенный

способ оптимизации жизни. Таким образом, можно с достаточной точностью сделать вывод, что музыка играла в древнем Китае значительную роль как модель мироздания и онтологическая категория, обуславливающая изменения человека, общества и государства для достижения ими мировой гармонии, т.е. развивающая функция музыки являлась одной из ведущих, четко осознаваемой и общепризнанной.

Для античной философии следующей крупной вехой в истории взглядов на развивающую функцию музыки являлась концепция Дамона (V век до н. э.). Ее содержательной сутью было утверждение, что посредством смены музыки можно сознательно формировать личность. Отсюда вытекает необходимость тщательно отбирать используемые в процессе воспитания музыкальные произведения, так как музыкальное воспитание является в основе своей воспитанием граждан государства, требованием усвоения этического богатства общества. Именно Дамон сформулировал содержание музыкального этоса, т.е. связь музыки с особенностями человеческого характера, а впоследствии пришел к мысли о музыкальной «добродетели», понимаемой как полезная для формирования личности музыкальная практика. Учение об этосе оказалось первой попыткой разработать общественно-этическую систему значений ценностей. Музыка, таким образом, не только изменяет личность, развивает ее, способствуя накоплению положительных для существования в сообществе черт, но и определенным образом моделирует ее, имплицитно личностно определяя определенные личностные качества. С точки зрения современных воззрений и современной терминологии музыка и личность изоморфны.

Дальнейшее развитие этих взглядов мы находим у Платона (427 – 347 до н. э.), который подчеркивал психически–педагогическую эффективность музыки [180, 488, 638]. Только тот, кто знает и понимает музыку, может стать ценным для себя и государства. Музыкальные феномены приобщают человека к ритму и гармонии, делают его более чутким, гармоничным, способным к общению и творческой деятельности. Физическое и моральное становление личности зависит от уровня единения с миром. На этой основе возникает эффект психологической гармонии, а музыка становится способом духовного развития личности.

Для Платона понятие музыкальной «добродетели» равнозначно формированию гражданского самосознания, поэтому, защищая государство, он отклоняет любые изменения форм музыки, слишком хорошо понимая, «... что гражданско-государственная добродетель не может не нуждаться в формирующей личность силе искусства» [180, с. 50]. Отсюда противоречивость взглядов Платона, с одной стороны – признание общественного характера музыки, учение об этосе, идеи музыкального воспитания, развития личности; с другой – нормативный консерватизм его эстетики, основанный на признании первичности мира идей.

Более высокой степенью осмысления взаимодействия личности и музыки является концепция Аристотеля (384 – 322 до н. э.). Смысл искусства, цель его

состоит в воспитании, в развитии личности и формировании добродетели. Впервые он приходит к выводу о различии, существующем внутри единства этической и эстетической сфер. Поскольку нравственность проявляется в поступках по отношению к реальной действительности, а для эстетической точки зрения всегда характерна созерцательность, Аристотель заключает, что музыка из-за своей практической потребности оказывает воздействие на личность неоднозначно и не непосредственно. В его концепции большое значение придается проблематике воспитания: музыкальный утилитаризм берет свое начало именно с античной философии, и, в частности, с этих взглядов Аристотеля. Содержание этоса музыки и для него являлось безусловной достоверностью: «... музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи» [30, с. 368].

Аристотель, сохраняя основное в учении об этосе – мысль о связи музыкальных средств выражения и человеческих особенностей характера, личностных качеств – идет дальше, связывая этос музыки непосредственно или опосредованно с типичным моральным содержанием и функцией отдельных слоев общества. Фактически основой для него является то, что в XIX – XX веках в марксистской философии получило название классовой структуры общества.

На самом высоком уровне для древнего классического периода решается проблема развивающей функции музыкального искусства в аристотелевской теории катарсиса. Мир, воплощенный в искусстве, жизнь характеров и страстей, переданных в музыкальном произведении, обладает способностью потрясать слушателя до глубины души. Именно Аристотель впервые показал, что эстетически пережитое эмоциональное потрясение при восприятии произведения искусства находит свое разрешение в переживании очищения, духовного совершенства и гармонии. Разрешающая сторона эмоционального переживания, отражающая парность и фазность эмоций (напряжение-разрешение), является механизмом развития и формирования личности.

После Аристотеля в античной музыкальной эстетике наступает кризис. Однако и этот период отмечен рядом ценных теоретических разработок и выводов. Школа стоиков, в частности Диоген из Селевкии, выдвинула положение о том, что этическое воздействие музыки зависит от индивидуального характера и темперамента человека. На отдельных людей музыкальное произведение оказывает разное развивающее воздействие, т.е. эмоционально-эстетическое воздействие музыкально-конкретизированных видов этоса связано с воспринимающей личностью [180, 762]. Индивидуальность музыкального восприятия и переживания впервые стала предметом осмысления философии музыки.

Но, несмотря на отдельные успехи, закат античной философии во многом подорвал музыкально-философскую традицию признания развивающей

функции музыкального искусства. Концепция Аристоксена (ок. 350 до н.э. – г. смерти неизв.), например, почти полностью теряет осознание этико-мировоззренческого богатства содержания музыкального искусства, ограничиваясь систематизацией гармонии и ритмики и разработкой принципа пространственного размещения звуковой системы. Филодем (1У век до н.э.) вообще подвергает сомнению развивающую и воспитательную силу музыкального искусства, т.е. то, что было ясным и непреложным в классический период затушевывается и отрицается [180, 761, 762]. Придавая немаловажное значение музыкальной дидактике, следует отметить, что «музыкальный дидактизм», по выражению В.Л.Яконюка, поставивший во главу угла познание логической самообоснованности музыкального произведения, его формы и структуры, делает акцент на знании как таковом, не интересуясь развитием жизненно важных качеств человека [752, с. 22].

Средневековая музыкальная эстетика предъявляет искусству новые требования, функции искусства подвергаются ревизии. Античное учение об этосе получает религиозно-морализирующий смысл, теория катарсиса подвергается критике, отрицается земное происхождение музыки и возможность наслаждения искусством. Если античная эстетика считала, что музыка оказывает гуманизирующее воздействие на индивидуальное сознание, его аффективную сферу, способствует совершенствованию общества, то философия и эстетика средневековья, ориентируясь на внутренние переживания личности, проповедуя трансцендентальное мироощущение, придает новый смысл развивающей функции музыки: отвлечение от суетности жизни, облегчение в постижении тайн Веры. Теологическая функция музыки подчиняет и поглощает развивающую, воспитательную и эстетическую.

В условиях христианского миропонимания изменяется система координат, в которой рассматриваются сущность и функции музыкального искусства. Взгляды на природу музыки зависят теперь от того, воспринимается ли музыка как часть миропорядка, как часть Божьего Творения и можно ли считать музыкальные принципы мироздания, отвечающими замыслам Творца. [637]. Известный эстетик раннего средневековья Боэций (480 – 524 гг.) считал музыку камертоном, позволяющим человеку соотносить себя с миром, гармонично созданным по воле Творца. При этом сама музыка, благодаря своей естественной схожести с природой человека, весьма благотворно действует на личность и признается наукой, проливающей свет разума на гармонию мироздания.

В средние века музыкальное воспитание, его цели сводятся, как правило, к музыкально-технической проблематике. Даже известный теоретик Гвидо из Арrezzo (ок. 996 – ок. 1050 н.э.) в своей музыкально-педагогической практике обращал внимание на чистоту интонации, точное исполнение и обработку мелодии, а не на герменевтику музыкального содержания исполняемого. Философско-эстетические идеи о значимости музыкального содержания и поисках смысла музыки его не интересовали. Развивающая и воспитывающая

функции музыки растворяются в проблемах осмысления либо технических задач практического музицирования, либо поисков числовых закономерностей мироустройства. Вопросы развития личности в условиях взаимодействия человека с музыкальным искусством отступают на второй план.

Только позднее средневековье в лице Иоанна де Грохео (трактат «De musica», ок. 1300 г.) возвращается к аристотелевскому обоснованию развивающей функции музыки. Грохео разрабатывает этическую систему музыкальных форм, ставшую вершиной средневековой философии музыки. В его взглядах ясно прослеживается желание выяснить, какое человеческое содержание несут в себе различные музыкальные формы. Имеет значение и тот факт, что ряду форм он приписывал педагогическую, развивающую функцию [180, 551, 637].

Аксиологическое содержание музыки получило иной смысл в эпоху Ренессанса. По-новому рассматривается в это время принцип наслаждения музыкой, он связывается с эстетическим содержанием произведения, а центром художественного представления становится человек с его земной жизнью и реальной личностью. Как пишет Л.Г.Тарапата-Бильченко, средневековая готическая вертикаль, располагавшая ценности между божественным и человеческим, сменяется античным аксиологическим кругом, включающим единство добра, красоты, блага и истины. [637, с.23]. Предметом рассмотрения становятся экзистенциальные чувства, впервые подвергающиеся осмыслению на понятийном уровне. Теоретически обосновывается самоценность творческого акта, музыка признается как творчество, как один из способов самовыражения человека.

Продолжая линию анализа, следует отметить важность взглядов известных теоретиков музыки эпохи Возрождения Франсиско Салинаса (1513-1590 гг.) и Винченцо Галилея (1520 – 1591 гг.). Салинас в своем капитальном труде «Семь книг о музыке» (1577) обосновывал существование музыки, основанной на чувствах, на разуме и на чувствах и разуме одновременно. Галилей признавал необходимость возрождение античного музыкально-эстетического наследия, внутренний мир человека являлся для него подлинным содержанием произведений музыкального искусства.

Утверждение облагораживающего действие музыки и возможности пробуждать у слушателя такие же чувства, какие переживал автор – выдвигаются основополагающими посылами, на которых базируется развивающая функция музыкального искусства. Сам человек признается создателем и творцом художественных явлений, внутренний мир личности становится объективной и субъективной ценностью, развитию которой способствует музыка. Поскольку язык чувств не поддается математическому исчислению, эстетика и теория музыки отказываются от утверждения универсальности музыкально-числовых закономерностей и музыка теряет свой онтологический статус музыкальной модели мироздания.

С развитием буржуазного общества происходит постепенное превращение музыкального произведения в товар, предмет купли-продажи. Роль и функции художника и публики окончательно разделяются, начинают проявляться противоречия, которые впоследствии приведут к отрыву содержания от общественной функции музыкального искусства. Теоретическая мысль сталкивается с имманентной противоречивостью переживания индивидуальных страстей, что позволяет буржуазной эстетике обособить и противопоставить друг другу этическую и эстетическую сферы человека. Именно эти теоретические позиции найдут своё конкретное воплощение в теории «чистого искусства», в отрицании развивающей и воспитательной функций искусства вообще и музыки в частности [362, 761, 762].

С распространением в XIX веке позитивистского способа мышления происходит переориентация исследований в области эстетики и философии музыки. Значительный конкретный материал для теоретического осмысления и обобщения начинают поставлять интенсивно развивающиеся в это время психология, физиология, социология, искусствоведение. Приоритетными в это время становятся разработки проблем музыкальных способностей, психологической типологии слушателей, специфики музыкального восприятия (Г.Фехнер, В.Вундт), интенсивно изучается психофизиологическое воздействие музыки на человеческий организм (Г.Гельмгольц, Ф.Винкель) и т.д. Накопление эмпирических данных вызвало всплеск теоретических разработок проблем музыкальной эстетики и философии. Выходят работы: «Философия искусств» Ф.-В.-Й.Шеллинга; «Рождение трагедии из духа музыки, или эллинизм и пессимизм» Ф.Ницше; «Мир как воля и представление» А.Шопенгауэра и др. [448, 721]. В частности, А.Шопенгауэр, рассматривая процесс создания музыкальных произведений композитором как лишенный какой-либо рефлексии, считает, что художник-творец в состоянии своеобразной ментальной концентрации (незаинтересованного созерцания) постигает идеальную суть вещей и передает ее с помощью звуков на языке, которого сам не понимает. Попытки же создавать музыку способом самовыражения превращают художественное произведение в банальную копию, весьма отдаленную от подлинной сути. Отношение к музыке как своеобразной форме неосознанной объективации внутренней сущности реальности, позволяет А.Шопенгауэру говорить о музыке как источнике информации о мировой воле.

Некоторые черты музыкального искусства: сложность его связей с социальной действительностью, отдаленность его выразительных средств от природных и социальных первообразов, заставили представителей философской музыкальной мысли исследовать музыкальное искусство в связи с реальностью, сущностью музыкального произведения и статусом его бытия. Феноменология Э.Гуссерля, интуитивизм А.Бергсона явились источниками возникновения в XX веке феноменологической концепции философии музыки. Представители этого направления (Р.Ингарден, Н.Гартман, С.Лангер, Р.А.Тельчарова) признают музыкальное произведение интенциональным

предметом, сводя музыку к акустическому процессу. Применение феноменологической редукции как методологического принципа к проблемам музыкознания позволяет провести различие между действительностью предмета (в нашем случае музыкального произведения) и его интенцией. Переход от реального предмета к его смыслу (Э. Гуссерль) и от одного смысла к другому (Р. Ингарден) позволяет утверждать, что в рамках феноменологической концепции процесс придания смысла предмету включается в поток переживания в качестве «жизни сознания». Направленность сознания воспринимающего музыку субъекта на смыслообразование может рассматриваться как пусковой механизм саморазвития личности. Таким образом, если само музыкальное произведение как акустический процесс является нейтральным по отношению к воспринимающей личности и не проявляет развивающей функции, то проживание и переживание музыки как смыслотворчество может рассматриваться с точки зрения либо самоидентификации личности со звучащим феноменом, либо отчуждения человека от музыкального явления. В первом случае явно присутствует момент развития, т.е. музыка развивает уже в силу того, что интенциональный предмет требует придания ему определенного смысла и переживания воспринимающим субъектом его значения для себя. В этом случае воспитывающе-развивающее воздействие музыкального произведения (внешняя детерминанта) сменяется внутренним самодвижением личности в процессе смыслообразования и смыслотворчества (внутренние детерминанты развития). В случае же отчуждения человека от музыкального искусства – музыка не в состоянии оказать на личность никакого значимого развивающего действия.

Другим важным направлением является неопозитивизм. Представители его А. Ричардс, М. Вейц, О. Боусма и мн. др. в качестве предмета философского анализа избрали отношения музыки, знака, значения и языка. Начало XX века принесло новые открытия в лингвистике, математике, семиотике, семантике, психологии и т.д., что потребовало философского осмысления проблем языка и знаковых систем в русле музыкознания. А. Ричардс и Ч. Огден различают два вида использования языка в музыке: символический и эмотивный. Развивая эту мысль, американский теоретик Глен Хейдон основополагающим признает восприятие аффективных качеств тонов. С критикой этой позиции выступил Моррис Вейц, который считал, что неправомерно рассматривать проблему знака и языка в музыке только с позиции лингвистики. Привлекая для решения этой проблемы семиотику как общую теорию знаков, он приходит к выводу, что составляющие музыкального языка – мелодия, гармония, ритм и т.д. – являются звуковыми моделями и обладают экспрессивными качествами, вызывая личные ассоциации, которые не имеют общезначимого понимания. Подобная трактовка музыки исключительно как системы знаков, подрывает значение и ценность развивающей функции музыки. О. Боусма тоже признавал, что музыкальное значение не тождественно аффективным качествам тонов или взаимоотношениям звуковых моделей, а носит идеальный характер не

связанный с пониманием социальной обусловленности музыкального восприятия. Однако релятивизм Боусмы ставит под сомнение существование музыкальной коммуникации, а, следовательно, и возможность передавать содержание музыкального произведения от композитора к слушателям, что разрушает развивающую функцию музыки. Такой подход, как верно замечает В.Г. Лукьянов, «... закрывает путь к исследованию коммуникативной функции музыки, не может привести к научному истолкованию общезначимости музыкального содержания» [362, с. 32].

Следующим направлением, которое вплотную занималось вопросами философии музыки, является прагматизм. Опираясь на идеи Ч.Пирса, Э.Липпмен выстраивает свою концепцию специфики музыкальных знаков и их типологии. Им выделены в музыке следующие типы символизма: перцептуальный, аллегорический, эмотивный, ассоциативный, вербальный, визуальный – реакции, отражающие отношение символа к обозначаемому, являются чисто субъективными, социально не обусловленными. Л.Мейер исследуя музыкальное восприятие отметил одно из самых важных его качеств: постижение музыки через сопоставление актуально звучащих фраз с прошедшими и будущими фразами, к сожалению, содержанием музыки оказываются сами звуковые соотношения. Знак-стимул рассматривается как каталитический агент, проблема коммуникации снимается вовсе, а музыка лишается своей содержательной стороны. Анализируя природу ценности музыкального искусства, Л.Мейер рассматривает музыку как виртуальное явление, отказывая музыке в морально-нравственных ценностях (признавая их исключительно групповыми) и противопоставляя их эстетическим ценностям, якобы полностью индивидуальным. Как можно заметить, эти концепции затушевывают развивающую функцию музыкального искусства.

Рассматривая связь музыки с действительностью, американский ученый Дональд Фергюссон проводит сравнение ее с другими видами искусства. Поскольку музыка не может представлять конкретные вещи, события, постольку основной ее экспрессивный метод заключается в выражении и передаче эмоций. Именно это позволяет музыке продемонстрировать свою связь с внехудожественным опытом и с правдой жизни. Музыка, таким образом, способна возбуждать эмоции и (поскольку оценка всегда эмоциональна) передавать оценку опыта. Такое понимание связи музыки с действительностью весьма перспективно и заслуживает внимания, т.к. позволяет объяснить эмоциональную природу музыки, ее связь с интонациями человеческой речи, в конечном итоге показать возможность развития и саморазвития личности посредством оценки и обобщения опыта переживаний произведений музыкального искусства.

Анализируя различные концепции философии музыки и их отношение к воспитывающей и развивающей функции музыки, нельзя не остановиться на взглядах известного социального философа Теодора Адорно, который считал музыку формой спонтанной объективации социальных импульсов. Подобная

точка зрения на сущность музыкального искусства допускает возможность использования его как источника информации о латентных тенденциях и механизмах общественного развития. Подобные взгляды опираются на диалектику общего и индивидуального. Исследуя в историческом плане развитие музыкальной формы, он приходит к выводу о паритете общего и индивидуального как в классической музыкальной форме, так и в классическом либеральном обществе. При этом сериальные музыкальные композиции знаменуют полную победу общего над индивидуальным, а свободная атональность как принцип построения музыки XX века – знаменует объективацию энергии протеста против надмирной рациональности, победу индивидуального. «Так у просторі індивідуального світобачення музика як індикатор благополуччя суспільного розвитку стає носієм сумної звістки про майбутнє людини і людства» [637, с. 33]. К сожалению, столь вульгарно-социологическое сопоставление музыки и общества (при всей соблазнительности признания прямого развивающего воздействия музыки), заставляет с осторожностью и многочисленными оговорками рассматривать концепцию Т.Адорно в русле нашего исследования.

В этом плане неотомизм, христианский экзистенциализм и философская антропология выступают за признание познавательной, эстетической, развивающей и воспитывающей функций музыкального искусства. Вкладывая в них религиозное содержание, философия музыки, разрабатываемая этими направлениями, признает возможность изменения и самоизменения личности под влиянием музыки, т.е. важнейшая развивающая функция присутствует в этих доктринах. Правда, следует оговориться, что цели приобщения личности к музыке, формы в которых оно осуществляется, задачи, которые оно решает связываются, в основном, с восхождением личности к Вседержителю, к Божественной сущности в каждом человеке, к самосозиданию в соответствии с программой, заложенной в нас Всевышним.

Разнообразие направлений современной западной философии музыки, не лишает нас возможности выделить в них нечто общее, что позволяет в какой-то степени подвести итог, определив их наиболее характерные черты:

- Прежде всего, можно отметить, что признание развивающей функции музыки зависит от утверждения или отрицания оценочно-познавательного ее содержания.
- Далее, развивающая функция музыкального искусства зависит от признания социальности человека. Асоциальный подход развивающую функцию искусства чаще всего игнорирует.
- И, наконец, теории, отрицающие коммуникативную функцию музыки, подрывают и нейтрализуют воспитательные и развивающие возможности музыкального искусства.

На современном этапе развития, западная философия музыки и психолого-педагогическая наука уделяют большое внимание вопросам музыкально педагогики и психологии. Все разрабатываемые теории в той или

иной степени затрагивают проблему развития и формирования личности средствами музыкального искусства. Разбор и анализ современных теорий музыкальной педагогики Запада рассматривался в конце XX – начале XXI века О.А.Апраксиной, Н.А.Ветлугиной, Н.И.Киященко, Е.В.Квятковским, Н.Л.Лейзеровым, Н.Н.Соковниной, Б.Т.Лихачевым, В.Г.Ковешниковой, Л.А.Баренбоймом и др. [28, 118, 254, 258, 259, 351, 608].

Еще в середине XX века Т. Манро высказал мысль о необходимости приспособить искусство к нуждам и целям западной цивилизации. Опираясь на эту идею и творчески развивая ее, Г.Рид, Д.Эккер, Брукс, Коули рассматривают влияние музыки на молодое поколение и приходят к заключению, что музыка для молодежи является отдушиной, которая позволяет регулировать духовную энергию масс. Отсюда вытекает генеральная цель всего музыкального образования и воспитания: сохранить ценности западной цивилизации – культуру индивидуализма, культуру достоинства, социальную подвижность, материальное изобилие, урбанизм, активное воздействие средств массовой информации (в противовес культуре коллективизма и полезности, как в странах третьего мира, где доминируют социальная солидарность, лояльность, отсутствие конфронтации, тяготение к стереотипам поведения) [368, 560].

С именами В.Лоуэнфельда и Т.Слетхоха связано создание теории «терапии через искусство», которая признает за музыкой возможность снимать эмоциональную напряженность, угнетенность и устанавливать эмоциональное равновесие человека с окружающей средой. Эта позиция во многом опирается на учение З.Фрейда и взгляды Ж.Пиаже на источники активности ребенка. Однако, в последние десятилетия развитие шведской, американской и немецкой школ психотерапии связывается с именами А.Понтвика, Швабе, Келера, Кенига. В.И.Петрушин, обобщая данные разных школ и направлений делает следующие выводы «об эффективности и возможности использования музыки в психотерапевтических целях:

- эстетизация и гармонизация больничной среды;
- содействие развитию коммуникативных актов;
- развитие творческого воображения и фантазии;
- релаксация психологического тонуса;
- расширение и развитие эмоциональной сферы;
- развитие чувства коллективизма;
- развитие эстетических потребностей» [482, с. 16].

Отечественная школа психотерапии начала развиваться позднее. Основные ее положения мы рассмотрим далее.

Проанализировав психотерапевтическое направление в науке, можно прийти к выводу, что вне зависимости от принадлежности авторов к различным школам, воздействие музыки на личность, возможность ее (личности) изменения признаются всеми. При возникновении нового в человеке и позитивных изменениях в нем, зафиксированных в многочисленных исследованиях, можно с уверенностью утверждать, что развивающая функция

музыкального искусства не только признается, но и активно используется наиболее развитыми школами психотерапии.

На педагогических идеях Д.Дьюи, М.Монтессори основана теория Б.Райнера и Х.Моргана, широко используемая в музыкальной практике запада. Поставив во главу угла своей педагогической концепции свободу самовыражения ребенка, они предлагают педагогам-музыкантам *отказаться* от формирования личности учащегося. Из этого постулата следует вывод, что вмешательство в развитие личности недопустимо. Подобная гиперболизация самовыражения ребенка ограничивает задачи его целенаправленного музыкального развития и формирования личности как Homo Musicus (человека музыкального). Как можно заметить, в рамках этой концепции развитие и саморазвитие личности в процессе занятий музыкой признается, но управление этим процессом, его целеполагание – подвергаются сомнению.

Выступления на международных конгрессах ИСМЕ таких известных педагогов-музыкантов как Е.Е.Харпер и Кэрол Рейнольдс позволяют оценить их взгляды на развивающую роль музыкального искусства. Прежде всего, оба педагога считают развивающую и воспитывающую функцию музыки весьма ценной для целей общего музыкального воспитания. В частности, Е.Е.Харпер аксиологический аспект музыкального образования видит в пробуждении религиозных чувств личности. Высоко оценивает роль музыки для самоуглубления, духовной трансценденции, нравственно-религиозного воспитания и К.Рейнольдс.

Известные представители европейской теории и практики массового музыкального воспитания Э.Жак-Далькроз, З.Кодаи, К.Орф, П. Михель, Ф.Лысек безусловно отстаивали развивающую функцию музыки. В частности, намечая основные пути музыкального развития учащихся З.Кодаи, наряду с воспитанным слухом и обученной рукой, называет организованный разум и воспитанное сердце, смыкая в единый процесс музыкальное обучение и воспитание с интеллектуальным и эмоциональным развитием личности. Известный немецкий педагог П.Михель, рассматривая функции музыки, замечает, что «музыка способна создать с помощью своих специфических средств ряд предпосылок для регулирования общественных отношений» [418, с. 6]. Необходимо подчеркнуть, что разность методологических подходов не помешала немецкому педагогу оказаться на схожих идеологических позициях с Г.Ридом, Д.Эккером, Бруксом, Коули и др. западными учеными, предлагавшими с помощью музыки регулировать духовную энергию масс. Тем не менее, развивающая функция музыкального искусства отстаивается им со всей убежденностью, более того, акцентируется внимание на развитии личностных качеств человека, обусловленных и непосредственным влиянием музыки через специально подобранный репертуар, и опосредованным воздействием самого процесса овладения учащимися музыкально-исполнительскими навыками.

Репрезентативные исследования, проведенные в 1980 – х годах прошлого века Х.Гарднером и Д.Кемпбеллом, показали, что музыка повышает интеллектуальные возможности учащихся, стимулирует их творческую активность, развивает способность к общению и психомоторику. Более того, признавая силу воздействия музыкального искусства на личность, эти ученые считают, что *музыка более других явлений* влияет на эмоциональное, интеллектуальное, духовное и культурное развитие человека [767].

Бросив ретроспективный взгляд на достижения западных ученых, отстаиваемые ими теории в области музыкальной педагогики и психологии, апологетику их взглядов на развивающую и воспитывающую функцию музыки, следует обратить внимание и на представителей отечественной науки.

На протяжении почти всего XX века взгляды на музыкальное искусство и его развивающую функцию исследовались в русле марксистско-ленинской эстетики. Это наложило свой отпечаток на мировоззренческие позиции советской музыкально-педагогической науки. Основными позициями советской эстетики музыки были признаны следующие:

- Музыка есть форма общественного сознания и отражает действительность в звуковых художественных образах.
- Роль музыки в жизни общества заключается в сохранении, распространении и расширении знаний человека о мире. Музыка стремится к всестороннему охвату действительности и ее эстетической оценке. Непосредственно обращаясь к миру человеческих переживаний, чувств, раздумий, она раскрывает перед слушателем все богатство жизни.
- Музыка воплощает человеческие идеалы, доставляет художественное наслаждение, служит общению людей, формирует их личности. Каждое музыкальное произведение, являясь субъективным по характеру выражения мыслей и чувств, тем не менее, служит средством выражения общественно значимого содержания. Действительность преломляется в искусстве через мировоззрение и идеологию классов, а само мировоззрение через индивидуальности, которые занимают определенное место в социуме, на что указывал в начале XX века А.В.Луначарский.
- Отсюда вытекает положение, отстаиваемое советской музыкальной педагогией последней четверти XX века: «Музыкальное воспитание в школе не может быть изолировано от всей социальной жизни в той или другой стране, от общей музыкальной атмосферы, окружающей подрастающее поколение, от общих тенденций в педагогике, искусстве, в интересах и устремлениях молодежи» [28, с. 61].

Музыкальная эстетика признает взаимосвязь эстетических и этических ценностей, воплощенных в музыкальном произведении, но не тождественность и не сводимость их одна к другой: «Искусство не является простым средством нравственного воздействия на человека. Этический смысл и значение тех или иных художественно-воплощаемых явлений, событий с момента, когда они стали органической частью произведения искусства, всецело и исключительно

обусловлены их эстетическим качеством» [362, с. 45]. Совершенно обоснованно выводится постулат о взаимовлиянии и взаимообусловленности эстетической, коммуникативной, воспитывающей и развивающей функций музыкального искусства (В.В.Ванслов, В.В.Медушевский, М.С.Каган, С.Х.Раппопорт, В.М. Соковнин, А.Н.Сохор и др.) [111, 391, 550, 610, 616]. Теоретически доказывается и подробно освещается в это время проблема взаимосвязи нравственного и эстетического воспитания в трудах В.А.Разумного, Н.А.Лейзерова, Д.Б.Кабалевского, Н.И.Киященко, Е.В.Квятковского, Б.Т. Лихачева и др. Опираясь на это положение, музыкальная педагогика обосновывает идеи воспитывающего обучения, взаимопроникновения и взаимообусловленности обучения и воспитания в процессе преподавания музыки (О.А.Апраксина Б.В.Асафьев, Д.Б.Кабалевский, Т.С. и В.Н.Шацкие, и др.). Как источник и способ развития личности человека рассматривали и рассматривают музыку Ю.Б.Алиев, Э.Б.Абдуллин, Н.Н.Гришанович, Т.П.Королева, В.Ф.Орлов, В.П.Рева, О.П.Рудницкая, К.В.Тарасова, О.П.Радынова, Л.В.Школяр, В.Л.Яконюк и др.

Особое значение для решения проблемы развития личностно-профессиональных качеств имеет разработка Г.М.Цыпиным теории развивающего обучения в процессе индивидуальных занятий музыкой. Известный российский ученый пишет: «... развитие учащегося-музыканта (формирование его способностей, профессионально-интеллектуальных качеств и свойств) должно выдвигаться как особая, специальная цель в музыкально-инструментальной подготовке широкого профиля» [696, с. 4]. Потенциальную ценность развивающей стороны музыкальных занятий Г.М.Цыпин видит в возможности получения человеком широкой и разнохарактерной информации. Большое внимание ученый уделяет формированию таких личностных качеств как самостоятельность и активность, предлагая для этого проблемно-эвристический подход, т.к. процесс собственных исканий ведет «к особо ценным, индивидуальным духовным приобретениям» [696, с.80].

Здесь уместно вернуться к анализу отечественной школы психотерапии, которая опирается на теории Э.Фромма, А.Швейцера, А.Маслоу, В.Франкла, А.Эллиса, разрабатывавших идеи о важности идеалов в сохранении и возрождении психического здоровья. Развитие арт-терапии и музыкальной психотерапии связано с именами В.М.Аллахвердова, Л.С.Брусиловского, М.Е.Бурно, И.М.Гриневой, В.И.Петрушина, В.М.Элькина и др. [11, 100, 106, 160, 482]. Последней по времени возникновения является концепция В.И.Петрушина, сущность которой заключается в разработке теоретических принципов музыкально-рациональной психотерапии и моделировании эмоциональных состояний человека при помощи специально разработанных музыкальных формул, дыхательных и музыкально-медитативных упражнений, философского аутотренинга. Целью музыкально-психотерапевтической работы является воздействие на физиологическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы человека. Под влиянием музыки изменяются мысли,

чувства и переживания человека в процессе их катарсической разрядки, возникают новые отношения, взгляды на жизнь и пр. [482].

При определенной односторонности методологических подходов, советская музыкальная эстетика и педагогика, тем не менее, сыграли большую позитивную роль в развитии взглядов на взаимодействие музыки и личности, возможность музыки изменять и развивать ее внутренние психологические установки, способствуя духовно-нравственному становлению.

Обращение современной эстетики музыки к позициям философской антропологии, стремление осознать единство Человека и Мира, приложение философских концепций к реальной музыкально-педагогической практике, потребовало от ученых рассмотрения развивающей, эстетической, духовно-нравственной сущности музыки и процессов общения с ней в рамках гуманистической парадигмы. Ведущие философы М.С. Каган, Е.В.Квятковский, Н.И.Киященко, Н.И.Лейзеров, Т.В.Холостова, Л.Н.Столович, В.А.Салеев, В.Н.Холопова и др. утверждают необходимость развития человеческого в Человеке, овладение субъектом эмоционально-ценностными отношениями к окружающей действительности, другим людям, самому себе [235–237, 254, 255, 259, 576, 627, 688].

В социальном отношении музыкальная педагогика выдвигает важные проблемы: взаимодействия музыкального искусства с социумом (группами и индивидами), восприятия и понимания человеком этого искусства как формы общественного сознания, способствующей самопознанию личности и познанию Мира и места Человека в нем [616]. Поскольку музыка пронизывает всю жизнь общества, сопровождает жизнь человека от первого и до последнего вздоха – социальные функции музыки, их реализация как средства развития, общения, сигнализации, мобилизации, организации и т.д. тесно связаны с музыкальной педагогикой.

Нельзя не согласиться с учеными-педагогами, которые отстаивают следующее положение: взаимодействие человека с искусством является опосредованным по отношению к другим людям, т.е. вся человеческая деятельность, (в том числе и художественная) включена в общение и осуществляется через общение. Это подчеркивает важность музыкального восприятия для становления и развития личности [238, 300, 390, 391, 431, 551]. Говоря о многостороннем общении в процессе занятий музыкой, ученые выделяют: непосредственное общение человека (учащегося) с музыкой, общение, опосредованное деятельностью учителя, общение личностей (соучеников) в процессе музыкальной деятельности (В.П.Рева).

Рассмотрим сущность развивающей силы музыки в этих подвидах общения. В процессе общения с учителем и другими учащимися развивающая функция музыкального искусства проявляется опосредованно, через другие личности. Правда, следует отметить, что эти личности могут усиливать или ослаблять воздействие музыки на личность. Общеизвестно, что общение с музыкальным искусством – единственный вид общения, в котором с ростом

такой его особенности как широта – интенсивность не падает. В межличностном общении проявляется обратная зависимость. Возникает вопрос, различна ли гносеологическая природа межличностного взаимодействия и общения с музыкой? Вероятно, нет. Личность познает музыку в процессе общения с ней, что, казалось бы, исключает возможность познания музыкой личности. Однако *с помощью интроспекции, идентификации, через музыку и принятие личностных смыслов, человек познает самого себя, раскрывает новые грани своего «Я»*. Таким образом, происходит двунаправленный процесс: познание субъектом музыкального произведения (внешняя направленность), но, одновременно, идет познание самого субъекта через самопознание (внутренняя направленность). Если задачей познающего субъекта является познание объекта, то превращение в объект познания самого себя осуществляется с помощью интроспекции личности, ее самоидентификации, через отражение ее в музыкальном произведении в виде понятых, принятых, присвоенных и усвоенных смыслов. Именно в этом проявляется гносеологическая природа самопознания, саморазвития и самосовершенствования личности в процессе непосредственного общения с музыкой. Более того, познание личности учащегося педагогом, как посредником в общении с музыкой, может осуществляться при помощи личностных смыслов, найденных учеником в музыкальном произведении. То есть, непосредственное общение с музыкой в процессе ее восприятия может интенсифицировать общение с педагогом и другими личностями.

Подводя итог вышеизложенному можно констатировать, что влияние музыки на воспринимающую личность включает в себя два аспекта:

- *Непосредственное влияние* музыкального произведения на эмоции чувства и мысли человека. Музыкальное произведение, обладая рядом свойств: наличием глубокого содержания, яркой эмоциональностью, мировоззренческой направленностью и т.д. – воздействует на весь склад личности, ее эмоциональную сферу, изменяет ее, развивает те или иные личностные параметры, качества и свойства, способствует самоидентификации и саморазвитию. Как можно заметить, традиция рассматривать непосредственное влияние музыки на личность восходит еще к античности и представляет собой, если можно так выразиться, психологический аспект воздействия.
- *Опосредованное влияние музыки* на формирование и развитие личности как своего рода общественно-социальный фактор. Общество, находящееся на той или иной ступени развития, опосредует через своих представителей ситуацию общения с музыкой. Музыкально-педагогический репертуар, личность педагога-музыканта, личности соучеников и родителей, возникающие на музыкальных занятиях проблемные ситуации, весь педагогический процесс, музыкально-развивающая среда того или иного учебного заведения – все это

оказывает воздействие на становящуюся и развивающуюся личность учащегося-музыканта. Педагогическая направленность опосредованного влияния достаточно очевидна.

Особое значение для понимания развивающей функции музыкального искусства имеют взгляды российского философа М.К.Мамардашвили, который рассматривает интерпретацию ценностного смысла музыкального произведения как поступок, который требует сопереживания и проживания человеческих отношений, выраженных языком искусства и предполагает второе рождение личности [375].

Одной из последних по времени является выдвинутая И.Перфильевой – Корсаковой концепция о четырехслойной структуре музыкального восприятия, опирающейся на четыре пласта мироздания: *физический слой* – телесный уровень восприятия (первичная физиологическая реакция); *энергетический слой* – эмоционально–оценочный уровень восприятия (активизация энергетическими потоками музыки душевных пластов психики и присвоение данному произведению определенных ценностных качеств); *информационный слой* – интеллектуальный уровень восприятия (выявление структурных элементов музыкального произведения, расшифровка кодов и символов языка музыки, отбор воспринимаемых ценностей и направленность эмоционального акта восприятия); *трансцендентный слой* – духовно–ценностный уровень восприятия (обретение личной значимости музыкального произведения и его категориальных границ, обозначение его онтологического статуса как произведения музыкального искусства) [474]. Как можно заметить, исследователь безусловно признает развивающие возможности музыки и все выделяемые ею уровни восприятия непосредственно связаны с формированием эмоционально-интеллектуальных сторон личности.

Итак, нами рассмотрены взгляды современных западных и отечественных психологов, педагогов-музыкантов на развивающую функцию музыкального искусства. Этот экскурс был необходим, поскольку позволил определить взгляды ведущих ученых на возможность музыкального искусства способствовать становлению и развитию личности. В русле и проблематике нашего исследования эти позиции должны были подвергнуться анализу для определения предпосылок становления и развития личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки. На протяжении 12-17 лет жизни каждый будущий профессионал имеет предмет своей деятельности музыку, он обучается игре на каком-либо инструменте, общается с музыкальным искусством и с людьми (педагогами и соучениками) по поводу музыкальных явлений, приобщается к различным видам музыкальной деятельности, включается в понимание своего я как Я-музыкального. И все это время с ним рядом присутствует Музыка, она влияет на личность, развивает ее, помогает регулировать эмоции, деятельность и поведение.

Опираясь на постулат о развивающей силе музыки, педагогика не упускает из виду ни один из аспектов формируемой личности. Теоретически

обоснованы и доказаны многочисленными экспериментами возможности музыкального искусства воздействовать на интеллект личности, её эмоционально-чувственную сферу, нравственные и эстетические качества. Развивая личность во многих отношениях, музыка способствует становлению духовности и активизирует творческий потенциал. Практически нет такого образования в структуре личности, которое прямо или косвенно не подвергалось бы изменению в процессе взаимодействия с музыкальным искусством. Вся современная музыкальная педагогика направлена не столько на обучение игре на каком – либо инструменте, сколько на формирование личности ученика через музыку в процессе обучения.

Продолжая линию анализа развивающей функции музыки, следует остановиться на соотношении обучения и развития в музыкальной педагогике.

Ведущие педагоги и психологи – Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Н.Узнадзе, Ш.А.Амонашвили и многие другие – в своих исследованиях доказали опережающую роль обучения, идущего всегда впереди развития. К сожалению, в музыкальной педагогической практике этот принцип не всегда находит сторонников среди педагогов. Своевременный переход к более весомому репертуару зачастую воспринимается как неоправданное усложнение программ, забывается меткое высказывание Г.М.Цыпина: «Никто и никогда не учился на лёгком репертуаре!». Теоретически признавая опережающий характер обучения (и музыке в том числе) значительная часть преподавателей забывает об этом принципе в своей практической деятельности.

Если в основе развивающей функции музыки лежит сопереживание и переживание через эмоции: «энергетический поток душевных эмоций отражает эмоциональный пласт самого музыкального произведения» [474, с. 270], то эмоционально-чувственное восприятие и исполнение произведений классического музыкального наследия должно помочь молодому поколению вчувствоваться в перипетии прошлого и через это *вчувствование* развиваться духовно, нравственно, эстетически.

К сожалению, история музыки XX века дает нам примеры не востребоваемости обществом целых пластов музыкальной культуры. Многие десятилетия духовная музыка не могла звучать открыто, публично, - и это только один из многочисленных примеров. Известный французский философ Ипполит Тэн утверждал: «Чтобы понять какое-нибудь художественное произведение, художника или школу художников необходимо в точности представить себе общее состояние умственного и нравственного развития того времени, к которому оно принадлежит... Здесь таится первичная причина, определившая все остальное» [655]. Однако верным будет и инверсия этого высказывания – чтобы понять какой-либо исторический период времени можно и нужно представлять себе художественные произведения той эпохи. В своем движении к будущему можно опереться только на опыт прошлого, чтобы ярче прочувствовать настоящее надо эмоционально пережить минувшее. Эмоциональное, интеллектуальное и духовное развитие человека XXI века

может успешно осуществляться при использовании произведений, позволяющих глубже проникнуть в мировоззрение, мироощущение и мировосприятие прошлых веков.

Рассмотрим подробнее суть *эмоционально – развивающей* силы музыки и механизмы, которые задействованы в этом процессе.

1. Прежде всего, *звучащая музыка – это огромная эмоциональная информация*, которую человек получает в процессе музыкального восприятия в чистом виде. В.В.Медушевский подчеркивает, что «...ассоциативные связи, отчасти основанные на жизненном опыте, отчасти сформированные музыкальной традицией, обеспечивают функционирование музыкального «языка эмоций», выступающего как *с р е д с т в о п о з н а н и я* нашего внутреннего мира и как *с р е д с т в о о б щ е н и я*» (разрядка наша – Е.П.) [391, с. 56]. Музыка не только воспроизводит внутреннюю структуру эмоции или чувства, но и «заражает» ими. Она вся обращена к сфере эмоций. Поскольку познание и общение являются общепризнанными факторами становления и формирования человека, постольку восприятие в чистом виде этого языка эмоций не может не развивать личность.

Музыкальный образ оказывает глубокое воздействие, влияя на эмоциональное состояние человека, вызывая устойчивые переживания. Как указывает музыкальная психотерапия, восприятие спокойного, лирического произведения снимает излишнее перевозбуждение нервной системы, и наоборот, полусонного и равнодушного человека эмоциональный заряд музыкального произведения возбуждает, оживляет, придает силы.

2. Развитие в XX веке теоретических взглядов на эмоциональную сферу человека, экспериментальное исследование эмоций связано с именами К.Изарда, Я. Рейковского, Л.Фестингера, Н.Д.Левитова, О.К.Тихомирова, Б.И.Додонова, В.П.Симонова, В.К.Вилюнаса и др. С именами известных ученых-музыкантов В.В.Медушевского, А.Л.Готсдинера, В.И.Петрушина, В.Г.Ражникова, В.Н.Холоповой связана разработка проблем музыкального языка эмоций, их моделирования, проявления в музыкальной деятельности. Попытаемся проанализировать, как связаны эмоции с развивающей функцией музыки и механизмы их взаимодействия.

Общая психология выделяет три пары простейших эмоций, присущих не только человеку, но и животным. Это:

- 1) удовольствие – неудовольствие;
- 2) напряжение – разрешение;
- 3) возбуждение – успокоение.

Эмоции, отражая отношения человека к предметам и явлениям окружающего мира, выполняют в жизнедеятельности человека сигнальную функцию (сигнализируют другим субъектам, какие эмоции переживает человек), регулятивную функцию (стойкие переживания направляют нашу деятельность и поведение, поддерживают их) и приспособительную функцию (включают резервные возможности организма для выхода из чрезмерно

напряженных ситуаций и преодоления трудностей). Кроме того эмоции характеризуются парностью и, что самое главное, фазностью.

Сигнальность присуща музыке, поскольку позволяет слушателям почувствовать те эмоциональные переживания, которые несет в себе музыкальное произведение. При всей многозначности прочтения и интерпретации музыкальных текстов, вариативность имеет свои границы: основные черты музыкального образа сохраняют инвариантность эмоциональной информации, которую транслирует текст. Более того, музыкальный текст передает отношение композитора к создаваемому художественному образу, а поскольку концентрированное выражение отношения является эмоцией, постольку музыкальное произведение сигнализирует слушателю по меньшей мере о двух пластах эмоциональной информации: эмоциональности образа и эмоциональном отношении создателя к этому образу.

Музыка выполняет, как и эмоции, *регулятивную* функцию. Общеизвестна способность музыки направлять и поддерживать нашу деятельность: она может мобилизовать людей, усиливать их работоспособность и энергию, объединять их трудовые усилия, вдохновлять на подвиги (многочисленные примеры из истории музыкального искусства свидетельствуют об этом). Значительную роль играет музыка и в регуляции поведения, причем, этот вид искусства обладает способностью имплицировать слушателю закодированное в нотном тексте и озвученное эмоциональное состояние, корректируя таким образом поведенческие аспекты личности.

Все психотерапевтическое воздействие музыки основывается на тесно связанной с регулятивной *приспособительной* функции. Именно она позволяет в некоторые моменты «включить» резервные возможности организма, передать личности свой энергетический потенциал, позволить преодолеть трудности физического и психического плана, снять эмоциональное напряжение.

Перечисленные выше пары простейших эмоций в музыкознании характеризуют специфические особенности музыкальной речи. Эта *парность* позволяет демонстрировать динамику музыкальной мысли, передавать движение, измерять и изменять течение времени, организовывать музыкальную ткань, систематизировать структуру «субъективной эмоционально-эстетической программы произведения» (выражение В.Г.Ражникова) [542].

Эмоции могут возникать, нарастать, достигать своей кульминации и трансформироваться, разрешаться. Эта логика функционирования эмоций является тем основополагающим природным механизмом, который, экстраполируясь в область общественного сознания, превращается в логику развития музыкальной мысли. Известная формула Б.В.Асафьева, отражающая в самом общем виде логическое развитие музыки, как и эмоции, характеризуется *фазностью*: первоначальный интонационный импульс, движение и завершение. В.И.Петрушин, развивая и конкретизируя в своей книге «Музыкальная психология» приемы развития музыкальной мысли, пишет: «Начальный

импульс содержится в первичном проведении темы...Повторение одного и того же мотива или фразы несколько раз аккумулирует содержащуюся в них энергию. Это ведет к нарастанию напряжения и переходу его количества в новое качество – новое мелодическое построение. По сравнению с повтором, сопоставление дает еще более значительный эффект ...» [481, с. 204]. Как можно заметить, эта цитата тоже отражает единый и для эмоций и для музыки принцип функционирования.

3. Особого внимания заслуживает проблема *соотношения музыкального ритма и эмоций человека*. Последние исследования как у нас в стране, так и за рубежом (Д.Кемпбелл, С.И.Науменко, В.И.Петрушин, А.Л.Готсдинер и др.) отмечают особое значение ритма для формирования и развития человека. Все мироздание связано ритмами, он является универсальным явлением, пронизывающим все сущее. Любая ритмическая пульсация несет в себе энергетический импульс, воздействующий на человеческий организм в целом и на мозг человека, в частности. Именно в силу своей фундаментальности, ритм в музыке воспринимается легче, чем мелодия, гармония и другие средства музыкального языка. Недаром сейчас многие авторы [150, 277, 435, 480–482] считают, что музыкальная одаренность имеет эмоционально-моторную природу, ритм является ядром музыкальных способностей и, наряду с тембром и ладом, отражает эмоциональную природу этих способностей. Поэтому и звуковая информация, заложенная в музыкальном образе, выступает как эмоциональная информация, не требующая своего вербального воплощения.

Многочисленные исследования психофизиологии подтверждают непосредственную связь ритмических пульсаций с биотоками человеческого мозга. Независимо от того, обращаем ли мы внимание или нет, ритм музыки неумовимо влияет на силу, быстроту и гармоничность наших психических процессов, непроизвольно подстраивая биоритмы мозга под свою частоту. По мнению В.И.Петрушина, наиболее сильные эмоциональные переживания возникают в момент резонанса – совпадения доминирующего биоритма с частотой музыкально-ритмической пульсации. Многие авторы, например Х.Гарднер и Д.Кемпбелл, указывают на потенциальную возможность ускорять интеллектуальное и эмоциональное развитие личности, воздействуя на нее музыкальными ритмами [767].

Таким образом, можно утверждать, что «заражение» личности эмоциями через музыкальное произведение процесс объективно фиксируемый не только в психологическом плане, но и в рамках исследований психофизиологии мозга.

Да и в эстетике, рассматривая выразительность и изобразительность музыки Ю.Кремлев, например, считает изобразительность стагнационным процессом, несущим в себе черты эмоциональной нейтральности, а выразительность связывает с психо-духовной деятельностью человека и признает ее отражением процесса перехода внутреннего, эмоционального движения души во внешнее проявление, связывая, таким образом, музыку с переживаемой эмоцией [310].

4. То, что воздействие музыкальной информации во многих случаях не осознаваемо личностью, не исключает глубокого ее проникновения в подсознание человека. Обращаясь ко всем трем пластам личности: подсознанию, сознанию и сверхсознанию музыка значительно обогащает свои развивающие возможности. Преодолевая барьеры сознания, музыкально – эмоциональная информация действует скрытно, включает интуитивные механизмы восприятия и переработки информации. В работе «Психокибернетика» Максвелл Мольц выдвинул интересную гипотезу, суть которой заключается в следующем: мозг человека в момент работы не различает события реальные и воображаемые. Отсюда следует важный вывод, что «воображаемый опыт» столь же эффективен в программировании действий, реакций, отношений, привычек и т.д., как и реальный. *Переживание через восприятие музыкального произведения воображаемого эмоционального опыта*, таким образом, может стать эффективным механизмом развития и формирования личности [413].

Опыт эмоциональных переживаний, духовно – нравственный опыт, отраженный композиторами прошлого в своих произведениях, может быть передан человеку XXI века. Укрепление опыта своих реальных эмоционально-чувственных переживаний может с успехом осуществляться при усвоении слушателем, исполнителем опыта воображаемого. По мнению Г. Малера, только собственные переживания делают человека способным к творчеству, но в молодом возрасте не всегда есть возможность накопить этот реальный опыт. В становлении и развитии личности профессионала очевидна необходимость использовать воображаемый опыт.

Возникает вопрос, необходимо ли для развития личности педагога-музыканта выходить за рамки привычного, традиционного репертуара? Может вполне достаточно ограничиться перечнем гарантированных шедевров? Но ведь личный, индивидуальный опыт любого композитора неповторим, он уникален. Нельзя, чтобы пиетет перед привычным апробированным репертуаром в наше время превратился в дискриминацию всякой иной музыки. Необходимо осознание широким кругом педагогов-музыкантов того факта, что музыкальный опыт прошлого, помогающий осмыслить минувшее и предвосхищающий реалии века XXI, может быть весьма разнообразным.

5. Особое значение для развития человека имеет деятельность, в нашем случае *деятельность музыкальная*. Этой деятельностью, существующей в трех ипостасях (*восприятие, творчество, исполнительство*), каждый молодой гражданин Республики Беларусь занимается чаще всего в рамках массового музыкального воспитания, для которого подготовка специалистов осуществляется музыкально-педагогическими факультетами педвузов. В процессе музыкально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки, на индивидуальном уроке используются все виды музыкальной деятельности, хотя, разумеется, основной упор приходится на деятельность исполнительскую.

Безусловно, каждый из будущих учителей музыки является слушателем подготовленным. Знания, полученные им на уроках музыкально – теоретических и исторических дисциплин, позволяют им при хорошо развитой эмоциональной сфере стать слушателем идеальным, в котором сочетаются подготовка обученного профессионала с непосредственностью интуитивно воспринимающего любителя. Исполнительская же подготовка студента позволяет с каждым новым произведением, будь то глубокое всестороннее изучение, эскизное разучивание или беглое проигрывание с листа, выразить себя, выявить свои сокровенные мысли о жизни. По мнению А.Копленда, самопознание – процесс не имеющий завершения (бесконечный) и знакомство с каждым новым произведением является лишь частичным ответом, требующим движения вперед [291].

Музыка как символический язык, отражающий эмоционально – экспрессивное содержание, всегда требует индивидуального раскрытия. С умения различать тонкие нюансы чувств и передавать их другим начинается настоящий учитель музыки. Любой ученик может отличить грустную песенку от радостной, но только учитель музыки может научить их различать специфические оттенки радости: тревожную радость, нежную, беззаботную, истеричную и т.д.

Однако, помимо эмоций, содержащихся в самом музыкальном произведении, значительную роль играют и эмоции возникающие в процессе музыкальной деятельности. Разнонаправленный характер эмоций позволяет В.Н.Холоповой выделить среди них: а) эмоции, отражающие отношение к жизни; б) эмоции как фактор саморегуляции личности; в) эмоции, отражающие восхищение мастерством искусства; г) эмоции, отражающие субъективные отношения человека к музыке и своей деятельности; д) эмоции, воплощенные, отраженные в музыкальном художественном образе; е) эмоции, выраженные природным музыкальным материалом (метро-ритмической, вокальной и декламационной сферами) [688, с. 124, 133].

Попытки рассматривать музыку как искусство самодовлеющей красоты делает ее слишком холодной и бесстрастной, слишком схоластически условной, слишком далекой от жизни. Только индивидуально переживаемая палитра выраженных в музыке эмоций способна развить в человеке сопереживание и понимание мыслей и чувств другого человека, позволяя расширить границы собственного познания и собственной личности. Недаром известный психолог П.М.Якобсон считает, что всесторонне развитой и духовно-богатой личностью невозможно стать без опыта эмоционально-ценностных переживаний, а Е.Л.Яковлева высказывает мысль, что «... в эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, ... в двуедином процессе социализации и индивидуализации человек успешно поддерживает свою индивидуальность во многом благодаря своим эмоциональным паттернам» [743, 748].

*

*

*

Углубившись в исторический контекст взаимодействия личности и музыки, проанализировав взгляды и идеи ведущих философов, теоретиков музыки, психологов и педагогов, исследовавших проблему развивающей функции музыкального искусства мы приходим к следующим выводам:

1. На протяжении исторически обозримого времени взгляды философии музыки, эстетики, музыкальной педагогики и психологии на развивающую функцию музыки претерпевали значительные изменения: от признания ее развивающего и формирующего действия до полного или частичного его отрицания.

2. Анализ теоретических позиций известных зарубежных и отечественных ученых и практиков в области музыкальной педагогики позволяет отметить и многоаспектную аксиологическую значимость теорий, признающих развивающую функцию музыкального искусства: эти теории отвечают потребностям человечества в его духовных исканиях, т.к. позволяют привлечь к делу воспитания и формирования личности XXI века столь мощное явление как музыку; они позволяют более целенаправленно использовать музыкальное искусство для укрепления гражданских позиций и духовно-нравственного потенциала нашего общества; и, наконец, они повышают ценность музыкального искусства для становящейся и развивающейся личности.

3. Теоретический анализ и наши логические рассуждения позволили прийти к выводу, что суть развивающей силы музыки, базируется:

- на многоаспектности воздействия музыки на личность;
- на интроспекции и самоидентификации личности в процессе общения с музыкальным произведением;
- на едином для музыки и для эмоций принципе функционирования (сигнальность, регулируемость, парность, фазность);
- на эмоционально-моторной природе музыкальности;
- на подсознательном воздействии музыкального языка эмоций, помогающего приобретению воображаемого опыта и переводу его в плоскость реальных отношений личности;
- на включении личности в многогранную музыкальную деятельность.

*

*

*

Итак, в активе нашего исследования – рассмотренные философско-методологические подходы к проблеме становления и развития личности и доказательство непосредственного и опосредованного воздействия музыки на человека. Следующим шагом становится рассмотрение психолого-педагогических оснований развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

1.3 Психолого-педагогические основы личностно-профессионального развития педагога-музыканта

Первые два раздела нашей работы были посвящены анализу важнейших философских категорий становления, развития, саморазвития и формирования личности, методологическим основаниям исследования этих процессов и частному аспекту – развивающим возможностям музыкального искусства, конкретизированным в его воспитательной и развивающей функциях, тесно связанных с социумом и коммуникативностью музыки.

Логика исследования личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки со всей определенностью требует рассмотрения сущности основных понятий, составляющих это словосочетание: личность, развитие личности, профессионал, качества, свойства личности профессионала.

Одним из самых сложных понятий в данном исследовании является понятие личности. В отечественной психолого-педагогической науке определение этого понятия традиционно восходит к высказыванию К. Маркса, рассматривавшего человека, личность как совокупность общественных отношений. В.П.Тугаринов, В.Н.Мясищев, А.Г.Ковалев, Э.В.Ильенков и др. в трактовке личности подчеркивают совокупность, систему ее общественных отношений, при этом утверждается разумность личности, ответственность перед обществом, определенный вклад в развитие общества и жизнь в соответствии с идеалами. Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский рассматривают личность как системное качество, носителем которого является индивид со всей совокупностью его прирожденных и приобретенных свойств [17, 346, 478]. К.А.Абульханова-Славская, А.И. Анцыферова, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн понимают личность как реального деятельного человека [7, 356, 357, 566, 567].

В зависимости от того, какого определения личности придерживается тот или иной ученый, видоизменяются и взгляды на ее структуру. Так, согласно В.П. Тугаринову, В.Н.Мясищеву, Б.Г.Ананьеву система отношений отражается в структуре личности как совокупность устойчивых качеств, отношений к себе, другим людям, труду и т.д. По представлению С.Л.Рубинштейна структура личности включает направленность, индивидуально-психологические особенности, знания, умения и навыки. А.В.Петровский выдвинул трехкомпонентную структуру в виде индивидуальности личности, ее представленности в системе межличностных отношений, а также в виде отражения в других людях. На функциональную динамику личности опирался К.К.Платонов, выделяя в структуре направленность, социальный опыт, психические процессы и биопсихические свойства [490].

По-разному рассматривается и сущность развития личности как процесса самодвижения от низшего к высшему, который ведет к возникновению нового по восходящей линии, и в ходе которого происходят коренные качественные изменения. В русле педагогической психологии взгляды на становление и

развитие личности представлены следующими позициями: развитие личности пропорционально развитию в ней самостоятельности (Г.В.Плеханов); воспитывать – руководить развитием (А.С.Макаренко); в ходе развития происходит изменение детерминант и смена системных оснований (А.Г.Асмолов); в каждом возрасте развитие происходит своеобразно и меняется характер соотношения развития и обучения, для конкретного возраста должна меняться ориентация на завтрашний день развития (Л.С.Выготский); развитие человека не может сводиться к росту интеллекта... должна развиваться эмоциональная жизнь, главная перемена должна происходить благодаря эволюции эмоциональной жизни (Б.А.Успенский); воспитание – воздействие на эмоции, волю человека, стремящегося узнать, понять, осознать, приходящего к выводам самостоятельно... оно порождает новые взгляды и отношения (А.Г.Ковалев); личность конкретно-исторически обусловлена, развитие – единый целостный процесс непрерывного взросления, отдельные возрастные периоды вносят свой специфический вклад в общий процесс становления личности: «Процесс становления личности, возникновения и роста этого особого системного качества индивида осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые он включается своей деятельностью, отрабатывая способность быть личностью, «делаясь» личностью, развиваясь как личность» (Д.И.Фельдштейн) [665].

Тесную связь личности и ее позитивного развития с социумом подчеркивает А.В.Петровский, утверждающий, что тип развития личности определяется типом группы, в которую она интегрирована. Поддерживает эту точку зрения и Л.Н.Коган, замечая, что вне активного участия в общественной жизни развитие личности осуществляться не может.

Соотношение индивидуального и социального в развитии человека, в частности, рассматриваются Д.К.Беляевым следующим образом: «Все индивидуальные и личностные свойства человека, его отношение к ближнему и поведение в обществе всегда определяется взаимодействием генетической системы и внешних условий, в которых он формируется и развивается» [59].

А.Н.Леонтьев и его последователи признают процесс развития личности как постижение совокупности значений, интерпретированных как культура и становление системы личностных смыслов. В этом позиция данной психологической концепции частично смыкается, с одной стороны, с феноменологией, признающей смыслообразование основой для самоидентификации и саморазвития личности, с другой стороны, продолжает традиции М.М.Бахтина и В.С.Библера в понимании категориально-онтологического значения культуры для развития человека.

Отечественные исследователи Б.С.Братусь, А.С.Лаптенко рассматривают личность как особое интегративное качество, которое приобретает индивидом в обществе и не совпадает с понятием человек. Человек в момент рождения еще не принадлежит своему роду, он только может стать, сделаться

им. Инструментом такого становления является личность. Человек по определению является более широким понятием, чем личность.

Схожий подход к проблеме позволяет Л.И.Анцыферовой определять развитие как выход за пределы своего Я, степень полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности. Становление и развитие как возникновение нового в личности конкретизируется в следующих посылах:

- для развития необходима экстраполяции себя в будущее (Анцыферова употребляет выражение «самоповествование»);
- обогащение своего ценностно-смыслового пространства;
- наращивание уровней психической жизни;
- планирование личностного развития;
- формирование личности как самоорганизация;
- возникновение разноуровневой мотивации;
- становление деятельности как разноуровневой интеграции активности;
- поддержание ощущения постоянной незавершенности, бесконечности самодвижения вперед;
- связь с новыми сферами бытия, «новыми мирами» (учебы, труда и т.д.), которые порождают личностные новообразования;
- возникновение реакций на собственные качества, которые вызывают к жизни конгломерат черт личности с компенсаторными образованиями;
- открытие путей и способностей к самообразованию;
- выстраивание собственного личностного пространства.

Придавая немаловажное значение вышеперечисленным посылам, следует отметить, что в этой концепции развития личности, как и во многих других, рассмотренных нами, отсутствует понятие субъективного времени, не исследуется собственное время личности и его влияние на скорость развития личности как динамической системы.

На пороге XXI века В.И. Кабрин выдвинул концепцию транскомуникативного личностного развития [234]. Основные позиции этой концепции следующие:

- Транскомуникативные процессы – обратимые переходы и новые синтезы между реальными видами, формами, уровнями и мирами человеческой природы, на основе их универсальной информационно-энергетической природы.
- Личность в этой концепции определяется как иерархия различных уровней внешних и внутренних коммуникаций, динамически интегрирующих все перечисленные выше компоненты в новое качество – коммуникативный мир. Это – передача различной информации, имеющей жизненный смысл, передача смысла себя (как способ выхода за пределы собственного Я).
- Ученый считает, что нормальная, развивающаяся, творческая личность, чаще пребывает в процессах транскомуникации, чем просто в

коммуникации как общении. Она спонтанно преодолевает рутину общения как в самых простых и приятных транскомуникационных актах (юморе, шутках, островах, каламбурах, анекдотах, аналогиях и метафорах), так и во всем том, что выводит человека за рамки обыденного, в новое, неизведанное (смятениях, потрясениях, инсайтах, катарсисах).

- Эмоции и чувства рассматриваются как инструмент психологического синтеза, психологический механизм скачка, качественного перехода в новое жизненное состояние или на новый жизненный уровень в пространственной системе *интракоммуникации* (контакт на основе импульсов, замкнутых внутри себя), *экстракоммуникации* (контакт на основе восприятия, познания, понимания – внешнее окружение), *интеркоммуникации* (контакт на основе планов, проектов, программ, тактик, стратегий, гипотез, предполагаемых и предвосхищаемых личностью партнера), *транскомуникации* (контактов на основе переживаний, чувств, потрясений, озарений – преображающее, вдохновляющее, воодушевляющее общение) [234, с. 13–14].
- «... тенденции переходов от импрессивной транскомуникации (ИТК) к экспрессивной (ЭТК), т.е. переходов впечатлительности к экспрессии, характеризуют преимущественно процесс актуализации и реализации наличных психологических ресурсов личности. А тенденции переходов от нисходящей транскомуникации (НТК) к восходящей (ВТК), т.е. от катарсисов к инсайтам, связаны с вскрытием новых резервов и появлением новообразований в смысловой структуре личности и, таким образом, с ее развитием» [234, с. 120].

Рассматривая диахронические (Э.Эриксон, Д.Е.Сьюпер, Д.Ф.Левинсон, Д.Б.Эльконин, А.В.Петровский и др.) и синхронические концепции (В.Штерн, В.А.Ядов, В.С.Мерлин, Л.И.Анцыферова, Б.Ф.Ломов, Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Б.С.Братусь, К.А.Абульханова-Славская и др.) В.И.Кабрин отдает предпочтение синхроническим (структурным, многомерным, многоуровневым, поликритериальным) в противовес диахроническим (одномерным, монокритериальным). Нам представляется верной подобная позиция, ибо она позволяет рассматривать саму концепцию как открытую систему, а содержательную сторону строить на основе холизма, системно-динамического (синергетического подхода), в опоре на смыслотворчество и трансценденцию личности. В рамках синхронической концепции транскомуникации общение признается родовой характеристикой личности, определяя глубинную психодинамику человека, оно является основой первичных черт характера как структурного качества личности и может рассматриваться как основа всех личностных качеств (именно этот аспект анализируемой концепции является особенно важным для нас).

В аналитическом обзоре по проблеме саморазвития личности Н.Р.Битянова выделяет три направления в психологических исследованиях: 1)

функциональное (каузальное, причинное), рассматривающее человека как функциональное существо во всех сферах его жизнедеятельности; 2) субъектно-целевое, делающее акцент на ценностно-смысловых характеристиках личности, находящейся в центре культурных идеалов; 3) системологическое, объединяющее предыдущие подходы на основе принципа системной детерминации любого явления и события, обеспечивая этим целостное видение изучаемого феномена, которому отдается предпочтение [77]. Признавая за исследователем право на свое видение проблемы и собственные подходы к ее решению, следует подчеркнуть, что в основе развития и саморазвития личности лежат процессы самоорганизации, объясняющие как внутренние механизмы, структуру и составляющие исследуемого целостного явления, так и внешние факторы (предпосылки, условия и обстоятельства), оказывающие существенное влияние на процессы становления и личностного роста. Это позволяет нам определить избранный нами холистско-синергетический подход как конкретизацию и дальнейшее развитие системного и системологического подхода.

Много трудов по проблеме личности принадлежит перу зарубежных исследователей: З.Фрейду и его последователям, К.Роджерсу и А.Маслоу, Г.Олпорту и Э.Фромму, Д.Келли и С.Мадди [365, 381, 382, 558, 559, 676, 677, 679, 680].

По теории З.Фрейда сущностью, ядром личности является максимальное удовлетворение инстинктов при одновременной минимизации наказания и вины, а врожденная природа человека признается определяющей. Исследователи Дж. Фейдимен и Р. Фрейгер в своей работе по проблемам личности и личностного роста рассмотрели взгляды Альфреда Адлера, Вильгельма Райха и Фредерика С.Перлса, последователей психоанализа З.Фрейда [662]. В своем понимании личности Адлер и Райх находились на позициях психологии индивидуальности и подчеркивали необходимость подхода к каждому человеку как интегрированной целостности в условиях той или иной социальной системы. Ф.С.Перлс, опирающийся на философские идеи экзистенциализма и феноменологии, отдавал предпочтение внутренним механизмам развития, отстаивая необходимость перехода от опоры на среду и регулирование развития социумом к саморазвитию и саморегуляции. Причем, все три исследователя опираются на холизм как философский принцип развития и саморазвития.

К.Роджерс и А.Маслоу как представители гуманистической психологии признают сущностью личности – самореализацию, понимаемую как актуализация внутренних потенциалов и удовлетворение потребности в безопасности (выживании), самоактуализации, любви, уважении, когнитивном понимании. По К.Роджерсу личность характеризуется следующей совокупностью черт: открытостью к переживаниям (эмоциональной глубиной и рефлексивностью), экзистенциальностью образа жизни (адаптивностью, гибкостью, спонтанностью, индуктивным мышлением), организмическим

доверием (интуитивностью, уверенностью), эмпирической свободой (субъективным ощущением свободы воли), креативностью (склонностью к продуцированию новых идей, действенных мыслей, объектов и действий). Несколько иные черты выделяет в структуре личности А.Маслоу: реалистичность восприятия, принятие себя и других, спонтанность, ориентация на решение задач, потребность в уединении, независимость, духовность, чувство общности с человечеством, глубокие межличностные отношения, приверженность демократическим ценностям, разграничение средств и целей, чувство юмора, креативность и нонконформизм.

Методологическим основанием развития гуманистической психологии послужили философские концепции экзистенциализма (христианского и атеистического), «философии жизни», феноменологии, рассматривающих человека как предмет философской рефлексии и провозглашающих вслед за Протагором человека – «мерой всех вещей».

Теории личности Г.Олпорта и Э.Фромма также примыкают к гуманистической психологии, признают личность самореализующейся системой и уделяют большое внимание врожденной природе человека, определяющей направление его жизни [679, 680, с. 447]. Так, Г.Олпорт и один из его последователей немецкий ученый Х.Ремшмидт определяют личность как «динамический порядок психофизических систем индивида, определяющих его специфическое приспособление к окружающей среде» [554]. Динамичность личности, признание ее открытой системой, способной к самореализации в условиях определенной среды – позиции, которые позволяют сопоставить гуманистическую психологию с теорией самоорганизации (синергетикой).

Значительный интерес для понимания сущности личности в русле философской антропологии имеют для нас взгляды выдающегося философа, психолога и социолога Э.Фромма. По мнению А.В.Торховой, возрождение и развитие в XX веке антропологической традиции в философии и психологии во многом определено исследованиями этого ученого [651, с. 10-11]. Внутренним стержнем его взглядов на личность является безусловная последовательность в рассмотрении человека как целостного существа в единстве свойственных ему отношений, сущностью которого является реализация индивидуальности через житнетворчество: «вся жизнь индивида есть не что иное, как процесс саморождения» [680, с. 447], а ценность и благо человека признаются критерием оценки социальной сферы.

Поскольку наше исследование опирается на гуманистическую модель образования, источниками которой служат философская антропология и экзистенциализм (в их христианской и атеистической модификации), философия жизни и феноменология, то следует оговорить важную концептуальную позицию: почему в основание избраны философско-теоретические концепции направленные на становление и развитие «личности для себя», если по сути своей педагог-музыкант реализуется в своей деятельности для других. Христианская антропология признает

закономерностью принцип становления личности как восхождение к Богу, к божественной сущности человека «созданного по образу и подобию» Божию. Этическая составляющая этой доктрины предполагает, что существование человека и его божественное предопределение не могут «замыкаться» на себе, человек осуществляет себя, живя для других – это результат жизнедеятельности человеческого существа. В педагогической профессии «жить для других» – норма существования личности. Поэтому Д.А.Белухин, например, рассматривая обмен информацией в системе «учитель-ученик», отдает приоритет тому учителю, который «выдает» информацию (работает на других, хотя и является психологически слабым типом). Однако, с точки зрения протекающих в обучении и воспитании информационных процессов, «выдавать» можно только добытую информацию, а это присуще сильному типу личности. Поэтому сущность педагогической деятельности Д.А.Белухин видит в необходимости сначала «добывать» информацию, а потом выдавать ее [57]. Таким образом, мы можем констатировать, что и с философско-методологической точки зрения, и с точки зрения обмена информацией в педагогическом процессе (технологический аспект педагогической деятельности), человек должен самоосуществляться в двух направлениях: в бытии для себя и бытии для других. Более того, педагогическая профессия не может осуществляться вне бинарности бытия. При бытии для себя остается только личностная составляющая бытия, а общечеловеческая (в нашем случае профессионально-педагогическая) исчезает, при бытии для других остается общечеловеческая составляющая, которая, не «подпитываясь» личностной очень быстро исчерпывает себя.

В одной из своих работ С.Мадди пытается дать наиболее общее для всех теорий определение личности: «Личность – это конкретная совокупность характеристик и стремлений, обуславливающих те общие и индивидуальные особенности поведенческих проявлений (мыслей, чувств и действий), которые обладают устойчивостью во времени и могут или же не могут быть объяснены только через анализ социальных и биологических факторов, влияющих на актуальную ситуацию функционирования человека» [365, с. 21]. Стремясь к объективности, исследователь «размывает» границы определения, в силу чего оно представляется несколько эклектичным. В целом же теория С.Мадди подчеркивает важность информации и эмоционального опыта, получаемых человеком в результате взаимодействия с окружающей средой. Личность развивается, увеличивая вероятность такого взаимодействия с миром, чтобы получить в результате искомый вид информации и эмоциональных переживаний.

Завершая рассмотрение взглядов зарубежных ученых по вопросам развития личности можно коротко отметить несколько позиций, имеющих определенное значение для нашего исследования:

- Развитие рассматривается Ж.Пиаже как эволюция, направляемая внутренней необходимостью к равновесию структур и поведения [483].

- Г.Крайг признает развитием изменения, которые возникают со временем в строении тела, мышлении или поведении в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Изменения накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций [551].
- Стадии развития выделяются Дж.Х.Флейвеллом на основе качественных изменений, делая по иному, одновременного изменения множества аспектов поведения, быстрого происхождения изменений [532].
- Выдвижение Шарлоттой Бюлер (1893-1974) коэффициента развития, вместо коэффициента интеллекта. Ею выделены 4 базисные тенденции, представляющие и определяющие жизненный путь человека: удовлетворение потребностей, адаптивное самоограничение, творческая экспансия и установление внутренней гармонии личности [324].

В психологии личности значительное место занимает теории Я-концепции. Отрицая теории, ставящие во главу угла внешние детерминанты развития (бихевиоризм, теории социального научения) и психоанализ, теории Я-концепции примыкают к гуманистической психологии. Центральным звеном в этих концепциях является осознание индивидуумом собственной идентичности. Рассматривая человека как особое существо, отличающееся некоторым набором качеств, неповторимостью и определенной устойчивостью в осознании самого себя – психологическая наука разрабатывает понятие Я-концепции, как совокупности установок личности «на себя», включающее:

- представления и убеждения о самом себе (когнитивная составляющая установки);
- эмоционально-оценочные отношения к этому представлению-убеждению (эмоционально-оценочная составляющая установки);
- соответствующие поведенческие реакции (поведенческая составляющая установки).

Р.Бернс, И.С.Кон, А.А.Налчаджян, К.Роджерс, Т.Шибутани и др., анализируя структуру Я-концепции, ее становление выделяют множество ее составляющих: Я-реальное, Я-зеркальное (социальное), Я-идеальное (Р.Бернс); Я-реальное, Я-социальное, Я-физическое, Я-идеальное (К.Роджерс); Я-настоящее, Я-физическое, Я-фантастическое, Я-будущее или возможное, Я-идеализированное, Я-изображаемое (попытка за внешним образом скрыть некоторые отрицательные или болезненные черты и слабости своего реального «Я») (М.Розенберг). Именно Я-концепция становится стержнем самосознания, самоотношения и самоидентификации личности. С детства ребенок усваивает общую картину социального взаимодействия, правила управления своим поведением. Такая деятельность как игра, видоизменяясь с течением времени, способствует развитию речевой деятельности, образного мышления, формированию Я-концепции. Постепенная интериоризация социальных санкций, требований, норм и моделей поведения преобразует их в индивидуальные ценности, которые включаются в Я-концепцию личности.

Общество обуславливает форму и содержание процесса становления Я-концепции. Ибо человек соотносится с отношением к нему окружающих и воспринимает, ценит себя в соответствии с теми характеристиками-ценностями, которые приписывают ему другие. Эта позиция очень важна для педагогики, и, в частности, для музыкальной педагогики, когда учитель музыки может повысить субъективную оценку учащегося формируя позитивное отношение к собственному Я-музыкальному [65, 287, 433, 533, 558, 559, 716].

Проблема личностной и социальной идентификации тесно связана с Я-концепцией личности. Первая идентификация связана с самоопределением в категориях физических, интеллектуальных и нравственных черт личности, вторая – совокупность отдельных идентификаций, определяющих принадлежность человека к различным социальным категориям: этносу, классу, полу, культуре, профессии и т.д. (И.В.Антонова, Т.С.Баранова, Л.Г.Ионин, Г.У.Солдатова, З.Фрейд, К.Юнг, В.А.Ядов и др.) [27, 49, 612, 676, 738, 741].

В рамках психоаналитической парадигмы (Э. Эриксон, Дж. Марсиа, А.Ватерман) достижение идентичности считается не единичным актом, признается, что оно может происходить двумя путями:

- через постепенное осознание некоторых данных о себе, что приводит к присвоенной или преждевременной идентичности;
- через самостоятельное принятие человеком решений относительно того, каким ему быть.

Дж.Мид и его последователи И.Гоффман, Г.Фогельсон и др. рассматривают идентичность в русле интеракционизма (как осознаваемую и неосознаваемую), выделяя два ее аспекта: ориентированный на социальное окружение и ориентированный на уникальность человека.

Перспективным, с точки зрения становления профессиональной идентичности, является позиция Г.Брейкуэлл: личностная и социальная идентичность рассматриваются в реальной динамике как разные точки в процессе развития единой идентичности. Структурными динамическими компонентами идентичности являются:

- *биологический организм*, взаимодействующий с социальным контекстом;
- *содержательное измерение*, относящееся как к социальной (позиции, роли, групповое членство), так и личностной (ценности, мотивы, персональные конструкты, эмоции, установки) идентичности и включающее все характеристики, которыми он описывает себя и которые описывают его как уникальную личность;
- *ценностное измерение*, изменяющееся в соответствии с изменением наличной социальной ситуации;
- *время*, т.к. развитие идентичности протекает в плане субъективного времени [27]. Это одна из немногих концепций развития личности в педагогической и социальной психологии, которая включает в свою структуру категорию времени.

Анализ социально-психологических исследований показывает, что многие ученые считают потребность в идентичности одной из фундаментальных (психологическое здоровье человека обнаруживается при адекватном сознании и выражении собственной идентичности (А.Менегетти, А.Б.Орлова) [77, с. 42], без которой наступает дезорганизация и разрушение личности (О. Надлер) [533].

Имплицируя это положение на педагогическую профессию можно отметить важность профессиональной идентификации становящейся и развивающейся личности будущего педагога. Идеальным вариантом является дихотомия личностной и социальной идентичности. Музыкально-педагогическая профессиональная идентичность как интегративное образование является многокомпонентной и включает в себя:

- идентификацию в русле музыкальной специальности (музыка как предмет деятельности, искусство как область деятельности, сама деятельность является музыкальной и требует определенного личностного потенциала для своего осуществления);
- идентификацию в русле педагогической профессии (педагогика как предмет деятельности, человековедение как область деятельности, сама деятельность является педагогической, для которой необходимы специфические личностные параметры);
- личностную и социальную идентичность, которые и для музыкальной специальности и музыкально-педагогической профессии необходимы в организмическом, содержательном, ценностном и субъективно-временном аспектах.

Когда у педагога-музыканта не удовлетворяется потребность в идентичности с музыкально-педагогической профессией (хотя бы в одном из компонентов этого интегративного образования), может наступить если не полная дезорганизация и разрушение личности, то дезорганизация и разрушение профессиональной деятельности. Потребностно-мотивационную сферу, связанную с идентификацией личности в музыкальной специальности или музыкально-педагогической профессии исследовал В.Л.Яконюк. Белорусский ученый выяснил, что интерес к специальности не всегда коррелируется с интересом к профессии, в силу чего профессиональное становление педагога-музыканта с необходимостью требует регуляции и коррекции потребностно-мотивационной сферы специалиста для идентификации личности с музыкально-педагогической профессией [749].

Итак, рассматривая и анализируя предложенные теории личности, можно заметить, что они делятся на следующие группы, в зависимости от философско-методологических оснований, на которые они опираются:

А. Современные теории личности рассматривают человека как изменяющуюся систему, т.е. систему развивающуюся. Признание неизменности человека сохраняется только в ортодоксальных теологических доктринах, значение которых в научном мире невелико. Вне зависимости от

того, признается развитие в биологическом или социальном аспекте, считается ли последовательным, непрерывным или скачкообразным, количественным накоплением изменений или качественным переходом организма на новую ступень взаимодействия и взаимоотношения с миром, основой всех теорий личности является признание факта ее изменений, ее развития.

Б. Движущие силы и механизмы развития определяются в разных теориях по-разному:

- теории, в которых личность представляется как объект (но не субъект) формирования и развития, обусловленного в основном социальными факторами (теории В.П.Тугаринова, В.Н.Мясищева, Я.Л.Морено и др.) – это внешняя детерминация развития;
- теории, где личность рассматривается как действующий человек, являющийся субъектом формирования и развития, а общество выступает как условие осуществления деятельности, в ходе которой человек приобщается к миру культуры (теории А.И.Анцыферовой, С.Л.Рубинштейна, Б.Ф.Ломова, Р.Бернса, Т.Шибутани, А.А.Налчаждяна, С.Мадди, О.С.Анисимова и др.) – определяющей является внешняя и внутренняя детерминация, их бинарность ;
- теории, в которых личность признается источником самодвижения и саморазвития, является таким образованием, которое имеет автономные внутренние источники своих качественных изменений и высокую степень самодостаточности (теории К.Рождерса, А.Маслоу, Г.Олпорта, Э.Фромма, и др.) – внутренняя детерминация развития.

В. Теории личности, в основе которых лежит сущность или существование.

К первым относятся те теории личности, в основе которых признание изначальной данности человеческой сущности и восхождение к этой сущности в процессе развития (А.Маслоу, К.Роджерс, и др.), а также теории, отстаивающие развитие сущности человека под воздействием внешних факторов (представители бихевиоризма – Д.Б.Уотсон, Б.Ф.Скиннер; представители социального направления – В.П.Тугаринов, Я.Л.Морено, А.Бандура, Дж. Роттер и др.).

Ко вторым – теории личности экзистенциального направления, признающие феномен человека включенным в онтологию жизненного мира, в противовес онтологии единичного индивида (эссенциализм). Это теории А.Г.Асмолова, Д.А.Леонтьева (экзистенциальная психология), Б.С.Братуся, Ф.Е.Васильюка, Э.Фромма (психологическая антропология) и др.

Г. Теории личности, в основе которых лежат соотношения субъекта-объекта, единичного и всеобщего, человека и Универсума, признающие и отстаивающие включенность человека в Мир, их единство и целостность – А.И.Анцыферова, Б.С.Братусь, В.П.Зинченко, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков, Б.Д.Эльконин и др.

На пороге ХХІ века возникло новое направление в человековедческих науках – акмеология и ее ответвление – педагогическая акмеология (А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, О.С.Анисимов и др.), которая стала развиваться в опоре на принципы психологического детерминизма и развития (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, В.С.Мерлин, С.Л.Рубинштейн). Теория личности в педагогической акмеологии основывается на признании внутренних условий личности побудительной причиной и детерминантой развития, саму личность движущей силой развития, а процесс совершенствования личности, имеющим двоякую направленность: внутреннюю (раскрытие потенциала) и внешнюю (осознаваемые и принимаемые внешние воздействия) [182, 183, с. 32].

Остановимся, прежде всего, на анализе категории развития в акмеологии. Развитие признается прогрессивным, если направлено на самосовершенствование человека как индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности. Личностное развитие понимается акмеологией в связи с развитием культуры, а культура личности рассматривается «как результат развития и способа жизнедеятельности». При этом, практическое применение принципа «...предполагает:

- понимание развития как совершенствования, движения к зрелости, высшему уровню;
- признание субъектного характера развития;
- осуществление развития через противоречия, разрешаемые субъектом;
- индивидуальный характер развития;
- многоплановость развития в разных сферах;
- реализацию потенциала в процессе развития»[183, с. 32].

В рамках нашего исследования такое понимание развития соответствует специфике музыкально-образовательного процесса:

1. Действительно, первая позиция соответствует пониманию процесса профессионального становления личности педагога-музыканта и является целью-результатом и ценностью (общечеловеческой, государственной и личной) всей системы подготовки специалиста.

2. Субъектный характер определяется необходимостью развития учителя музыки как субъекта музыкально-педагогической деятельности.

3. Используемые в музыкально-педагогическом процессе проблемные ситуации: познавательные, нравственно-эстетические, эмоционально-побудительные, сутью которых является противоречие, – позволяют развиваться педагогу-профессионалу через разрешение этих противоречий. Более того, О.С.Анисимов, например, включает проблемную ситуацию как условие самовыражения. Он определяет личность как «психический механизм, позволяющий совмещать культуру (поведения, переживания, мышления,

рефлексии, самоопределения и т.п.) и самовыражения в условиях проблемной ситуации» [24, с. 323].

4. Индивидуальный характер развития в специфической подготовке специалиста-музыканта проявляется в сложности овладения исполнительской составляющей музыкально-педагогической деятельности, основанной на психомоторике, индивидуальной интерпретации, поисках ценностного смысла произведения, что требует использования индивидуальной формы занятий во всем блоке музыкально-исполнительских дисциплин.

5. Полифункциональность музыкально-педагогической деятельности учителя музыки предполагает многоплановость его развития в разных сферах. Н.И.Шевандрин выделяет следующие основные сферы личности: потребностно-мотивационную (включающую и направленность); эмоционально-волевою (реакции, состояния, процессы и свойства личности); когнитивно-познавательную (связанную с информацией, состоянием, процессами и свойствами личности); морально-нравственную (представляет собой основные нормативные регуляции действий человека, закрепленные в привычках, обычаях, традициях, действиях, поступках и свойствах личности); экзистенциально-бытийную (субъективные самопрезентации личности, включая свойства личности, переживание самости, сопричастность своему бытию); действенно-практическую (прагматический аспект личности, демонстрация способностей, достижений); межличностно-социальную (обмены информацией, взаимодействия, отношения) [714]. О.С. и Т.Б. Гребенюки, разрабатывая педагогику индивидуальности, выделяют иные сферы личности: интеллектуальную, мотивационно-потребностную, эмоциональную, волевою, сферу саморегуляции, предметно-практическую и экзистенциальную [155–156]. Сопоставив эти два мнения, можно отметить их частичное несовпадение: Гребенюки не выделяют морально-нравственную и межличностно-социальную сферы, передоверяя их составляющие и функции другим сферам. Такая позиция нам представляется спорной, т.к. «размывает» структурно-содержательную и функционально-действенную составляющие столь значимых для профессионального становления учителя музыки аспектов личности. Придавая немаловажное значение рассмотрению основных сфер личности, следует все-таки оговориться, что выделение отдельных сфер является всего лишь изначальными логическими процедурами анализа и абстрагирования, облегчающими постижение явления, но обращение к внутренней сущности личности предполагает осуществление в сознании синтеза многообразия в целостность, т.е. использования методологического принципа феноменологической редукции. Именно в этом случае холистский подход оправдывает себя, ибо достижение профессиональных вершин, успехов в профессиональной деятельности возможно лишь при целостном подходе к личности учителя музыки.

6. И, безусловно, реализация личностного потенциала будущего специалиста, педагога-музыканта в процессе развития является важным

условием его профессионального роста. В уже цитируемой работе Н.И.Шевандрина личности приписывается пять основных потенциалов: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический [714]. Каждый из них включает в себя определенные свойства личности, проявляется в соответствующих сферах жизнедеятельности и, главное, показывает меру их реализации. Потенциал можно определить как своеобразный ресурс личности, использование или не использование которого способно дать положительную или отрицательную динамику профессиональному развитию и росту.

Рассматриваемая научная позиция была бы не полной, если бы мы не проанализировали соотношение и отношения социального и индивидуального на всех уровнях становления человека. Характерным для данного подхода является признание индивида отдельным представителем биологического вида, в котором проявляются досоциализационные качества человека. Понятие субъект, таким образом, отражает следование норме социализированных проявлений, а личность характеризуется способностью к изменению норм социализированных проявлений (О.С.Анисимов). Б.Г.Ананьев добавляет к этой триаде понятие индивидуальность, как категорию, включающую в себя всю неповторимость индивида, субъекта и личности [17]. Рассматривая модусы человеческой реальности, В.А.Аверин, О.С. и Т.Б.Гребенюки определяют высшей ступенью развития человека его универсальность. По мысли исследователей Универсум выступает как полнота существования человеческой реальности, как микрокосм, устремляющий свою сущность к бесконечности [9, 155, 156].

Ю.И.Куницкая в своем философско-теоретическом анализе педагогического профессионализма, опираясь на антропологический подход, выделяет следующие уровни становления человека: индивид, субъект, личность, человек. Человек включает в себя все предыдущие сущности и рассматривать его надо «...в целостности, во всех формах его жизнедеятельности, в телесном, душевном и духовном аспектах, как человека природы, деятельности и культуры» [328, с. 67]. В антропологическом подходе, как можно заметить, в понятии Человек смыкаются индивидуальность и Универсум, обозначая выход на духовный уровень существования мыслящего и чувствующего существа.

Изменение ценностных ориентаций нашего общества, обращение к общечеловеческим ценностям, выдвигает на первый план *свободу* как важнейшую категорию, определяющую становление личностного самоопределения и системы ценностей, с одной стороны, а с другой – признавая дихотомию этой категории – ответственности человека перед обществом.

Идея свободы в последние годы разрабатывается особенно интенсивно. Самоизменение становящейся и развивающейся личности в условиях свободы выбора, принятия решения и увеличения доли самостоятельности и

ответственности происходит благодаря рефлексивным возможностям сознания человека и направлено на проявление и выявление его индивидуальности. В философской антиномии свобода-необходимость решение проблемы зависит от того, к какому направлению тяготели те или иные представители научной мысли. При этом, в истории философии представлен весь спектр взглядов: от религиозного фатализма («божественного предопределения») Блаженного Августина до «бегства от свободы» Э. Фромма. Свободу как осознанную необходимость рассматривали представители эссенциализма. В частности, для материалистической философской доктрины свобода является всего лишь эманацией необходимости, хотя и признаются случайные отклонения от нее. Представители экзистенциализма рассматривают свободу как первичную реальность человеческого существования, а необходимость как абстрактное понятие, не имеющее конкретного содержания. Так, по мнению Ж.-П. Сартра, человек свободно выбирает собственную слабость и делает ее «оправданием всех неудач» [618, с. 389].

В последнее время в дискуссиях философов все чаще можно услышать определение свободы как осознанной возможности [579, с. 42]. Возможность и необходимость отличаются по сущности. Необходимость имеет оттенок фаталистичности, неизбежности, предопределенности и заданности. Возможность же плюралистична по сути, альтернативна и вариативна. Признавая свободу выбора как условие самоизменения личности (о чем мы говорили ранее), можно констатировать, что возможность может осуществляться как свобода выбора личностью способов мышления, чувствования, поведения, деятельности, рефлексии, в том числе и профессиональных. Все это позволяет осмысливать закономерности образовательного и музыкально-образовательного процесса вне жесткой механистической детерминации.

В целом, осознание категории свободы в образовательном процессе прошло длительную эволюцию от полюса отрицательного определения «свобода от» до полюса положительной трактовки «свобода для».

Интерес к исследованию проблемы свободы в образовании заметен и в мировой психолого-педагогической науке. Так, проблемой свободы развития детей и приобщения их к мировой культуре занимается известный философ, педагог, психолог, поэт, художник, изобретатель Г.Ричардсон. Исследователь-практик опирается на антропософское, человекоцентрическое направление в образовании, которое воплощает все надежды и упования детей и взрослых, включенных в образовательный процесс. Свои взгляды он развивает на основе «Философии свободы» Р.Штайнера (1861-1925), в опоре на свободное от навязанных правил и шаблонов сознание, «самостоятельное мышление» [722]. Г. Ричардсон основой и сущностью образования считает раскрытие индивидуальности ученика «Только образование, которое признает и ценит уникальность индивидуальности каждого ребенка, может содействовать полной реализации возможностей ребенка» [556, с. 82], а для реализации этой позиции

предъявляет особые требования к личности учителя: гуманность, эмпатическое отношение к детям, терпение, привязанность, искреннее внимание, любовь. К сожалению, основное внимание исследователя привлекает только одна сторона развития человека, социализационные проявления не рассматриваются.

Отечественных исследователей привлекает двуединый процесс индивидуализации и социализации человека, который во многом определяется *свободой бытия*. Опираясь на исследование А.Р.Фонарева [671], рассматривающего три модуса бытия человека в социуме (*модус обладания* – основой отношений является признание другого человека средством достижения собственных целей; *модус социальных достижений* – основой отношений является соперничество; *модус служения* – основой отношений является любовь к другим людям, альтруизм), можно проследить эволюцию степени свободы бытия. При модусе обладания зависимость человека от других людей наибольшая: человек не свободен, т.к. ищет средства для достижения своих целей не в собственном бытии, но в другой личности, при этом все процессы самости (самоидентификация, самореализация, самосовершенствование и пр.) затрудняются, т. к. попадают в зависимость от других личностей. Преобладание модуса социальных достижений предполагает детерминированность собственных достижений в социуме. Поиск себя в постоянном сравнении своих достижений с достижениями окружающих предполагает сотворение своего собственного бытия по моделям бытия других людей, *самосозидание* человека при таком модусе бытия далеко от *свободы* выбора собственной стратегии жизненного пути. Только при модусе служения степень свободы от другой личности – наибольшая, а возможность свободного самоопределения в собственной деятельности в сочетании со становлением системы ценностей, позволяют в полной мере ощутить ответственность перед обществом на основе свободного самораскрытия творческой личности, реализации собственных потенций, созидания собственного бытия.

Для преподавательской деятельности паритетное развитие индивидуального и социального в личности педагога актуализируется в модусе служения, позволяя человеку трансцендентировать за пределы собственного бытия, повышая степень свободы и достигая высшей ступени духовности существования. Все это позволяет утверждать, что миссианские тенденции начинают проникать в сознание педагога, как исследователя, так и практика.

*

*

*

Одним из основополагающих направлений в исследовании профессионального становления и развития личности педагога является исследование его личностно-профессиональных качеств, имеющее давние и прочные традиции.

Начиная от высказывания Катона Старшего «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит» [110, с. 205], через всю историю педагогической мысли проходят требования к личности учителя и к его профессионализму.

Первые требования к учителю встречаются в древних рукописях, например, в одном из папирусов древнего Египта учителю вменялась суровость к ученикам и телесные наказания. Высоко ценились профессиональные знания в древнем Вавилоне: учитель получал солидную плату за обучение, а в случае неудачи ученик имел право взыскать с учителя 15 литров ячменя за каждый день ученичества. Уровень обучения в школах был очень высок: халдейская наука давала для этого хорошую базу. Более того, В.А.Белявский указывает, что школа давала прочные знания в чтении, письме, счете, основах юриспруденции. При желании гражданин мог совершенствовать свои знания, заниматься астрономией, математикой, медициной, юриспруденцией, делопроизводством и т. д. Грамотность была распространена в Вавилоне, а орфографические ошибки встречались только у иноземцев [58, с. 184 – 185, 190 – 196].

Со времен спартанского воспитания и Сократа, от учителя требовались помимо знаний нравственные качества и гражданственность. Платон предлагал, осуществляя последовательную государственную систему воспитания, опираться и на положительный личный пример воспитателя. Поскольку, по Аристотелю, школа должна давать серьезное образование, то учитель должен уметь развивать высшие стороны души – разум и волю, осуществляя физическое, нравственное и умственное воспитание молодежи. Высоко ценились в учителях во времена Римской империи законопослушание и политическая лояльность.

Наиболее полное изложение требований к учителю мы можем почерпнуть из сохранившихся фрагментов трактата «О воспитании оратора» известного римского педагога Марка Фабия Квинтилиана (42 – 118 гг. н.э.). Одним из важнейших качеств учителя он признавал любовь к детям, осторожность, бережность и внимательность в подходе к каждому ребенку. Далее, им придавалось большое значение образованности учителя, последовательности прохождения будущим педагогом всех ступеней обучения. Квинтилиан призывал учителя к сдержанности в раздаче наград и наказаний, внимательному изучению воспитанников. Поскольку наставление, подражание и упражнение являлись основополагающими формами обучения, Квинтилиан считал личный пример учителя основополагающим, а для этого педагог должен быть интеллектуальной, нравственной и гражданской личностью.

В период средневековья религиозность учителя была определяющим качеством. Признавая природную греховность человека, в религиозном и светском воспитании широко использовались телесные наказания, в силу чего особая чувствительность педагога не поощрялась. Символом идеального воспитателя был суровый и строгий учитель, внушающий своим ученикам страх, почтение к мудрости и уважение к его морали и благочестию.

На славянских землях помимо монастырских школ существовали и, так называемые, «мастера грамоты», которые за плату (как это практиковалось в древнем Вавилоне) обучали детей чтению, письму, счету. От учителя

требовался хороший результат обучения, строгость к ученикам, поддержание суровой дисциплины, поощрялись телесные наказания.

Только в эпоху Возрождения облик идеального учителя стал приобретать другие черты. В образовательную практику стали проникать идеи гуманистической педагогики и человеколюбие, внимание к ученику, признание его прав и интересов, жизнерадостность, оптимизм стали признаваться важнейшими качествами педагога. На таких позициях стояли Ф. Рабле (1494 – 1553) [537], М.Монтень (1533-1592) первые и последовательные провозвестники антиавторитарной, гуманистической педагогики [416, с. 195]. В это же время, Ф.Бэкон (1561 – 1626), например, считал иезуитские школы лучшими, т. к. в них у детей «...всегда перед глазами строгий облик требовательных учителей, воспитывающий в них скромность и с первых шагов формирующий детские души на лучших примерах» [109, с. 381]. Однако, знаменитый философ предъявляет большие требования к профессионализму учителя, его разносторонности, что позволяет отнести его педагогические взгляды скорее к Ренессансу, чем средневековью. Так, Ф.Бэкон требует от учителя четкого выбора форм и организации занятий в зависимости от характера природных склонностей учащегося, чтобы всемерно развить его душевные и физические способности. Антропологическое требование природосообразности и гуманистическое требование всесторонности развития ученика в эпоху средневековья не звучали.

В XVI веке и на славянских землях педагогические тенденции изменились, гуманистические идеи стали проникать на земли Белоруссии, России, Украины. Это во многом связано с просветительской и отчасти педагогической деятельностью Ф.Скорины, И.Федорова, с появлением первых печатных книг. Идеи гуманизма пронизывают графическую символику как «Библии» Ф.Скорины, так и «Азбуки» И.Федорова. Если ранее она имела только декоративное значение, то в книгах славянских первопечатников – обуславливает возникновение у читателя ренессансного оптимистического мироощущения, благодаря «... особенному неповторимому эмоциональному строю» [674, с. 551]. Например, графический мотив роста и развития растения символизирует окрашенный положительными эмоциями учеников и учителей процесс развития и формирования ребенка.

Возникновение в это же время братских школ в Белоруссии и Украине, в уставах которых прописаны четкие требования к личности учителя, способствовало распространению демократизации образования и гуманизации учебно-воспитательного процесса. В частности, от педагога требовалась уже не только строгость по отношению к ученикам, но и любовь к ним. Уставы Львовской и Луцкой братских школ перечисляют качества, которыми должен обладать учитель: благочестивость, рассудительность, смиренномудрие, кротость, воздержанность. Остальные качества сформулированы в виде запретительных категорий: не пьяница, не блудлив, не лихоимец, не гневлив, не завистлив и т.д. В целом можно отметить, что демократизм братских школ,

широкий охват детей обучением, опора на дидактические принципы перекликаются с педагогическими взглядами Я.А.Коменского.

Ян Амос Коменский (1592 – 1670) высоко оценивал важность педагогического труда, функцию учителя в жизни общества, который должен «... учить всех и всему» [285, с. 11]. Стремясь поднять престиж педагогической профессии, Я.А.Коменский требовал от учителя чувства собственного достоинства. Его философские взгляды были религиозными и опирались на признание человека творением Божиим, «чудесным микрокосмом», а познание приравнивалось к богоисканию. Религиозность признавалась им одним из самых важных личностно-профессиональных качеств учителя. Среди других качеств педагога Коменский выделял любовь к своему делу, отеческое отношение к ученику, образованность, настойчивость, деятельность и трудолюбие, честность, добродетельность, живым образцом которых учитель должен быть для своих учеников.

В работе «Мысли о воспитании» Джон Локк (1632 – 1704) предлагает поручать дело «воспитания джентльмена» хорошо подготовленному и солидному воспитателю, который на первых порах обучения и воспитания должен внушать страх и уважение ребенку, дабы иметь власть над его поведением, но впоследствии будет поддерживать эту власть любовью и дружбой. Двойственность позиции Локка особенно ярко проявилась в вопросе о требовательности и наказаниях. С одной стороны он считает необходимым добиваться положительных результатов в воспитании не грубостью и насилием, а кротким внушением, напоминанием, выступая противником телесных наказаний, которые создают рабский характер. С другой стороны – при отсутствии беспрекословного повиновения – вполне их допускал.

В противовес Дж. Локку французские просветители, в частности Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), приверженец свободного природного воспитания, одной из главных черт характера педагога называет уважение к личности ребенка. Воспитатель – лучший из людей, его руководство воспитанием не должно ощущаться ребенком. В идеале свободное воспитание должна осуществлять свободная личность, проявляющая цельность характера, нравственное чувство, доброту и великодушие. Для нашего исследования интересны взгляды Руссо на творчество, его субъективный и активный характер, опосредованный эмоционально окрашенным полетом мысли и фантазии. Очевидный рационализм просветительства он преодолевал, «...подчеркивая главным образом эмоциональную активность человека...» [572, с. 10]. Именно поэтому в уста одного из своих героев Руссо вложил эмоциональное высказывание «Холодный рассудок не создает ничего замечательного» [572, с. 22].

В период Французской революции взгляды на личность педагога, его профессиональные качества обогатились: требованием свободы от суеверий и предрассудков, проявлением патриотизма и гражданственности, демократизма и атеизма.

Впервые о деятельной любви к детям, как важнейшем качестве учителя заговорил Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827). Кроме этого определяющего качества он в различных своих сочинениях перечисляет отеческую заботу, благожелательность и дружелюбие, отсутствие подавления и насилия, подчеркивая демократическую направленность личности педагога. Указывая на необходимость направлять развитие ребенка, устранять препятствия и отрицательные влияния, которые могли бы задержать его развитие или отклонить его в сторону, он предвосхищает функцию фасилитации в деятельности учителя, разрабатываемую психологией и педагогикой XX века.

Иных взглядов на учителя и его личностные качества придерживался апологет императивной и авторитарной педагогики Иоганн Фридрих Гербарт (1776 – 1841). Вся его система построена на насилии, в управлении обучением и воспитанием главным средством является угроза, дополняемая надзором, приказанием, запрещением и наказанием. Незначительная роль принадлежит авторитету, понимаемому Гербартом как непререкаемый и подавляющий и любви, которая вообще выходит за рамки управления. Воля и власть учителя над учеником абсолютны, поэтому воспитателю незачем заботиться об одобрении или неодобрении своих действий со стороны ребенка. Самостоятельность и свободолюбие учащихся должны подавляться самыми суровыми методами.

Российская система образования во многом опиралась на идеи Гербарта, хотя XVIII век выдвинул таких ученых, общественных деятелей, философов как М.В.Ломоносов, И.И.Бецкий, Г.С.Сковорода и др. Просветительская традиция в России была достаточно сильна, но официально не поощрялась. Учитель приравнивался к чиновнику государственной службы, от него требовалось строгое и неукоснительное следование дидактическим руководствам, проявление лояльности и верноподданнических чувств по отношению к государственной власти, право на педагогическое творчество не признавалось. Главными добродетелями считались верность престолу и религиозность. Не смотря на то, что в уставах российских университетов начала XIX века профессорам рекомендовалось проявлять гуманность по отношению к студентам, однако телесные наказания учеников приходских школ и училищ, уездных училищ и гимназий сохранялись.

Движение декабристов выдвинуло новые требования к личности учителя. Прежде всего, учитель должен быть таким, чтобы поселить в сердцах воспитанников стремление подражать ему. Среди качеств, которые признавались приоритетными были добродетельность, любовь к Отечеству, чувство народной гордости, и, что по тому времени было прогрессивным, т.к. должно было изменить ситуацию преклонения перед всем иностранным, ненависть к иноземному влиянию.

Требования к личности учителя Фридриха Вильгельма Адольфа Дистервега (1790 – 1866) носят иной характер. По его мнению, личностно-

профессиональные качества должны включать любовь к детям и профессии, владение своим предметом. Большое значение придается и постоянному стремлению к самообразованию и самосовершенствованию, что способствует формированию этих же качеств у учащихся. При сильной воле, твердом характере и требовательности, преподаватель должен быть справедливым, т.к. именно на этом строится подлинный авторитет. Помимо профессиональных качеств, психолого-педагогических умений и навыков учитель должен обладать и широкой эрудицией.

В это время демократическое направление в педагогической мысли России большое значение придает человечности и добрым отношениям между учеником и преподавателем – «чувство предшествует знанию» (В.Г.Белинский), его обширным познаниям не только в своем предмете, общенаучной подготовке, но и в знании психологии ученика и искусстве обучения и воспитания. Помимо профессиональных требований, особое внимание уделяется общечеловеческим качествам личности учителя: добросовестности, усердности, уважительности к ученику, гуманности (Н.Г.Чернышевский), твердой убежденности, моральной чистоте, неизменной любви к детям (Н.А.Добролюбов).

К.Д.Ушинский (1824-1870) ставил личность учителя на первое место в деле воспитания юношества «... личность учителя значит все...». Он призывал педагога к постоянному воодушевлению и стремлению вперед. В начале ХХI века это требование сконцентрировалось в понятиях самореализации и самоактуализации личности преподавателя. При этом профессиональные знания своего предмета, педагогики и психологии должны сочетаться с широкой образованностью, ответственностью, мастерством и педагогическим тактом.

Признавая классовый характер воспитания в классовом обществе, К.Маркс и Ф.Энгельс большую роль в изменении общественного строя отводили учителю, воспитателю, который «сам должен быть воспитан». Стремление к революционному изменению общественной жизни, привело к выдвижению новых требований к личности педагога. Разумеется, высокая квалификация учителя остается одним из основных условий для профессиональной деятельности. Однако значимую роль, по их мнению, играет диалектико-материалистическое мировоззрение и воинствующий атеизм, пролетарский интернационализм и социалистический патриотизм, примыкает к этому и коллективистская направленность личности педагога. Поскольку конечной целью общественного развития является мировое господство пролетариата, обеспечивающее всестороннее развитие каждого, учитель должен быть личностью будущего, приобщенной к общечеловеческой культуре и способной к международному общению.

На переломе ХIХ – ХХ веков в русле педагогики гражданского воспитания Георгом Кершенштейнером (1854 – 1932) большое значение, помимо владения своим предметом и психолого-педагогическими знаниями,

придавалось политическому сознанию учителя, его гражданскому долгу и любви к отечеству. Сравните эту позицию с высказыванием известного русского историка и общественного деятеля В.О.Ключевского (1841 – 1911) «Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь» [196, с. 873]. Этих же взглядов придерживался и Л.Н.Толстой: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [648, с. 342]. Можно отметить, что взгляды российских передовых мыслителей относительно личностных качеств педагога относились скорее к парадигме общечеловеческого гуманистического воспитания, чем к политизированному и идеологизированному воспитанию, насаждавшемуся в то время в Российской империи и в Германии.

Следует, вероятно, отметить нововведения Вильгельма Августа Лая (1862 – 1926), который, стремясь привнести в педагогический процесс активность ученика в действиях и отдавая предпочтение различным видам изобразительной деятельности, – предъявлял повышенные требования к артистизму учителя.

В советский период личности учителя придавалось большое значение. Прежде всего, ему отводилась большая роль в пропаганде идей марксизма-ленинизма, в строительстве социалистического, а впоследствии и коммунистического общества. Поэтому в ряде партийных и государственных документов: постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932); постановление ЦИК и СНК СССР «О персональных званиях для учителей начальных и средних школ» (1936); постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» – учитель провозглашался *центральной фигурой учебного процесса в школе* [290, с. 375]. Нельзя согласиться со столь гипертрофированной ролью учителя, которая требовала как особых личностных качеств: политической сознательности, преданности делу строительства социализма, так и традиционных для педагога качеств: высокой профессиональной квалификации, педагогического мастерства, активности и культурного уровня. В понимании А.С.Макаренко (1888-1939) все эти требования концентрировались в понятии *социалистический гуманизм*, сущность которого выражалась, не в сентиментальном любовании детьми, а в требовательной любви, в сочетании любви и строгости, ласки и суровости. Особое значение он придавал такому качеству как педагогический оптимизм, умение видеть положительное в личности воспитанника и проектировать в человеке все самое лучшее. Среди личностно-профессиональных качеств А.С.Макаренко высоко оценивал и артистизм преподавателя-воспитателя.

Традиции социалистического гуманизма были продолжены деятельностью В.А.Сухомлинского (1918-1970), который всю свою жизнь

подтверждал, каким может и должен быть советский учитель, проявляя всемерную заботу о детях и мудрую строгость, искреннюю любовь и уважение к своим ученикам, к их чести и достоинству, самоотверженную преданность своей профессии и нравственный патриотизм.

В противовес советской педагогике Джон Дьюи (1859 – 1952) признавал *личность ребенка – центральной фигурой* в процессе образования, частично снижая роль учителя. В силу этого, в его педагогической системе функции учителя предполагают организацию, консультирование, но не управление и руководство процессом обучения. Тем не менее, рассматривая «черты индивидуального метода» педагога, того, что «... помогает учителям понимать реакции различных учеников и делать это с максимальной эффективностью» [197, с. 165], Джон Дьюи выделяет некоторые врожденные склонности, приобретенные привычки и интересы, врожденные инстинктивные способности, прошлый опыт и предпочтения. На первое место ученый ставит профессиональные знания, знание детской психологии и окружающей социальной среды. Особо он акцентирует следующие качества педагога: прямоту, непосредственность как свидетельство искренней заинтересованности; непредубежденность как сохранение непосредственности восприятия; целеустремленность, которой способствует поглощенность, занятость, полная заинтересованность; ответственность. Поясняя последнее качество, Дьюи пишет: «Ответственность как компонент интеллектуального отношения к миру подразумевает, что человек рассматривает вероятные последствия любого проектируемого шага и учитывает их в деятельности, а не просто признает их возможность» [197, с. 169]. Как можно заметить, все перечисленные качества Дьюи относит к интеллектуальной сфере, считая их «личным выбором» индивидуального метода. Нам представляется подобная позиция несколько ограниченной. Скорее все перечисленные выше свойства можно отнести к личностно-профессиональным качествам педагога, определяющим его позицию в учебно-воспитательном процессе и индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Наш небольшой исторический экскурс позволяет отметить, что предъявление определенных требований к личностно-профессиональным качествам учителя имеет давние и прочные традиции, однако исследование этих качеств значительно отставало от предъявляемых требований.

Собственно начало исследований в этой области можно отнести к концу XIX – начало XX века. Философской основой таких исследований стали феноменология Э Гуссерля, послужившая основой таких философских направлений как «философия жизни» (В.Дильтей. А.Бергсон), атеистический (М.Хайдеггер. А.Камю, Ж.-П. Сартр) и христианский экзистенциализм (С. Кьеркегор, Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский, Э. Мунье), философская антропология (М.Шелер, Х.Плесснер. А.Гелен). Именно эти направления дали толчок разработке концепций, которые в основе эффективности педагогической деятельности видят личность преподавателя. Вне зависимости от того, лежит

ли в основе анализ деятельности, ее структуры и успешности, выявление профессионального становления личности педагога через ее результативность или взаимосвязанное изучение личностного и профессионального роста преподавателя – исследования в этом направлении неизменно обращались к личностным и профессиональным чертам, качествам, свойствам преподавателя. Именно эти качества и свойства определяли не только профессиональную деятельность человека, но и весь его жизненный путь, всю его экзистенцию. При этом в русле исследований именно педагогических качеств выделялись те, которые, по мнению исследователя, необходимы для профессиональной деятельности. Определенная субъективность в выделении качеств, привела к тому, что в них включали профессиональные умения педагога, его способности, личностные свойства и т.п., классификация же была осуществлена позднее, к тридцатым годам XX века. Но и в более поздних исследованиях 60 гг. заметна определенная произвольность в дифференциации факторов, влияющих на формирование качеств педагога-мастера (D.B.Ryans) [769].

Следует отметить, что в мировой педагогике большинство работ, посвященных этой проблеме, замыкается в русле исследования трех основных групп профессионально значимых личностных качеств педагога: психологических, педагогических и социологических. Так, любовь к детям (психологические, педагогические), предрасположенность к общественной деятельности (социологические) и высокие моральные качества (психологические, социологические) считались Д.В.Давидом и Д.Вальтером наиболее значимыми. В. Чартерс и Д.Ваплес признавали таковыми точность, четкость, чувство собственного достоинства. Порядочность, справедливость и тактичность высоко оценивались М.Блэкфордом, а уважение к индивидуальности учеников и доброжелательность – С.Бейли. Известные педагоги С.Шуман и М.Кройц считали, что любовь к людям, предрасположенность к общественной деятельности должны сочетаться с богатством собственной личности и умением воздействовать на других людей. В этом видели они идеальные воспитательные возможности «безупречного учителя» [569, с. 43–45; 766, с. 8].

Несмотря на различия в философских доктринах отечественная педагогическая система, опиравшаяся на марксистско-ленинскую философию, еще в 30-е годы XX века провозгласила педагога – центральной фигурой учебно-воспитательного процесса и вплотную подошла к осознанию необходимости исследования его качеств, определяющих эффективность педагогической деятельности (С.Г.Геллерштейн). Е.И.Рогов, упоминает об исследовании, осуществленном С.И.Гусевым в это время, выделившим профессионально-значимые умения педагога: организаторские, трудовые, художественные, методические, культурные. Конкретизируя эти умения, ученый включает в них *знание* элементов труда, *способность* выражаться литературным языком, *интересы* педагога, *вкус к творчеству*, *здоровье* [557].

Рост интереса к этой проблематике можно отметить в 60 – 70 гг. XX века. В русле исследований этого времени выделялись: *практические умения и навыки учителя школы* (К.Абдуллина, А.И.Щербаков) [5, 751-753]; *интегративные умения* (М.А.Данилов, Л.Ф.Моносова) [178, 414]; *педагогические способности* (Ф.Н.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, В.А.Крутецкий) [147, 318–321, 315].

Вне зависимости от того, что берется за основу профессионально важных качеств, перечисленные авторы дополняют практические и интегративные умения, педагогические способности рядом качеств: общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических (А.И.Щербаков); интеллектуальных (Н.В.Кузьмина); общих личностных свойств (Н.Ф.Гоноболин). Поскольку в основе классификации у разных авторов лежат разные признаки, критерии, выделяемые на основе анализа педагогической деятельности (имеющей свою специфику в каждой области применения), то подобное отсутствие четкой критериальной базы придает всему процессу абстрактно-недифференцированный и субъективный характер.

Роль и значение личности преподавателя в образовании нельзя переоценить. Исследования Ю.К.Бабанского показали, что у многих учителей наблюдается дефицит личностных свойств и качеств, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности в области дидактики, не говоря уже о развитии и формировании личности учащегося. Основными качествами, дефицит которых препятствует осуществлению эффективной педагогической деятельности, являются: неформальный поисковый, творческий стиль, мобильность, конкретность и системность мышления; чувство меры в использовании форм и методов преподавания; эмоциональную отзывчивость; контактность в общении [43, с. 53].

Рядом ученых в 70-80 гг. XX века были предприняты попытки исследования личностно-профессиональных качеств учителя на основе педагогических способностей, педагогической одаренности. В.А.Крутецкий, Балбасова Е.Г. в своих работах разводя понятия профессионально значимые качества личности и педагогические способности, считают последние уже по объему понятия и включает их в состав первых [315]. Кроме этого, системообразующим качеством, объединяющим все способности, признается любовь к детям.

Подобное соотношение прослеживается и в работе В.Н.Козиева, через разнонаправленные векторы применения способностей ученый выделяет группы профессионально важных качеств личности: способность педагога понимать внутренний мир ученика (направление вектора действия на Другого); способность в активному воздействию на ученика (направление на педагогическую деятельность); способность владеть собой, эмоциональная устойчивость (направление вектора действия на себя) [279].

Для нашего исследования значимым является анализ выделений различных личностно-профессиональных качеств учителя в зависимости от понимаемой и признаваемой исследователем специфики педагогической деятельности. Г.С.Вершловский, например, приоритетным считает когнитивный аспект педагогической деятельности, поэтому проскопическая функция педагогической деятельности доминирует, наиболее значимым в структуре педагогических качеств становится педагогическое предвидение, прогнозирование [117]. Считая спецификой педагогической деятельности рефлексивное управление деятельностью учащихся в педагогическом процессе, Ю.Н.Кулюткин наиболее важным качеством педагога признает способность к рефлексивному управлению [325]. Музыкально-педагогическая деятельность обладает особой спецификой, в силу того, что предметом деятельности является музыка как самое эмоциональное из искусств. Это, безусловно, смещает акценты в музыкально-педагогическом процессе и выдвигает особые требования к личностно-профессиональным качествам учителя музыки.

В 90 гг. интерес к исследованию профессионально важных качеств педагога не исчезает. Педагогические способности, педагогическая одаренность, профессиональные качества продолжают оставаться в русле внимания ученых. М.И. Станкин выдвигает наиболее полный перечень педагогических способностей, выделяя дидактические, перцептивные, гностические, конструктивные, организаторские, личностные, психомоторные, способности к концентрации и распределению внимания (что особенно важно для педагога-музыканта), мажорные [620]. В это же время Б.Б.Косов, выдвигая концепцию педагогической одаренности, считает, что объединение способностей в систему одаренности и их специфически целостное раскрытие происходит при опосредованности в разных направлениях педагогической деятельности [299].

Значительный интерес вызывает исследование В.Д.Шадриковым профессионально важных качеств в контексте профессиональной деятельности и способностей. Определяя профессионально важные качества как «... индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [709, с. 68], ученый относит к ним и способности, но считает, что всего объема этих качеств способности не исчерпывают. Исследуя взаимосвязь обучения и развития в процессе освоения профессиональной деятельности, В.Д.Шадриков выявляет неравномерность и гетерохронность освоения профессиональной деятельности и развития профессиональных качеств. При этом им отмечается прямая зависимость эффективности профессиональной деятельности от уровня развития профессионально важных качеств (ПВК) и обратная зависимость, характеризующая степень влияния содержания деятельности на развитие ПВК по мере освоения профессии. Теоретической основой структурирования ПВК является теория функциональных систем П.К.Анохина, дополненная концепцией системогенеза самого В.Д.Шадрикова.

В зависимости от полноты и многосторонности подхода к исследованию личности педагога авторы выделяют разное количество профессионально важных качеств. В 80 – 90-ые гг. Н.В.Кухарев выделяет 23 качества (любовь к детям, чуткость, любознательность, трудолюбие, знание предмета, стремление к самообразованию и т.д.), И.П.Подласый – 31, среди которых семь – наиболее значимых (гуманизм, творчество, самообладание, душевная чуткость, справедливость, требовательность, чувство юмора). Белорусские авторы Баранова Г.А., Веракса З.В., Сермяжко Е.И. к числу наиболее значимых профессиональных свойств и качеств учителя относят патриотизм, любовь к Родине, эмпатию, любовь к детям и желание работать с ними, интеллигентность, честность, чувство юмора, требовательность к себе и к ученикам, жизнерадостность, оптимизм, здоровье [331, 463, 493]. И.И.Казимирская и А.В.Торхова в своей работе «Основы педагогической профессии» помимо перечисленных выше значимых личностных качеств учителя называют: обаяние – сплав духовности, привлекательности и вкуса; целеустремленность, сильную волю; социальную активность; терпеливость; мудрость, наличие жизненного опыта; высокий интеллект, эрудицию; педагогический такт; профессиональную компетентность; общительность, стремление к сотрудничеству; высокую нравственность; артистичность; наблюдательность; собранность, организованность; приветливость; умение держать свое слово [241].

В русле гуманистической парадигмы образования российские исследователи Вульфов Б.З. и Иванов В.Д. выделяют среди качеств педагога те, которые ориентированы на ученика, на Другого: требовательную любовь к детям, доброту, радость общения с детьми, стремление и способность проникнуть в мир детства, понимание представлений и чувств ребят, искренность в суждениях и действиях, в настроении и общении. По их мнению истинный учитель должен обладать также высокой духовностью, интеллигентностью, образованностью, воспитанностью, человечностью и достоинством [131]. В целом можно констатировать, что в исследованиях профессионально важных качеств учителя намечается тенденция увеличения количества рассматриваемых качеств. Так, Е.И.Рогов, анализируя в конце 90–х гг. XX века исследования в этой области, считал, что профессиональных качеств педагога более семидесяти [557]. Сейчас можно смело утверждать, что их значительно больше.

Прежде всего, предметом исследования становятся интегративные качества, имеющие сложную структуру. Например, рядом ученых исследуется направленность личности, которую Н.Д. Левитов определяет как «своеобразно переживаемое им (человеком – Е.П.) избирательное отношение к действительности, влияющее на его деятельность» [340, с. 36], а позднее Б.Ф.Ломов трактует как «системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад» [356, с. 234]. В понимании белорусского ученого Н.К.Степаненкова «профессиональная направленность

является одним из ведущих интегральных качеств личности, которую можно определить как избирательное, ярко выраженное и обоснованное отношение учащихся к выбору профессии в соответствии с призванием и идеалами ...» [621, с. 24]. При этом в структуре профессиональной направленности ученым выделяются три компонента: намерения, интересы и склонности, мотивы выбора профессиональной сферы. Конкретизируя профессионально-педагогическую направленность, А.Н.Сендер определяет ее как *интеграцию* намерений стать учителем (цель), интересов и склонностей к педагогической деятельности (базовый компонент), мотивацию выбора получения профессии (профессиональное самоопределение) [581, с. 10].

В конце XX века появляются такие интегративные понятия как профессиональная компетенция и профессиональная компетентность. И.А.Зимняя, рассматривая эти понятия, разграничивает их по основанию потенциальное-актуальное, когнитивное-личностное [217, 219].

В русле заявленного исследования нас интересует актуально-личностная профессиональная компетентность, которое определяется по-разному: как профессиональные базовые знания, опосредованные ценностными ориентациями, стилем взаимоотношений, общей культурой и способностью к творческому развитию (Т.Г.Браже) [97]; как предметные знания, обусловленные госстандартами и учебными планами (И.В.Крупина) [313]; как комплексное понятие, в структуру которого входят профессиональные знания, умения, способность их использовать в организации педагогического взаимодействия и значимые личностно-профессиональные качества (М.И.Лукиянова) [363].

И.А.Зимняя, рассматривая, например, социально-профессиональную компетентность признает ее как «... личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в *адекватности* решения стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека» [219, с. 284]. Создав идеальную модель целостной социально-профессиональной деятельности, она выделяет четыре блока компетентности: базовый, личностный, социальный и профессиональный, которые не являются рядоположенными. Базовый (интеллектуальные способности) и личностный (личностные свойства – ответственность, организованность, целеустремленность) являются предпосылочными, а социальный и профессиональный – ядерными. В этой модели разграничиваются «интеллектуальные способности», «личностные свойства» и «социально-профессиональные личностные качества», где «... качество есть формируемая характеристика меры соответствия проявления какого-то явления, процесса заданному или задаваемому эталону» [219, с. 285].

Рассматривая проблемы профессиональной компетентности ряд исследователей включает в профессиональную деятельность преподавателя

(признаваемую полипредметной, полиструктурной, полифункциональной динамической системой) не только базовую педагогическую деятельность, но и сервисные деятельности, обеспечивающие базовую – проектная, исследовательская, управленческая, организационная, методическая и др. (А.И.Жук, Н.Н.Кашель, Л.С.Черняк) [525]. Это мнение опирается на идеи О.С.Анисимова о функционарном и генетическом подходе к анализу деятельности, т.е. исполнительском (основанном на принципе нормореализации) и организационно-управленческом типе деятельности (в основе которого лежит постоянная рефлексия существующих норм).

Следует оговориться, что в данном случае имеется в виду понимание этого термина в теоретико-педагогическом смысле как деятельности репродуктивной (исполнительной, как иногда называет В.П.Зинченко), которая, разумеется, отличается от исполнительской деятельности в искусстве. В музыкознании, музыкальной педагогике исполнительская деятельность тесно связана с интерпретацией. Это понятие включает в себя несколько существенных моментов, позволяющих развести понятия исполнительской деятельности в общей педагогике и в педагогике музыкального искусства. Так, в музыке исполнительская деятельность выполняет несколько важных функций, из которых только одна – *озвучивание* предполагает чисто репродуктивный вид деятельности. *Истолкование* же как осмысление, преобразование и пересоздание со всей определенностью требуют продуктивной деятельности и связаны с получением нового продукта – варианта исполнительской интерпретации. В силу того, что исполнительство не останавливается на функции озвучивания музыкального произведения – этот тип деятельности трактуется в музыкальном искусстве как носящий вторичный творческий характер, как со-творческая деятельность исполнителя и композитора. Кроме того, в музыкальном исполнительстве постоянной рефлексии подвергаются существующие нормы исполнительской деятельности, которые видоизменяются даже для отдельных музыкальных произведений. Здесь прослеживается зависимость от исторического времени создания исполнительской интерпретации, личности исполнителя, инструментария, на котором она осуществляется, и аудитории, для которой предназначена. Все вышеизложенное позволяет утверждать, что в педагогике искусства исполнительская деятельность (вне зависимости от того, входит она составной частью в деятельность педагога или учебную деятельность ученика) является деятельностью продуктивной.

На рубеже веков внимание к личности педагога усиливается, проводятся исследования в русле педагогической аксиологии и ценностных ориентаций (Н.А. Асташова, К.Ш.Ахияров, А.Ф. Амиров) [41, 42], исследуется смыслообразование и смыслотворчество (С.С. Кашлев, О.П. Морозова) [252, 415], индивидуальный стиль педагогической деятельности (Г.Г.Горелова, А.В.Торхова) [149, 649].

Опираясь на системно-исследовательский подход, исследуется квалификация преподавателей, понимаемая как метадеятельность, в которой проявляются отношения к педагогической деятельности, способы ее организации и преобразования, формы кооперирования ее с коллективной деятельностью (П.Г.Щедровицкий) [731]. В это же время создаются на основе квалификации идеальные теоретические модели профессионализма, отражающие его структуру и динамику становления [206, 327, 466].

Интерес к результативности педагогического труда, потребовал рассмотрения закономерностей профессионального роста педагога. Как мы уже упоминали, Я.А.Коменский и И.Г.Песталотти придавали этому большое значение и традиция исследований в этой области продолжается по настоящее время. Педагогическое мастерство и творческие параметры личности педагога выступают как интегральные характеристики учителя-профессионала и уровень их развития может служить критерием его профессионального роста.

Рассмотрению и анализу профессиональной педагогической деятельности, специфики педагогического мастерства и педагогического творчества посвящены работы многих исследователей. Так, в конце 80-х годов Ю.К.Бабанский выделяет на основе процессуальности четыре уровня педагогического творчества: элементарного взаимодействия, оптимизации деятельности, эвристический (на основе использования творческих возможностей учащихся), самостоятельного и свободного выбора приемов взаимодействия с учащимися [44]. В.И.Загвязинский считает творчество неотъемлемой составляющей педагогического труда, качество которого определяется по возрастающей от профессионала, через мастерство к новаторству [209].

Педагогическое мастерство (учителя и воспитателя) как систему рассматривают И.А.Зязюн и его школа, выделяя гуманистическую направленность, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическую технику (в единстве двух составляющих – умения управлять собой и умения взаимодействовать с другими). Путь овладения педагогическим мастерством выражается формулой: «профподготовка – профдеятельность – широкое самообразование» [462]. Особый интерес представляет рассмотрение эмоционально-чувственной сферы личности как важнейшего компонента профессионального мастерства педагога.

Анализируя качественные показатели педагогического труда Н.В.Кузьмина определяет следующие уровни его продуктивности: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся. Если И.А.Зязюн в педагогическом мастерстве видит две составляющие: мастерство учителя и мастерство воспитателя, то Н.В.Кузьмина на высшем продуктивном уровне педагогической деятельности интегрирует обучение и воспитание как составные части творческого труда учителя [321].

В Беларуси И.Ф.Харламов и В.П.Горленко начальный уровень педагогического профессионализма, как наиболее широкого понятия, называют педагогической умелостью, включая в него знание предмета, владение психолого-педагогической теорией и системой учебно-воспитательных умений и навыков, хорошо развитые профессионально-личностные качества. Следующий уровень – это педагогическое мастерство, и высшая ступень – творчество [685].

По мнению Е.А.Климова, профессиональное становление проходит фазы оптанта (выбор профессии), адепта (освоение профессии), адаптанта (адаптация молодого специалиста к работе), интернала (опытный, успешно функционирующий работник), мастера (способного решать любые профессиональные задачи), авторитета (в котором сочетаются умелость, опыт, известность), наставника (способного передать свой опыт другим) [263, 264].

Основными понятиями, составляющими понятие субъект деятельности, по мнению М.Т.Громковой, являются нормы, потребности и способности, которые определяют модели и технологии педагогического процесса, выбираемые учителем. Таковых моделей исследователь выделяет четыре: модель гипертрофированного значения воздействия на нормы, модель гипертрофированного значения воздействия на потребности, модель гипертрофированного значения воздействия на способности и, наконец, модель с соразмерным воздействием на нормы, потребности и способности. Выбор учителем четвертой модели свидетельствует о высокой степени педагогического мастерства [163].

Обобщенная идеальная (эталонная) модель успешного специалиста (профессиограмма), разработанная А.К.Марковой включает в себя профессиональные задачи, профессиональные и психологические знания, профессиональные действия, психологические умения, качества личности, результаты профессиональной деятельности и психологические качества, являющиеся противопоказаниями к педагогической деятельности [379].

Исследование личности педагога, его профессиональной деятельности, по мнению Ю.И.Куницкой осуществляется в трех направлениях: выделение профессионально важных качеств педагога как субъекта деятельности; выявление закономерностей профессионального роста педагога через изучение результативности его деятельности; взаимосвязанное изучение личностного и профессионального роста педагога [328, с. 17–18]. Четко разграничивая эти три направления, исследователь считает, что акцент на исключительно деятельностных качествах педагога, игнорирование его личностных характеристик, с одной стороны, позволяет опереться на методологическую теорию деятельности и уйти от случайности выделения качеств, но, с другой стороны, «... редуцирует характеристику педагога до субъектного уровня, не учитывая его личностных качеств» [328, с. 35].

Социально-экономические сдвиги, произошедшие в последние десятилетия XX века не только в нашей стране, но и во все мире, переход к

постиндустриальному и информационному обществу, отказ от рационалистической парадигмы образования (по крайней мере, декларирование смены парадигм), привело к укреплению позиций человекотворческой направленности образовательного процесса. На первый план, в очередной раз, выдвигается личность учителя, придание смысла его профессии, усиление миссианских отношений к своей деятельности, способность осознать себя как средство образования.

Смена исследовательских приоритетов потребовала исследования профессиональных идеалов учителя, что в 80-х годах осуществляется В.Н.Гоголевым, В.А.Кан-Каликом и Н.Д.Никандровым, В.Н.Козиевым [145, 244, 279]. Развитие личности педагога становится приоритетным, а педагогическая деятельность выступает всего лишь как одна из детерминант этого развития. Создаются модели труда учителя и модели его личности. Так, Л.М.Митина, опираясь на трехкомпонентную модель труда учителя определяет интегральные характеристики личности педагога (направленность, компетентность, эмоциональную гибкость) и рассматривает следующие модели профессионального труда: адаптивного поведения и профессионального развития [409].

Попытку целостного подхода к построению модели развития личности педагога предприняла в конце 90-х годов М.Н.Миронова. Ею разработана модель на основе личностных смыслов и смыслового самоопределения, состоящая из пяти уровней: почти неличностный (стремление к симбиотическому единству с учеником); эгоцентрический (манипуляция ребенком ради достижения собственных целей); группоцентрический (манипуляция ребенком ради достижения групповых целей); гуманистический (сотрудничество и диалог с неповторимым, уникальным учеником); эсхатологический (высокодуховный уровень, с высоким уровнем самосознания и негэнтропии) [404].

Исследуется и влияние профессионального роста на личностное развитие. З.И.Рябикиной выделяются несколько типов противоречий, которые возникают в процессе профессионального роста: между профессиональным эталоном и образом–Я, между реальными характеристиками личности и образом–Я, между социальным стереотипом и профессиональным эталоном и т.д. Каждое из возникших противоречий может стать деструктивным фактором и препятствием для личностного развития [574].

Личностно-профессиональное развитие детерминировано внутренними условиями, важнейшее из которых саморазвитие личности, превращающее собственную жизнедеятельность в предмет преобразования и обуславливающее ее самореализацию и самоактуализацию. Самосознание же способствует принятию необходимости изменения своего внутреннего мира. Таков механизм профессионального самодвижения и саморазвития, движущей же силой выступают внутренние противоречия, разрешение которых в кризисных ситуациях является точкой бифуркации, дающей толчок развитию личности

педагога как динамической системы и позволяет ей подняться на новый уровень (Е.С.Полякова) [508, 509].

Исследования личностного развития педагога отражают проявившуюся в настоящее время тенденцию некоторого отчуждения личности от преподавательской деятельности. Авторы, рассуждая о внутренних механизмах саморазвития, предлагают многочисленные тренинги, альтернативные задачи, позволяющие актуализировать личностный опыт преподавателя через самосознание, самооценку, самоконтроль, оценку, осмысливание, рефлекссию [41, 47, 215, 252, 292, 407]. Следует отметить, что методы и технологии, предлагаемые авторами, в значительной мере не соответствуют (не релевантны) провозглашаемой парадигме, они не опираются, не базируются на внутренних механизмах саморазвития, а предполагают внешнее введение в сознание педагога определенных конструктов – идеалов, ценностей, смыслов и т.д. Следует признать истинность позиции А.Б.Орлова, который, анализируя сложившуюся ситуацию, признает разрыв теории и практики в психолого-педагогической науке. Признание на теоретическом уровне субъективного характера личностных параметров педагога вступает в противоречие с традиционным для нашей педагогики способом организации обучения, воспитания и развития личности, в основном детерминированными внешними воздействиями [459].

Подтверждением важности личностно-профессионального развития педагога может служить набирающее силу направление исследований этого феномена в русле идей философской и педагогической антропологии, христианского и атеистического экзистенциализма. Подробное рассмотрение основных позиций этих научных направлений было осуществлено нами в первом параграфе этой главы.

Развивая идею единства мира (в трех его ипостасях – природной, социальной и духовной) и Человека, ученые трактуют человека как представителя трех миров. *Мира природы*, в котором осуществляется жизнь человека как индивида, и который является пространством жизни. *Мира деятельности*, в котором человек осуществляет себя как деятельное и социальное существо. *Мира культуры*, в котором человек самоопределяется, переплавляя, образывая и трансцендируя себя (А.С. Арсеньев, С.А.Смирнов) [221, 606]. Являясь корреляционно зависимым с миром, человек в большей степени осознает свою ответственность за влияние субъективно-человеческого фактора на судьбы мира. Человек как мера всего сущего является и субъектом, и объектом своей жизни, сохраняя свою целостность через такие качества как открытость миру, индивидуально-нравственная позиция, ценностное отношение к реальности, стремление к духовности и свободное волеизъявление.

Рассматривая отличительные черты целостно-развитой личности Н.Р.Битянова, например, признает таковыми: удовлетворение своих нужд без ущерба для других людей; достижение значительного успеха в

профессиональной деятельности, т.к. она является объектом самовыражения; проявление энергии и жизнестойкости в повседневной жизни; открытость профессиональным переменам и новому жизненному опыту. Саморазвитие же педагога-профессионала осуществляется через самосознание, самопобуждение, программирование профессионального и личностного роста (переход от потребностей к реальной деятельности) и самореализацию (техника которой состоит из трех элементов: организационно-управленческие приемы, приемы интеллектуального развития и саморегуляция психических состояний) [76].

Адекватное понимание профессиональной педагогической деятельности и научно обоснованное представление о структуре личности характеризуют исследования профессионально обусловленной структуры личности специалиста. Содержательный анализ педагогической профессии позволяет определить состав профессиональных знаний, умений и навыков, а требования к личности преподавателя и структура его личности – профессионально важные качества и свойства. Э.Ф. Зеер выделяет четыре подструктуры в личности педагога: социально-психологическую направленность, профессиональную компетентность, профессионально-важные качества и профессионально-значимые психофизиологические свойства. Причем, каждая из этих подструктур рассматривается либо как сложное интегративное качество (социально-психологическая направленность, профессиональная компетентность), либо как совокупность качеств, определяющая успешность и эффективность педагогической деятельности (социальный интеллект, логическое мышление, коммуникативность, педагогическая рефлексия, эмпатия – профессионально важные качества; эмоциональная устойчивость, экстравертированность – психофизиологические свойства) [214]. Основные составляющие этих подструктур являются ключевыми квалификациями педагогов-профессионалов.

Интерес вызывает попытка белорусских ученых В.Н.Наумчика и М.А.Паздникова создать тест-карту диагностики профессиональной деятельности учителя. Среди интегративных профессионально важных качеств авторы называют: профессионально-педагогическую направленность, научно-педагогическое мышление и отношение к труду, культуру общения и поведения учителя, педагогический опыт, потребность в самообразовании, индивидуальное творчество учителя, исполнительские качества. Каждое из перечисленных качеств раскрывается в большем или меньшем перечне составляющих, которые, в свою очередь, представляют собой сложную систему, в силу чего могут дублироваться в разных интегративных качествах. Так, например, культура общения и поведения учителя включает в себя: культурный уровень, моральные качества, авторитет, требовательность и принципиальность по отношению к детям, отношение учителя к «инакомыслию» на уроке, контакт с классом, контакт с коллегами и родителями, умение уловить суть в высказываниях учащихся [438, с. 376]. Как можно заметить, авторы выделяют отдельно моральные качества, являющиеся

достаточно сложной системой в личности педагога, и отдельно упоминают требовательность и принципиальность, которые тоже относятся к моральным качествам и дублируются в профессионально-педагогической направленности, педагогическом опыте и индивидуальном творчестве учителя. Включенное в культуру общения и поведения умение учителя уловить суть в высказываниях учащихся вполне логично вписывается в научно-педагогическое мышление и отношение к труду. При известной разбросанности понятий, составляющих сущность предложенной для диагностики профессиональной деятельности учителя тест-карты, следует отметить ее практическую направленность и методологическую опору на теорию ненасилия в обучении и воспитании, «... предоставление человеку обществом, другими людьми быть самим собой, реализующейся в результате свободного и спонтанного самопроявления ...» [352, с. 19]. Вероятно, не будет преувеличением, если мы отметим изначальную приверженность белорусских ученых философской и педагогической антропологии.

Антропологическое направление в науке центрируется в русле философской, психологической, педагогической и социальной антропологии. Это направление разрабатывается в трудах Б.С.Братуся, В.П.Зинченко, Е.И.Исаева, В.И.Слободчикова, Б.Д.Эльконина, Г.А.Цукермана и др.

В русле антропологического подхода одной из наиболее разработанных является концепция В.И.Слободчикова и Б.И.Исаева, которые рассматривают развитие человека как индивида, социокультурного субъекта и духовно-практического существа. Сущностными категориями бытия человека являются сознание, деятельность и, что является наиболее значимым в данной концепции, – общность. В этой категории смыкаются позиции ученых, признающих внутреннее, имманентно присущее человеку развитие и позиции исследователей, отстаивающих идеи формирования личности, обусловленного внешними детерминантами. Та или иная форма субъективности не существует а priori в человеке и не может быть получена извне в готовом виде. В процессе со-существования, со-бытия с другими людьми взращивается его человеческая сущность, начинаясь с экзистенциального самоопределения. Бинарная детерминация определяет и образование человека как двунаправленный процесс, с одной стороны, – преобразование себя, саморазвития индивидуальности, обретения свободы для творческой самореализации (направленность на самого человека); с другой стороны, – освоение, преобразование и созидание окружающей действительности, мира, культурных феноменов, артефактов [596–598].

Исследование становления и развития педагогического профессионализма в контексте антропологического подхода столкнулось с феноменом педагогической позиции, понимаемой либо как одна из составляющих профессиональной компетенции (С.Г.Вершловский, А.К.Маркова), либо как необходимое условие осуществления педагогической деятельности (С.В.Кульневич), либо как важный компонент профессионального

сознания, которое, заметим, до сих пор еще не исследовано в полной мере (Е.Г.Юдина) [117, 379, 737]. Поскольку феномен педагогической позиции достаточно полно еще не исследован, развернутого, теоретически обоснованного и логически четкого определения его пока не существует. Наиболее полное определение дано в настоящий момент Ю.И.Куницкой. Профессиональная педагогическая позиция определяется ею как «...самостоятельно выстроенная педагогом на основе свободного самоопределения в ситуации профессионального педагогического взаимодействия с учащимися система его ценностно-смысловых отношений к различным компонентам этой ситуации, отражающая понимание им своего места и педагогических функций в ней и определяющая характер, цели содержание и способы взаимодействия» [329, с. 379]. Тем не менее, отсутствие общепринятого определения и устоявшихся взглядов на позицию учителя не мешает исследователям предлагать свои классификации педагогической позиции (Л.Б.Ительсон – информатор, друг, диктатор, советчик, проситель, вдохновитель; В.Ю.Питюков – дистанционная, уровневая, кинетическая, эмпатийная, динамическая позиции; В.И.Хавроничев – авторитарная, манипулятивная, диалоговая, насильственная, ненасильственная, субъектная) [487, 681].

Приходится констатировать, что в перечисленных выше классификациях основанием для них являются разновекторная направленность, эмпирические представления и нерядоположенные признаки.

Например, в каждой классификации есть направленность на отношения: друг у Л.Б.Ительсона; эмпатийная у В.Ю.Питюкова; диалоговая, ненасильственная у В.И.Хавроничева. Но наряду с этим в них же присутствует и направленность на результат – информатор, вдохновитель (Л.Б.Ительсон); дистанционная, уровневая (В.Ю.Питюков); авторитарная (В.И.Хавроничев).

Наиболее логически обоснованной и непротиворечивой является классификация профессиональной педагогической позиции, которую предложили Г.А.Цукерман и В.И.Слободчиков – Родитель, Умелец, Мудрец, Учитель, в основе которой лежат со-бытийные отношения, возникающие в детско-взрослой общности [598, 692]. Выделенные позиции составляют основу, благоприятствующую индивидуализации и социализации ученика – этого двуединого процесса отождествления и обособления личности.

В целом, завершая наш небольшой экскурс в исследования профессионального становления и развития личности учителя, можно подчеркнуть возрождение интереса к личности педагога. Вне зависимости от философско-методологических позиций, на которые опираются исследования педагогического профессионализма, во многих из них фиксируется важность развития личностно-профессиональных качеств, интегративных в том числе. Уместно в этой связи отметить, что личностно-профессиональные качества входят составной частью в структуру педагогического мастерства,

педагогической направленности, профессиональной педагогической компетентности, педагогической квалификации и педагогического творчества.

*

*

*

Итак, наш анализ психолого-педагогических основ личностно-профессионального развития педагога показал следующее:

1. Современные теории личности рассматривают человека как изменяющуюся систему, т.е. систему развивающуюся. Признание неизменности человека сохраняется только в ортодоксальных теологических доктринах, значение которых в научном мире невелико.

Движущие силы и механизмы развития определяются в разных теориях по-разному: как внешняя детерминация развития (социальные факторы); как бинарная детерминация (внешняя и внутренняя); как внутренняя детерминация, в которой личность является источником самодвижения.

По-разному рассматриваются в этих теориях и соотношения субъекта-объекта, единичного и всеобщего, человека и Универсума, признающие и отстаивающие включенность человека в Мир, их единство и целостность. В частности, педагогическая акмеология основывается на признании внутренних условий личности побудительной причиной и детерминантой развития, а процесс совершенствования личности имеющим двоякую направленность: внутреннюю (раскрытие потенциала) и внешнюю (осознаваемые и принимаемые внешние воздействия).

2. Требования к личности учителя, предъявляемые обществом на разных ступенях его развития, значительно видоизменяются с течением времени. При этом можно отметить, что исследования личностно-профессионального развития педагога целенаправленно осуществляются только в последнее столетие. Исследовательский интерес к педагогу проявлялся на разных уровнях: как к субъекту педагогической деятельности, как к личности, как к индивидуальности, человеку, существующему в мире и взаимодействующему с ним.

3. Профессиографическое исследование личности педагога от попыток охвата наиболее полного перечня личностно-профессиональных качеств идеального учителя переходит к исследованиям его интегративных характеристик. Наконец, в конце XX века возникают многочисленные модели личности педагога, исследуется структура личности учителя, в русле системного подхода создаются профессиограммы и акмеограммы. Следует отметить, что составной структурной единицей как интегративных качеств, так и структурных моделей чаще всего выступают личностно-профессиональные свойства и качества педагога.

4. Эволюционирует с течением времени и понимание сущности педагогической деятельности, что отражается на требованиях, предъявляемых учителю. В настоящее время на первый план выдвигается функция

фасилитации, постоянного психолого-педагогического сопровождения молодой становящейся личности. Излишне говорить, что в этом случае изменяется и степень свободы субъектов образовательного процесса и педагога, и учащегося. Ученик получает свободу от императива в процессе обучения и воспитания, свободу самосозидания, в конечном итоге свободу выбора своей жизненной стратегии. Учитель же восходит по ступеням свободы от «свободы обладать, достигать» до «свободы служить», подчеркивая тем самым миссианские тенденции современного образовательного процесса.

5. Важность для личностно-профессионального развития педагога категории времени. Развитие личности протекает в плане субъективного времени, ход и течение которого может значительно варьироваться от изменяющихся условий развития, от складывающихся в процессе образования социокультурных ситуаций.

*

*

*

Итак, нами проанализированы психолого-педагогические основы личностно-профессионального развития педагога, рассмотрены в историческом пласте требования, предъявляемые к личности преподавателя, выявлены направления, по которым осуществлялись исследования становления личности учителя, определены основные тенденции процесса личностно-профессионального развития. Однако, если целью нашего исследования является выяснение доминирующих тенденций становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки с целью интенсификации процесса профессионального становления, то обойтись без тщательного исследования категории и феномена субъективного времени развития личности – невозможно. Эта частная проблема исследования и станет основой нашего дальнейшего рассуждения.

1.4 Субъективное время как категория становления и развития личности

Проблема времени всегда обостряется в переходные периоды существования общества, когда связь с предыдущим развитием уже нарушена, а будущее развитие находится в стадии неопределенности. Вероятно, именно это вызвало всплеск исследований времени как универсальной философско-научной категории. Эти исследования осуществлялись как в психологии и педагогике, так и в музыкальной педагогике. Можно отметить исследования К.А.Абульхановой, Т.Н.Березиной, А.В.Брушлинского, Е.Ю.Глазыриной, В.И.Ковалева, В.А. Поликарпова и др. [6, 8, 103, 143, 272, 496].

В философском словаре время определяется как «... последовательность существования сменяющих друг друга явлений. Время необратимо, т.е. всякий материальный процесс развивается в одном направлении от прошлого к будущему» [449, с. 74]. Можно отметить, что время относится к числу предельно общих, фундаментальных понятий, отражающих самые существенные связи и отношения действительности.

Поскольку вопрос о соотношении времени и пространства к материи относится к одному из самых давних и спорных, позволим себе небольшой анализ этой проблемы.

В философии принято выделять две модели времени. *Субстанциональная*, выдвинутая еще Демокритом и продолженная И.Ньютоном, суть которой заключается в признании времени и пространства сущностями (субстанциями), существующими не в материи, рядоположенно с ней, а не формами существования материи. Эта модель принадлежит эссенциальным доктринам и используется как объективным, так и субъективным идеализмом. Г.Ф.Гегель, например, считал время и пространство категориями, присущими абсолютному духу; И.Кант – априорными формами чувственного созерцания; Дж. Беркли, Э. Мах – формами индивидуального сознания. Так, создатель классической механики И.Ньютон признавал время и пространство внешними условиями движения механических тел, не зависящими от этих материальных тел. Если время и пространство являются внешними по отношению к материальному миру, то допускается мысль о том, что они зависят только от человека, субъекта познания. Отсюда и взгляды И.Канта, например, на пространство и время как на условия восприятия материальных явлений человеком, что-то вроде схемы, с помощью которой мы наводим порядок в бесконечном потоке ощущений и восприятий.

Существование *релятивистской* модели берет свое начало от Аристотеля и Г.В.Лейбница, которые считали время и пространство характеристиками материальных тел. Порядок их размещения определяет пространство, а последующие их изменения – время. Некоторые положения этой релятивистской модели настолько прочно утвердились в современном научном знании, что с успехом используются как в естественных (биология, химия и

пр.), так и в гуманитарных науках (история, музыковедение и т.д.). Однако, необходимо подчеркнуть, что отдельные черты субстанциональной модели остаются и для многих современных исследователей достаточно привлекательными, чтобы включать их в свои теоретические конструкты. Одна из последних попыток подобного рода была предпринята В.А.Поликарповым, который использовал элементы субстанциональной модели времени в анализе категорий становление и современность с точки зрения психологической науки [496].

Пространство и время как формы, способы бытия материи объективны, существуют вне нашего сознания и независимо от воли и желания людей, а вот *время и пространство* как философские категории отражают универсальные характеристики объективного времени и пространства.

Следует отметить, что исследования времени, предпринимаемые в различных науках, отражают различные стороны этого феномена, представляя его с разных точек зрения. В этом плане исследования могут взаимодополнять друг друга, помогая ученым и науке в целом глубже проникнуть в исследуемое явление, найти в нем новые герменевтические смыслы. Так, помимо научной разработки категории «время» Г.Гегелем, И.Кантом, Г.Лессингом и др., разрабатываются и проблемы эстетического переживания времени М. Бахтиным, Д.Лихачевым, А.Лосевым, П. Флоренским, О.Шпенглером и др. Традиция эта продолжается и в настоящее время: к 1991 году относится исследование Л.Ю.Лиманской эстетического переживания времени в структуре художественного образа; художественное время как эстетический феномен рассмотрено Г.А.Хотинской в 1993 году. Музыковедение тоже не обошло своим вниманием исследование феномена времени: В.К.Суханцева в 1991 году рассмотрела генезис, сущность и процессы функционирования категории времени в музыкальной культуре, к 1996 году относится исследование Н.И.Мельниковой исполнительской организации музыкального времени [350, 396, 633, 689].

В целом категория времени отражает необратимые изменения во всех формах движения материи, определенную последовательность событий объективного мира. Время характеризуется взаимодействием объектов и сменой их качественных состояний, но вместе с тем зависит и от состояния нервной системы и нашего организма.

Абсолютность пространства и времени обусловлена тем, что они являются всеобщими и необходимыми формами существования материи. Однако специальная и общая теория относительности А.Эйнштейна отвергает объективность абсолютного, универсального (в ньютоновском понимании) пространства и времени, доказывая объективность относительного пространства и времени. Как пишет Э.М.Чудинов «Относительность их не зависит от точки зрения наблюдателя и не является следствием конвенциональной свободы в выборе определения одновременности» [708, с. 94]. Все это говорит об относительной связи пространственной структуры и

ритмов времени с состоянием движущейся материи. Причем, в теорию относительности вводятся абсолютные (инвариантные) величины. Например, инвариантом в теории относительности является пространственно-временной интервал, характеризующий расстояние между двумя событиями в четырехмерном пространстве-времени. С точки зрения философии абсолютное и относительное в этой теории тесно связаны между собой.

Количественное (метрическое) свойство времени отражает темпоральную протяженность и связано с его измерением. Однородность времени проявляется в том, что одинаковые промежутки времени равномерны при одних и тех же условиях. *Качественные* (топологические) свойства времени существенно отличают его от пространства. К ним относятся одномерность, однонаправленность и упорядоченность. Современной наукой выделяются и модальности, параметры времени: время развития, изменения; последовательность или одновременность; скорость (темпы, ритмы); кванты (периоды привязанные к качественным характеристикам определенной среды); соотношение прошлого, настоящего и будущего (архитектоника и необратимость времени); связь времени и пространства (хронотоп по А.А.Ухтомскому); своевременность; организация времени [8, 143].

Дальнейшие наши рассуждения о сущности и существенности времени для человека будут опираться на следующие темпоральные концепции:

- Общая и специальная теории относительности А.Эйнштейна [94, 708, 733].
- Концепция внутреннего времени И.Пригожина, исследующего три шкалы времени: географическую (измерение длительности событий в географических эпохах), социальную (измерение продолжительности событий экономики, истории отдельных государств и цивилизаций), индивидуальную (измерение событий в жизни одного человека) [8, 520].
- Энергетическая теория времени Н.Козырева [8].

В координатах социальной действительности наряду с объективным, абсолютным и относительным временем существует время социальное и индивидуальное. Оценка прошлого и прогнозы будущего осуществляются человеком под влиянием социального времени. Поскольку мы сейчас являемся свидетелями резких социальных сдвигов в мировом сообществе, мы можем воочию наблюдать, что социальные процессы могут иметь разную скорость протекания (быстро – медленно). Этот факт позволяет утверждать, что социально-историческое время может течь неравномерно.

С социальной же точки зрения уместно проанализировать роль времени в нашей действительности. Прежде всего, время как объективный фактор связывает все структуры нашей действительности: производительный труд, духовная деятельность, процессы социального развития, личностное развитие человека и т. д. Если принять во внимание, что каждая из этих структур представляет собой динамическую нелинейную систему, способную к самоорганизации, то какие функции в этих системах может выполнять время?

Во-первых, в каждой из этих структур время выполняет функцию *упорядоченности*. Как четвертая координата протяжения оно может выступать мерой цикличности действительности: социально-исторической или человеческой жизни. Оно выступает как мера длительности, протяженности тех или иных процессов, протекающих в нелинейных системах. Время позволяет проявиться ритмической организации мироздания, группировке протяженности отдельных состояний систем, их цикличности. Оно способствует проявлению в сознании человека дискретности, стадийности и периодичности процессов и явлений окружающей действительности, структурированию бытия Универсума.

Во-вторых, поскольку мы сейчас рассматриваем роль времени в социуме, постольку *аксиологическая* функция должна подвергнуться анализу. Ценность времени достаточно пластична и эта пластичность зависит от 1) наполненности содержанием и 2) возможности личности реализовать себя.

Наполненность времени содержанием при внимательном рассмотрении выступает, по меньшей мере, в двух ипостасях:

- внешняя наполненность жизни человека событиями;
- содержательная наполненность времени его внутренней жизни.

Возможность личности реализовать себя во времени (второй аспект аксиологической функции времени) связана именно с наполненностью внутренней жизни человека и с его стремлением актуализировать свои потенции. Время и скорость его протекания приобретают особую значимость.

Очень важной характеристикой субъективной заполненности темпорального промежутка является плотность переживания, в той или иной степени всегда связанной с эмоциональной сферой личности. Частота и интенсивность возникновения и проявления эмоций и чувств как концентрированного выражения отношений человека к окружающей действительности составляет сущность переживаний личностью событий его жизни. При *низкой плотности* переживания – время тянется медленно, но при мысленной рефлексии прожитого промежутка времени воспоминаний не остается. *Средняя плотность* переживания характеризуется активностью внутреннего плана: темпоральный промежуток наполняется мыслями, чувствами, фантазиями и планами индивида. *Высокая плотность* характеризуется активностью внутреннего плана в определенный темпоральный промежуток, которая успевает проявиться и во внешнем плане, в виде творческой, деятельностной, двигательной и другой активности [8].

Однако наша социальная жизнь часто ставит человека в ситуацию дефицита времени. Высокий темп жизни становится неадекватен ее глубине и содержательности. Скользя по поверхности жизни, личность теряет способность к плотности переживания, к внутренней активности, подменяя ее активностью внешней, не обусловленной потребностью в самосовершенствовании, самостановлении. Не в этом ли причина такого

частого в среде учителей, преподавателей профессионального искажения личности как эмоциональное выгорание.

Совершенно права С.В. Белохвостова, когда связывает с временным фактором изменения в личности педагога-профессионала, его выход на новый уровень постановки и решения задач. Скорость самостановления профессионала не зависит от внешней наполненности жизни событиями. В современной действительности стремление педагога сделать много и сейчас приводит к потере духовных потенций, обеднению внутренней жизни, в конечном итоге, к стагнации и деградации личности [56].

Таким образом, с достаточной точностью можно сделать вывод, что объективная и субъективная ценность индивидуального времени для человека в большей степени зависит от *содержательной наполненности времени его внутренней жизни и высокой плотности переживания*, чем от внешней заполненности событиями жизни человека.

В третьих, время в социальных системах выполняет функцию *продуктивности*, выступая как мера скорости протекания тех или иных процессов. В этом случае оно тесно связано с энергией, затрачиваемой системами в своем самодвижении. Энергетический аспект времени может иметь различную емкость. Количество энергии в единицу времени существования и развития систем может быть большим, меньшим, минимальным, только для поддержания жизнеспособности системы. В этом случае, выводы нашего анализа совпадают с мнением К.А.Абульхановой и Т.Н.Березиной о том, что время представляет собой энергию нашей жизни [8].

Теперь, когда мы рассмотрели функции времени в социальных системах, необходимо более подробно проанализировать соотношение понятий становление, развитие, время.

В контексте постановки нашей проблемы имеет смысл рассмотреть взгляды современного белорусского ученого В.А.Поликарпова на становление и время. Его позиция заключается в том, что пониманию категории времени мешает категория становления. Он признает становление чем-то конечным, финальным. Существование же любого феномена становится вневременным «... каковым только и может быть существование «ставшего»» [496, с. 3]. Разделив вследствие этого постулата мир на изменяемое и неизменное, существующее и бытийное, временное и вечное он приходит к выводу о неразрешимости противоречия между временем, выступающим как подчиненная категория, описывающая изменяющийся мир, и временем как одной из фундаментальных категорий бытия. Отсюда вытекает следующее: «Время не будет понято до тех пор, пока остается допущение того, что может быть что-то обладающее конечной целью, что вообще что-то может быть целым, законченным, что существующее в каждый отдельный момент как часть может быть собрано воедино и предстать как законченное, противопоставленное всему остальному миру образование» [496, с. 3]. Не претендуя на всеобъемлющее понимание категории времени, попытаемся, тем

не менее, противопоставить этой точке зрения иной взгляд на соотношение категорий становление и время.

В первом параграфе этой главы мы упоминали, что становление рассматривается современной наукой как возникновение, образование чего-либо в процессе развития. При этом становление отражает процесс перехода от одной ступени развития к другой, как момент взаимопревращения противоположных и вместе с тем взаимосвязанных моментов развития. Становление – возникновение, переход от небытия к бытию, переход возможности в действительность, а развитие – изменение в рамках бытия. Таким образом, становление можно признать не чем-то конечным, а чем-то начальным, отражающим процессуальность развития. Самодвижение, саморазвитие любой системы процесс бесконечный с недостижимым результатом, в рамках существования данной системы. В этом смысле в процессе становления и развития никогда не может быть конечной цели, а только цель промежуточная, относительная, в какой-то момент времени становящаяся результатом развития и дающая толчок последующему самоизменению. В теории синергетики это взаимопревращение Хаоса и Порядка. Настоящее становится точкой бесконечного перехода будущего в прошлое, следствия в причину, т.к. причина всегда лежит в прошлом, а следствие в будущем. Этот момент взаимопревращения нарушает каузальные связи. В развитии системы причина изменений всегда находится внутри, а внешнее воздействие – только создает условия для проявления причины (в этом В.А.Поликарпов абсолютно прав). То, что приводит систему в движение для перехода в последующее состояние, в теории самоорганизации выступает как возмущения, приводящие к флуктуации.

При этом человек всегда находится в настоящем, вне зависимости от того, как субъективно он сам воспринимает свое существование. Находясь в этом пространстве перехода, он представляет собой возможность *становящуюся* действительностью. Таким образом, становление в своем осуществлении никогда не может являться «ставшим», как предполагает В.А.Поликарпов, но только *становящимся*. В триаде прошлое, настоящее, будущее – настоящее выражается понятием становящееся, а становление приобретает несовершенный вид, тем самым уничтожая абсолютную конечную цель. В последовательной темпоральной триаде – прошлое, настоящее, будущее – настоящее является моментом одновременности возможности и действительности, т.е. моментом становления.

Таким образом, категория становления не противоречит категории время, а является всего лишь одним из трех моментов его инобытия.

В настоящем исчезает такое понятие как протяженность, которое появляется только при измерении прошлого времени или предвосхищении измерения времени будущего, но зато в полной мере проявляет себя взаимодействие, отражающее процессуальность, которое осуществляется и имеет бытие только в настоящем. Таким образом, в точке настоящего всегда

присутствуют, сливаются два состояния предмета, явления, системы (возможное и действительное состояние) и настоящее как одна из ипостасей времени приобретает черты субстанциональности. Прошое же и будущее имеют протяженность, а, следовательно, и возможность измерения. Наблюдение же за предметом, явлением, системой в их ретроспективном развитии или проскопия их дальнейшего развития отражают процессуальность прошлого и будущего относительно рассматриваемых предметов, явлений, систем, т.е. здесь явно прослеживается релятивность фиксации прошлых и будущих состояний. Время же в единстве трех моментов своего инобытия приобретает как черты субстанциональности, так и черты релятивности, подтверждая тем самым всеобщность принципа дополнительности Н.Бора.

Если рассматривать развитие как педагогическую, а не только философскую категорию, то оно существует либо в прошлом, и тогда мы можем проверить уровень предшествующего развития в каких-то объективно фиксируемых критериях, либо в будущем, при проектировании этого развития, предвосхищении его. Следует отметить, что будущее развитие существует только как вероятностная категория, соответственно, мы можем говорить только о его прогнозировании, и предполагаемые результаты, фиксирующие уровень этого будущего развития, могут быть только стохастическими. Более того, прогнозируемые результаты будут в определенной степени субъективно зависимыми от исследователя предполагаемого развития, его научных позиций, того научного аппарата, которым он пользуется, выделенных им критериев оценки уровня развития того или иного параметра личности и т.д.

Рассматривая в параграфе первом настоящей главы сущность разногласий между эссенциальными и экзистенциальными философскими концепциями во взглядах на становление и развитие личности мы отмечали, что при введении в анализ категории времени эти два направления научной мысли начинают смыкаться в понимании целей-результатов Бытия человека как выявления его субстанциональной сущности и его существования как процессуальности. И далее, в этом же параграфе, рассматривая взгляды П.А.Флоренского и Б.А.Успенского на взаимодействие категорий времени и пространства, мы пришли к выводу, что человек может быть активен не только в пространстве, но и во времени, хотя, на уровне обыденного сознания а-priori предполагается, что пространство пассивно по отношению к человеку, но человек в нем активен, со временем все происходит наоборот: время активно по отношению к человеку, человек же неподвижен.

Таким образом, признав возможность активности человека в отношении времени, мы приходим к следующей логической посылке: время может быть как объективным, так и субъективным и течение его зависит от точки зрения наблюдающего субъекта: находится ли он сам во временном потоке какого-либо процесса или явления или же следит со стороны за течением времени как независимый наблюдатель.

Глубокий методологический анализ времени в его соотношении с человеческой жизнью был проведен В.И.Ковалевым, которым были разработаны принципы анализа и концептуализации проблемы времени:

Первый – выделение и дифференциация психологической организации времени человеком (восприятие, переживание, осознание и отношение ко времени жизни, использование, овладение и преобразование – управление временем).

Второй – выделение уровней организации психологического времени: субъективно-переживаемое, перцептуальное, личностное, субъектное и индивидуальное время [272].

Отсюда вытекает следующая типология отношения ко времени:

- стихийно-обыденный тип – личность не успевает за временем, прослеживается зависимость от событий и обстоятельств жизни;
- функционально-действенный тип – личность активна, организует течение событий, направляет их, однако отсутствует долговременная регуляция жизни;
- созерцательный тип – отсутствие способности к практической организации времени, однако, при известной пассивности прослеживается высокий уровень духовно-интеллектуальной и творческой жизни;
- творчески-преобразующий тип – характеризуется пролонгированной организацией времени, соотносением ее с личностным смыслом жизни и общественными тенденциями.

В исследовании ученый подчеркивает методологический характер личностного уровня ценностного отношения ко времени, которое не рядоположено другим отношениям (к себе, людям, деятельности, жизни, миру), но проявляется как стержень всех отношений, носящих ценностный характер. По мнению В.И.Ковалева для «овладения временем» и организации времени собственной жизни необходима творческая интенсивность этой жизни.

Российским исследователем Т.Н.Березиной было доказано, что личность обретает качества субъекта жизни с приобретением способности разрешения различного рода противоречий (между объективными условиями, требованиями и субъективными возможностями, потребностями личности; между объективными условиями и объективными требованиями, порождающими необходимость принятия решений; внутренних противоречий, порождаемых самой активностью субъекта). Безусловно, разрешение противоречий возможно только, если личность способна:

- осуществлять рефлекссию собственной жизни в контексте социокультурных процессов, в которые она включена;
- достигать высокого уровня жизненных обобщений в русле построения собственной жизненной перспективы, того, что на философско-этическом уровне называется «смыслом жизни».

Особое значение при этом приобретает категория своевременности, т.е. способности личности скоординировать так свою жизнедеятельность, чтобы попасть в единый ритм и единое русло с объективным временем, как пишут К.А.Абульханова и Т.Н.Березина, – « ... прежде всего временем деятельности как основной формы и способа ее (личности – Е.П.) социальной жизни» [8, с. 30]. При этом, своевременность с психологической точки зрения проявляется как способность личности разрешать противоречия между биологическим, психическим и социальным временем (индивидуальным и общественным). Своевременность – имманентно присущая человеку возможность в соответствии с собственной индивидуальностью реализовать себя в экзистенциальных формах жизнедеятельности, повысив аксиологичность своей жизни и времени.

В последующих исследованиях феномена времени Т.Н.Березиной, Н.Ю.Григоровской были выявлены следующие уровни психологической и природной организации времени: осознанный, неосознаваемый, бессознательный, телесный.

Значительный интерес для исследований феномена субъективного личностного времени имеет выдвинутая Т.Н.Березиной трехкомпонентная структура личностной организации времени, которая в уже цитируемой работе рассматривается в трех параметрах: осознание времени, его переживание и практическая регуляция времени. На основе репрезентативного исследования с использованием свободного интервью, мини-сочинений, некоторых взаимно контролируемых методик (теста метафор времени Р.Кнаппа и шкалы переживаний Е.И.Головаха – А.А.Кроника) исследователь выделяет пять типов личностей в их отношении к режиму деятельности и организации времени: оптимальный, дефицитный, спокойный, исполнительский, тревожный [8, с. 30].

Зарубежные исследователи тоже не обошли проблему личностной организации времени. Так, например, Джин Ягер в работе «Творческое управление временем в новом веке» рассматривает практические аспекты управления субъективным личностным временем, анализируя, помимо отдельных теоретических аспектов и различные технологии творческого управления временем. Основное направление этих технологий – управление временем жизни и временем деятельности: использование «скрытого времени», использование энергетических подъемов и спадов, структурирование времени. Практическая ориентированность этой работы, тем не менее, ценна анализом эмоциональных проблем управления временем [740].

Однако, ряд исследователей подходили к проблеме времени с точки зрения моделирования личности, что нашло свое отражение в создании, например «временной модели личности» (Л.М.Клыгин). Используя комплекс различных диагностик, исследователь выявляет качество осознания, переживания и волевой организации времени, структурируя таким образом заявленную модель [265].

По иному пути идет М.А.Щербаков, выделяя две основные модели восприятия времени: *модель мгновенного времени* и *модель линейного времени*.

Модель мгновенного времени характеризуется ярким переживанием данного момента, углубленным восприятием, повышенной способностью к психологической адаптации, интуитивностью, способностью к внутреннему духовному поиску. Достоинствами этой модели являются возможность получения личного духовного опыта и способность личностного развития и саморазвития через этот опыт.

К важным качествам модели линейного времени относятся способность планирования, предвидения и анализа. Ученый совершенно справедливо считает, что в этой модели «... исключительно важна способность принимать на себя долговременные обязательства, нести ответственность за свои поступки, а также создавать и поддерживать сложные социальные структуры» [729, с. 162]. Важнейшим достоинством модели линейного времени является идея ответственности за свою жизнь и, основанная на ней, способность к планированию. Эта модель способствует развитию личности через социальные отношения.

Для сравнения этих двух моделей восприятия времени используем адаптированную к целям и задачам нашего исследования сводную таблицу М.А.Щербакова.

Таблица 1.1 – Сравнительная характеристика двух моделей восприятия времени

Характеристики	Мгновенное время (восприятие данного момента)	Линейное время (восприятие больших интервалов времени)
<i>Достоинства (потенциал)</i>	Тотальное восприятие настоящего (здесь и сейчас), способность к глубокому проживанию каждого момента и получения от него удовольствия. Доминирует восприятие, непосредственное переживание	Адекватное взаимодействие с потоком времени, способность к планированию. Доминирует понимание
<i>Восприятие настоящего может включать</i>	Прошлое	Будущее
<i>Способствует развитию</i>	Искусства, литературы, философии, религии, теоретической и гуманитарной науки	Бизнеса, строительства, прикладной науки и технологии, информационных техник, организационных структур и сетей

Механизм развития личности	Через непосредственный опыт, самоорганизацию, самореализацию (опора на внутреннюю детерминацию)	Через развитие и установление социальных отношений, внешнее воздействие, внешняя детерминация
Проблемы развития	Отрыв от реальности, недостаток организации, невнимание к деталям	Чрезмерная поверхностность, сентиментальность вместо духовности, обеднение внутренней жизни
Способ взаимодействия с проблемной ситуацией	Смена контекста – найти контекст, при котором восприятие этой ситуации больше не является проблемой, уйти от разрешения самой проблемы	Смена смысла – найти способ изменить ситуацию так, чтобы она больше не была проблемой, т.е. разрешить ее
Положительные стороны использования модели	Радость жизни, углубленное восприятие и непосредственное переживание момента, повышенная способность к психологической адаптации, интуитивность, способность к внутреннему духовному поиску. Открытость Миру, проживание той ситуации, которая приходит сама	Адекватность воздействия с жизнью в протяженных промежутках времени, планирование, ответственность, обязательность, созидание как способ бытия. Принятие на себя ответственности за свою жизнь на ситуативном уровне
Отрицательные стороны использования модели	Использование заменителей: наркотики, алкоголь, злоупотребление средствами, изменяющими сознание, изменяющими восприятие реальности. Отказ от ответственности, синдром неудачника, попытки искать «эзотерические» причины собственных проблем, подверженность манипуляции через передачи ответственности «учителю» или экстрасенсу	Механистическое восприятие мира, чрезмерный акцент на социальные символы (статус, власть, деньги и т.д.), трудоголизм, злоупотребление седативными средствами (в том числе и алкоголем). Гиперответственность, недоверие к Миру, постоянное беспокойство за сделанный выбор, чувство вины, подверженность манипуляции через чувство вины
Экстремальное проявление переживания модели	Исчезновение линейного времени как такового (например, смерть)	Цикл жизни (жизней), рождение как безграничность движения в будущее

Эти модели, несмотря на всю их противоположность, находятся в единстве между собой, хотя это не всегда очевидно и не всегда осознается

личностью. К сожалению, гармонизация структуры осознания и переживания времени не всегда достижима, так как огромное количество людей в социуме пользуется либо моделью восприятия мгновенного времени, либо моделью восприятия линейного времени. Отсюда проблема: найти оптимальный баланс, интегрирующий восприятие линейного и мгновенного времени, что предполагает не только *глубокое осознание* целей развития (на что указывает М.А.Щербаков), но и *глубокое переживание* этих целей как ценностей развития, и на уровне личности, и на уровне общества.

Методами подобной интеграции ученый считает:

- расширение опыта чистых и экстремальных состояний каждой из моделей восприятия;
- развитие способностей и навыков смены контекста и смены смысла ситуации;
- расширение опыта осознания и анализа внутренних ощущений и эмоций – напряжения как энергетической составляющей сознания, куда входят эмоции, стремления, мотивация, воля;
- использование в комплексе двух путей интеграции: от мгновенного времени к линейному – осознание, осмысление и структурирование личностного духовного опыта и от линейного времени к мгновенному – формирование осознанной мотивации к получению личностного духовного опыта или к достаточной открытости такому опыту.

Таким образом, две модели восприятия времени смогут не только изолированно присутствовать в сознании, но и взаимодействовать между собой, гармонизируя индивидуальное сознание личности.

В целом же, прибегнув к метафоре можно сказать, что время – это воронка, которая «засасывает» многовариантное, изменяемое и неопределенное будущее, а оставляет позади себя одновариантное, неизменное и жестко определенное прошлое. Следует отметить существующее противоречие: общее направление движения жизни и времени – от прошлого к будущему, а в точке настоящего направление перехода осуществляется от будущего к прошлому.

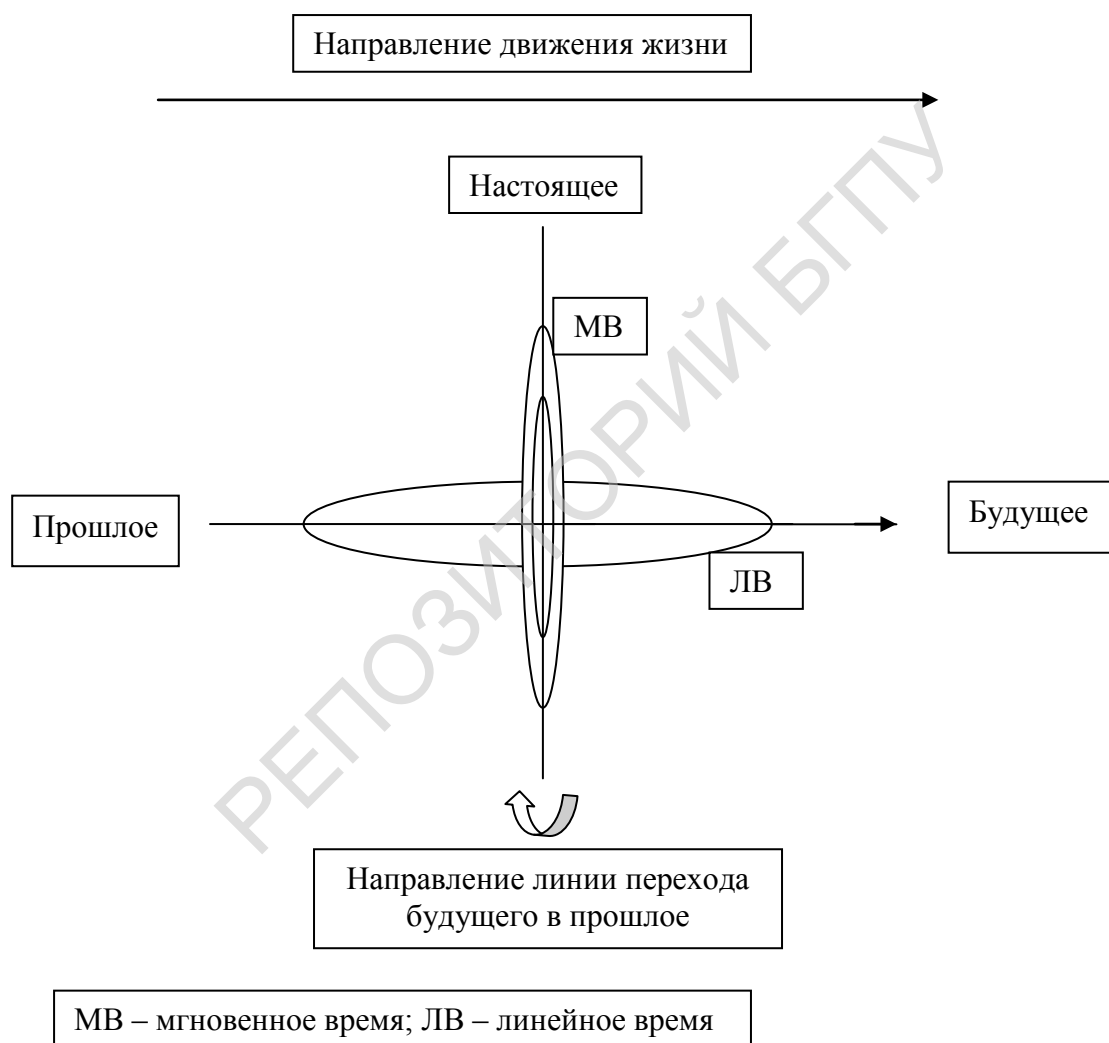
Переживание как линейного, так и мгновенного времени может иметь различную глубину, оно может быть более или менее ярко выраженным, в большей или меньшей степени осознаваемым. Вероятно, сочетание этих моделей может быть представлено графически в горизонтальной и вертикальной плоскостях. Горизонтальная плоскость линейного времени периодически дополняется яркими, глубокими (или не очень яркими, глубокими) всплесками переживаний мгновенного времени. Пульсирующее чередование этих моделей только и может служить основой их интеграции и гармонизации в реальной жизни каждого человека.

Особого упоминания заслуживает и направление-вектор переживания: происходит оно в русле положительных или отрицательных эмоций. Ведь и в модели линейного времени и в модели мгновенного времени существование и тех и иных – правомерно и объективно фиксируемо. Негативные и позитивные

переживания могут быть сиюминутными и пролонгированными, и вызывать, соответственно кратковременные или долговременные эмоциональные состояния. В силу этого обе модели времени могут располагаться не только по оси прошлое–будущее, но и в переживаемом настоящем по оси положительные-отрицательные эмоции.

Можно представить в схеме структуру переживания и проживания мгновенного и линейного времени, его глубину, положительно эмоциональную или отрицательную направленность переживаний этих времен.

Положительные эмоциональные переживания



Отрицательные эмоциональные переживания

Рисунок 1.1 – Структура переживания мгновенного и линейного времени

Рассмотренные нами модели восприятия времени способствуют развитию тех или иных сторон личности, в нашем случае это развитие может быть

проанализировано и с точки зрения музыкального искусства как развивающего личность фактора.

Во втором параграфе этой главы мы определили, что музыка тесно связана с эмоцией, что развитие музыкальной мысли является отражением, в такой области общественного сознания как музыка, логики становления, развития и функционирования эмоций. Эмоционально-волевая сфера личности является той энергетической базой, которая обеспечивает существование музыки, ее музыкального языка, отражает эмоционально-моторный характер музыкальности как интегративного качества личности. Соответственно способность сиюминутного переживания музыкальной информации в момент восприятия, что является сущностью модели мгновенного времени, становится основой отношения к различным музыкальным явлениям.

Но поскольку музыка является временным искусством, то и развертывание музыкального произведения происходит во времени. Четырехслойная структура восприятия музыкальных произведений, выявленная исследованиями И.Перфильевой-Корсаковой предполагает осмысление и категоризацию музыки в высших слоях восприятия. Линейное восприятие времени музыкального произведения, а соответственно и времени личности проживающей это произведение – очевидно.

Отсюда вытекает необходимость интеграции в сознании мгновенной и линейной моделей времени для полноценного восприятия музыки (а, следовательно, и для полноценного ее развивающего воздействия на личность). Здесь уместно напомнить о феноменологической редукции Э.Гуссерля, который признает помимо вещественного мира и поток переживаний в качестве «жизни сознания». Философ считает, что в подходе к явлениям внутреннего мира, а переживание времени музыки и времени жизни (мгновенное и линейное время) является временем субъективным, существующим в мире внутреннем, осуществляется в сознании синтез многообразия в целостность, «синтез отжествления». Т.е. с феноменологической точки зрения синтез отжествления мгновенного и линейного времени является механизмом интеграции этих времен в структуре музыкального восприятия.

Действительно, основой нашего восприятия музыки является ее сиюминутное переживание, переживание слышимой и ощущаемой эмоции в каждое настоящее мгновение. Но, если музыкальное восприятие не будет переходить в другие слои, то энергетика сиюминутного переживания будет кончаться с последним музыкальным звуком, однако, как показывает нам музыкальная практика, этого не происходит. Почему? Энергетика эмоции, вероятно, включает «пусковой механизм» мышления, и поддерживает этот мыслительный процесс на протяжении не только всего музыкального произведения (иногда звучащего не один час), но и много времени спустя после окончания прослушивания. Недаром, квалифицированные слушатели часто находятся под воздействием яркого неординарного произведения часы,

дни, годы. В этом случае линейная модель времени позволяет осмыслить музыку, категоризировать ее, рефлексировать пережитое и пережитое в процессе восприятия спустя большие промежутки времени.

Уместно в этой связи вспомнить о разрабатываемом Е.Ю.Глазыриной новом концептуальном подходе к организации процесса музыкального обучения и воспитания молодежи. В своей фундаментальной работе «Музыка в четвертом измерении / Вопросы методологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания школьников». Исследователь рассматривает проблему освоения музыки как художественного явления в интердисциплинарном подходе, доказывая, что музыка измеряема всеми существующими в науке видами измерений. Так, линейности, протяженности и длительности в музыке соответствуют классический принцип записи мелодии, протяженность и длительность звука, паузы, звучащего или незвучащего фрагмента музыкального произведения. Плоскостная фиксация на нотной бумаге музыкально-звуковой ткани произведения отражает плоскостность измерения. Объемности измерения соответствует объемность, колоритность тембральность и фактурность музыки, воссоздание объема музыкального пространства в реальном звучании. Четвертым же видом измерения является пространственная фиксация временных перемещений – измерения пространства-времени музыкального звука, музыкальной интонации, музыкального образа. Таким образом, исследователь рассматривает музыку как художественное явление в контексте общих для музыки и окружающей действительности, Мироздания пространственно-временных параметров. Вектор направленности интересов исследователя лежит в русле освоения личностью пространственно-временных характеристик музыкальных явлений с целью изменения и совершенствования системы музыкального воспитания школьников. Проблематизируется взаимодействие ребенка и музыки и освоение ими музыкального искусства.

Е.Ю.Глазырина выделяет три основных направления освоения школьниками музыки как художественного явления мира: пространственно-акустическое, звуково-темпоральное, художественно-информационное. Процесс освоения школьниками музыки, как художественного феномена, выраженного языком музыкально-художественных средств выразительности, осуществляется не на ознакомительно-познавательном уровне, а по принципу установления диалогического контакта с различными субъектами мирового пространства-времени и с собственным внутренним эстетическим пространством-временем учащегося. Особое значение в этой концепции занимает теория пассионарности Л.Н.Гумилева, в приложении, применении к взаимодействию музыкального произведения, его энергетического потенциала с личностью ребенка. Пассионарность людей искусства, творцов музыкальных шедевров проявляется в фокусировке духовной энергии личности творца в художественном произведении и воздействии эмоционального характера произведения, его энергетического заряда на воспринимающую музыку

личность. Как пишет сам автор концепции, «... учителям необходимо обращать внимание школьников и направлять ход их рассуждений и обобщений в сфере музыкального искусства на понимание процесса создания музыки как одного из способов материализации духовной энергии творцов». И далее, – «Понимание школьниками личности композитора как пассионария, как человека, наделенного особым рода пассионарной энергией, помогает им понять одну из причин притягательности музыкальных шедевров для аудитории слушателей. Взаимообмен токами и импульсами художественной энергии между слушателями и живым звучанием музыкального произведения, наполненного волей и зарядом пассионарности композитора и исполнителя, создает эффект единения душ и помыслов всех субъектов художественного общения, художественного полилога» [143, с. 27].

Анализ процитированного фрагмента позволяет нам точнее определить проблематику и направление исследования Е.Ю.Глазыриной. Прежде всего, можно отметить, что ученого интересует непосредственное воздействие музыки на обучающуюся личность, но не исследуется опосредованное влияние музыки и, в частности, личность педагога и ее сущностные характеристики, влияющие на этот процесс. В параграфе первом этой главы, рассматривая теорию пассионарности Л.Н.Гумилева, мы отмечали роль и значение пассионарности учителя. Анализируемое же исследование игнорирует эту важную составляющую музыкально-педагогического процесса, безусловно влияющую на музыкальное обучение и воспитание школьников. Далее, восприятие пространственно-временных и информационных характеристик музыкального произведения рассматривается несколько односторонне: в плане воздействия музыки на личность, но, к сожалению, за рамками исследования остается проблема взаимодействия музыкального и индивидуального личностного, субъективного времени человека, в смысле его проживания как времени линейного и сиюминутного музыкального переживания как мгновенного времени, что несколько ранее рассматривалось нами. В целом ценное исследование Е.Ю. Глазыриной имеет в большей степени искусствоведческо-эстетическую направленность и рассматривает время именно с этих позиций. В нашей же работе акцентируются психолого-педагогические аспекты исследования времени и связываются они с такими категориями как становление и развитие в контексте изменения и самоизменения личности преподавателя, закономерностей этого процесса.

Однако, вернемся к рассмотрению субъективного времени в психолого-педагогическом аспекте. Как осуществляется переживание чего-либо в этом времени?

Кардинальным для ответа на этот вопрос нам представляется исследование А.О.Прохорова, который выделил категорию ситуаций, связанных с переживаниями, и дифференцировал их на обратимые и необратимые во времени. Обратимыми он назвал такие ситуации, в которых действие не завершено и к разрешению которых можно вернуться, а

необратимыми те, в которых действие завершено и произошедшие события нельзя изменить. Часто это связано с острыми негативными состояниями, которые либо переходят в равновесные, либо в неравновесные длительные состояния низкого уровня в силу необратимости ситуации. В необратимых ситуациях выявляется искаженное восприятие времени, расстройства памяти, притупление мышления, погруженность в боль утраты. В обратимых ситуациях проявляются и острота мышления, и концентрация внимания на ключевых моментах ситуации, часто повышается психическая активность, энергетика субъекта, что способствует его переходу в более устойчивое состояние. Способом преодоления таких неравновесных состояний кризисных обратимых ситуаций (в русле теории синергетики – это нахождение в точке бифуркации), по нашему мнению, могут быть внутренние и внешние воздействия на основе обратной связи и обмена информацией, которые вызывают флуктуации в системе личности и переход ее в новое состояние.

С психолого-педагогических позиций, по мнению А.О.Прохорова преодоление неравновесных состояний может происходить через приобретение опыта преодоления кризисных ситуаций, «выхода» из них с разрешением возникших противоречий, либо в процессе сознательного овладения личностью способами саморегуляции. Уместно в связи с этим заметить, что и в том, и в другом случае происходит смена отношений (по М.А.Щербакову – смена смысла или смена контекста), изменение эмоциональной окраски переживания ситуации, и, как следствие этого, появление новообразований в структуре личности. По мнению Н.Д.Левитова, именно в этом проявляется механизм развития и формирования личностных качеств [8, 364].

Выделение Т.Н.Березиной позитивных и негативных переживаний в какой-то степени связано с выделенными А.О.Прохоровым положительными и отрицательными состояниями, которые выступают критерием субъективного переживания времени. Негативные переживания – страх, гнев, апатия, неудовлетворенность и т.д. – влияют на волю и мышление. Позитивные переживания повышают волевую активность, свободу выражения, активность воображения, мышления, адекватность поведения и т.д. Тем не менее, как отмечают К.А.Абульханова и Т.Н.Березина, ситуативные и пролонгированные, положительные и отрицательные переживания могут подтолкнуть к раскрытию их личностной функции (возникновению новообразований). Эти переживания влияют не только на внутреннюю организацию психических процессов, но и на «оптимистический или пессимистический, а также на внутренний и жизненный «уклад» или ценностно-временной способ жизни личности» [8, с. 144]. Даже негативные переживания могут быть основой продуктивной рефлексии и творчества. Биографии выдающихся личностей в искусстве, философии дают нам подобные примеры (Л.Бетховен, Н.В. Гоголь, П.И.Чайковский, Ф.Ницше и др.). Как отмечают исследователи, переживания могут быть осознаваемыми, рефлекслируемыми и неосознаваемыми. В этом случае они не составляют

собственно сферы бессознательного, которая более динамична, мобильна и вариативна в смене различных стенических и астенических, позитивных и негативных эмоций. Нам представляется, что эти мимолетные, динамические конструкты, смысловые характеристики неосознаваемых переживаний, могут воздействовать на подсознательном уровне, определяя в той или иной степени возникновение положительного или отрицательного, ситуативного или пролонгированного состояния.

Возникающие эмоциональные состояния субъектов музыкально-педагогического процесса могут, безусловно, тоже быть как осознаваемыми, так и неосознаваемыми, влияя на психологические параметры личности и на уровне сознания, и на уровне подсознания. При этом следует заметить, что и в первом и во втором случае под влиянием восприятия музыки может изменяться эмоциональная окраска переживания, давая толчок возникновению новообразований в личности.

Значительный интерес в понимании времени как фактора развития личности имеет ее способность строить собственное пространство-время жизненного пути, т.е. качество личности связано с определенным способом организации своего жизненного пути. К.А.Абульханова определяет время жизни как производную от взаимодействия личности с объективной реальностью. Показательно, что жизненное время людей, определяется ею и как локализованное в историческом времени. Констатируется, что время, вместо того, чтобы уйти на развитие личности, может растрачиваться на преодоление жизненной необходимости. Это высказывание позволяет логически связать с проблемой жизненного пути рассмотренное ранее положение С.В.Белохвостовой, что скорость самостановления профессионала не зависит от внешней заполненности жизни событиями. Жизненные приоритеты человека, то, что осознается им как жизненная необходимость, на самом деле не всегда могут являться ею. Огромное количество потенциально превосходных специалистов выбирают приоритетами на своем жизненном пути социальные символы (статус, власть, деньги, ... ряд можно продолжить), которые при гиперакцентировке могут разрушить не только профессиональную деятельность, но и подорвать духовные основы существования личности, в нашем случае – личности педагога. Отсюда вытекает необходимость положительной динамики личностно-профессионального становления педагога, укрепления в ситуациях деятельности, общения, поведения и рефлексии проявлений базовых и специфических качеств учителя.

Особое значение имеет введение К.А.Абульхановой принципа прогресса времени: умножение общественного, социального времени на личное, индивидуальное. Внешняя социальная детерминация развития может отдавать субъекту общественное время и забирать его. Актуализация личностного времени происходит при присвоении общественного времени и использовании в настоящем прошлого опыта (социального и личного). Эта способность к аккумуляции времени выступает как жизненный темпоральный ресурс

личности [6]. Отсюда вывод, что скорость жизненного движения личности зависит от следующих личностных особенностей: актуализации личностных ресурсов (в том числе и энергетических – Е.П.), потенцирования времени (как создание собственной структуры экзистенциально-личностного, психологического пространства-времени своей жизни) и своевременность жизненной стратегии, (что, безусловно, связано с аксиологичностью позиции личности в контексте социума – Е.П.).

Какие же выводы, имеющие определенную ценность для нашего исследования можно сделать из этого постулата?

1. Время жизни, в зависимости от линейности его проживания и мгновенности переживания может обладать определенной пластичностью, обусловленной актуализацией личностных ресурсов (темпоральных и энергетических).

2. Потенцирование времени, его экономия, и тем самым сохранение и умножение. Многие здесь зависят от временного режима. Внешняя детерминация времени создает жесткий режим, тем самым, ограничивая или уничтожая способность личности к осознанному потенцированию времени. Внутренняя же детерминация связана со степенью его свободы, и, в частности, свободы временного режима. Именно она связана с осознанным потенцированием времени, в конечном итоге к овладению им. Потенцирование времени может стать механизмом формирования жизненной стратегии педагога-профессионала.

3. Своевременность жизненной стратегии определяется паритетом ценностных ориентаций личности и социума.

4. Одной из доминирующих тенденций в процессе развития личности может стать темпоральная пластичность, проявляющаяся при актуализации личностных энергетических и темпоральных ресурсов в своевременной жизненной стратегии с использованием потенцирования времени.

Следующее рассуждение может конкретизировать этот четвертый пункт. Любые попытки исследования феномена человека в его профессиональном становлении и развитии должны исключать подход авторитарный, императивный, признающий результаты вне временными, приемлемыми для всех ситуаций и обстоятельств. Вероятно, наиболее приемлемой будет модель герменевтического изучения, предполагающая возможность корректирования ошибок, возникающих, иногда имеющих место в локальных ситуациях и обстоятельствах. Как нами уже отмечалось, ситуации переживания вызывают определенные положительные или отрицательные эмоциональные состояния, т.е. любая складывающаяся во времени ситуация вначале возникает как эмоциональная. Однако, обучающаяся личность не всегда понимает ее суть, возможности изменения ее контекста или смысла. Вероятно, здесь на помощь педагогу может прийти герменевтический анализ возникшей ситуации и сопутствующих обстоятельств.

При разрешении ситуации личностные темпоральные и энергетические ресурсы могут быть либо использованы, актуализированы либо неактуализированы. «Выход» из ситуации происходит либо с разрешением противоречий и переходу к новому состоянию личности как системы, либо с включением «системы задержки», когда решение откладывается, противоречия накапливаются, а личность использует какие-либо заменители (по М.А.Щербакову), чтобы снизить напряженность эмоционального состояния. Вероятно герменевтический анализ ситуации, осуществляемый совместно студентом и педагогом может помочь осознанию возникших противоречий, успешному потенцированию субъективного времени и актуализации временных и энергетических ресурсов обучающегося. Темпоральная же пластичность личностно-профессионального развития будущего педагога может иметь как положительную, так и отрицательную динамику. Положительную, если переживание субъективного, индивидуального времени будет потенцировано, осознаны основные противоречия ситуации, использованы для ее разрешения временные и энергетические ресурсы, а ситуация, в итоге, разрешена. Отрицательную, при отсутствии осознания ситуации, невозможности потенцирования времени вследствие его внешней детерминации, отсутствии или невозможности использования временных и энергетических ресурсов, неразрешенности ситуации и накоплению противоречий.

Безусловно, при взаимодействии открытых динамических диссипативных систем, которыми являются субъекты ситуаций, возникающих в учебно-воспитательном процессе, обязательно существование обратной связи и свободный обмен информацией как основа открытости этих систем. Саморегуляция этих систем потому и возможна, что сама синергетика основывается на позициях свободного обмена информацией и существовании положительных и отрицательных обратных связей. Недаром А.В.Брушлинский указывает в одной из своих последних статей: «Саморегуляция осуществляется ... успешно именно потому, что она основана на системе обратных связей» [103, с. 14–15].

*

*

*

Итак, в этом параграфе нами была рассмотрена категория времени, ее связь с категориями становления и развития в контексте изменений личностно-профессиональных параметров педагога. Проведенный философско-теоретический анализ позволяет нам констатировать следующее:

1. Время, как и пространство, является одной из фундаментальных категорий философии. Понятие времени подвергалось на протяжении обозримого исторического времени значительным изменениям. Существуют две основных теории времени: субстанциональная и релятивистская, развитие и

дополнение которых происходит и в настоящее время. Абсолютизация единства пространства-времени сменяется пониманием их относительности.

2. В философии становление – есть возникновение, переход от небытия к бытию, переход возможности в действительность, а развитие – изменение в рамках бытия. Самодвижение, саморазвитие любой системы процесс бесконечный с недостижимым результатом, в рамках существования данной системы. В этом смысле в процессе становления и развития никогда не может быть конечной цели, а только цель промежуточная, относительная, в какой-то момент времени становящаяся результатом развития и дающая толчок последующему самоизменению. Таким образом, настоящее выражается понятием становящееся, а становление приобретает несовершенный вид, уничтожая абсолютную конечную цель. В последовательной темпоральной триаде – прошлое, настоящее, будущее – настоящее является моментом одновременности возможности и действительности, т.е. моментом становления.

3. В координатах социальной действительности существует время социальное и субъективное, личностное, индивидуальное. Социально-историческое и субъективное, личностное время могут течь неравномерно. В каждой из социальных структур время может выполнять функции: *упорядоченности, аксиологичности, продуктивности.*

4. Две модели восприятия времени *линейное время* и *мгновенное время*, несмотря на всю их противоположность, находятся в единстве между собой. Гармонизация структуры осознания и переживания времени не всегда достижима. Выделяются два пути интеграции этих моделей: от мгновенного времени к линейному – осознание, осмысление и структурирование личностного духовного опыта; от линейного времени к мгновенному – формирование осознанной мотивации к получению личностного духовного опыта или к достаточной открытости такому опыту. Пульсирующее чередование этих моделей только и может служить основой их интеграции и гармонизации в реальной жизни каждого человека.

5. Поскольку музыка является временным искусством, то и развертывание музыкального произведения происходит во времени. *Для полноценного развивающего воздействия музыки на воспринимающую личность также необходима интеграция в сознании мгновенной и линейной моделей времени.*

6. Скорость проживания субъективного, личностного времени связана с эмоциональными переживаниями в обратимых и необратимых ситуациях. С психолого-педагогических позиций преодоление неравновесных эмоциональных состояний может происходить через приобретение опыта преодоления кризисных ситуаций, «выхода» из них с разрешением возникших противоречий, либо в процессе сознательного овладения личностью способами саморегуляции. Происходит смена отношений – смена смысла или смена контекста ситуации, изменение эмоциональной окраски переживания ситуации, и, как следствие этого, появление новообразований в структуре личности.

7. Время жизни, в зависимости от линейности его проживания и мгновенности переживания *может обладать определенной пластичностью*. Потенцирование времени зависит от временного режима: внешней или внутренней детерминации времени. Степень свободы внутренней детерминации связана с осознанным потенцированием времени, в конечном итоге к овладению им. Потенцирование времени может стать механизмом формирования жизненной стратегии педагога-профессионала. Своевременность жизненной стратегии определяется паритетом ценностных ориентаций личности и социума. Одной из доминирующих тенденций в процессе развития личности может стать темпоральная пластичность, проявляющаяся при актуализации личностных энергетических и темпоральных ресурсов в своевременной жизненной стратегии с использованием потенцирования времени.

Выводы по 1-й главе:

Мы проанализировали философско-теоретические положения, на которые опирается наше исследование закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. Все изложенное в четырех параграфах первой главы позволяет нам сделать следующие выводы:

1. В генезисе философских взглядов на категории становления, развития и формирования прослеживается несколько течений, возникших еще в античной и восточной философии и сохранивших свои основные исходные позиции на протяжении веков.

Прежде всего, взгляды различаются по оси признание – отрицание возможности становления и развития (изменение – неизменность). По-разному рассматриваются движущие силы и механизмы становления и развития: внутренние (человек – божественная сущность человека) и внешние (природа, космос – Бог, Абсолют) или бинарная детерминация. Характеристики становления, развития и формирования различаются по вектору эссенция – экзистенция. Восхождение от существования к сущности определяет эссенциальные философские доктрины, ставящие во главу угла категорию сущности, а развитие и преобразование личности – движением в беспредельность и бесконечность. Экзистенциальные философские течения признают проявление сущности через существование, при этом, становление, развитие и формирование приобретают направление самости, превращаясь в процесс самоосуществления и самореализации личности в экзистенциальном поле. Философские взгляды на вектор направленности становления и развития личности во многом связаны с антиномией субъект-объектных отношений, соотношением единичного и всеобщего, Человека и Универсума, в целях-результатах образовательного процесса.

2. Синтез общенаучного и философского знания позволяет привлечь к анализу становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки философские взгляды естествоиспытателей,

обеспечивающие философско-методологическую составляющую исследуемого процесса. Значимой философской базой являются: учение о ноосфере как совокупности духовного интеллекта человечества и «живого природного тела»; идея планетарного характера культуры; теория пассионарности; категория диалога; роль субъективного времени в становлении и развитии личности.

3. Философия образования, унаследовав тенденции рассмотрения категорий становления, развития, саморазвития и формирования от философии, разрабатывает их в русле своего предмета исследования: становление и развитие личности признается центральной проблемой; культурно-образовательное пространство рассматривается как пространство личностного роста; намечаются пути становления новой образовательной парадигмы, повышающей аксиологичность и гуманистическую направленность образования; отмечается тенденция синтеза образовательных парадигм.

4. Все это позволило сформулировать ряд методологических принципов настоящего исследования: *принцип «открытых систем» (синергия), принцип дополнительности, принцип диалогичности, принцип феноменологической редукции, принцип целостности (холизм).*

5. Взгляды философии музыки, эстетики, музыкальной педагогики и психологии на развивающую функцию музыки претерпевали значительные изменения: от признания ее развивающего и формирующего действия до полного или частичного его отрицания. Аксиологическая ценность теорий, признающих развивающую функцию музыкального искусства опирается на потребности человечества в духовных исканиях; на целенаправленное использование музыкального искусства для укрепления гражданских позиций и духовно-нравственного потенциала нашего общества; на повышение ценности музыкального искусства для становящейся и развивающейся личности.

6. Развивающая сила музыки базируется на: многоаспектности воздействия на личность; интроспекции и самоидентификации личности с музыкальным искусством; едином для музыки и эмоций принципе функционирования; эмоционально-моторной природе музыкальности; подсознательном воздействии музыкального языка эмоций, способствующего приобретению воображаемого опыта и переводу его в плоскость реальных отношений личности; включении личности в многогранную музыкальную деятельность.

7. Современные теории личности рассматривают человека как изменяющуюся систему, движущие силы и механизмы развития которой имеют внутреннюю (внешнюю) детерминацию либо их бинарность. Для нашего исследования важны взгляды педагогической акмеологии, признающей внутренние условия личности детерминантой развития, саму личность движущей силой развития, а процесс совершенствования личности, имеющим двоякую направленность: внутреннюю (раскрытие потенциала) и внешнюю (осознаваемые и принимаемые внешние воздействия).

8. Требования к личности учителя, предъявляемые обществом на разных ступенях его развития, значительно видоизменяются с течением времени. В последнее столетие исследовательский интерес к педагогу проявлялся на разных уровнях: как к субъекту педагогической деятельности, как к личности, как к индивидуальности, человеку, существующему в мире и взаимодействующему с ним. Профессиографическое исследование личности педагога от попыток охвата наиболее полного перечня личностно-профессиональных качеств идеального учителя переходит к исследованиям его интегративных характеристик. Наконец, в конце XX века возникают многочисленные модели личности педагога, исследуется структура личности учителя, в русле системного подхода создаются профессиограммы и акмеограммы. Следует отметить, что составной структурной единицей как интегративных качеств, так и структурных моделей чаще всего выступают личностно-профессиональные свойства и качества педагога. Эволюционирует с течением времени и понимание сущности педагогической деятельности, что в определенной степени отражается на требованиях, предъявляемых учителю. На первый план выдвигается функция фасилитации, постоянного психолого-педагогического сопровождения молодой становящейся личности. Излишне говорить, что в этом случае изменяется и степень свободы субъектов образовательного процесса и педагога, и учащегося. Ученик получает свободу самосозидания, учитель восходит до «свободы служить», подчеркивая тем самым миссионерские тенденции современного образовательного процесса.

Развитие понимается как саморазвитие, самореализация, самоизменение личности, самоактуализация ее потенций в процессе взаимодействия (со бытия) с миром и освоения этого мира. Признается целостность и самоорганизация Личности и Мироздания, отсюда и признание бинарности механизмов, лежащих в основе онтогенетической эволюции личности во времени.

9. Время позволяет по-новому рассмотреть самодвижение и саморазвитие. Саморазвитие любой системы процесс бесконечный с недостижимым результатом, в рамках существования данной системы. В этом смысле в процессе становления и развития никогда не может быть конечной цели, а только цель промежуточная, относительная, в какой-то момент времени становящаяся результатом развития и дающая толчок последующему самоизменению. В последовательной темпоральной триаде – прошлое, настоящее, будущее – настоящее является моментом одновременности возможности и действительности, т.е. моментом становления. В координатах социальной действительности существует время социальное и субъективное, личностное, индивидуальное. Для гармонизации структуры осознания времени необходима интеграция двух моделей восприятия времени: восприятие *линейного времени* и восприятие *мгновенного времени*, интеграция которых позволяет осознать, осмыслить и структурировать личный духовный опыт и формировать осознанную мотивацию к его получению или к достаточной открытости такому опыту. Пульсирующее чередование этих моделей может

служить основой их интеграции и гармонизации в реальной жизни каждого человека.

Для полноценного развивающего воздействия музыки на воспринимающую личность также необходима интеграция в сознании мгновенной и линейной моделей времени. Способность сиюминутного переживания музыкальной информации в момент восприятия становится основой отношения к различным музыкальным явлениям, а линейное восприятие времени необходимо для осознания идеи, ценности и категориальности музыкального произведения.

10. Скорость проживания субъективного времени связана с эмоциональными переживаниями в обратимых и необратимых ситуациях. С психолого-педагогических позиций преодоление неравновесных эмоциональных состояний может происходить через приобретение опыта преодоления кризисных ситуаций с разрешением возникших противоречий, либо в процессе сознательного овладения личностью способами саморегуляции. Происходит смена отношений – смена смысла или смена контекста ситуации, изменение эмоциональной окраски переживания ситуации, и, как следствие этого, появление новообразований в структуре личности. Именно в этом проявляется механизм ее становления и развития.

Время жизни в зависимости от линейности его проживания и мгновенности переживания может обладать определенной пластичностью. Потенцирование времени зависит от временного режима: внешней или внутренней детерминации времени. Своевременность жизненной стратегии определяется паритетом ценностных ориентаций личности и социума. Одной из доминирующих тенденций в процессе развития личности может стать *темпоральная пластичность*, проявляющаяся при актуализации личностных энергетических и темпоральных ресурсов в своевременной жизненной стратегии с использованием потенцирования времени.

Теперь, на основе выделенных философско-теоретических позиций мы можем приступить к анализу проблем музыкально-педагогического образования и формирования личностно-профессиональных качеств учителя в процессе профессионального становления.

2. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Генезис музыкально-педагогического образования

Исследование любого педагогического феномена, а становление и развитие личности педагога это педагогический феномен, невозможно осуществить, не проследив в историческом плане, как общество подходило к личности педагога на различных этапах своего существования, к той системе знаний, которой он должен владеть, и которую призван передавать последующим поколениям. Сузив проблему до необходимого для нашего исследования уровня, т.е. ограничив ее рамками музыкально-педагогического процесса, попытаемся определить сущность музыкально-педагогического образования, его генезис и исторические тенденции, проявляющиеся в смене парадигм, на которые опирается музыкально-педагогический процесс в своем историческом движении.

Хотя термин парадигма сравнительно недавнего происхождения и вошел в широкое употребление после выхода исследования Т.Куна «Структура научных революций» (70-е годы XX века), педагогическая наука всегда опиралась на системы основных научных достижений, определенные теоретические разработки и способы действия, модели-образцы решения педагогических задач. Осознанно или неосознанно, но педагогические взгляды той или иной эпохи опираются на современные им достижения философии, психологии, естественных и общественных наук, которые лежат в основе создания педагогических теорий и соответствующей этим теориям практики.

На заре развития человеческого общества невозможно еще говорить о самостоятельном художественном творчестве в области музыки, которое было непосредственно вплетено в реальный процесс жизни, однако этнографические и археологические исследования позволяют утверждать, что ростки эстетической рефлексии имеются уже в самой примитивной эстетической деятельности. Р.И.Грубер во «Всеобщей истории музыки» началом эстетической и, соответственно музыкальной деятельности, которая в это время существовала в синкретическом виде, считает «воспроизведение трудового процесса вне объекта труда, но в формах самой действительности, т.е. воспроизведение образное» [166, с. 35]. В культуре древности художественная деятельность руководствовалась и мотивировалась мистически-магическим представлением о воздействии искусства на окружающую действительность, связанным с представлениями древнего человека о пользе. Недаром мифологизировались и обожествлялись создатели музыкальных инструментов, певцы (в древнем Китае: Фу Си – творец музыкальных инструментов, Ши Да – легендарный арфист; в древней Греции – Орфей).

При этом если говорить именно о музыке, то можно утверждать, что целью первых музыкально-эстетических опытов человека является воздействие на окружающую действительность при помощи эмоционально-активного проявления своего *отношения* к жизни. Общепринятым в музыкальной философии, эстетике и музыкальной педагогике является тезис о неразрывности и взаимообусловленности становления эстетического отношения к действительности и эстетической потребности человека, существующей в единстве трех ее составляющих: желания создать, передать и пережить определенное эмоциональное состояние (С.Д.Безклубенко, Р.И.Грубер, З.Денеш и др.) [54, 166, 180]. Под знаком мистически-магического воздействия музыки развивается естественная сигнализирующая функция ее как особого феномена звучания, которая представляет по выражению З.Денеша «привычное первоначальное переживание» [180, с. 14]. На основе передаваемых из поколения в поколение «звуковых знаков» первобытный человек создавал собственную мелодически-ритмическую форму – так возникли архетипы.

Мистически-магическая музыкальная практика первобытного человека не требовала специальной личности (учителя, педагога) для передачи накопленного в области музыкального искусства опыта последующим поколениям – это осуществлялось в процессе труда, жизнедеятельности. Первобытная общественная среда выделяла тех, кто лучше других проявлял себя в этом виде деятельности без целенаправленного обучения. Хотя уже древнегреческие мифы называют нам имена первых учителей-музыкантов: Лина и Евмолпа, учителей Орфея и Геракла. В целом можно констатировать, что первые завоевания цивилизации: укрощение огня, обработка дерева, металла, изобретение колеса и гончарного круга, первые успешные опыты земледелия и скотоводства – все это сопровождалось и первыми опытами эстетического освоения действительности, использованием музыкального искусства в практической жизни первобытного общества. Использование музыки при всей ее практической направленности, тем не менее, рефлексировалось древним человеком не только как сугубо реальная цель этого вида деятельности, но и как самоценность этого феномена, придавая музыкально-художественной деятельности духовно-аксиологическую окраску.

Мифологизированное, мистическое мировоззрение древнего человека, его взгляды на природу и самого себя обуславливали признание музыки как цели и ценности ее существования в жизни сообщества. Но с развитием цивилизации *мифически-магическая парадигма*, лежавшая в основе существования и функционирования музыкального искусства исчерпала себя.

Отказ от магической картины мира связан с зарождением и развитием естественных наук, как на дальнем Востоке, так и в древней Греции. Человек вступил в иные отношения с природой, упрочил свои позиции, научился ею управлять, что предполагало достаточное удовлетворение непосредственных физических потребностей и укрепление духовно-эстетической способности к

наслаждению искусством. Человек теперь не столь зависим от природы, получил известную степень свободы. Происходит дифференциация форм сознания (науки и религии, например), исследуются законы природы. Соответственно и музыка выделяется из общего синкретичного искусства. Начинается исследование ее закономерностей, при этом человек опирается на первые естественнонаучные дисциплины: арифметику, геометрию, астрономию, медицину и др.

В основе древнегреческой музыкальной философии и эстетики лежит взгляд на музыку как на важный конституционный элемент мироздания. Символическую связь между музыкой и миропорядком определил в VI веке до нашей эры великий греческий философ Пифагор, который открыл числовые основы музыкальной акустики и экстраполировал эти закономерности на видимую часть универсума. Логической основой такого информационного подхода явился взгляд на музыкальный звук, устанавливающий каузальность между ним и движением. Рассматривая звук как следствие движения, пифагорейцы считали, что и движения без звука не бывает. Отсюда вывод: музыка существует в трех видах - *musica instrumentalis* (обычная игра на музыкальных инструментах), *musica humana* (неслышимая музыка, присущая каждому человеческому организму и душе), *musica mundana* (музыка космоса, впоследствии стала именоваться музыкой сфер) [180, 570, 638]. Из этих теоретических взглядов следует важный практический вывод: во время слушания музыки подобное действует на подобное, чем и обеспечивается глубокая предрасположенность души к музыкальному воздействию, более того, структурно разные мелодии оказывают различное этическое воздействие на психику человека.

Философско-созерцательная парадигма, в основе которой лежал тезис теоретико-познавательного характера о безупречности арифметического совершенства музыки, превращает музыку, рефлексивируется человеком как предмет чисто интеллектуального наслаждения, обусловленный осознанием и созерцанием абстрактного математического порядка. Однако подобные взгляды приводят к парадоксальному явлению: интеллектуальное наслаждение полностью разрушает музыку как слышимый и переживаемый объект, звучащий феномен.

Оценивая произошедшую смену парадигм можно утверждать, что происходила она за счет рационализации содержания эстетического феномена, именно через рациональное преодоление магического понимания музыки, через нововведение в отношения музыка-человек, музыка-универсум на основе естественнонаучных теоретических знаний происходила смена парадигм. Положительным же моментом является признание развивающе-воспитывающей функции музыкального искусства. Как указывает З.Денеш, стремление к достижению размеренного состояния духа при помощи музыкального искусства свойственно всем значительным музыкальным культурам древности. Приписываемое Конфуцию изречение со всей

определенностью указывает на это: «Если хочешь узнать, благополучно ли обстоят дела с правлением какой-то страны и здоровы ли ее нравы, то прислушайся к ее музыке» [180, с. 33]. Философско-созерцательная парадигма, в недрах которой возникло новое направление теоретического и практического осмысления роли музыкального искусства в жизни человека, постепенно изживала себя.

С развитием рабовладельческого общества, возникновением школ музыка становится неотъемлемой частью образовательного процесса, выделяются специалисты-профессионалы в области музыкального искусства и люди, обучающие музыке. Следует отметить, что уже в древности музыкальное искусство не было однородным, разделяясь на придворную, храмовую музыку и музыку народную. Функции храмовых и придворных музыкантов выполняли наиболее подвинутые профессионалы-музыканты и певцы, те, что играли и пели не «для себя», а умели петь и играть «для других». Потребность в музыкантах – профессионалах вызвала к жизни и людей, которые специально занимались обучением музыке. В русле музыкального искусства появились и достаточно четко обозначились композиторско-исполнительское (профессиональное) и педагогическое направление (воспитание и обучение, как профессионала, так и любителя музыки). Совершенствуются музыкальные инструменты, возникают исполнительские школы, поддерживающие и развивающие инструментальные, хоровые, вокальные традиции.

Крупной вехой в истории взглядов на педагогическую и развивающую функцию музыки была концепция Дамона (V век до н. э.), зерном которой являлось утверждение, что посредством смены музыки можно сознательно формировать личность. Он считал необходимым заботливо отбирать используемые в процессе воспитания музыкальные произведения [180], т.е. с возникновением профессионального и любительского музыкального обучения и воспитания остро встал вопрос и о его содержательной стороне.

Дальнейшее развитие этого учения мы находим у Платона (427 – 347 до н. э.). Подчеркивая психически – педагогическую эффективность музыки, он пишет: «Так вот ... в этом главнейшее воспитательное значение мусического искусства: оно всего более проникает вглубь души и всего сильнее её затрагивает, ритм и гармония несут с собой благообразие, а оно делает благообразным и человека ...» [488, с. 185].

На самом высоком уровне (для древнего классического периода философии) рассматривается проблема взаимодействия музыки и личности в аристотелевской теории катарсиса. Согласно Аристотелю (384 – 322 до н. э.), мир, воплощенный в произведении искусства, жизнь характеров и страстей потрясают слушателя, зрителя до глубины души, и это эстетически пережитое потрясение находит своё разрешение в переживании очищения, духовного совершенства и гармонии [31]. Признавая важность музыкального образования для развития в человеке чувства прекрасного, Аристотель, тем не менее, предостерегал, чтобы занятия музыкой, как и рисованием, не преследовали

профессиональных целей. В этом проявилась двойственность аристотелевской позиции: с одной стороны - всеобщность музыкального образования (имеются в виду, разумеется, только свободные граждане полиса-государства), с другой – определенное пренебрежение этой деятельностью как деятельностью профессиональной. Хотя уже в V веке до нашей эры существовала в Афинах гильдия певцов и танцоров, которые получали за свою деятельность материальное вознаграждение, более того с этого времени существовало и специальное объединение, которое занималось подготовкой актеров, певцов и музыкантов, что можно считать одним из первых профессиональных учебных заведений данного профиля.

Период расцвета античного искусства связан с новой сменой парадигмы музыкального образования, теперь можно говорить уже именно об общественно-направленной парадигме музыкального образования. *Социально-эстетическая парадигма* опирается на признание воспитывающей и нравственно-развивающей силы музыкального искусства, в силу чего эстетическое действие музыки, сопереживание ее лучшим образцам способно изменить личность человека (Аристотелевская теория катарсиса). По сути своей иррационалистическая теория катарсиса тем не менее остается в русле гуманистического воздействия искусства, т.к. неизменно сохраняет общественный характер музыкального переживания художественной действительности. Намечается поворот от сугубо интеллектуального отношения к музыке к признанию глубокого эмоционального ее действия на человека. Воздействие искусства на личность гражданина в воспитательных целях возводится в ранг государственной политики. Основным педагогическим принципом обучения и воспитания (в нашем случае – музыкального) становится выдвинутый Демокритом (450-370 гг до н.э.) принцип природосообразности, опирающийся на подобие, сходство природы и человека, природы и музыки, отображающей реальный мир. Идентифицируя структуру макро и микрокосмоса, античность именно в этом видит суггестивные возможности музыкального искусства. Эти воззрения перекликаются с древнекитайской теорией космического резонанса, которая рассматривалась как процесс информационного обмена между объектами, основанный на синхронной вибрации.

Поздний эллинизм связан в философии музыки и музыкальной педагогике с утратой традиций античного периода: признанием содержательности и социального характера музыки. Дальнейшее развитие естественных наук, философии, эстетики привели к конкретизации и определенному сужению исследований в области музыки. Значительные успехи теории музыки связаны, в частности с именем Аристоксена и его гениальным открытием трех моментов взаимности и взаимодействия в восприятии музыки: точное восприятие отдельной высоты звука, созерцательное сравнение более ранних и более поздних частей отраженного во времени, сопоставление различных гармонических и негармонических элементов мелодического

процесса. Систематизация гармонии и ритмики и принцип пространственного размещения звуковой системы явились бесспорными достижениями этого периода. Однако подробное описание формального инструментализма музыки оказывается весьма мало связанным с музыкально-философской и музыкально-педагогической традицией, с античным пониманием этико-мировоззренческого характера музыкального искусства, с герменевтикой содержаний, откристаллизовавшихся в элементах музыкального языка и музыкальной формы. Все чаще философами, музыкантами, педагогами отрицается содержательность искусства и его воздействие на человека. Гиперболизация гедонистической функции музыки и принижение воспитательно-развивающей – характерная особенность этого периода, который можно определить как этап действия *эkleктично-гедонистической парадигмы*.

В IV веке нашей эры (395 г.) Римская империя разделилась на Западную и Восточную, а в 476 г. Западная Римская империя пала под натиском варваров – начался период средневековья. В большинстве европейских стран развитие музыкального искусства и музыкального образования было связано с католической религией. Христианская церковь стала основой развития культуры и просвещения. Раннехристианская философия закрепляла за музыкой важную роль – это единственное искусство в системе семи свободных наук: грамматика, риторика, диалектика (тривиум) и арифметика, геометрия, астрономия, музыка (квадриум). Вплоть до Ренессанса музыка играла роль (по выражению З.Денеша) философской пропедевтики, которая все дальше и дальше уходила от реальных жизненных процессов звучания музыки.

Начиная от Порфирия, Боэция и др. в раннем средневековье резко противопоставляется музыка духовная (церковная, христианская) и музыка народная (светская). Первая – исполняет функцию служения Богу, а вторая – представительница демонического начала. Религиозно-аскетическое мировоззрение противоречит чувственному наслаждению музыкальным искусством, суть которого, по представлению христианских философов и теоретиков музыки воплощена в народной и светской музыке. Особое значение придавалось исполнительской манере. Религиозная традиция исполнения отличается от мирской традиции. Более того, начиная с VI Вселенского Собора (конец VII века) богослужебное пение противопоставлялось музыке и ею не признавалось, недаром отцы церкви провозгласили новый лозунг: «*pop voce, sed corde cantare*» (не голосом, но сердцем петь) [180, 446].

В большинстве европейских стран музыкальное образование было связано с католической церковью. Начиная в VIII века при католических храмах и монастырях существовали так называемые метризы (от франц. *maître* – учитель) – музыкальные школы, готовившие церковных певчих. Руан, Мец, Сен-Галлен, Рейхенау были крупнейшими центрами, где существовали самые знаменитые по тому времени школы. Значение школы Сан-Галленского монастыря, например, было обусловлено сгруппировавшимися в нем одаренными монахами – поэтами и музыкантами. Карл Неф в своей работе

цитирует Валафрида Старбона из Рейхенау, который описывает инструментальную практику в этих школах (824 г.): «Один монах-учитель умел играть на органе, применявшемся в соборе для сопровождения пения, другой – на арфе, третий – на флейте, на трубе и тромбоне» [441, с. 30]. Учащиеся метризм, помимо общего образования (изучали греческий, латинский языки и арифметику) получали качественную музыкальную подготовку: преподавалось помимо пения игра на органе или каком-нибудь другом инструменте и теория музыки. Уровень преподавания в этих школах (в каждой занималось 20-30 человек) был достаточно высок, из их стен вышли известные французские и нидерландские композиторы-полифонисты. К Неф, Г.В.Келдыш упоминают, например, Гийома Дюфе (Дюфаи), Якова Обрехта, Жана д'Окегема. Лучшие певчие, проходя строгую систему отбора, оставались в монастырях, становились хормейстерами и преподавателями метризма.

При этом к музыкальному образованию предъявляются совершенно иные требования. Аристотелевская теория катарсиса подвергается критике теоретиками церкви, отрицается также и возможность наслаждения искусством. Обучение музыке осуществляет религиозно-морализирующую функцию и основывается на иной парадигме. Сутью ее является признание божественного происхождения музыки (духовной, разумеется), важнейшей становится функция отрицания суетности жизни, облегчение в постижении Божественного смысла, ориентация на религиозные чувства и внутренние отношения личности с Создателем. Трансцендентальное мироощущение представляло собой не современное понимание трансценденции как расширения границ собственной личности, но лишь как мистическое постижение Божественной сущности.

Аскетическая парадигма музыкального и музыкально-педагогического образования в раннем средневековье цели приобщения человека к музыке сводила, как правило, к постижению Бога, а само преподавание к музыкально-технической проблематике. Даже известный теоретик музыки Гвидо из Арrezzo (ок. 995 – ок. 1050 г. н. э.), считавшийся лучшим преподавателем своего времени в своей музыкально-педагогической практике обращал внимание на чистоту интонации, точное исполнение и обработку мелодии, а не на образное содержание исполняемого, которое не имело никакого отношения к человеку и его реальной жизни, жизненному и музыкальному опыту, а несло в себе божественный свет. Эстетическое учение о значимости музыкального содержания его не интересовало.

Свое крайнее выражение средневековая музыкальная эстетика находит в *схоластической (катехизической) парадигме*. Рационалистический путь познания начинает настолько превалировать в музыке и музыкальной педагогике, что формируется спекулятивный подход к ее изучению, а музыка начинает рассматриваться как одно из направлений математической науки. Музыка становится наукой о числах, которые (по мнению А.Алкуина) «в звуках обретаются», а арифметика превращается в мать музыки [551, с. 17]. В этот период музыкальная наука смыкается с математикой, рефлексиируются только

ее математические закономерности, а живая музыкальная практика полностью игнорируется теоретиками. В этот период выходят музыкальные энциклопедии умозрительно-схоластического толка – “Summa musicae”, “Musica speculative”, “Speculum musicae”. Дойдя до пределов схоластических спекуляций, в недрах схоластически-катехизической парадигмы начинают пробиваться ростки нового понимания роли музыки в жизни человека. Возникает первое робкое осознание музыки не как науки, но как искусства, рефлексировается способность музыки выразить человеческие чувствования. Эти идеи начинают проникать не только в живое музицирование, но и в практику музыкального образования.

Только позднее средневековье намечает переход к смене ценностных установок, к практике живого музицирования, к смене парадигмы музыкально-образовательного процесса. Безусловно, теоретические разработки в области музыкального искусства продолжались, в частности, стала разрабатываться теория контрапункта, но отношение к музыке частично меняется, в связи с этим изменяется и отношение к ученым-музыкантам. Так, Карл Неф, известный немецкий музыковед первой половины XX века, указывает, что с момента основания Робертом де Сорбон (1202– 1274) парижского университета, коллегия университетских ученых имеет в своей среде ученых музыкантов-теоретиков [441, с. 48].

В этот период происходит секуляризация музыки, с одной стороны, а с другой, ее сугубая интеллектуализация. Появляются музыканты – композиторы по призванию, из университетских кругов выходят выдающиеся теоретики того времени Иоанн де Грохео и Иоанн де Мурис. Дальнейшие теоретические разработки в области музыки (разработка теории консонанса, возникновение и дальнейшее развитие мензуральной музыки и т.д.) привели к возникновению сильного идеологического и формально-теоретического течения, получившего наименование Ars nova, наиболее выдающимися представителями которого были: Филипп де Витри (1290– 1361), который полностью секуляризировал музыку и ввел многоголосную, почти песенную полифонию, предназначенную для выражения чувств, и уже упомянутые Иоанн де Мурис и Иоанн де Грохео [441, с. 50]. Следует отметить, что в средневековых университетах не только поддерживалась схоластика, но и вызревали свободные исследования, как оппозиция папству и схоластике. Совпало это с выделением из числа горожан и чиновничества видных деятелей в различных областях науки и культуры. Именно в силу этой причины, пошатнулся клерикализм. Борьба этих ученых–музыкантов за новые, казалось бы, формальные теоретические принципы смыкалась с новым взглядом на роль музыки в обществе: музыкальное творчество объясняется потребностями человека в восприятии музыкального искусства, выделяются психологические стороны этого процесса. Неопифагорейский взгляд на музыку как на область математической науки подвергается ревизии в духе Аристотеля, Иоанн де Грохео, например, впервые причисляет музыку к области искусства [180, с. 142]. Отголоски этой борьбы прослеживаются даже в Авиньонском декрете папы Иоанна XXII (1324 г.).

З.Денеш приводит в своей работе сетования понтифика на «новую музыку» и отверженных ей музыкантов, которые «... вместо того, чтобы успокаивать, ... искажали впечатление, мешали благоговению» [180, с. 141].

Именно к этому переходному периоду относятся и такие важные события как первые объединения городских музыкантов. В 1288 году в Вене музыканты объединились в «Братство св. Николая», а парижские музыканты–ремесленники объединяются и организуют «Братство св. Юлиана», сен-жульенское братство менестрелей с цеховой структурой (1321г.). Эти события трудно переоценить, т.к. они отмечают отход народных музыкантов от странствования и приводят, в конечном итоге, к умножению числа носителей народной музыкальной традиции. В городах создаются музыкантские цехи, соответственно, появляется и цеховая школа, которая, наряду с монастырскими метризами, дает музыкальное образование [166, с. 237]. Основным способом организации цехового музыкального образования являлось ученичество, однако эти цеховые школы давали и начальное образование. Как и во всякой цеховой организации, ступени профессионального совершенствования определялись следующим образом: ученик, подмастерье, мастер. Профессиональные знания ученик получал от мастера, количество учеников – ограничивалось, телесные наказания поощрялись. Окончивший обучение ученик становился подмастерьем, который мог стать мастером только при совершении пешего образовательного путешествия, создания образцового произведения и сдачи устного экзамена. Для включения в полноправные члены цеха подмастерье должен был внести значительную сумму, которую иногда собирали до седых волос. Обучать же учеников мог только мастер, член цехового братства. От этих цеховых правил идет в музыкальной педагогике традиция передачи стиля преподавания, манеры исполнения, педагогических приемов и принципов от педагога к ученику. Этот заповедник цеховых традиций мог сохраниться только в индивидуальной форме обучения, где основной социально-педагогической системой до сих пор остается «учитель-ученик». Собственно, обучение игре на музыкальных инструментах и не может быть иным по определению.

Многие цеховые объединения музыкантов были организованы при церквях, в силу чего превращались в объединения духовного типа, усваивая основы схоластически-катехизической парадигмы музыкального воспитания. Однако, этими цехами не полностью изживалась народная музыкальная традиция, которая в осознанном или неосознанном рефлексировании музыки опиралась не только на ее возможность приблизить человека к образу и подобию Божию, дисциплинировать свой разум и волю в поисках божественной предопределенности, но и способность музыки выражать индивидуализированные человеческие *переживания*, установку «... на личную оценку содержания высказывания» [166, с. 217]. Можно согласиться с З.Денешем, что определенная морализация создала некоторые возможности для музыкального выражения субъективности человека, его внутренней сущности,

но одновременно эти возможности строго ограничивались трансцендентальным мировоззрением и религиозным мироощущением.

Музыкальное и музыкально-педагогическое образование на славянских землях было связано с православной религиозной традицией и предстает, начиная с X века во взаимосвязи двух основных направлений: православной и народной ориентации [380, с. 94–98; 446; 447; 644, с. 65–71]. Причем, согласно музыкально-педагогическим воззрениям православной ориентации Богослужбное пение и мирская музыка имеют различную природу. В целом, христианская традиция видела педагогические цели в приобщении человека к Богу и наставлении его на путь спасения, которого можно достичь двумя путями: путем умопостижения (познания) и образом жизни, прославляя делами свое движение по жизненному пути. Педагогика как «душевное строение» призвана помочь человеку в овладении христианскими добродетелями. Следует отметить, что это считалось истинной, «внутренней» мудростью, которой отдавалось предпочтение, в отличие от мудрости рассудочной «внешней».

В отличие от Богослужбного пения в мирской музыке видели черты богоборческой сущности, в этом случае, как указывает В.И.Мартынов, целью музыки является уже не служение Богу, а «самоуслаждение души» [380, с. 94–98]. Поэтому проходило резкое размежевание двух основных направлений. И, если педагогические установки Богослужбного пения, выработанные в области музыкального образования, поддерживались Церковью и государством, имели официальный статус, то обучение музыке не поощрялось и происходило вопреки установлениям церкви и при гонениях со стороны государства. Поэтому педагогические установки богослужбного пения и оказывали решающее воздействие на развитие славянской музыкально-педагогической мысли и славянской музыкально-образовательной практики (Е.В.Николаева) [446, с. 20]. Например, на территории Беларуси монодия богослужбного распева православной традиции символизировала в качестве идеала единство церкви и нерушимость веры, обособляя основные черты средневекового музыкально-эстетического сознания – «... моральное богословие: триединство слова, распева и образа» [95, с. 90].

Исследуя педагогические установки древнерусского «единогласного» пения, современный исследователь А.В.Шишкина признает основополагающей позицией древнерусской педагогики признание человека по естеству своему цельным, гармоничным, а «...«центробежное направление ума», рождающее рассеянность и разбросанность, лишают его духовного здоровья» [717, с. 46]. Рассматривая с современных позиций многовековую певческую практику, ученый признает, что унисонное пение является таким видом деятельности, который в психологическом и воспитательном значении важен и необходим для целостного и гармоничного духовного состояния личности. Ребенок, включенный в унисонное пение, получает необходимое ему для полноценного развития психологическое чувство единения с другими людьми, а на основе интонационной устойчивости и чувство стабильности, защищенности.

Можно констатировать, что при определенной ущербности резкого разделения двух основных ветвей музыкального искусства, некоторые позиции музыкальной педагогики прошлого находят свое подтверждение в современной науке.

Со временем в славянских странах получало распространение и многоголосное пение. В организации хоров использовались принципы иерархии и подобия. Хоры делились на станицы, которые представляли собой маленький, самостоятельно функционирующий ансамбль. С.Г.Зверева проанализировала по архивным документам профессиональный путь певца от низших станиц к высшим и определила, что проходил он на протяжении 19-27 лет, являясь для певчих в какой-то мере разными стадиями ученичества. Это, вероятно, объяснялось как личностными качествами певца, так и его профессиональными достижениями, т.е. личностно-профессиональные достижения являлись значимыми для перевода в более высокую станицу. Поскольку обучение богослужебному пению по значимости было приравнено к обучению чтению и письму, т.е. носило массовый и организованный характер, постольку и особо ценилась педагогическая деятельность певчих. Как пишет Е.В.Николаева «Профессиональные знания, профессиональные умения и наличие собственного практического опыта в выполнении различных певческих функций являлись ... критериями оценивания профессионального мастерства певчих» [446, с. 131]. Вновь набранные певчие, поступали в обучение к четырем учителям, так как к средневековью в музыкально-педагогической деятельности уже произошло обособление отдельных предметных специализаций. Система подготовки певчих была педагогически целесообразной: обучение поручалось наиболее опытным мастерам, в организационном и содержательном плане переход певчих со станицы на станицу представлял собой последовательное и непрерывное восхождение к вершинам мастерства, переход к выполнению все более сложных профессиональных обязанностей. Постепенное развитие мастерства сопровождалось большим предоставлением певцу самостоятельности в художественно-творческих проявлениях.

Музыкальное образование в славянских государствах, в частности, на Руси стало претерпевать изменения с открытием в западных областях (Львове, Луцке, Киеве, Вильно, Могилеве, Бресте, Орше, Минске, Шклове, Полоцке) братских школ, связанных со стремлением религиозно-национальных организаций (братств) приостановить попытки экспансии католицизма. Именно в этих школах наряду с богослужебным пением впервые стала преподаваться и музыка. Это означало, скорее всего, попытку пересмотра взглядов на развивающие, воспитательные и образовательные возможности музыкального искусства. К сожалению, эта локальная переориентация музыкального образования носила региональный характер, не затрагивая восточные области.

На западе с деятельности известного средневекового философа Николая Орезмского (1320–1380) начинается формирование *созерцательно-*

гуманистической парадигмы музыкального образования, которая найдет свое полное воплощение только в эпоху Ренессанса. В частности, именно Николай Орезмский выделяет в музыкальном восприятии важные психологические аспекты: музыкальную память, физическое состояние и возраст человека, ассоциативные представления, связывая их с эмоциональным фоном, окрашивающим те или иные события человеческой жизни. Т.е. поворот к Возрождению знаменуется рефлексией музыки как феномена, раскрывающего внутренний мир человека, активизирующего его чувства, аффекты и переживания. Поскольку античное искусство признается образцовым, возрождается и начинает новый виток развития античная музыкально-эстетическая мысль. Ярким представителем этого направления стал Винченцо Галилей (1520– 1591). Он указывал, что музыка должна стремиться оказывать нравственно-облагораживающее воздействие и пробуждать у человека такие же чувства, какие переживал автор. Эта позиция о соединении духа слушателя и духа композитора в едином процессе музыкального восприятия и сейчас не потеряла своей актуальности. По этому поводу итальянский философ Бенедетто Кроче (1866– 1952) писал в середине XX века «И только в этом тождестве лежит основание возможности того, что малые души зазвучат ответно душам великим и возвысятся вместе с ними до духовной универсальности» [604, с. 29].

Гуманистическая позиция музыкальной педагогики эпохи Возрождения подтверждается и утверждением, что подлинным музыкальным содержанием произведения становится внутренний мир человека, человек же признается создателем и творцом музыки. Выделение из целого ряда ладов двух контрастных – мажора и минора – позволяет проявиться в музыке тенденции к усложнению и углублению эмоционально-психологического ее содержания. Но, и в этом проявляется парадоксальность музыкальной рефлексии, большое значение придается эстетическому наслаждению красотой, сладостностью музыки, соразмерностью ее частей и упорядоченностью. Такая позиция была характерна, например, для итальянского ученого-музыканта Джозеффо Царлино (1517– 1590), который считал, что музыкальное чувство «наслаждается и удовлетворяется вещами соразмерными» [551, с. 19]. Стремление теоретиков–музыкантов признать за музыкой право не возбуждать, но и не подавлять страсти, а приводить их в состояние умеренности, придает всей музыкальной эстетике Ренессанса элемент созерцательности. Это позволяет определить доминирующую в это время парадигму музыкального и музыкально-педагогического образования как *созерцательно-гуманистическую*. В более позднее время теоретики Камераты помогли композиторам в теоретическом осмыслении процесса «очеловечивания» музыкальной практики и ускорения гуманизации музыкального искусства.

Неравномерность общественного развития разных стран, привела к тому, что существует значительная временная «разбежка» в переходе к новой музыкально-образовательной парадигме. Изначально в Италии и Франции, в дальнейшем в других странах Европы гуманистические тенденции начинают

проникать в теорию и практику музыкального обучения и воспитания. Связано это во многом с созданием благоприятных условий для развития профессионального мастерства. Не случайно развитие полифонической музыки начинается в эпоху Возрождения. Укрепление интереса к окружающему миру и внутреннему миру человека позволяет музыке, по выражению Р.И.Грубера, «... более глубоко, всесторонне и дифференцированно отображать действительность в ее существенных чертах» [166, с. 246]. Одним из решающих условий для профессионального становления музыканта стало дальнейшее укрепление и развитие метризов, которые появляются уже не только при монастырях, но и в богатых торгово-промышленных городах на севере и северо-западе Европы. К XIII – XIV векам они уже становятся достаточно распространенными и находятся в отличном состоянии как профессиональные учебные заведения. Метризы становятся хоровыми школами с общежитиями (типа наших школ-интернатов), в которых дается отличное общее и музыкальное образование. Образование, получаемое в метризах, позволило выходцу из них стать папой римским под именем Урбана IV.

Умозрительные тенденции в преподавании к этому времени сменяются и переходят, по выражению К.Нефа, в «благороднейшую ремесленно-практическую сферу». Главные принципы и приемы преподавания в это время, подчинены, коренящемуся еще в практике цеховых организаций, постулату: торжество мастера над музыкальным материалом состоится при решении общецеховых технических проблем (как в русле композиторской, так и в русле исполнительской техники). При этом выделение индивидуальной фигуры музыканта-мастера становится главной целью музыкального образования. Каждое из технических открытий, каждый новый принцип или прием в оформлении музыкального материала разрабатывается до своего логического предела и передается ученикам, совершенствуя педагогическую практику, формирую все новые и новые поколения профессиональных музыкантов. Все вышеизложенное приводит, на наш взгляд к кристаллизации музыкального профессионализма в отдельных национальных музыкальных школах, которые, безусловно, складывались в крупных очагах музыкальной культуры. Каждая из этих школ обладала значительно более широкими возможностями воспитания будущего музыканта, которое осуществлялось с самого раннего детства и обеспечивало систематическое совершенствование музыкальных способностей учащихся. Хорошее обучение, не избежавшее элементов авторитаризма, но сделавшее, тем не менее, шаг в сторону всемерного раскрытия индивидуальности учащегося и гуманного к нему отношения, что позволило готовить высококвалифицированных музыкантов, способных не только знать, но и использовать в практической деятельности навыки сочинения и исполнения музыки.

Следует отметить, что кроме профессионального музыкального обучения, существовало и музыкальное образование людей, не сделавших музыку своей профессией. Например, в Англии гуманизм проявился в резком возрастании

роли музыки, которая рассматривалась как необходимая составная часть воспитания любого образованного человека. Одно только перечисление музыкальных умений заставляет уважительно относиться к уровню образования любителя: умение петь и держать свою партию в многоголосных произведениях; умение петь и играть с листа; умение импровизировать второй голос к заданному основному; умение играть на разных музыкальных инструментах: лютне, виолах, вёрджинале [166, с. 436].

Возникновение мелодического стиля обусловливается новой формой музыкального мышления и всей изменившейся психикой ренессансной эпохи. Обращение к личности и богатство характеров этой эпохи требовали быстрого и конкретного выражения характера, настроения – это могла выполнить только мелодия. Однако, мелодия требовала своего отображения в гармоническом сопровождении. Каждая мелодическая точка дополняется обертонами аккордов и усугубляет эмоциональное воздействие на человека, подобно перспективе в живописи ренессансной эпохи, музыкальный звук определяется в трех измерениях, в определенной точке звукового пространства. Психика человека созерцала музыкальное явление только в акустическом пространстве.

Новое жизненное содержание музыки обращается к человеческой духовности как к миру для себя, микрокосму, однако обнаружение эмоционального богатства музыки, как указывает З. Денеш, не могло еще преодолеть абстрактности и анонимности музыкального переживания. Кризис гуманизма в XVI веке совпадает с наступлением реформации, но отношение к двум ветвям музыки (духовной и мирской) продолжает меняться. М.Лютер, например, не просто допускает существование светской музыки, но считает ее побуждаемой Христом, подарком Богу, призванной служить ему.

Бурное развитие естествознания в XVI – XVII веках служит важной причиной пересмотра музыкально-эстетических взглядов. Естественнаучная парадигма оказывает значительное влияние на музыкально-педагогическую парадигму. Новые открытия, Н.Коперника в области закономерностей движения планет, И.Кеплера в области астрономии, дают толчок открытиям в области музыкальной теории, обновлению пифагорейских взглядов на музыкальное искусство как модель мироздания. Кеплером дополняется представление о музыке сфер (*musica mundana*), которую он связывает с полифоническим звучанием, порожденным совокупным движением планет. Г.В.Лейбниц, как ведущая фигура нового естествознания, математик и философ, дает определение музыки как неосознанного счета, закрепив, таким образом, обновленные пифагорейские воззрения на этот феномен.

Эта естественнонаучная парадигма привела к дальнейшему развитию теории музыки, постижению объективных акустических закономерностей, исследованию природной основы непрерывно меняющейся звуковой системы. Исследование обертоновых закономерностей (Л. Эйлером и Совёром) позволило создать принципиальные основы равномерно темперированного строя. Опора на пифагорейские исходные положения позволяет теории музыки

добиться значительных успехов именно в своей собственной сфере, в исследовании физической основы акустики, но при выходе за рамки своей специальной области, при попытках философских обобщений в музыкальной теории и эстетике проявляются противоречия между рациональной основой познания музыкальных явлений и сущностью самой музыки, отражающей отношение человека к миру. Математизированная музыка не способствует специфически эстетическому наслаждению искусством. Оформляется как руководство к действию *просвещенческо-рационалистическая (эпистемологическая) парадигма* музыкального образования.

С этой парадигмой связано и возникновение новых типов учебных музыкальных учреждений – консерваторий, и дальнейшая демократизация музыкального искусства. Так, после изобретения оперы как жанра музыкально-драматического искусства не прошло и сорока лет, а в Венеции уже открывается первый общедоступный оперный театр (1537 год).

Из городских приютов для сирот и беспризорных, где детей обучали ремеслам и попутно музыке к XVII веку сложились музыкальные профессиональные учебные заведения, которые сыграли значительную роль в подготовке профессиональных музыкантов-исполнителей и композиторов. Завершающим этапом становления консерватории как учебного заведения современного типа было транслирование итальянского опыта в другие страны. Так, в 1793 году в Париже была открыта Бесплатная музыкальная школа, которая трансформировалась в Национальную музыкальную консерваторию. Одним из первых пунктов устава нового учебного заведения было требование готовить исполнителей для обслуживания национальных празднеств (заметим, что подготовка исполнителей была только одной из задач, стоящих перед парижской консерваторией), другая же задача была связана с педагогической функцией учебного заведения: преподаватели должны были готовить воспитанников «во всех отраслях музыкального искусства» [666]. На деле, как замечает В.Ферман, консерватория в начале своего пути готовила только оркестровых музыкантов и композиторов. Для сравнения можно привести такие цифры: на 60 преподавателей духовых инструментов приходилось 13 струнников, 6 клавесинистов, 2 преподавателя оперного вокала. Мы ни в коем случае не должны рассматривать этот факт как случайность. Это закономерность «выхода» музыки на широкие площади к народным массам, подчинение единичного – общему, субъективного – объективному.

Французская революция была вскормлена идеями Просвещения, а эстетики этой эпохи признают отличие сознания (науки) от самосознания (искусства). Один из апологетов эстетики аффектов эпохи Просвещения Маттесон, рассматривая как воздействует музыка писал: «... не через звуки сами по себе, не только через их размеры, характер, оформление, а главным образом через умелое постоянно обособляемое и неисчерпаемое сочетание, разнообразие, смешение, повышение, понижение, скачки, остановки, ускорение, силу, слабость, резкость, простое и сложное движение, смягчение,

задержку и тысячи других приемов, которые устанавливает не циркуль, не линейка, не расчет, а лишь внутренняя благородная сущность человека, наученного и умудренного природой и опытом» [180, с. 251]. Эта филиппика в пользу иррационализма сама по себе является гимном просвещенному господству разума. Четкая связь эстетического с логическим, провозглашенная Баумгартеном, устанавливает возможность рационалистического решения проблем музыкальной педагогики, которая, подобно взглядам И.Канта на проблемы педагогики, предлагает развивать сначала практическое музыкальное мышление, потом познавать музыкальные явления разумом, и, наконец, систематизировать и обобщать их с помощью музыкальной науки. Механистический материализм Просвещения строит свои концепции на принципе подражания природе, а все психические движения объясняются механическими закономерностями. Всякая субъективность подчиняется объективному, ценность индивидуального искусства принижается, но, зато возвышается общественная музыкальная практика. Эстетика Просвещения следует линии Джона Локка, который рассматривал человеческое сознание как *tabula rasa* и от имени «здорового человеческого смысла» провозглашает естественность средств музыкального выражения. Герменевтика интервалов и гармонических порядков дополняется и распространяется на тональности, связывая традиционный круг эмоций с отдельными тональностями. Подобная механистическая однозначность до предела рационализировала музыку как феномен духовной жизни человека и как предмет художественного восприятия. Музыка рефлексится как естественное явление, а даже теория аффектов на поверку оказывается рационализированной.

Соответственно музыкальное образование начинает замыкаться в рамках рассудочности. Правда, это способствует совершенствованию технических приемов исполнения на различных музыкальных инструментах, созданию и утверждению в музыкальной педагогике приемов рациональной (хотя и в большей степени механистической) работы за инструментом. Педагогическая практика начинает осмысливать формы и методы преподавания, появляются различного рода пособия для преподавания тех или иных музыкальных предметов, оформляются системы музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин, появляются первые учебники по этим предметам, например, «Всеобщая история музыки» Иоганна Николаса Форкеля, изданная в Геттингене в 1788 году.

В каком-то смысле просвещенческо-рационалистическая парадигма сыграла позитивную роль в оформлении педагогики музыкального искусства, хотя бы в ее практико-ориентированных аспектах.

Неравномерность и скачкообразность развития мирового музыкально-педагогического процесса проявилась в том, что музыкальная педагогика, в отличие от общей педагогики в XIX веке изменялась быстрее и эти изменения можно проследить четче именно потому, что история педагогики рассматривает этот период как достаточно стабильный, развивающийся в русле

приверженности рационализму. Классическая просвещенческая парадигма образования в той или иной степени пронизывает все XIX и XX века. Такие ее модификации, как знаниевая, сциентическая, инструментально-техническая парадигмы в основе своей сходятся: базисом для них служит преклонение перед рациональным знанием, стремление передать последующим поколениям не только весь знаниевый запас общества, но и устоявшиеся способы усвоения этих знаний. Только в конце XX – начале XXI века философия образования начинает осмысливать смену педагогической парадигмы, основываясь на анализе мирового цивилизационного процесса, обозначившего переход от индустриального к информационному обществу, когда информация становится фактором глобальных изменений в мире, на проведенных наукой перспективных философско-культурологических исследованиях. Резкий взлет исследований в области философии образования подтверждает вывод И.А.Колесниковой о смене образа педагогической науки, которая некогда вышла из недр философии, а сейчас начинает новый виток развития как область философского знания [280]. В.Г.Бондарев по этому поводу замечает, что между философией и теорией образования наблюдается процесс укрепления обратной связи, когда философские идеи и концепции стремятся к реализации в образовательной практике [88].

За этот период в музыкальной педагогике наблюдается смена парадигм, связанная с эстетикой романтизма. Несмотря на то, что просвещенско-рационалистическая парадигма никогда полностью не сдавала свои позиции (вспомним анализ А.Д.Алексеевым академического и романтического направления в исполнительстве), все позитивное в музыке и музыкальной педагогике действовало в русле *эстетически-романтической парадигмы*. Становление и укрепление этой парадигмы связано с эстетикой романтизма, обратившего свой взор на субъективность человека, на мир его индивидуальных страстей и переживаний. Романтический субъективизм возник как баланс просвещенному господству разума. Почему же произошло так, что романтический субъективизм оказал значительное влияние на музыкальную педагогику и был сравнительно спокойно пережит общей педагогикой?

Вероятно, ответ на этот вопрос следует искать в сущности музыкально-педагогического процесса, который всегда опирался на индивидуальное обучение. Из трех основных видов музыкальной деятельности: восприятие музыки, исполнение музыки, сочинение музыки – исполнение и сочинение могут развиваться только в рамках индивидуального обучения, т.е. звучащая музыка возникает только на основе индивидуального овладения голосом, инструментом. Коллективные же виды исполнительства невозможны без индивидуальной подготовки каждого члена коллектива. Только восприятие музыки может осуществляться коллективно, без этапа предварительного индивидуального обучения. Отсюда и элементы цеховости музыкально-образовательного процесса, дошедшие и до нашего времени. Вся музыкально-педагогическая практика опирается на индивидуальность субъекта обучения,

что позволяет объяснить и то большое внимание, которое в музыкальной педагогике уделяется личным достижениям ученика. *Это первая предпосылка*, позволившая музыкальной педагогике легко воспринять эстетически-романтическую парадигму с ее приоритетами личности и интересом к индивидуальному переживанию страстей.

Второй предпосылкой является эмоционально-эстетическое содержание музыкального искусства, которое при всей объективности отражения в музыке универсума, тем не менее, является субъективным как в индивидуальной передаче этого содержания композитором, так и в субъективности переживания воспринимающей личностью, поскольку ни эстетика, ни педагогика не могут абстрагироваться от анализа эмоционально-чувственной стороны художественного произведения [54]. Антропоцентрические устремления романтизма как нельзя лучше отражались в музыке, именно музыка даже при усилении психологизации в передаче индивидуального чувства избежала присущих, например, литературе реакционных тенденций в романтизме.

Оформление романтизма как эстетического направления сразу же сказалось и на преподавании музыки: рационализм сменяется эмоциональной открытостью, непосредственностью, механистическое развитие в русле «засушенного академизма» – воспитанию музыканта-художника с яркой индивидуальностью, непреложность строгих и сухих экзерсисов уступает место цельности овладения музыкальным материалом, эмоционально окрашенной целеустремленности, звукотворческой воле [13, 463].

В целом, эта парадигма, отражавшая наиболее передовые тенденции в музыкальной педагогике, была связана с развитием философско-эстетической мысли и базировалась на эстетике романтизма с ее оправданием индивидуальных страстей человека и интересом к передаче личностных переживаний. Рефлексируется в этот момент возможность музыки отражать не только объективные стороны Бытия, но и внутренние переживания личности, осознается аксиологичность индивидуального существования не только для самой личности, но и для общества, расширение опыта человечества за счет опыта индивидуального, отсюда и возрастающая ценность индивидуального прочтения музыкального произведения,

Здесь, однако, следует заметить, что областью использования этой парадигмы была, в основном музыкальная педагогика профессионально-исполнительского и любительского направления. То есть, там, где использовались индивидуальные формы работы с учащимися. К сожалению, даже эти направления не полностью перешли к эстетико-романтической парадигме. Массовое же музыкальное образование, которое получали в школах, гимназиях и прогимназиях, училищах и церковно-приходских школах не выходило за рамки рационально-просвещенческой парадигмы. Более того, на уроках пения в этих школах часто использовались произведения религиозной тематики, но без тех высоких духовно-эстетических принципов, которые были характерны для богослужебного пения как одного из важных направлений в

музыкальном воспитании народа на более ранних этапах существования славянских государств.

Однако вскоре «Отсутствие гармоничности стало характерным и для процесса воспитания музыканта», как указывает А.Д.Алексеев, – «Период «цветения романтизма» оказался ... недолговечным. Противоречия, гнездившиеся в этом искусстве, постепенно подточили начала его уравнивающие ...» [13, с. 7–9].

Музыкально-дидактическая парадигма (то, что в общей педагогике определяется как знаниевая, инструментально-техническая) доминирует в музыкальном образовании с конца XIX до конца XX века. Массовая музыкально-педагогическая практика, подобно практике школьной, определяется приоритетом знаний, умений и навыков, несмотря на то, что в педагогике искусства невозможно обойтись без отношений, чувствований и переживаний. Научная мысль последних десятилетий XX века и начала века XXI уделила значительное внимание критике сложившегося в музыкальной педагогике положения, когда музыкально-образовательная практика вступает в противоречие с сущностью предмета обучения. Не считая нужным повторять общеизвестное, скажем только, что большинство ученых педагогов-музыкантов последней четверти XX века отдали дань критике императивным тенденциям в педагогике музыкального искусства: Э.Б.Абдуллин, О.А.Апраксина, Ю.Б.Алиев, А.Вайчене, Н.Н.Гришанович, Д.Заринь, Д.Б.Кабалевский, И.Кевишас, Г.Н.Падалка, А.Пиличяускас, В.М.Подуровский, Н.В.Суслова, Л.В.Школяр, Г.М.Цыпин, В.Л.Яконюк и многие другие.

Критика императивной педагогики в основном заключалась в противопоставлении знаниевой и гуманистической парадигмы, которая постепенно начинала пробивать себе путь в музыкально-педагогическую практику. Позволим себе предложить маленькую таблицу, которая отражает разные позиции императивной и гуманистической педагогики в ответе на основные вопросы кто должен учить, чему учить и каким образом это делать?

Таблица 2.1 – Сравнительная таблица позиций императивной и гуманистической педагогики

Императивная педагогика	Гуманистическая педагогика
Стиль преподавания авторитарный. Преподаватель стоит на жестких позициях: ученику не обязательно любить преподавателя и музыку, достаточно выполнять предъявляемые требования. Ученик воспринимается как объект деятельности учителя.	Стиль преподавания демократический. Преподаватель стремится сделать ученика со-творцом своей личности, способствовать самореализации учащегося в различных видах музыкальной деятельности. Ученик воспринимается как субъект совместной деятельности.

Форма организации учебного процесса – информационно-упражненческая.	Форма организации учебного процесса – задачно-целевая или проблемно-ситуационная.
Цель музыкального образования – овладение знаниями, умениями и навыками в области музыкального искусства.	Цель музыкального образования – формирование отношения к музыкальному искусству и всему окружающему миру, а не освоение информационно-знаковых сторон музыкальных произведений

Этот небольшой анализ позволяет заметить, что в рамках музыкально-дидактической парадигмы как цель музыкального обучения и воспитания, рефлексироваться в основном музыкальное знание само по себе, «логическая самообоснованность» музыкального произведения, его формы, структуры [752], музыкальные умения и навыки. Кроме того, осмысливается и анализируется возможность использования музыки как средства внешнего воздействия на личность с целью воспитания из него человека (В.А.Сухомлинский) или проповедуется самоценность эстетического воспитания. Как замечает В.Л.Яконюк, приверженность музыкальному дидактизму, музыкальному утилитаризму, музыкальному эстетизму в отдельности или комбинирование этих позиций определяет сущность музыкально-педагогической парадигмы в XX веке [750]. Следует заметить, что формы взаимодействия учащегося и музыкального искусства рефлексироваться чаще в плане передачи информации от педагога к ученику, формирование практических умений и превращение их в навыки путем упражнений. Музыка же сама по себе трактуется как феномен общественного сознания, а основные виды музыкальной деятельности (восприятие, творчество и исполнительство как сотворческая деятельность) осмысливаются с точки зрения теории отражения. Основанная на этой парадигме музыкально-педагогическая система выполняла в основном социальные функции. Усиливались познавательные возможности музыкальной педагогики в ущерб гуманитарной, эмоциональной сущности предмета деятельности – музыкального искусства и движения личности к этому искусству в экзистенциальном поле.

Переход от музыкально-дидактической парадигмы к намечающейся *гуманистически-феноменологической (синергетической) парадигме* совпадает по времени с поисками новой парадигмы в русле общей педагогики и философии образования, более подробно рассмотренной нами в первом параграфе первой главы. Следует только отметить, что определяющими идеями и в том, и в другом случае послужили идеи гуманизации педагогического процесса, невозможность и в дальнейшем абстрагироваться от субъективности человека. Вероятно, для выхода из парадигмального кризиса и становления новой музыкально-педагогической парадигмы большое значение может иметь феноменология с ее стремлением к непредвзятости сознания и рефлексией непосредственных переживаний. Интенциональность как направленность

сознания на процесс смыслообразования и переживания этого смысла личностью, может послужить пусковым механизмом для самоорганизации личности, ее самодвижения и саморазвития. Особое значение для становления новой парадигмы имеет культурологический аспект музыкального образования, поскольку взаимодействие с культурной средой обеспечивает самоосуществление личности. Переход к рассмотрению личности как субъекта образовательного процесса, способного создавать не только индивидуальную траекторию в образовательном пространстве, но и осуществлять жизненную стратегию, повышает значение экзистенциальных категорий в обновленном музыкально-образовательном процессе. Это тоже, в какой-то мере обуславливает переход от сциентизма к экзистенциализму [181]. Признание определяющей внутренней детерминацию личности приводит к опоре на теорию самоорганизации (синергетику) при рассмотрении механизмов самоизменения личности в образовательном пространстве. Мы можем предположить, что именно эти методологические и теоретические положения будут определять становление новой образовательной парадигмы в педагогике музыкального искусства.

Анализ генезиса музыкально-образовательных парадигм позволяет рассматривать механизм их изменения следующим образом: в недрах старой парадигмы, в соответствии с теорией самоорганизации происходят флуктуации, в основе которых лежат инновационные потоки разного уровня (И.И. Цыркун) [700, 701, 703]. Инновации осуществляются отдельными личностями, педагогами, обладающими большим творческим потенциалом и большей пассионарностью, чем общая масса преподавателей, реализующих музыкально-педагогический процесс. Далее по теории самоорганизации появляются аттракторы, как зародыши будущего состояния образовательной системы. После прохождения точки бифуркации наступает новое состояние системы, в нашем случае изменяется парадигма музыкального образования, на основе которой осуществляется музыкально-образовательная практика. На основе смены парадигм происходит и смена образовательных систем. В этом случае каждая парадигма проходит в процессе своего существования ряд стадий: зарождение в недрах предыдущей парадигмы, рост внутри старой системы, прохождение точки бифуркации, после которой происходит смена парадигмы, стадия интенсивного роста и развития образовательной системы на основе возникшей парадигмы, возникновение флуктуаций, инноваций, стремящихся усовершенствовать систему, зарождение новой парадигмы внутри старой как посыл к самоизменению и саморазвитию, прохождение очередной точки бифуркации, после которой разрушается старая парадигма и возникает новая. Вообще, рост инновационных процессов внутри образовательной системы говорит о развивающихся противоречиях, требующих разрешения, достичь которого невозможно старыми способами. Эти возмущения внутри образовательной системы, а любая инноватика является незначительным или

более значимым возмущением системы, приводят к изменению парадигмы, на основе которой она возникла.

Отсюда проявляется цикличность в смене парадигм (в парадигмальном процессе). Для музыкально-образовательных парадигм цикличность подтверждается и особенностями рефлексирования взаимодействия человека с музыкальным искусством. На разных этапах существования человеческой цивилизации на первый план выступает либо рефлексирование эмоционального воздействия музыкального искусства, либо рефлексирование рациональных сторон познания музыки и ее взаимодействия с воспринимающей личностью. Между сферой рационального и сферой эмоционального музыкально-образовательный процесс раскручивается по спирали, периодически обращаясь к эмоциональным или рациональным феноменам как базису музыкального обучения и воспитания. То есть смена парадигм, определяется преобладанием рационального или эмоционального начала в рефлексировании отношений личности и музыки.

Следующая схема иллюстрирует генезис музыкально-образовательных парадигм в историческом аспекте:

ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

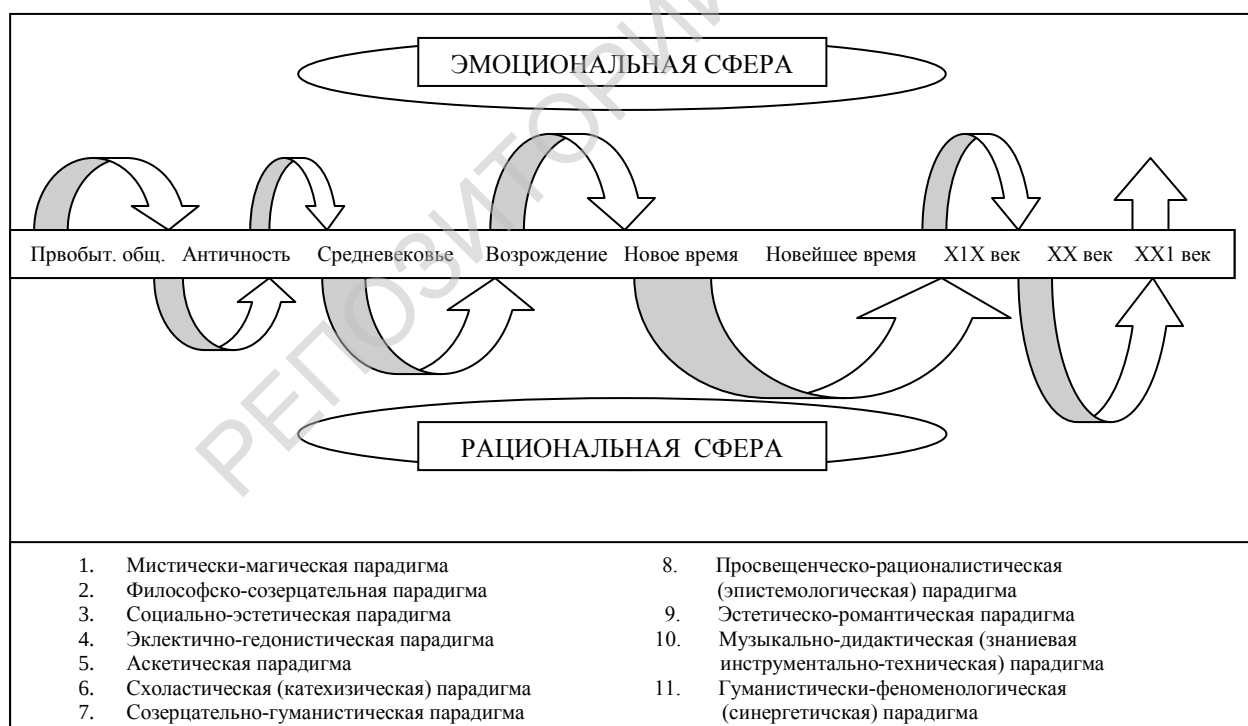


Рисунок 2.1 – Изменение парадигм в музыкально-педагогическом образовании

В зависимости от того, что рефлексировалось человеком в его взаимосвязи с музыкой, в музыкально-педагогических парадигмах преобладало либо рационалистическое, либо аффективно-эмоциональное начало. Диалектика этих взаимопереходов зависела от взглядов на человека и его

сущность, от понимания роли музыки в жизни человека и общества, от осознания сущностных характеристик самой музыки, от опоры на современные той или иной парадигме базисные философско-методологические и научно-теоретические позиции.

Все это можно свести в единую таблицу.

Таблица 2.2 – Генезис парадигм в музыкально-педагогическом образовании

Парадигма	Взгляды на человека и его сущность	Роль музыки в жизни человека и общества	Базисные философско-методологические и научно-теоретические позиции	Что рефлексировалось
Мистически-магическая	Человек и природа – одно целое	Практическая польза	Первобытная магия	Экстаз, аффективное воздействие
Философско-созерцательная	Человек – часть природы	Музыка как модель мироздания	Развитие науки. Взгляды Пифагора и пифагорейцев на математические закономерности музыки	Стройность математических закономерностей, рассудочность восприятия
Социально-эстетическая	Человек осознается как часть социума	Музыка воздействует на душу человека, влияет на нравственность	Платоновские взгляды на нравственно-воспитывающую силу музыки, Аристотелевская теория катарсиса	Нравственно-воспитательное воздействие музыки на личность, цель музыкального воспитания, формирование гражданина полиса. Паритет ratio-эмоцио
Эклектично-гедонистическая	Человек самодостаточен и свободен от власти богов	Ценность музыкального искусства в доставлении человеку наслаждения	Аристипп, Эпикуро о важности гедонистической функции музыки. Разработка теории музыки Аристоксеном	Эмоциональное воздействие на личность, наслаждение звучанием
Аскетическая	Человек – орудие в Божьих руках	Ценность музыки в проповеди трансцендентального мироощущения	Раннехристианская философия Порфирия, Боэция	Рефлексируется отказ от мирских радостей и познание Бога через духовную музыку

Схоластическая (катехизическая)	Человек как божественная предопределенность	. Музыка как одно из направлений математической науки. Арифметика – мать музыки	А.Алкуин. Неопифагорейский взгляд на музыку, исследование математических закономерностей	Дисциплинирование разума через приобщение к духовной музыке
Созерцательно-гуманистическая	Самоценность человека, его чувствований и переживаний	Признание музыки искусством со своей сферой отображения мира через музыкальный образ	Исследование Н.Орезмским психологических особенностей муз. восприятия. В. Галилей о нравственно-облагораживающем влиянии музык. искусства. Развитие теории музыки И.Грохео, И.Мурис	Поворот к Возрождению знаменуется рефлексией музыки как феномена, раскрывающего внутренний мир человека, активизирующего его чувства, аффекты и переживания
Просвещенско-рационалистическая (эпистемологическая)	Человек как субъект познания. Идеал – просвещенный разум	Рационализация музыкального искусства. Открытие обертоновых закономерностей, возможность точного фиксирования музыкального содержания. Превращение музыки, по крайней мере ее теории, в науку	Р.Декарт, Г.В.Лейбниц, Б.Спиноза с их философией рационализма. Н.Коперник, И.Кеплер и очередные попытки математизировать музыку. Взгляды Баумгартена на эстетику как науку о чувственном познании	Механистическая однозначность музыки как феномена духовной жизни человека и как предмета художественного восприятия. Музыка рефлексруется как естественное явление, а даже теория аффектов на проверку оказывается рационализированной
Эстетически-романтическая	Человек как творец и созидатель	Музыка как зеркало души человеческой	Эстетика романтизма, аксиологическая ценность индивидуальности	Музыка как способ выражения индивидуальности человеческих чувств и переживаний
Музыкально-дидактическая (знаниевая, инструментально-техническая)	Человек как разумное социальное существо, субъект музыкальной деятельности	Музыка развивает психику человека, формирует его лучшие человеческие качества	Развитие общей дидактики, социализация жизни отдельного индивида, теория отражения, теория деятельности	Рефлексируются социальные аспекты музыкального искусства и его возможности в формировании личности

Гуманистически-феноменологическая	Человек как субъект собственной жизни, включенность личности в Универсум	Музыка как способ самореализации личности в различных видах музыкальной деятельности	Гуманизация жизни как глобальный процесс. Исследование культурологических аспектов педагогики, диалогичность мышления, теории самореализации, синергетика	Рефлексируется возможность музыки способствовать самореализации личности, формировать и саморазвивать отношения не только к музыкальному искусству, но и ко всему Миру

*

*

*

Попытаемся сейчас суммировать основные результаты нашего рассмотрения в историческом плане генезиса музыкально-образовательных парадигм.

1. Музыкально-образовательные парадигмы базируются на философских, эстетических и естественно-научных взглядах той или иной эпохи, отражая общую платформу с которой рефлексируются взаимоотношения и взаимодействия Человека и Музыки. В историческом плане можно проследить следующие парадигмы: мистически-магическую в первобытном обществе; философско-созерцательную в ранней античности; социально-эстетическую в расцвете античности; эклектично-гедонистическую на переломе между античностью и ранним средневековьем; аскетическую в раннем средневековье; схоластическую (катехизическую) парадигму в средневековье; созерцательно-гуманистическую в эпоху Возрождения; просветительно-рационалистическую (эпистемологическую) в новое и новейшее время; эстетически-романтическую в XIX веке, музыкально-дидактическую (знаниевую, инструментально-техническую) в XX веке и, наконец, в настоящее время осуществляется переход к гуманистически-феноменологической (синергетической) парадигме.

2. В музыкально-педагогических парадигмах на протяжении веков преобладает рационалистическое либо эмоционально-аффективное начало в зависимости от того, что рефлексируется человеком в его взаимосвязи с музыкой. Диалектика этих взаимопереходов зависит от взглядов на человека и его сущность, от понимания роли музыки в жизни человека и общества, от осознания сущностных характеристик самой музыки, от опоры на базисные философско-методологические и научно-теоретические позиции.

3. Анализ генезиса музыкально-образовательных парадигм позволяет утверждать, что механизм их изменения следующий: в недрах старой парадигмы, в соответствии с теорией самоорганизации происходят флуктуации, в основе которых лежат инновационные потоки разного уровня. Инновации осуществляются отдельными личностями, обладающими большим творческим

потенциалом и большей пассионарностью, чем общая масса преподавателей. Возникают аттракторы, как зародыши будущего состояния образовательной системы. После прохождения точки бифуркации наступает новое состояние системы, в нашем случае изменяется парадигма музыкального образования. На основе смены парадигм происходит и смена образовательных систем. Это позволяет констатировать цикличность смены парадигм и их преемственность в историческом музыкально-педагогическом процессе.

*

*

*

Рассмотрев генезис музыкально-образовательных парадигм на протяжении обозримого исторического периода, следует более подробно остановиться на тех тенденциях музыкально-образовательного процесса, которые характерны для современного этапа музыкально-педагогического образования.

РЕПОЗИТОРИЙ БГМУ

2.2 Тенденции развития музыкально-педагогического образования в современном мире

Эффективность подготовки студента к профессиональной деятельности в качестве учителя музыки или преподавателя специальных музыкальных дисциплин требует от специалиста знания методологических и психологических основ как музыкального искусства, в самом широком смысле, так и педагогики. Фундаментальные положения философии, методологии науки, теории познания, эстетики, музыковедения служат краеугольными камнями теоретических построений в музыкальной педагогике.

Музыкальная педагогика представляет одну из важных областей педагогической науки, обеспечивающей теоретическое осмысление и практическое претворение в реальном бытии отражения мира в художественных образах, его познания через эмоционально-ценностное восприятие художественного образа, самоактуализацию человека в художественной деятельности, восхождение человека к вершинам духовности. Будучи детерминирована объективными факторами, музыкальная педагогика является самостоятельным специализированным видом общей педагогики, имеющим свою цель, объект и предмет исследования, свои принципы содержания и методы. Музыкальную педагогику можно рассматривать как науку, раскрывающую влияние на личность различных (физиологических, психотерапевтических, психолого-педагогических, социальных и духовных) аспектов музыкального искусства, обеспечивающих ее физическое, психическое, социальное и духовное становление и развитие, возможность самоактуализации в различных видах музыкальной деятельности.

Музыкальная педагогика призвана обеспечить прогнозируемую, планомерную, целенаправленную и последовательную систему мероприятий, направленных на раннее включение личности в музыкально-образовательный процесс, в совокупности его аксиологических, системных, процессуальных и результирующих компонентов.

Кратко остановимся на научном аппарате музыкальной педагогики (педагогики музыкального искусства). *Целью педагогики музыкального искусства* является развитие музыкальных потенций личности для ее самоактуализации в различных видах музыкальной деятельности.

Объектом данной области педагогики является интерактивное взаимодействие личности с музыкальным искусством, а *предметом* – становление и развитие личности в процессе общего и специального музыкального образования.

Основными *задачами* являются:

- определение природы и сущности музыкально-педагогического воздействия;
- всемерное развитие музыкальных способностей личности;

- самоктуализация личности через свободно выбранную и самодетерминированную музыкальную деятельность;
- социализация личности – включение уже на раннем этапе обучения в систему отношений к себе, другому человеку, музыке, окружающей действительности и т.д.;
- использование компенсаторных возможностей музыкального искусства для коррекции индивидуально-личностного развития субъекта деятельности;
- разработка методов, приемов и средств музыкально-педагогической деятельности;
- создание необходимой учебно-методической базы для музыкального образования подрастающего поколения и для подготовки педагогов-музыкантов, осуществляющих музыкальное образование и т.д.

Музыкально-педагогическое направление находится на стыке науки и искусства, в силу чего определенная бинарность является его неотъемлемой сущностью и определяет специфику музыкально-педагогического процесса, опирающегося на методологию, как педагогической науки, так и музыкального искусства.

Ниже мы приводим схему, показывающую место музыкального образования и музыкальной педагогики в системе «наука–искусство».

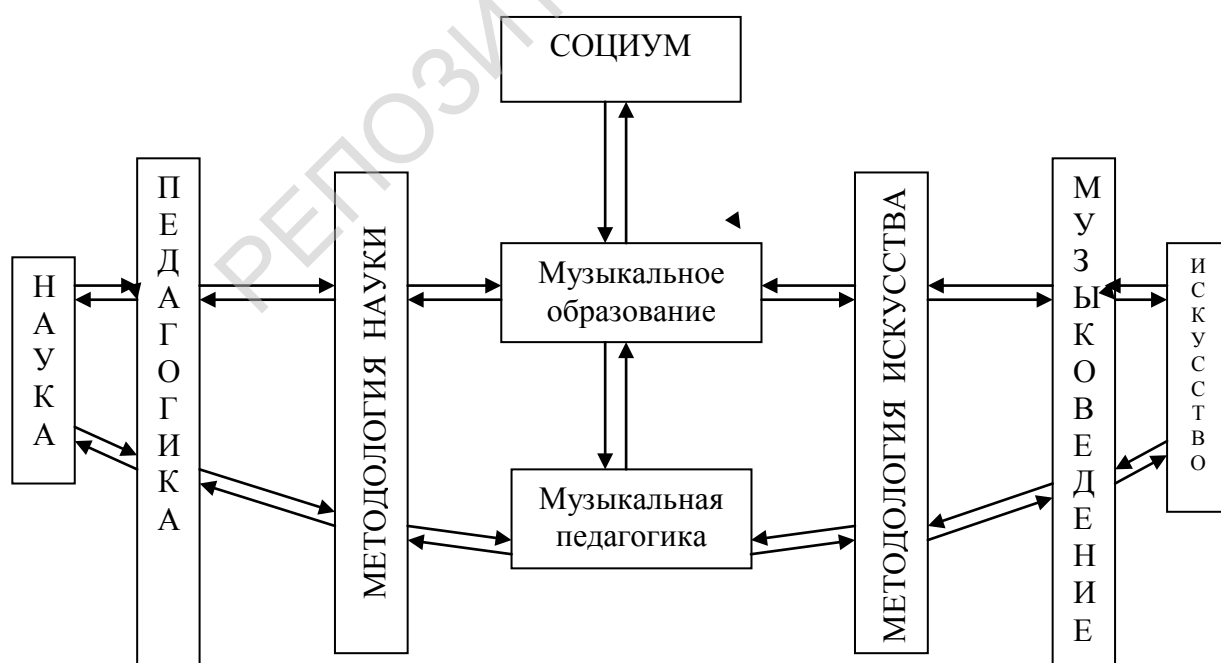


Рисунок 2.2 – Место музыкального образования и музыкальной педагогики в системе «наука–искусство».

Основными категориями в музыкальной педагогике являются воспитание, обучение и образование. Проанализируем сущность этих понятий более подробно.

Общая педагогика рассматривает понятие воспитания по меньшей мере в трех смыслах: 1) *в общечеловеческом* смысле – передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду; 2) *в социальном* смысле воспитание – функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни, осуществляемая всем социальным устройством: общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей и школой; 3) *в педагогическом* смысле – специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности [609]. В педагогической психологии воспитание рассматривается как процесс внутренних психологических изменений, происходящих в личности под влиянием воспитательного воздействия.

Не меньшую разбежку можно заметить и в определении понятия обучение. Так, обучение, например, рассматривалось как совместная деятельность учащихся и учащихся, основной путь и средство получения образования или процесс передачи, восприятия знаний и соответствующих умений и навыков. В современном понимании обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений [492]. Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) двусторонний характер; б) совместная деятельность педагогов и учащихся; в) руководство со стороны педагога; г) специальная планомерная организация и управление; д) целостность и единство; е) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся; ж) управление развитием и воспитанием учащихся. Преподавание и учение – два взаимосвязанных процесса. Обучение в самом широком смысле представляет собой диалектическое единство учебной деятельности и педагогической деятельности. В процессе обучения осуществляется взаимодействие учителя с учеником или коллективом учащихся.

Образование – тоже понятие многозначное. Оно рассматривается в толковом словаре В.И.Даля следующим образом: «Образоваться – быть образуемому; образовать себя. Образование – степень или состояние кого в сем деле. Образованный – научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи. Образованный человек – получивший образование, научившийся общим сведениям, познаниям» [177, с. 613]. В данном определении основой образования является его результативность, но в XX веке образование определяется уже и как процесс усвоения человеком

определенной системы знаний, и как результат обучения и воспитания, отвечающий потребностям человеческой личности и общества (С.И.Ожегов). В этом определении образования выделяются процессуальность и результативность. Видный современный теоретик в области философии образования Б.С.Гершунский еще более расширяет это понятие, выделяя четыре аспекта содержательной его трактовки:

- образование как ценность (государственная, общественная, личностная);
- образование как система образовательных (государственных и негосударственных) учреждений, различающихся по уровню и профилю;
- образование как процесс движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися, когда учащийся, студент, слушатель по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, субъекта педагогической взаимодействия;
- образование как результат, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые важны для государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом – грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет [140].

Очевидно, что попытка рассматривать образование только в одном из перечисленных аспектов бесперспективна. Только в совокупности аксиологических, системных, процессуальных и результативных сторон может существовать такая фундаментальная категория педагогической науки как образование.

Общепедагогический смысл этих категорий имеет свое специфическое наполнение в музыкальной педагогике. Рассмотрим соотношение и соподчинение этих понятий в музыкальной педагогике.

Понятие *музыкального воспитания* имеет в музыкальной педагогике несколько разнообъемных смыслов.

Во-первых, в «Музыкальном энциклопедическом словаре» музыкальное воспитание определяется как процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества, область эстетического воспитания [422, 423].

Во-вторых, в педагогической литературе часто употребляется понятие *массового музыкального воспитания*, которое Ю.Б.Алиев определяет как основу введения учащихся в мир музыкального искусства, проводимого целенаправленно и систематически в общеобразовательных школах [590, с. 216].

В третьих, музыкальное воспитание определяется О.А.Апраксиной как воспитание, осуществляемое средствами музыки, т.е. организованный

педагогический процесс, направленный на обогащение детей музыкальными впечатлениями, воспитание интереса к музыкальному искусству и видам музыкальной деятельности, развитие музыкальности, музыкальной культуры, музыкально-эстетического вкуса, формирование творческой индивидуальности ребенка [29].

Наконец, большое распространение получило высказывание В.А.Сухомлинского, являющееся эпиграфом к школьной программе по музыке: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека».

Таким образом, в музыкальной педагогике музыкальное воспитание имеет несколько направлений действия:

- понятие музыкального воспитания употребляется для определения приобщения человека к музыкальной культуре. В самом широком смысле это определение включает в себя музыкальное обучение и музыкальное образование и совпадает с ними по объему понятия;
- музыкальное воспитание рассматривается как массовое, но смысл его сужен: при этом не предусматривается углубленное музыкальное обучение или образование. Оно связано с музыкальными занятиями в детских дошкольных заведениях и со школьным предметом «Музыка», суть его – позволить любому ребенку страны в процессе общения с музыкальным искусством обогатить свою личность, стать человеком;
- музыкальное воспитание в самом узком его значении выделяется как компонент педагогического процесса музыкального обучения и образования и предполагает воспитание музыканта в предметной деятельности.

Музыкальное обучение рассматривается ведущими педагогами-музыкантами с разных точек зрения, например Г.Г.Нейгауз считал, что «... это чистая форма общения и сближения людей на основе общей преданности искусству» [439, с. 206]. Как известно, коммуникативная функция музыкального искусства является одной из важнейших в музыкальной педагогике и именно этот аспект обучения подчеркивается в приведенной цитате. Традиционное определение музыкального обучения, как обучение музыке во всем многообразии этого понятия (обучение основам музыкального искусства, обучение музыкальной теории и истории, обучение игре на различных музыкальных инструментах, обучение музыкознанию, дирижированию, композиции и т.д.) предполагает опору на информационную функцию музыки, но кроме функциональной определенности этого термина мы можем отметить и его разнонаправленность.

Прежде всего, музыкальное обучение может носить массовый характер и смыкаться с массовым музыкальным воспитанием. В этом случае действие музыкального обучения обращено к самым широким слоям подрастающего поколения и направлено на обучение основам музыкального искусства самого

обширного круга учащихся: всех детей страны дошкольного, младшего и среднего школьного возраста. Так, Т.Б. Лихачев, российский теоретик эстетического воспитания практически не различает процессы обучения и воспитания, включая в три группы методов эстетического воспитания: 1) практическое обучение; 2) оптимальное эстетическое восприятие; 3) художественно-творческую деятельность [351]. Подробная позиция прослеживается и в начале XXI века, когда в учебном пособии П.В.Халабузарь и В.С.Попова музыкальное воспитание признается существующим исключительно в формах музыкальной деятельности: слушание музыки; практическая творческая деятельность – исполнительство; учебная деятельность – музыкальная грамотность; общественно-ценная деятельность, выражающаяся в активной пропаганде музыкального искусства [683, с. 6–13.]. В этом подходе охвачен весь учебно-воспитательный процесс, в котором, по мнению авторов, смыкается обучение и воспитание. В Украине и Белоруссии эта позиция также достаточно сильна в музыкальном обучении. Например, украинский исследователь А.Я.Ростовский на основе закономерностей, выявленных еще Д.Б.Кабалевским, строит свою систему методов музыкального воспитания, которая зависит от конкретного содержания музыкального материала, предлагаемого учащимся для ознакомления и изучения [563, с. 8–10], а белорусский ученый Т.П.Королева, исследуя метод моделирования в методической подготовке учителя музыки, применяет его как для музыкального воспитания в общеобразовательной школе, так и для обучения музыке в других учебных заведениях (в частности ДМШ) [295].

Несколько иной позиции придерживается другой украинский исследователь – О.В. Михайличенко – наряду с методами формирования музыкально-эстетического сознания и методами музыкального самовоспитания он указывает и методы организации музыкально-эстетической деятельности, творчества и методы их стимулирования в процессе, что, безусловно, свидетельствует о попытке разграничения собственно музыкального воспитания и музыкального обучения [411].

Музыкальное обучение может быть обращено к более узкой части молодежи, проявившей определенные музыкальные задатки для специального, более углубленного изучения музыки. Это направление обучения осуществляют многочисленные музыкальные лицеи; детские музыкальные школы; общеобразовательные школы с музыкальным, хоровым, инструментальным или эстетическим уклоном; музыкальные студии или музыкальные школы при общеобразовательных школах и гимназиях; инструментальные и хоровые кружки. Это начальное обучение закладывает основу дальнейшего профессионального обучения и образования, хотя нередко во всех этих учебных заведениях, кроме музыкальных лицеев, дети учатся для общего музыкального развития, не стремясь сделать музыку своей профессией. Поэтому в музыкальных школах, например, предусмотрены два уровня: общеобразовательный и уровень профессиональной ориентации. В

профессиональном музыкальном обучении украинский ученый-педагог Ю.А.Полянский предлагает комплексный метод музыкального обучения и воспитания будущего музыканта. Рассматривая метод как совокупность действий педагога, основанных на объективных способах познания и преобразования деятельности в процессе обучения и воспитания, он анализирует широкий круг основных категорий музыкального обучения и воспитания и претендует на новую общую методику подготовки музыканта.

Однако начальное музыкальное обучение в перечисленных ранее учебных заведениях дает основу для следующих направлений в профессиональной музыкальной деятельности:

А) для дальнейшей подготовки специалистов в области музыкального искусства: исполнителей, дирижеров, композиторов, музыковедов и т.д.;

Б) для подготовки специалистов в области музыкально-педагогической деятельности, которая в свою очередь делится на два направления:

- подготовка педагогов в области профессионального (специального) музыкального образования,
- подготовка педагогов в области массового (общего) музыкального образования.

Для первого направления специалистов в дальнейшем готовят музыкальные лицеи, музыкальные колледжи, музыкальные училища, консерватории, академии музыки, но нас интересует второе и третье направления музыкального обучения. Безусловно, более глубокое обучение музыкальным дисциплинам предполагает подготовка специалистов для профессионального музыкального образования, учебные заведения, осуществляющие это направление, перечислены ранее. А вот для подготовки специалистов массового музыкального образования существует целая сеть учебных заведений функционирующих в рамках министерства образования. Музыкальное обучение в них осуществляется на более широкой основе, каждый учащийся, студент обучается по нескольким музыкальным специальностям (дирижирование, вокал, основной и дополнительный музыкальный инструмент и т.д.), однако столь широкий охват специальностей, объективно необходимый для системы массового музыкального воспитания, не может быть столь же глубок в плане получения знаний, умений и навыков по каждой из них. Музыкальное обучение в педагогических и музыкально-педагогических училищах, колледжах, на музыкально-педагогических факультетах педвузов отличается более глубокой педагогизацией учебно-воспитательного процесса, опорой на методическую подготовленность обучающихся.

Понятие музыкальное образование иногда рассматривается как «профессиональное обучение музыке (творчеству, исполнительству, музыкальной науке), а также совокупность знаний, полученных в результате этого обучения» [422, с. 168]. В этом определении объем понятия очень сужен: музыкальное образование признается только как атрибут профессионализма,

хотя элементы музыкального образования, как системы, присутствуют и в массовом музыкальном воспитании, и в начальном музыкальном обучении, и в огромной области на стыке педагогики и музыки, которая связана с подготовкой учителя-музыканта.

Со временем понятие музыкальное образование расширило свои границы и в конце XX века стало определяться как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности» [423]. Профессионализм уже опущен и выделяются два важных аспекта образования – процессуальность и результативность.

Еще более расширяется и конкретизируется понятие музыкального образования в трудах В.Л.Яконюка, который рассматривает его как систему, воплощающую три функции: передачу творческого опыта последующим поколениям музыкантов, подготовку к профессиональной музыкальной деятельности, формирование творческой личности музыканта. Понятие приобретает четыре важных аспекта: системность, процессуальность (передача опыта), элемент результативности (подготовка к деятельности) и аксиологичность (общественная и персональная ценность творческой личности). К сожалению, это определение вновь выдвигает профессионализм образования. Нам же необходимо различать музыкальное образование и профессиональное (специальное) музыкальное образование.

Можно попытаться дать определение музыкального образования, соответствующее реалиям общественного развития и современным педагогическим воззрениям. Музыкальное образование – *есть планомерный, целенаправленный процесс и результат присвоения систематизированных знаний, умений и навыков в области музыкальной деятельности, являющихся персональной, общественной и государственной ценностью, в котором последовательно приобретаются личностью (в государственных или негосударственных учреждениях) музыкальная грамотность и образованность, музыкальная компетентность, музыкальная культура и формируется менталитет.*

В таком виде определение музыкального образования становится равновеликим по объему понятиям *музыкальное воспитание* и *музыкальное обучение*, взятым в самом широком смысле.

Однако, понятие музыкальное образование не идентично понятию *музыкально-педагогическое образование*. Прежде всего, музыкальное образование, безразлично общее или специальное, ограничивается сферой музыкального искусства, а музыкально-педагогическое существует на стыке педагогики, психологии и музыки как сфер, овладение которыми необходимо специалисту. Далее, музыкальное образование предполагает взаимодействие личности с музыкой, чтобы изменить себя, а музыкально-педагогическое – взаимодействие личности с музыкой и другой личностью, чтобы изменить, создать условия для самоизменения этого Другого. Человек, получивший, допустим, профессиональное музыкальное образование, может быть ценностью

для общества сам по себе, как творец музыкальных шедевров, которые смогут оценить даже не современники, а потомки, как это случилось с И.С.Бахом. Но педагог-музыкант может быть оценен обществом, только если станет ценностью в глазах учеников, вне социально-педагогической системы «учитель-ученик» он не существует и оценке не подлежит. Музыкант может гореть яркой звездой сам, педагог-музыкант должен передавать свой свет Другому, помогая ему тоже «возгореться».

Исходя из вышеизложенного, можно попытаться определить музыкально-педагогическое образование как *планомерный, целенаправленный процесс присвоения знаний, умений и навыков, обеспечивающих осуществление профессионально-компетентной музыкально-педагогической деятельности, регулирующей отношения личности с музыкой на основе ее самореализации и обуславливающей воспитание и духовное развитие человека.*

Музыкально-педагогическое образование как часть мирового образовательного пространства подвержено глубочайшим изменениям, обусловленным социально-экономическими сдвигами глобального характера и чисто психологическими факторами: кризисом технократического мышления и дефицитом человечности.

Мировое сообщество осознает, что необходимо такое образование, которое носило бы творческий характер и стало основой нового мышления. На пороге XXI века (1996 год) Международная комиссия по образованию в своем докладе, представленном ЮНЕСКО, провозглашает четыре основополагающих принципа, на которых должно строиться образование в современном мире. Сформулированы эти принципы в самом общем виде, представляя собой основные элементы взаимодействия человечества в целом и обучения его совместной жизни.

Первый принцип реализован в требовании: *научиться жить вместе*, расширяя знания о других, их истории, культуре, традициях и образе мышления. Благодаря осознанию растущей взаимозависимости может быть выработан новый подход к совместному взаимодействию, к анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, к успешному осуществлению мировых проектов или мирному разрешению неизбежных конфликтов.

Второй принцип связан с необходимостью *научиться приобретать знания*. Прогресс в экономической и социальной деятельности предполагает сочетание широких общих культурных знаний с глубоким постижением ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является основой для непрерывного образования и овладения знаниями в течение всей жизни. При этом процесс обучения должен выполнять три функции: *приобретения, актуализации и использования знаний.*

Третий принцип сформулирован как требование *научиться работать*, совершенствоваться в своей профессии, приобрести компетентность, дающую возможность справляться с непредвиденными ситуациями. Высокая квалификация станет доступной, если учащиеся и студенты будут в процессе

учебы включены в различные формы профессиональной и социальной деятельности.

Четвертый принцип – *научиться жить* особенно актуален, поскольку XXI век требует от человека большей самостоятельности, способности к оценке, усиления личной ответственности. Ни один из талантов человека не должен остаться невостребованным. В каждом скрыты сокровища: индивидуальная и общечеловеческая память, способность к размышлению, воображение, эстетическое чувство, физические возможности, способность к общению и др. Отсюда вытекает необходимость самопознания, самоосуществления, самореализации личности [451].

Именно эти принципы, сформулированные в наиболее общем виде, стали основой современной парадигмы образования, которая отражает кардинальные изменения взглядов на место человека в мире, роль образования в современном обществе, сутью которого признается творческое преобразование мира, расширение функций обучения, предполагающее инновационный и опережающий его характер, и возможность человека активно созидать собственное будущее [205].

Конкретизация этих принципов такова:

а) *глобализация образовательного процесса* – соответствие образования требованиям информационного общества; при этом расширяется взаимовлияние и взаимопроникновение различных культур, обучение становится изменяющимся, интерактивным, формирующим пытливый и творческий ум, а приоритет отдается общечеловеческим ценностям [752];

б) *гуманизация образования* – преодоление императивной педагогики. Понятие императивной педагогики не имеет еще достаточно четких устоявшихся границ. В практике педагогической работы этот термин обычно употребляется для определения такой системы педагогических взглядов, которая предполагает авторитарный стиль педагогической деятельности, опирается на информационно-упражненческую форму организации процесса обучения, дидактическо-инструктивный подход в обучении и воспитании и игнорирует формирование отношений ученика к объективной реальности: собственной личности, предмету деятельности, учителю, другим людям, окружающей действительности и пр. Принцип гуманизации направлен на личность как субъект свободной деятельности, поэтому в работах К. В. Гавриловца и И. И. Казимирской рассматривается гуманизация учебно-воспитательного процесса как условие для раскрытия индивидуальности ученика, его осознанного личностного самоопределения и проявления многосторонних отношений к окружающему миру [134, 135, 239];

в) *вариативность и альтернативность образования* – решение проблемы диверсификации. Этот принцип связан с обновлением содержания образования, с опережающим его характером и диалектическим единством вариативности и инвариантности, как необходимости сохранения основных знаний, достижений

и плодов человеческого опыта и постоянной адаптации к изменениям в человеческом обществе [752];

г) *непрерывность образования* – отсутствие «тупиковых» ветвей образования, свободный доступ к более высокой ступени образования. Необходимость приобретать знания на протяжении всей жизни становится основным условием самоактуализации личности и ее самоосуществления;

д) *преемственность образования* – обеспечение единства и взаимосвязи целей, задач, содержания и форм профессиональной подготовки человека. Известный белорусский ученый А. П. Сманцер определяет преемственность как тесную интеграцию всех ступеней образования с целью планомерности, поступательности и целостности процесса развития личности. Причем, непрерывность и преемственность необходимы и для индивидуального развития личности, и для ее социализации, и для ее профессионального роста [600, 602]. Преемственность в образовании выражается во взаимодействии различных ступеней и уровней системы непрерывного образования (дошкольного и школьного, среднего и высшего, общего и профессионального). Понятие преемственности выступает одновременно как выражение развития а) всей системы непрерывного национального образования; б) развития индивида; в) связи личностного развития с развитием различных по объему общностей [600].

В педагогической практике часто наблюдается разрыв между различными ступенями образования (в частности музыкального), особенно заметно этот разрыв проявляется между начальным и средним или высшим звеном музыкально-педагогического образования. Профессиональная компетентность станет во многих случаях более достижимой, если уже в школе ученики будут иметь возможность проверить свои способности к этому виду деятельности и приобрести некоторый опыт.

Перечисленные выше основополагающие принципы современной образовательной парадигмы являются основой музыкального воспитания, обучения и образования.

Однако, в музыкально-педагогическом процессе проявляются некоторые закономерности, отражающие специфические черты, связанные с особенностями музыкальной деятельности, как педагогической, так и учебной, с предметом обучения и деятельности (музыкой), с субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями возникающими в процессе этой деятельности. Так, например, В.Г.Ражников в одной из своих работ формулирует три основных принципа новой педагогической парадигмы в музыкальном обучении [542].

Личность учащегося является центральной в музыкально-педагогическом процессе. Принцип индивидуализации в общей педагогике рядоположен другим принципам, отражающим приоритет предмета обучения, предмета деятельности, но ни учебный предмет (музыка), ни музыкальное произведение или музыкальная культура вообще не могут быть целью музыкально-

педагогического процесса. Тем более целью не может быть тщеславие педагога и забота о собственном авторитете. Только становление и развитие личности ученика обеспечивает аксиологический аспект музыкального образования.

Реализация этого принципа возможна, если педагог обладает: а) педагогическим даром: антиципацией и интуицией (способностью предвидеть и предчувствовать развитие ученика); б) мастерством и креативностью: умеет актуализировать жизненный опыт ученика и включать его в систему многосторонних отношений с окружающим миром, причем творческий подход к каждому ученику будет определяющим в его действиях; в) альтруистической, нравственной позицией, позволяющей сконцентрировать все усилия, волю, эмоции и чувства на конкретном ученике, предъявляя ученику всю полноту содержания музыкальной деятельности и всемерно интенсифицируя ее.

Личность ученика развивает только развивающаяся личность педагога. В своей практической деятельности педагог предъявляет себя ученику с разных позиций: наставника, руководителя, авторитетного специалиста, репетитора, создателя варианта исполнительской интерпретации и т. д. Находясь в каждой из этих позиций, преподаватель оказывает посильную помощь ученику в овладении учебным предметом, в становлении и формировании его личности. При оказании помощи педагогом прогнозируются и решаются стратегические и тактические задачи музыкального образования. Основная проблема для учителя – избежать позиции авторитетного, но стороннего наблюдателя. Здесь можно отметить, что самоуспокоенность, отсутствие динамики роста разрушают личность преподавателя. Нельзя удержаться на одном уровне мастерства и творчества: можно либо что-то завоевывать для себя и двигаться вперед, либо терять приобретенное. Являясь динамической системой, личность преподавателя, как и личность ученика, не может существовать в статике. Развитие педагога обусловлено его творческими усилиями, которые одновременно создают условия для развития учащегося-музыканта.

Музыкальное обучение и воспитание – целостный процесс, осуществить который под силу только в рамках основной социально-педагогической системы «учитель-ученик», причем стиль общения в этой системе должен строиться на основе диалогичности, сотрудничества и сотворчества. Именно на общение, являющееся содержательной стороной обучения и воспитания, приходится интенсивный обмен эмоциональными состояниями между участниками педагогического процесса.

Содержанием образования в сфере музыкального искусства является не освоение информационно-знаковых сторон музыкальных произведений, а воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе. Огромное значение имеет позиция ученика по отношению к музыкальному произведению, предполагающая своеобразную идентификацию, уподобление человека музыке. Это возможно только если преодолеть отношение к музыке как к «учебному предмету». Личностное отношение к музыкальному произведению должно не просто

актуализировать его содержание, но способствовать созданию субъективной эмоционально-эстетической программы. Подобное отношение к музыкально-звуковой реальности может стать необратимым только с момента создания творческой, эмоциональной ситуации на каждом этапе общения с музыкой.

Все эти принципы не противоречат общечеловеческим принципам образования, они их дополняют и конкретизируют в применении именно к музыкально-педагогическому процессу. Как пишет Э.Б.Абдуллин: «Высший по направленности смысл педагогики музыкального образования, если исходить из современных научных представлений о ней, состоит прежде всего в развитии *личности*, способной через музыкальную интонацию постигать окружающую действительность, свой внутренний мир, многообразие проблем человеческого бытия» [404, с. 39].

Выдвижение современной системой научного знания двух важных категорий – *целостности* и *самоорганизации* – в настоящий момент может рассматриваться как подход к одному из основных направлений обновления и дальнейшего совершенствования парадигмы образования в XXI веке. Для образования эти категории имеют принципиальное значение и генерализируются в русле холистского и синергетического подходов, сущность которых от перевода из естественнонаучной сферы в сферу гуманитарную в определенной степени меняется.

Если еще в 70 –х годах XX века Ф.Кумбс признавал возможность использования в сфере образования и для ее анализа – понятий, категорий и идей из других областей знания, то сейчас речь идет уже об интегративном подходе к образованию, опирающемся на фундаментально разработанные современной наукой подходы к получению нового знания [326].

Так, холизм возник в первой половине XX века как понятие целостности организма и вообще органически целостных образований (А.Мейер). Однако понимание взаимосвязанности и взаимовлияния реально существующих в Мироздании систем, экстраполяция идей В.И.Вернадского, А.Л.Чижевского, отчасти В.С.Библера в образование – позволяет рассмотреть категорию целостности как одну из основных в современном педагогическом процессе [73, 116, 707]. В рамках концепции холизма можно исследовать процессы целостного развития и саморазвития, самореализации и самоактуализации личности во всей совокупности от причинности до творчества. Педагогический процесс требует всеохватывающего и целостного подхода, предполагающего не только обеспечение целостности развивающейся личности, учебно-воспитательного процесса, но и целостное исследование таких взаимосвязанных с образованием сложных систем как социокультурная среда, оказывающая непосредственное влияние на «скрытые программы развития» (педагогическая психология), и эмосфера общества (В.Г.Ражников) [541].

Синергетика как наука о самоорганизации развивалась первоначально тоже в рамках естественнонаучного знания (Г.Хакен), но очень скоро переросла эти рамки, став общепризнанным междисциплинарным подходом.

Действительно, понимание сложности существующего мира, развивающегося по законам нелинейной динамики, использование компьютеров для создания моделей сложных самоорганизующихся систем, позволяет исследовать огромное разнообразие поведения и богатство возможностей нелинейных систем, «..., которые статически неустойчивы, но движением которых вполне можно управлять» [247, с. 55]. Применение теории самоорганизации в гуманитарной сфере (Г.Г.Малинецкий, С.П.Курдюмов, В.Д.Шадриков и т.д.) позволяет говорить о становлении синергетического подхода в научных исследованиях самого широкого спектра. В.Г.Бондарев считает, что общая суть рассматриваемого подхода в педагогике концентрируется в фокусе личности, ее самоопределении и развитии, эволюции и органической целостности, открытости и пластичности [88]. Ю.А.Хариным обосновывается идея синергии образования как процесса самоорганизации и как процесса стихийного и спонтанного усвоения индивидом социального и духовного опыта, различных ценностей. Модернизацию профессионального образования М.С.Ковалевич видит в самоорганизации процесса профессионального становления личности, где на первый план выходят внутренние ресурсы индивида, его личностное и профессиональное развитие. При этом в синергетическом аспекте образование содействует индивидуальному вхождению личности в социальный и профессиональный мир [273].

Рассмотрим, возможно ли применение означенного подхода к организации музыкально-педагогического процесса, который на всех ступенях образования выступает в неразрывной целостности и единстве двух его составляющих: учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности.

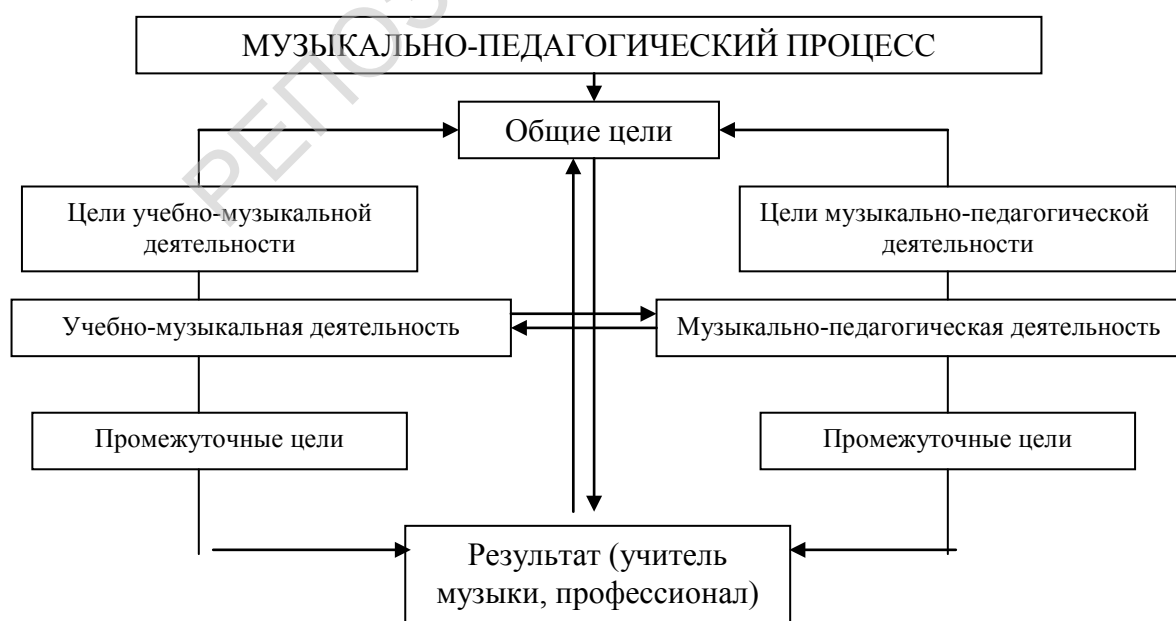


Рисунок 2.3 – Многозначность целей музыкально-педагогического процесса

Многозначность целей и задач является закономерностью современного этапа развития музыкально-педагогического процесса, отражающего сложные отношения между системой образования и запросами общества, предъявляемыми к этой системе. Анализ каждой из составляющих музыкально-педагогического процесса позволяет заметить, что по своей структуре они схожи: у них совпадают цели, задачи, предмет деятельности и содержание, средства, формы, методы и участники. При этом каждый структурный компонент МПП представляет собой динамическую систему, в статике теряющую способность развиваться и саморазвиваться.



Рисунок 2.4 – Структура музыкально-педагогического процесса

Так, профессиональная деятельность педагога-музыканта лежит на стыке двух важных областей человеческой деятельности – музыки и педагогики.

Музыка – сложное общественное явление, обладающее множеством свойств, качеств, сторон, функций, черт и опосредований с миром. Она является и формой общественного сознания, и средством познания мира, и отраслью духовного производства, и способом самовыражения личности. В силу своей многосторонности она может выступать и как часть практической деятельности человека и как его духовная деятельность, вызванная к жизни специфической потребностью, потребностью эстетической. Музыкально-эстетическая потребность существует в единстве трех ее сторон: в необходимости выражать, переживать и передавать другим эмоционально-образное и духовно-нравственное содержание музыкального искусства. Эти три основных вида музыкально-эстетической потребности обуславливают существование трех основных видов музыкальной деятельности: творчества, восприятия и исполнения [54].

Музыкально-педагогическая деятельность, с одной стороны, как деятельность в области музыкального искусства, должна обеспечивать овладение субъектом различными видами музыкальной деятельности, удовлетворять музыкально-эстетические потребности личности в переживании эмоциональных состояний, соответствующих этим видам деятельности. С другой стороны, будучи деятельностью педагогической, т.е. особым видом общественно-полезной деятельности сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями, музыкально-педагогическая деятельность призвана обеспечивать достижение этих общих целей становления, формирования и развития последующих поколений. Таким образом, деятельность педагога-музыканта можно определить как целенаправленное и планомерно организованное взаимодействие учителя с учениками, регулирующее общение личности с музыкой на основе удовлетворения трех сторон музыкально-эстетической потребности и способствующее ее становлению, формированию, развитию, саморазвитию и самореализации в процессе учебно-музыкальной деятельности. В более компактной формулировке эта деятельность определяется нами как *действия учителя в сознательно структурированной среде, регулирующие общение ученика с музыкой и способствующие его становлению, развитию и самореализации.*

Высокая подготовленность к выполнению профессиональной деятельности для учителя является единством педагогического сознания, предметной деятельности, поведения, общения и рефлексии, детерминирующим самостоятельное, эффективное и творческое решение педагогических задач.

Всеобщность и последовательность музыкального образования и воспитания позволяет включить каждого в контекст музыкальной культуры. Огромна ответственность педагога-музыканта перед обществом, ведь именно он, своею музыкально-педагогической деятельностью определяет, в конечном

итоге, тот уровень духовных взаимоотношений личности и музыкального искусства, с которым ребенок уйдет во взрослую жизнь.

Можно констатировать, что качество музыкально-педагогической деятельности влияет на процесс реального функционирования всей музыкальной культуры общества на современном этапе его развития.

Однако музыкально-педагогическая деятельность в музыкально-педагогическом процессе не может существовать иначе, чем в неразрывной связи с деятельностью учебно-музыкальной, представляя собой единую метасистему, предназначенную для решения взаимосвязанной последовательности бесчисленного множества педагогических задач различного уровня сложности. Каждый из компонентов метасистемы является тоже системой, причем системой динамической, в статике теряющей свои качества структурного компонента целого.

Таким образом, вытекает естественный вывод: если все компоненты метасистемы являются функционирующими динамическими системами, то и целое, при всей своей не сводимости к сумме составляющих, будет принадлежать к группе динамических саморазвивающихся систем.

Б.С.Гершунский в одной из своих работ приводит признаки метасистемы (суперсистемы) [140, с. 595]. Рассмотрим, соответствует ли этим признакам метасистема музыкально-педагогического процесса.

Во-первых, признаком метасистемы является *целенаправленность и управляемость*. Действительно, музыкально-педагогический процесс имеет общую цель и общее назначение как для музыкально-педагогической деятельности преподавателя, так и для учебно-музыкальной деятельности студента. Центральным ядром в ней является личность учащегося, т.к. функционирование всей суперсистемы музыкально-педагогического процесса подчинено ее цели, а целью в нашем случае является раскрытие индивидуальности ученика и самореализация личности в различных видах музыкальной деятельности. Музыкально-педагогический процесс также является процессом управляемым во всех своих структурных составляющих.

Во-вторых, *сложная иерархическая структура организации* как признак метасистемы присутствует и в музыкально-педагогическом процессе, который предусматривает централизованное управление с определенной автономностью систем, входящих в ее структуру. Следует отметить, что только гармоничное сочетание всех компонентов метасистемы, четкая ее структурализация, обеспечивают оптимальное функционирование музыкально-педагогического процесса и его творческий характер.

В-третьих, музыкально-педагогический процесс обладает в определенной степени *эмерджентностью*, т.е. свойства музыкально-педагогического процесса как метасистемы, его признаки, такие, например, как ассоциативность, художественность и пр. не могут быть выведены из систем, входящих в его структуру.

В-четвертых, *многосвязность* элементов как признак метасистемы прослеживается в схеме как взаимосвязанность на одном уровне (по горизонтали) и между различными уровнями (по вертикали). Этот признак можно отметить на уровне целей, задач УМД и МПД, предмета деятельности, средств, форм, методов, субъектов музыкально-педагогического процесса и т.д.

В-пятых, между переменными существуют *сложные переплетающиеся отношения*, ведущие к изменению в одних переменных при изменении других.

В-шестых, *наличие* внутренних *информационных связей* между подсистемами и внешних связей между метасистемами.

В-седьмых, признаком музыкально-педагогического процесса как метасистемы является широкий круг специалистов, обеспечивающих функционирование и самоизменение этого процесса, его мобильность и эффективность.

В-восьмых, *многокритериальность* – результативность функционирования музыкально-педагогического процесса может оцениваться по многим критериям: аксиологичности, социальной значимости, профессиональной компетентности выпускника, по уровню специальной подготовки и т.д.

В-девярых, *многократность изменения состава и состояний*. Музыкально-педагогический процесс является основой музыкального образования, парадигмы которого, как мы доказали в первом параграфе второй главы менялись на протяжении веков неоднократно, соответственно менялись содержание и средства образования, его принципы и сущность, методы и формы, т.е. состояние музыкально-педагогического процесса неоднократно менялось.

В-десятих, *наличие возмущающих факторов*, способных привести к изменению состояния системы, ее развитию и самоорганизации.

Все вышеизложенное позволяет утвердиться в мысли, что музыкально-педагогический процесс является динамической самоорганизующейся метасистемой, управление которой возможно только на основе законов нелинейной динамики.

Вероятно, исследование столь сложного объекта может быть успешно осуществлено с применением холистского, системного и, более конкретно, синергетического подходов.

Особое значение для музыкально-педагогического процесса может иметь его дискретная модель, в которой проблемы решаются порционно, выступая иногда на первый план, занимая внимание и сознание студента и педагога для их преодоления, а затем, при успешном их решении, уступают место другим проблемам, периодически возникая вновь на качественно ином уровне.

Особенностью этой модели является ее полное соответствие холистско-синергетическому подходу. Она опирается на принципы целостности и самоорганизации. Более того, возникновение на очередном витке музыкально-педагогического процесса старой или новой проблемы связано со специально

создаваемыми или стихийно возникающими в процессе обучения проблемными ситуациями, выход из которых является точкой бифуркации. С этого момента начинается процесс разрешения ключевой проблемы обучения на том уровне учебно-музыкальной деятельности студента, который реально зафиксирован педагогом. Такие ситуации, возникающие в разных составляющих педагогического мастерства, пронизывают весь учебно-воспитательный музыкально-педагогический процесс, обеспечивая продвижение учащегося в обучении и создавая условия для самореализации и самоактуализации его личности.

В русле холистско-синергетического подхода можно сформулировать ряд принципов организации музыкально-педагогического процесса, способствующих становлению и развитию личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта:

- *принцип целостности*, обеспечение целостности развивающейся личности, учебно-воспитательного процесса, связанных с образованием сложных социокультурных систем;
- *принцип самоорганизации* - целью выступает саморазвитие личности, ее самоактуализация и самодетерминация. Главным признаком этих процессов является максимальная эмоциональная осознанность и эффективность достижимая при данном уровне развития общества и культуры;
- *принцип непрерывности образовательного процесса* при дискретности целей и задач, решаемых музыкально-педагогическим образованием;
- *принцип преемственности* содержания и форм музыкально-образовательного процесса;
- *принцип временной свертываемости* при интенсификации музыкально-педагогического процесса, основанного на творчестве, аллотропизме, полифункциональности и поликультурности – более подробное рассмотрение которых будет осуществлено ниже.

*

*

*

Проанализировав основные тенденции музыкально-педагогического образования в современном мире, мы можем констатировать следующее:

1. Музыкальная педагогика представляет одну из важных областей педагогической науки, обеспечивающей теоретическое осмысление и практическое претворение в реальном бытии отражения мира в художественных образах, предметом которой является становление и развитие личности в процессе музыкального обучения, воспитания и образования. Музыкальная педагогика находится на стыке науки и искусства, в силу чего определенная бинарность является ее неотъемлемой сущностью и определяет специфику музыкально-педагогического процесса, опирающегося на методологию, как педагогической науки, так и музыкального искусства.

Сущностными категориями музыкальной педагогики являются музыкальное воспитание, обучение и образование.

2. Музыкальное образование, с которого начинается становление профессионала, определяется как *планомерный, целенаправленный процесс и результат присвоения систематизированных знаний, умений и навыков в области музыкальной деятельности, являющихся персональной, общественной и государственной ценностью, в котором последовательно приобретаются личностью (в государственных или негосударственных учреждениях) музыкальная грамотность и образованность, музыкальная компетентность, музыкальная культура и менталитет*, а музыкально-педагогическое образование как *планомерный, целенаправленный процесс усвоения знаний, умений и навыков, обеспечивающих осуществление профессионально-компетентной музыкально-педагогической деятельности, регулирующей отношения личности с музыкой на основе ее самореализации и обуславливающей воспитание и духовное развитие человека*. На эти определения будет в дальнейшем опираться наше исследование.

3. Базовыми принципами, на которых строится музыкально-педагогическое образования являются: центристская позиция личности учащегося в музыкально-педагогическом процессе; развивающаяся личность педагога, способная развить личность учащегося; содержанием образования в сфере музыкального искусства является воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе, а не освоение информационно-знаковых сторон музыкальных произведений.

6. Музыкально-педагогический процесс является метасистемой, состоящей из системы музыкально-педагогической деятельности учителя (преподавателя) и учебно-музыкальной деятельности учащегося (студента). Теории целостности и самоорганизации систем лежат в основе холистско-синергетического подхода к исследованию процесса становления и развития личности педагога-музыканта.

*

*

*

Необходимость рассмотрения исследований профессионального становления личности, развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта, осуществлявшиеся в последние годы в области музыкальной педагогики становится очевидной. Особого внимания в русле холистско-синергетического подхода требует анализ становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

2.3 Профессионализм и личность учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе

Каковы же основные требования, которые предъявлялись и предъявляются к профессионалу педагогу-музыканту, каковы личностно-профессиональные качества учителя музыки, позволяющие ему осуществлять полноценную и эффективную музыкально-педагогическую деятельность, как изменяется личность будущего учителя, в процессе профессиональной подготовки, каковы механизмы становления и развития личностно-профессиональных качеств специалиста в области педагогики музыкального искусства?

Прежде всего, возникает вопрос, изучалась ли личность педагога-музыканта и как исследовались личностно-профессиональные качества в русле педагогики искусства, музыкальной педагогики?

В истории музыкальной педагогики зафиксированы данные, которые говорят об известной доле соответствия требований, предъявляемых к учителю школы и к учителю музыки. Так, строгость и суровость учителей музыки, которыми часто выступали старшие родственники (отцы, братья) отмечена в биографиях И.С.Баха. Й.Гайдна, Л.Бетховена, Н.Паганини. Определенная «цеховая» замкнутость, традиционная трансляция педагогических подходов и принципов от учителя к ученику определяли воспроизводство как достаточно эффективных методов обучения музыке, так и тиражирование отношения к ученику как объекту воспитательных воздействий, среди которых нередко были и телесные наказания.

Одним из редких исключений и «первой ласточкой» личностно-гуманного отношения к ребенку, обучающемуся музыке, был педагогический опыт Л.Моцарта, воспитывавшего своего сына Вольфганга-Амадея. Его отношение к обучению музыки своих детей базировалось не на педагогических знаниях, хотя он был достаточно образованным для своего времени человеком, а на родительской и музыкально-педагогической интуиции. Знание индивидуальных особенностей своих детей, четко обозначенные цели обучения, направленность на раскрытие творческого потенциала обучаемых позволило ему в условиях конкретных педагогических ситуаций проявлять редкие для того времени личностно-профессиональные качества педагога-музыканта: высокую нравственность, внимание к детям, тактичность, мастерство, демократический стиль преподавания, творчество и неординарность педагогических приемов и методов. В работе Л.Рзаевой, проанализировавшей эти приемы и методы работы Л.Моцарта по книге П. Вейса «Возвышенное и земное», выделены три группы методов: а) методы и приемы, связанные с условиями обучения; б) методы и приемы, обеспечивающие качественный выбор содержания обучения; в) методы и приемы, связанные с эффектом влияния. Кроме перечисленных выше качеств

она отмечает заботливость, эмоциональный контакт с детьми, веру в их неограниченные возможности, умение мечтать, фантазировать [114].

Означает ли сказанное, что в музыкальной педагогике были заметны качественные различия в подходе к личности учителя, отличия в требованиях к нему по сравнению с общим руслом развития педагогических воззрений? Ни в коей мере! Педагогика музыкального искусства развивалась в русле общей педагогики и, точно так же, исследования личности педагога-музыканта были начаты только в XX веке, до этого времени ограничиваясь предъявлением перечня качеств, необходимых ему. Несмотря на то, что музыка в течение тысячелетий включалась в систему воспитания человека (не было такого периода в истории, когда музыкальное искусство не входило бы составной частью в содержание образования, в процесс формирования новых поколений), интерес к личности, осуществляющей это воспитание, был весьма утилитарным. Знание предмета, требовательность к ученикам, лояльность к власти предрешающим, достаточная степень религиозности, чтобы быть человеком нравственным – таковы основные *требования* к учителю. Только в новейшее время начинается исследование личности, занимающейся музыкальным искусством и его преподаванием.

С середины XIX века наука исследует процессы музыкального восприятия, и музыкальная педагогика впервые начинает опираться на экспериментальное исследование. Труды Г.Гельмгольца, Э.Маха, К. Штумпфа по акустике заложили основу психолого-педагогических исследований процессов музыкального восприятия. Еще в 1880 году Gurney в работе, исследующей возможности звучания, выделил два основных типа восприятия музыки: неопределенный, характерный для слушателей, не занимающихся профессионально музыкой, и определенный, присущий профессионалам-музыкантам. При этом, первый способ связан со схватыванием ощущений, доставляющих удовольствие, а второй с интеллектуальным постижением музыки [60]. Исследователь отдает предпочтение второму типу слушания музыки, что изначально излишне интеллектуализирует, рационализирует процесс музыкального обучения и воспитания. Знаниевая (традиционно-консервативная) парадигма в музыке, доминирующая в XX веке, опирается на эти теоретические положения. К сожалению, исследователи не учли основного факта, что на ранних этапах онтогенеза, человек, даже будущий музыкант-профессионал, теоретик и историк музыки, педагог-музыкант, приобщается к музыкальным произведениям по первому типу восприятия. Уже в 1919 году известный еще до революции дирижер-хоровик Н.Ковин прекрасно понимал, что преобладание в курсе музыкального образования теоретических знаний может сформировать только музыканта-теоретика со значительным перевесом в сторону рассудочного отношения к музыке [29, 276].

В работах конца XIX первой половины XX веков только косвенным образом можно выявить те требования, которые определяли облик педагога-музыканта. В Российской империи музыкальное воспитание хотя и не было

обязательным, но признавалось весьма желательным как в привилегированных учебных заведениях (Лицей, Пажеский и Морской корпуса, Смольный институт, Училище Св. Екатерины и др.), так и в учебных заведениях «для народа». Сформулированная в 30-е годы XIX века министром просвещения С.С.Уваровым знаменитая идеологическая триада – православие, самодержавие, народность – предполагала безусловную лояльность учителей власти, религиозность, патриотизм. Однако профессионализм учителя музыки был для школы не обязателен. Огромное количество педагогов-музыкантов были просто любителями, не получившими профессиональной подготовки, или, в лучшем случае, учителями других предметов, в процессе обучения которых предусматривалась хотя бы некоторая музыкальная подготовка. В народных школах уроки пения чаще всего вели лица духовного звания, подготовка которых в семинариях включала обязательное пение молитв и произведений духовно-религиозного содержания.

Первые послереволюционные годы, отмеченные демократизацией, а в некоторых случаях и анархией учебно-воспитательного процесса в школе, изменили вектор требований к личности педагога-музыканта. Отказ от муштры и насилия над ребенком, приверженность теории «свободного воспитания» потребовали от учителя иных личностных качеств: доброжелательности, эмпатии, любви к детям и коммунистической сознательности, преданности идеям марксизма-ленинизма и т.д. Кроме личностных качеств, требовалась и достойная профессиональная подготовка, которую учителя музыки получали в средних и высших музыкальных учебных заведениях. Эти положительные тенденции были прерваны в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Музыка как предмет официально была сохранена только в 1 – 4 классах школы, а преподавание ее было поручено учителям начальных классов, т.е. неспециалистам. Безусловно, оправданий понижению требований к профессионализму учителей, преподающих этот предмет, можно найти много, но не отметить этот факт, отрицательно сказавшийся на всей системе массового музыкального образования, нельзя.

Положение стало изменяться в лучшую сторону только после Победы. Особое значение имел и тот факт, что в конце 50-х годов XX века в системе образования стали готовить учителей музыки для общеобразовательных школ. По всей территории Советского Союза при педагогических институтах открылись музыкально-педагогические отделения и факультеты. С этого времени на личность преподавателя музыки стали смотреть как на профессионала, обладающего качествами, обеспечивающими успешность его музыкально-профессиональной деятельности.

Отечественные исследования первой половины XX века в основном затрагивали проблему музыкального восприятия (С.Н. Беляева-Экземплярская, Г.Н.Кечхуашвили, А.Г.Костюк) и музыкальных способностей (Б.М.Теплов), которые до сих пор являются значимыми для музыкальной педагогики [60, 300, 643]. С 60-х годов начинают исследоваться теоретико-методические проблемы

музыкального развития ребенка, его общего и специального музыкального образования (Ю.Б.Алиев, В.К.Белобородова, М.П.Блинова, П.Ф.Вейс, Н.А.Ветлугина, Л.В.Горюнова, М.И.Лерман, Г.С.Ригина и др.) [29, 79, 80, 118, 348]. Привлекают внимание исследователей и вопросы профессиональной подготовки учителя музыки (О.А.Апраксина) [29]. Все это говорит о значительном развитии теоретических основ музыкальной педагогики, но, к сожалению, оставляет «белым неисследованным пятном» личность педагога, который осуществляет музыкально-педагогическую деятельность.

Если специфику преподавания той или иной музыкальной дисциплины рассматривают в своих диссертационных исследованиях К.Л.Кравченко, И.П.Кулясов, В.Д.Шульгина, Г.В.Яковлева [306, 725, 746], то, например, специфические личностно-профессиональные качества необходимые педагогу-музыканту целенаправленно не исследовались. Однако, как писала О.А.Апраксина «содержание исследований по вопросам подготовки учителя-музыканта не сводится только к специфике его обучения отдельным дисциплинам. Современные требования к учителю многообразны: и как к специалисту в конкретной области (музыкальное воспитание детей) и как к всесторонне развитой творческой личности» [29, с. 219].

К началу 80-х годов в музыкальной педагогике сложилось четкое понимание значимости личностных и профессиональных качеств учителя, к которым относили: исполнительские качества, творческий потенциал, эстетическую воспитанность, самостоятельность, активность, эмоциональность и осознанность, художественно-образное мышление, остроту музыкально-слуховых представлений и др.

Конец XX века можно охарактеризовать как новый этап в развитии научных исследований по проблемам музыкальной педагогики. К этому времени во многих республиках Советского Союза начали складываться национальные научные школы, позволившие еще больше интенсифицировать исследовательский процесс в педагогике музыкального искусства. Прежде всего, следует отметить мощный поток исследований, проводившихся Д.Зариным. М.Марнаузой в Латвии; А.Пиличяускасом, А.Вайчене, З.Ринкявичюсом, И.Кевишасом, Г.Ф.Кимеклисом и др. в Литве; Л.П.Аладовой, Г.В.Ананченко, Н.Н.Гришанович, В.Я.Коваливым, Л.Я.Руденко, Т.П.Королевой, В.И.Пустовит, Е.А.Цымбалюк, В.Л.Яконюком и др. в Белоруссии; Н.К.Беловой, З.С.Квасничей, С.И.Науменко, Г.Ю.Николаи, В.Ф.Орловым, Г.Н.Падалкой, Э.Ф.Печерской, О.П.Рудницкой, В.Д.Шульгиной, О.П. Щелоковой и др. в Украине. Уместно в связи с этим отметить, что пристальное внимание исследователей привлекали все проблемы музыкальной педагогики, как имеющие отношение к вопросам массового музыкального воспитания, так и проблемы подготовки кадров для общеобразовательной школы.

Значительно развились в последние десятилетия научные исследования в педагогике музыкального искусства в нашей стране. Впечатляет даже неполное

перечисление ученых Республики Беларусь, помимо указанных выше, которые занимались проблемами массового музыкального воспитания: Т.А.Боровик, Б.О.Голешевич, Е.Г.Гуляева, В.В.Гракова, И.Я.Климук, А.А.Ковалевская, В.В.Ковалив, В.А.Мистюк, Г.А.Никашина, В.П.Рева, Ю.С.Сусед-Виличинская, Т.В.Чавро и многие другие.

Не менее убедительно в белорусской музыкально-педагогической науке представлены и исследования в русле педагогики высшей школы и профессионального образования, которыми занимались: Т.С.Богданова, А.И.Ковалев, Т.И.Когачевская, Т.П.Лизнева, С.В.Матиевская, А.Б.Нижникова, Е.А.Чеботаренок, И.Ф.Чернявская и др.

В целом весь поток научных изысканий конца XX — начала XXI века можно условно разделить на несколько направлений.

Первое направление связано с исследованиями в области теории и методики массового музыкального образования. Кризисные тенденции проявившиеся в музыкальном образовании середины XX века привели музыкальную общественность к осознанию необходимости кардинальных изменений в этой области. Успешные попытки изменить сложившуюся ситуацию были предприняты как теоретиками и методистами массового музыкального воспитания, так и профессионалами-музыкантами. В проблематике Научно-исследовательского института художественного воспитания появились исследования теоретических основ приобщения детей к музыкальному искусству (Ю.Б.Алиев, В.К.Белобородова, Л.В.Горюнова, Г.С.Ригина), была создана программа для общеобразовательной школы под руководством Ю.Б.Алиева. Одновременно известным композитором Д.Б.Кабалевским была разработана экспериментальная программа по музыке для общеобразовательных школ, в основу которой были положены закономерности музыкального искусства и новые принципы построения программы. Альтернативные подходы в этих двух программах, широкое их обсуждение, дали новый посыл исследованиям в области музыкальной педагогики.

Кардинальным вопросам методики массового музыкального воспитания посвящены исследования Э.Б.Абдуллина, Ю.Б.Алиева, О.А.Апраксиной, Л.А.Безбородровой, Е.Ю.Глазыриной, Н.Н.Гришанович, Д.Б.Кабалевского, М.С.Красильниковой, Е.Д.Критской, Л.В.Школяр, А.А.Пиличяускаса и др., проведенные в конце XX века [1–4, 14, 29, 53, 143, 161, 162, 231–233, 485, 486, 640, 683, 690].

Взаимосвязь методолого-теоретических и методико-практических аспектов музыкального и музыкально-педагогического образования потребовала и разработки такого важного направления как музыкальная психология.

У истоков *второго направления* в русле научных исследований стояли Л.С.Выготский и Б.М.Теплов. В 80-90-х годах целым рядом исследователей разрабатываются проблемы психологии музыки, психологии музыкальной

деятельности. Основополагающими являются труды Л.А.Готсдинера, В.В.Медушевского, Е.В.Назайкинского, Г.М.Цыпина [150, 390, 391, 429–431, 694–699].

В настоящее время это направление развивается в трудах Д.К.Кирнарской, Н.И.Киященко, А.Н.Малюкова, С.И.Науменко, В.И.Петрушина, В.М.Подуровского, Е.С.Поляковой В.Г.Ражникова, Н.В.Сусловой [257, 259, 370–372, 435, 480–482, 494, 505, 531, 541, 542].

Третье направление в музыкально-педагогических исследованиях занимается проблемами профессиональной подготовки педагога-музыканта.

В 70-80е годы XX века появились первые работы, исследующие развивающее обучение в преподавании музыки (Г.М.Цыпин) [698], теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки (Л.Г.Арчажникова, Ю.Б.Новоселова) [37, 450], формирование профессионального интереса к профессии учителя музыки (В.Л.Яконюк) [749]. Обращают на себя внимание исследования формирования и развития отдельных аспектов личности педагога и учащегося-музыканта: музыкальных способностей (Р.Н.Гржибовская, А.Г.Каузова, Г.Ф.Кимеклис, В.И.Муцмахер, К.А.Цатурян) [157, 251, 256, 425, 690], мышления (Т.Н.Воронова, М.А.Зильберквит) [129, 216], профессионально-педагогической направленности (Т.П.Королева) [294], нравственных качеств (Е.С.Полякова) [515], распределенности внимания (В.И.Пустовит) [536].

Особое значение для нашего исследования имеют работы тех ученых, которые в той или иной степени затрагивали проблему профессионального становления учителя музыки, вопросы формирования тех или иных его личностных и профессиональных качеств и свойств. Так, исследование Я.Я.Бирзкопса «Творческая деятельность как средство формирования фортепианно-исполнительских качеств» [74] посвящено поиску развивающих методов обучения игре на фортепиано в русле подходов к развивающему обучению Г.М.Цыпина. Работа привлекает, прежде всего, новаторским подходом к использованию музыкального творчества для развития исполнительских качеств. Одной из сильных сторон исследования является вывод о то, что развитие исполнительских качеств учащегося зависит не только от активизации учебной деятельности обучаемых, но и от активизации музыкально-педагогической деятельности обучающихся. Именно в этом выводе прослеживаются истоки будущих исследований о со-творческой деятельности субъектов музыкально-образовательного процесса

Э.А.Скрипкиной были исследованы исполнительские качества педагога-музыканта и их роль в профессиональной подготовке [593]. Эти качества рассматривались как психофизиологическое единство профессионально ценных свойств, на которые оказывают непосредственное воздействие способности, образование и жизненный опыт человека. В исполнительские качества педагога-музыканта были включены: идейная убежденность (полноценность идейно-художественного содержания исполняемого

произведения); разносторонние знания (эрудиция, уровень общей и специальной культуры); гибкое сочетание интеллекта и эмоциональности (яркость чувствования при богатстве ассоциаций, интуиция, богатое воображение); творческое начало (привнесение в исполнение своего субъективного, самобытного); артистизм (свобода, проникновенность, правдивость, одухотворенная художественность исполнения); исполнительская воля (самообладание, желание и умение передать свою интерпретацию слушателям); музыкальность (слух, ритм, музыкально-слуховые представления, память); техничность (свободное владение инструментом, голосом, жестом, разнообразными исполнительскими приемами); увлеченность (распределенное внимание, сосредоточенность, умение трудиться). Остановимся, прежде всего, на анализе этого перечня. Как можно заметить в него попали наряду с личностно-профессиональными качествами (в том числе и интегративными) знания и способности. Например, артистизм как интегративное качество раскрывается целым комплексом личностных качеств, а разносторонние знания конкретизируются через такие интегративные личностно-профессиональные качества как эрудиция, общая культура, музыкальная культура, музыкальные же способности входят в систему музыкальности как интегративного качества. Тем не менее, не смотря на некоторую терминологическую неточность, следует отметить ценность данного исследования, поскольку в нем впервые обоснована значимость исполнительских качеств в музыкально-педагогической деятельности учителя музыки.

В 80-х годах в России (Л.Г.Арчажникова) и в Белоруссии (Н.Н.Гришанович) были разработаны профессиограммы по специальности 2119 «Музыка и пение» [35, 161]. В связи с комплексным становлением и развитием общих, педагогических и специальных способностей учителя музыки рассматриваются профессионально-педагогическая направленность личности, профессиональная пригодность как «соответствие интересов, индивидуальных качеств, свойств личности требованиям данной профессии» [687], потребностно-мотивационная сфера личности, творческие качества (Л.Г.Арчажникова) [37]. На основе традиционных функций педагогической деятельности выделяются определенные нормы и требования к личности педагога-музыканта: профессиональная пригодность, педагогическая направленность, интересы и склонности, способности (педагогические, артистические и музыкальные), эстетическая культура, исполнительские качества, внимание, высокий уровень музыкального восприятия, мышление, эмоциональная культура, владение речью, волевые качества (Н.Н.Гришанович) [161, 162].

Помимо попыток создания комплексной модели специалиста учителя музыки, предпринимались на пороге XXI века и исследования отдельных сфер личности педагога-профессионала: профессиональной мотивации (В.Л.Яконюк) [749], профессионального мировоззрения (С.Ю.Рыбин) [573], профессионально

важных качеств учителя музыки (О.Щелкалина) [726], методологической культуры учителя музыки (Э.Б.Абдуллин) [1], художественной культуры (Л.О.Рапацкая) [546], педагогической культуры учителя музыки (Н.Б.Волчегурская) [127], музыкального восприятия в системе педагогической культуры (О.П.Рудницкая) [571], оптимального сценического самочувствия и исполнительских способностей учителя музыки (В.Г.Касимов, Л.Л.Радомская) [249, 540], особенностей взаимодействия учителя и учащихся (Л.Г.Коваль) [275], профессионально-личностной рефлексии (Т.А.Колышева) [282], профессионального мышления учителя музыки (Е.П.Куликович – Дихтиевская) [323], художественно-педагогического общения (Г.Н.Падалка) [464], творческого общения (О.В.Грибкова) [159].

Значительный интерес представляют исследования теории и практики профессиональной подготовки учителя музыки, интерес к которым ярко проявился в конце XX – начале XXI веков. Докторские диссертации Д.Б.Критского, И.Н.Немыкиной, А.И.Николаевой, А.С.Петелина, Е.Р.Сизовой, Т.И.Рейзенкинд, Б.М.Целковникова, А.И.Щербаковой, А.П.Юдина исследуют широкий спектр проблем профессиональной подготовки: от дидактических (дидактические основы профессиональной подготовки, роль обобщенных понятий в подготовке педагога-музыканта, стилевой подход в преподавании музыки) до обобщенно-мировоззренческих (национальная идея, аксиология музыкально-педагогического образования, мировоззрение будущих учителей музыки) [311, 440, 445, 475, 552, 583, 691, 730, 736].

Ряд работ посвящен рассмотрению историко-теоретических основ музыкального и музыкально-педагогического образования (Е.В.Николаева, Н.А.Терентьева), проблемам традиции и новаторства в музыкальной педагогике (Т.Г.Мариупольская) и др. [377, 447, 644].

В последнее десятилетие отмечается значительный интерес к исследованию фундаментальных проблем философии музыки в ее теоретико-практическом преломлении к музыкальному и музыкально-педагогическому образованию, так, можно отметить исследования И.Гажима (Молдова), А.С.Клюева (Россия), Л.Г.Тарапата-Бильченко (Украина) и др. [266, 638]. Значительные достижения в этой области позволили Э.Б.Абдуллину на конференции в Санкт-Петербурге (2008 год) отметить формирование нового направления в науке: философии музыкального образования.

Итак, можно отметить широкий спектр направлений в исследованиях последнего десятилетия. В русле же третьего направления в музыкальной психолого-педагогической науке ученым удалось конкретизировать и углубить представления о личности педагога-музыканта, ее структурных компонентах, основных сферах существования и формах проявления в профессиональной деятельности. Это позволило перейти к исследованию таких сложных категорий как профессиональное становление личности учителя музыки.

Одним из фундаментальных исследований этого феномена является работа украинского ученого В.Ф.Орлова. Рассматривая специфически

гносеологическое значение категории *профессиональное становление* В.Ф.Орлов приходит к выводу, что оно может полнее раскрыть механизм возникновения новых качеств личности, в том числе профессиональных в их генетической связи с позициями студента, начинающего учителя, мастера, как движение между прошлым и будущим, идеальным и реальным, существующим и не существующим [460].

Анализируя профессиональное становление учителей художественных дисциплин, В.Ф.Орлов определяет три его существенные позиции:

а) возникновение в личности тех профессиональных качеств, которых у него ранее не было, и которые соответствуют сущностным характеристикам профессии;

б) отражение в профессиональном становлении как психолого-педагогическом явлении ситуации объективно-реального развития, когда профессиональные качества уже существуют, но художественно-педагогическая деятельность еще не приобрела завершенной формы;

в) движение к разрешению противоречий между существующими рефлексивными умениями, способами мышления, знаниями, умениями и навыками художественно-педагогической деятельности и отсутствием опыта их реализации на практике; между прошлым опытом личностного развития и необходимым развитием педагогического мастерства и профессиональной культуры; между двумя этапами осознания собственного «Я»: «Я – студент, который овладевает педагогической профессией и качественным художественным образованием» и «Я – педагог, который обучает и воспитывает нового человека».

Однако, исследователем не рассматривается и не анализируется базисная структурная единица профессионального становления, с которой он начинает перечисление основных позиций, а именно – качества, определяющие профессиональный облик специалиста и соответствующие сущностным характеристикам профессии. Попытаемся восполнить этот пробел.

Профессиональное становление педагога-музыканта осуществляется в музыкально-педагогическом процессе в средних специальных и высших учебных заведениях. Его фундаментом является правильно организованная и целенаправленно осуществляемая профориентационная работа.

Мировой опыт профориентации предполагает два подхода к решению этой проблемы:

- психодиагностическое направление – *оценка, адаптация и интеграция личности в профессию* (в нашем случае – музыкально-педагогическую). Исследователи А. Карофф, М. Гюйо, Ж. Перро, А. Сальвадор и др., придерживающиеся этого подхода, опираются на реальности современного процесса профориентации: определение возможностей человека и адаптация его к социальной действительности [344]. Этот подход отражает профориентацию на уровне профотбора при поступлении в учебные заведения среднего и высшего звена, что,

безусловно, имеет место и в нашей стране при традиционной подготовке будущего учителя музыки;

- второй подход – *способность молодежи самостоятельно осуществлять свой профессиональный выбор* – оформился и стал преобладающим в конце XX века. Он связан с констатацией возросшего значения человека как субъекта в процессе профориентации. А. Уоттс, Д. Пеллетье, Г. Латрей, Э.Фернандес главным в этой работе считают опору на самостоятельность развития, личную свободу и способность к изменению внутренних позиций [656]. Именно это направление тесно связано с понятием профессиональное самоопределение личности, разработкой которого в отечественной науке занимались И.С.Кон, Е.А.Климов и др. [263, 287].

Очевидно, что изменяющаяся социоэкономическая ситуация и сложность в овладении музыкально-педагогической профессией требуют использования помимо традиционного для учреждений музыкально-педагогического профиля психодиагностического направления и направления, опирающегося на профессиональное самоопределение личности в музыкальной педагогике. Этот подход предполагает самостоятельность и свободу в выборе индивидуальной стратегии личностного саморазвития, профессионального становления, когда будущий специалист способен (может, смеет и умеет) выбрать профессию на основе анализа своих личностных качеств, их соответствия профессиональным требованиям и выбора персональной жизненной стратегии на основе профессионального самоопределения.

Значительную роль в профориентации второго направления играет профилизация музыкально-педагогического образования, уже несколько лет осуществляющаяся в нашей стране. Профессиональное самоопределение при этом выступает как способ социализации личности, присвоение социального и профессионального опыта и, одновременно, дифференциация своего Я, определение своих личностно-профессиональных качеств, способствующих успешности осуществления музыкально-педагогической деятельности, и самоидентификация с этой профессиональной деятельностью.

Профессиональное самоопределение личности происходит в образовательном пространстве, характеризующемся тремя векторами (Ю.В. Громыко): вектор среды представлен музыкально-образовательной поликультурной развивающей средой, вектор процессов – музыкально-педагогическим процессом, а вектор институтов – системой музыкально-образовательных учреждений. Поскольку музыкально-педагогический процесс представляет собой единство учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, то сущностные характеристики этих деятельностей (творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность) (Полякова Е.С.) [504] в той или иной степени влияют на самоопределение личности как субъекта этого процесса. В настоящем случае нас интересует музыкально-педагогический процесс, в котором происходит

самоопределение личности будущего профессионала и становление и развитие его личностно-профессиональных качеств.

А.А. Жданович и А.М. Кухарчук определили теоретические подходы к исследованию профессионального самоопределения личности [203], рассмотрев значительное количество теорий, отстаивающих идею соответствия черт личности, ее качеств и свойств выбираемой профессии: теории Шонди и Мозера о зависимости профессионального выбора от индивидуальных особенностей личности; теорию черт личности Дж. Голланда; пятифакторную модель в редакции Ф.Л. Голдберга; идеи Л. Первина и О. Джона о возможностях пятифакторной модели дать полный портрет индивида, что особенно ценно в профориентации; теория ведущих тенденций Л.Н. Собчик (индивидуально-личностные свойства предопределяют выбор сферы профессиональной деятельности); теории Я-концепции Р. Бернса, И.С. Кона, К. Роджерса, Д. Сьюпер [65, 203, 263, 387, 558].

Для наших дальнейших рассуждений определяющими являются следующие позиции вышеперечисленных теорий:

- связь профессионального самоопределения с личностными свойствами и качествами будущего специалиста, которые в той или иной степени определяют выбор профессии и успешность профессиональной деятельности;
- прохождение человеком в процессе профессионального развития ряда стадий и фаз;
- осознаваемость представлений личности о себе, своей индивидуальности, своих качествах (сознаваемых качествах, по выражению И.С. Кона), необходимых в будущей профессиональной деятельности.

В музыкально-педагогическом процессе самоопределение его субъектов (учителя и ученика) находится на разных уровнях: ученик находится в поиске сферы применения своих потенций, в «поиске себя», а учитель в той или иной степени является уже самоопределившейся личностью, профессионалом, который (вне зависимости от сегодняшнего отношения к своему некогда сделанному выбору) обладает рядом личностно-профессиональных качеств, профессиональными компетенциями и способен осуществлять музыкально-педагогическую деятельность. Соответственно этому даже одинаково развитые личностные качества учителя и ученика могут проявляться по-разному. Общеизвестны случаи, когда способные в музыкальном отношении ученики развивались быстрыми темпами и очень скоро в своей учебно-музыкальной деятельности приобретали ряд черт, качеств, соответствующих высокому уровню музыкального профессионализма. Так, трудолюбие, музыкальность, звукоизвлечение, ответственность, звукотворческая воля могут быть развиты у учащегося, студента лучше, чем у преподавателя. Однако, осознаваться эти личностные качества могут с различной степенью обобщенности и, соответственно, находиться в разной стадии актуализации.

На стадии ученичества эти качества проявляются эпизодически, в основном в учебно-музыкальной деятельности, требующей выявления и определения своих позиций при возникновении проблемных ситуаций. В этот период чаще всего происходит неосознанный выбор поведенческих реакций в конкретных ситуациях, возникающих в музыкально-педагогическом процессе. Завершается первая стадия моментом актуализации качеств для себя, для своей учебно-музыкальной деятельности. Так, базовые личностно-профессиональные качества (трудолюбие, ответственность, саморегуляция и др.) и специфические качества (образно-ассоциативное мышление, звукоизвлечение, техническое совершенство и пр.) на пропедевтическом этапе профессионального самоопределения (например, у учащихся лицейского класса музыкально-педагогического профиля) объективируются – осознаются личностью и стабильно проявляются – в ситуациях собственной учебно-музыкальной деятельности. Они достаточно четко представлены в личности учащихся, в их поведении, собственной музыкальной деятельности, общении и рефлексии. Причем, актуализируются эти качества только в направлении собственных проявлений, учащимися чаще всего не осознается значимость этих качеств для других людей и для успешного осуществления профессиональной деятельности в области музыкальной педагогики. На основном этапе профессионального самоопределения (в вузе) личностно-профессиональные качества переходят в новую стадию своего развития и актуализируются для других, для музыкально-профессиональной деятельности. Момент объективации и актуализации качеств (для себя, своей учебно-музыкальной деятельности или для Другого, музыкально-педагогической деятельности) показывает границы стадий и область проявления и использования этих качеств.

Логика рассуждений приводит нас к выводу, что стадия развития личностно-профессиональных качеств может служить показателем степени профессионального самоопределения.

Проведенный на предыдущих страницах анализ психолого-педагогических исследований и научных разработок в области музыкальной психологии и педагогики показывает, что современные исследования профессионализма при всем многообразии своих подходов, выделяют одну структурную единицу, которая входит составляющей во все профессиональные параметры: знания, умения, навыки, способности, функции педагогической деятельности, позиции педагога как сущность педагогического сознания и интегративные качества личности (профессиональная компетентность, педагогическая направленность и пр.). Это личностные черты, которые по полиморфной классификации А.Г.Шмелева имеют базовый *макроуровень* (с определенной долей приближения их можно обозначить термином темперамент), *мезоуровень* (эти личностные конструкты можно определить как характер) и *микроуровень*, локальные ситуационные черты, задающие определенные сценарии поведения для конкретных ситуаций. Большинство личностных конструктов относятся к третьему уровню, являясь рефлексивно-личностными чертами [720].

Соподчинения первого-второго уровня межиндивидуально-унифицированы для определенной социально-культурной группы (в нашем случае педагогов-музыкантов), а соподчинения второго-третьего уровня «... вырабатываются в ходе становления уникального индивидуального опыта ...» [720, с. 22]. В профессии учителя они называются либо профессионально важными качествами, например у Э.Ф.Зеера, В.Д.Шадрикова [215, 709], либо, при акцентировании уникального индивидуального опыта, личностно-профессиональными качествами (А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, И.А.Зимняя, М.С.Старчеус, Г.М.Цыпин) [183, 219, 531, 699].

В термине *профессионально важные качества* объективируются требования социума к осуществлению на качественном уровне данной профессиональной деятельности. Не смотря на то, что носителем профессионально важных качеств является профессионал, человек осуществляющий деятельность в той или иной сфере, герменевтический вектор этого понятия безусловно направлен на уровень осуществляемой деятельности и ее результативность (Э.Ф.Зеер, В.Д.Шадриков) [215, 709]. Использование же понятия *личностно-профессиональные качества* (часто выделяемая группа профессионально-важных качеств) предполагает осознание значимости личности и личностного самоопределения в профессии. Вектор понимания направлен на профессионала, осуществляющего деятельность. С точки зрения такого разделения понятий, профессионально-важные качества определяются требованиями к идеалу деятельности и скорее соответствуют первому направлению профориентации – психодиагностическому, а понятие личностно-профессиональные качества ближе ко второму направлению, связанному с профессиональным самоопределением и становлением личности, с ее «выращиванием» (в русле понимания этого акмеологического принципа О.С.Анисимовым) [24], с ее самореализацией и самоактуализацией в профессии.

В сущности, первое направление профориентационной работы представляет собой закрытую систему, т.к. предполагает идеал деятельности, под которую подбираются, отбираются будущие профессионалы. Но (и это истина, не требующая доказательств) идеалы могут меняться, в такой же степени может изменяться и сущность деятельности. Значительные трансформации современного учебно-воспитательного процесса, поиски новых подходов и принципов – свидетельство этому. Специалисты, отобранные по старому идеалу деятельности, могут не соответствовать изменившимся условиям осуществления модифицированной деятельности. Однако при втором направлении, в опоре на свободное самоопределение личности, на самостоятельное развитие в процессе жизнеосуществления, система остается открытой. Человек – профессионал может переходить от одной стадии самоопределения к другой, самоосуществляться и самореализовываться в соответствии с изменяющимися условиями деятельности на протяжении всей жизни. В конечном итоге, он становится способен изменять идеалы профессиональной деятельности, «выводить» ее на новые ранее не достижимые

и не мыслимые уровни (например, перейти на уровень изменения социализационных норм) [24].

В акмеологии качественная характеристика субъекта труда, отражающая достаточно высокий уровень профессиональных и личностных качеств определяется как *профессионализм личности* [183]. А.А.Деркач и В.Г.Зазыкин рассматривают *педагогический профессионализм* как «устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность» [183, с. 136]. Как можно заметить личностно-профессиональные качества, свойства педагога являются стержнем, на котором держится профессионализм.

Во многом это связано с так называемыми *инвариантами профессионализма*, которые современная акмеология рассматривает как «основные свойства, качества и умения профессионала (в ряде случаев и необходимые условия), обеспечивающие высокую эффективность и стабильность деятельности» [183, с. 223]. Инварианты (в нашем случае личностно-профессиональные качества и условия их развития) проявляются и во внутренних побудительных причинах, обеспечивающих активное, целенаправленное саморазвитие и реализацию творческого потенциала личности и позволяющих существенно ускорить процессы личностно-профессионального развития. Акмеологические инварианты профессионализма развитые до высокого уровня становятся личностно-профессиональными качествами [183].

Как показывает наш анализ к настоящему времени ученые выделили огромное количество приоритетных качеств личности учителя: любовь к детям и профессии (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Пospelов), эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусков), педагогический такт, эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец), общительность (В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина), справедливость, ответственность, творческая активность, персонализация (А.В. Петровский), способность понимать учащихся и руководить ими (Ф.Н. Гоноболин, Э.А. Гришин), самокритичность, самообладание, самоконтроль, пластичность поведения (Н.В. Кузьмина), владение методами преподавания (Л.М. Портнов), социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик и др.), методологическая культура (Э.Б. Абдуллин, И.И. Цыркун), личностная позиция (Б.Г. Ананьев) и т. д.

Однако, кроме общих (базовых) для всех педагогических специальностей личностно-профессиональных качеств, учеными выделяются и специфические качества, необходимые для конкретного вида педагогической деятельности. Для педагога-музыканта такими являются: музыкальность, художественно-образное мышление (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Г.М. Цыпин), эмпатия и любовь к детям (В.Г. Ражников), профессиональное мышление, самосознание, методологическая культура (Э.Б. Абдуллин, Л.В. Школяр), музыкально-педагогическая интуиция, антиципация, проскопические способности (Д.Б. Кабалевский, Г.М. Цыпин и др.), артистизм (Э.Б. Абдуллин,

Д.Б. Кабалевский, Г.М. Цыпин,)), личностная профессиональная позиция учителя музыки (Э.Б. Абдуллин, В.Г. Ражников,) [404, 531, 541, 640, 699]. К этому перечню можно добавить и частные специфические качества: способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа, его передаче на невербальном и вербальном уровне, открытость переживаний, спонтанность, любовь к музыкальному искусству, исполнительские качества (хорошее звукоизвлечение, техническое совершенство, образно-ассоциативное музыкальное мышление, звукотворческая воля). Каждое из этих качеств в сочетании с творческими показателями (например, самостоятельностью, активностью) приобретает иной характер, образуя удивительный сплав творческой индивидуальности (В.С. Шубинский) [724].

Таким образом, личностно-профессиональные качества учителя музыки, представляют собой инварианты профессионализма различной степени обобщенности:

- **общие**, не зависящие от специфики музыкально-педагогической деятельности, и присущие всем педагогам-профессионалам:
 - любовь к детям и стремление работать с ними,
 - креативность,
 - адекватная мотивация достижений,
 - высокая коммуникабельность,
 - эмпатия,
 - высокий уровень эмоциональной саморегуляции,
 - педагогический такт,
 - проницательность,
 - беспристрастность,
 - стрессоустойчивость,
 - педагогический оптимизм,
 - методологическая и инновационная культура и т.д.;
- **специфические**, отражающие содержание и требования профессиональной музыкально-педагогической деятельности:
 - музыкальность,
 - способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа,
 - способность к передаче музыкального образа на невербальном и вербальном уровнях,
 - звукоизвлечение,
 - техническое совершенство,
 - образно-ассоциативное музыкальное мышление,
 - звукотворческая воля,
 - открытость переживаний, спонтанность,
 - любовь к музыкальному искусству,
 - музыкально-педагогическая интуиция, антиципация,
 - артистизм,
 - личностная позиция педагога-музыканта и т.д.

Итак, философско-теоретический анализ позволяет нам определить *личностно-профессиональные качества учителя музыки как индивидуальные онтогенетические образования* (происхождение которых детерминировано внутренними и внешними причинами, в отличие от генетически детерминированных свойств), *обеспечивающие персональный выбор профессии педагога-музыканта и успешное ее освоение, высокий уровень осуществления полифункциональной музыкально-педагогической деятельности и дальнейшее ее развитие на основе индивидуального опыта*, складывающиеся из общих педагогических (базовых) и специфических качеств педагога-музыканта, *проходящие в своем становлении и развитии ряд стадий*, существующие и проявляющиеся в профессионально-ориентированных поведении, деятельности, общении и рефлексии.

Особого рассмотрения требует вопрос соотношения личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта с эффективностью процесса обучения и воспитания ученика, студента.

Для определения основных параметров этого соотношения было проведено небольшое исследование. Прежде всего, в процессе бесед и анкетирования двух групп слушателей ИПК и ППК при БГПУ (всего 67 человек) были выяснены основные параметры «идеального» музыкально-педагогического процесса: МПП результативен (развивает учащегося не только в музыкальном отношении); ориентирован на личность учащегося (личность учащегося и его интересы являются приоритетными); эмоционально-позитивно окрашен; обеспечивает развитие творческого потенциала учащегося (на основе проблемности – диалогичности и свободы выбора); опирается на широкую культурологическую базу (обеспечивает поликультурное пространство для роста личностного потенциала ученика). Следующая таблица сводит воедино все данные.

Таблица 2.3 – Параметры музыкально-педагогического процесса

Параметры музыкально-педагогического процесса		Количество преподавателей		В % к общему количеству	
Результативность музыкально-педагогического процесса		59 человек		92 %	
Ориентация на личность учащегося		50 человек		74 %	
Эмоционально-позитивная атмосфера МПП		47 человек		70 %	
Творческий потенциал МПП		41 человек	27 человек	61 %	40 %
проблемность диалогичность	свобода выбора				
Широкая культурологическая платформа МПП (поликультурное пространство)		44 человека		65 %	

Анализ показывает, что подавляющее большинство преподавателей идеальный музыкально-педагогический процесс оценивают по его результативности (92 %). Значительный процент педагогического корпуса считает, что педагог-музыкант должен ориентироваться в своей деятельности на личность учащегося (74 %), обеспечивать эмоционально-позитивную атмосферу в процессе занятий музыкой (70 %), организовывать поликультурное пространство для своих учеников (65 %). Проблемность и диалогичность, как необходимые условия для реализации творческого потенциала музыкально-педагогического процесса признаются только 58 % преподавателей. И только 40 % педагогов музыкальных дисциплин считают, что свобода выбора является неотъемлемой составляющей эффективного музыкально-педагогического процесса.

Далее преподавателям было предложено оценить по десятибалльной системе некоторые свои личностно-профессиональные качества: любовь к детям и к музыкальному искусству, звукоизвлечение, техническое совершенство, звукотворческую волю, педагогическую направленность. Одновременно учителя музыкальных дисциплин оценивали своих учащихся по развитости у них качественного звукоизвлечения, мелкой и крупной техники, волевых исполнительских качеств, любви к музыкальному искусству. Экспериментатор высчитывал впоследствии средний балл класса. Это (при анонимности анкетирования) позволяло проверить связь личностно-профессиональных качеств педагога с решением основных проблем инструментальной подготовки учащихся, развитием их личностных качеств, в конечном итоге с результативностью и эффективностью реального музыкально-педагогического процесса.

Отмечались при анализе совпадения (развитые качества учителя – развитые качества учеников; плохо проявляющиеся качества педагога – недостаточно развитые качества учащихся) и несовпадения полученных данных (развитые качества учителя – недостаточно развитые качества учащихся; плохо проявляющиеся качества педагога – хорошо развитые качества учеников). Проверялась зависимость или независимость музыкально-педагогического процесса, его эффективности и результативности от личностно-профессиональных качеств преподавателя.

Таблица 2.4 – Зависимость эффективности МПП от личностно-профессиональных качеств преподавателя

Зависимость прямая		Зависимость обратная	
Позитивная (педагог–учащиеся)	Негативная (педагог–учащиеся)	Позитивно– негативная (педагог–учащиеся)	Негативно– позитивная (педагог–учащиеся)
Любовь к музыке 68 %	Любовь к музыке –	Любовь к музыке 32 %	Любовь к музыке –
Звукоизвлечение 54 %	Звукоизвлечение 11 %	Звукоизвлечение 32 %	Звукоизвлечение 3 %
Техника 70 %	Техника 9 %	Техника 21 %	Техника –
Волевые качества 49 %	Волевые качества 35 %	Волевые качества 11 %	Волевые качества 5 %

Приведенные цифры позволяют проанализировать некоторые виды зависимости проявления личностно-профессиональных качеств преподавателя музыки с результативностью процесса обучения и воспитания. К сожалению, при стопроцентной любви к музыкальному искусству со стороны преподавателей любовь к музыке проявляют только две трети учащихся. Треть учеников, по этому качеству показывают обратную зависимость. В плохом звукоизвлечении признаются 14 % педагогов-музыкантов, при этом только 3 % учеников этих преподавателей оцениваются как обладатели качественного туше. Свыше 90% педагогов считают, что техника у них развита хорошо, однако, оценивая своих учащихся, они признаются, что треть из них не обладает необходимыми в их возрасте техническими качествами. Преподаватели отмечают понижение с возрастом волевых качеств, возможности выходить на концертную эстраду (35 %), тем не менее, они отмечают, что 5 % учащихся у этих преподавателей проявляют хорошую звукотворческую волю.

В целом можно отметить, что прямая зависимость проявляется по исследуемым четырем качествам в 68 % (любовь к музыке), 65 % (звукоизвлечение), 79 % (техника) и 84 % (воля) случаев в данной выборке. Обратная зависимость 32 %, 35 %, 21 % и 16 % выборки. Со значительной долей вероятности можно утверждать, что личностно-профессиональные качества педагога-музыканта оказывают значительное влияние на результаты музыкально-педагогического процесса. Зависимость эта является прямой, низкий процент обратной зависимости является редким исключением, только подчеркивающим основную тенденцию.

Два качества педагога (любовь к детям и педагогическая направленность), включенные в опросник и не имеющие прямого отражения в личностных качествах учащихся, получили по самооценке педагогов следующие баллы:

Таблица 2.5 – Уровни развития личностно-профессиональных качеств учителей

Личностно-профессиональное качество	Низкий уровень (1-4 балла)	Средний уровень (5-7 баллов)	Высокий уровень (8-10 баллов)
Любовь к детям	—	24 %	76 %
Педагогическая направленность	3 %	29 %	68 %

При сопоставлении таблицы 2.3 с таблицей 2.5 можно заметить, что достаточно высокая оценка этих личностно-профессиональных качеств соответствует требованиям, предъявляемым эффективному музыкально-педагогическому процессу. Ориентация на личность учащегося, эмоционально-позитивная атмосфера на занятиях могут быть соотнесены с любовью к детям, а результативность, творческий потенциал и опора на поликультурное пространство с личностной позицией педагога-музыканта, его педагогической направленностью.

Итак, на основе небольшого пилотажного исследования можно сделать вывод, что требования, предъявляемые к музыкально-педагогическому процессу, могут быть реализованы педагогом, обладающим базовыми и специфическими личностно-профессиональными качествами, а результативность и эффективность МПП в определенной степени зависит от уровня развития его личностно-профессиональных качеств. Хорошо развитые личностно-профессиональные качества преподавателя музыки влияют на развитие музыкально-исполнительских качеств учащихся (преобладает прямая зависимость), что обеспечивает эффективность музыкального обучения и воспитания.

В целом можно констатировать, что музыкальная педагогика и психология, считают личность, подобно Н.А.Бердяеву, высшей ценностью и мерилем всех вещей, генеральной целью музыкально-педагогического процесса в современных условиях. Важнейшим признается сохранение каждым учащимся, студентом права на свою уникальность, на свободное развитие и саморазвитие личности, на самореализацию как в музыкальном искусстве, так и (при свободном персональном выборе профессии учителя музыки) в музыкально-педагогической деятельности.

Целеполагание музыкально-педагогической деятельности в реальном учебно-воспитательном процессе опирается на всемерное раскрытие индивидуальности каждого ученика. *Индивидуальность* понимается, как нечто неповторимое, отличающее одного индивида от другого. Это телесные и психические, унаследованные и приобретенные, выработанные в процессе онтогенеза свойства. Осознание человеком собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний,

указывающих на индивидуальное отношение к происходящему (Яковлева Е.Л.) [748].

Отсюда вытекает важность создания эмоционального комфорта субъектов музыкально-педагогического процесса. Личностная включенность учащегося позволяет актуализировать процесс усвоения знаний через эмоции. Е.Л.Яковлева называет это принципом трансформации когнитивного содержания в эмоциональное. В русле проблемы становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки эта позиция позволяет на основе развития эмоциональной сферы обеспечить выстраивание многосторонних отношений с миром, сформировать эмоционально-творческое отношение к будущей профессиональной деятельности.

*

*

*

Наш анализ исследований в русле педагогики музыкального искусства позволяет прийти к выводу, что в историческом ракурсе требования к профессионализму педагога-музыканта всегда предъявлялись достаточно высокие. Можно констатировать:

1. Музыкально-психологические исследования обеспечивают теоретическую базу разработки теории и методики массового музыкального воспитания и профессиональной подготовки педагога-музыканта. В свою очередь, потребности практики массового музыкального образования являются основой целеполагания и целеобразования в профессиональной подготовке, обеспечивают аксиологический аспект становления профессионализма будущего учителя музыки. Исследования последнего десятилетия конкретизировали и углубили представления музыкальной педагогики и психологии о личности педагога-музыканта, ее структурных компонентах, основных сферах существования и формах проявления в профессиональной деятельности. Это позволило перейти к исследованию таких сложных многокомпонентных категорий как профессиональное становление личности учителя музыки, становление и развитие его личностно-профессиональных качеств.

2. Профессиональное становление педагога-музыканта осуществляется в музыкально-педагогическом процессе. Самоопределение субъектов этого процесса (учителя и ученика) находится на разных уровнях. Стадия развития личностно-профессиональных качеств может служить показателем степени профессионального самоопределения.

3. Личностно-профессиональные качества учителя музыки представляют собой инварианты профессионализма различной степени обобщенности: **общие**, не зависящие от специфики музыкально-педагогической деятельности, и присущие всем педагогам-профессионалам; **специфические**, отражающие

содержание и требования профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

4. Философско-теоретический анализ позволяет нам определить личностно-профессиональные качества учителя музыки как *индивидуальные онтогенетические образования* (происхождение которых детерминировано внутренними и внешними причинами, в отличие от генетически детерминированных свойств), *обеспечивающие персональный выбор профессии педагога-музыканта и успешное ее освоение, высокий уровень осуществления полифункциональной музыкально-педагогической деятельности и дальнейшее ее развитие на основе индивидуального опыта*, складывающиеся из общих педагогических (базовых) и специфических качеств педагога-музыканта, *проходящих в своем становлении и развитии ряд стадий*, существующих и проявляющихся в профессионально-ориентированных поведении, деятельности, общении и рефлексии.

5. Требования, предъявляемые к музыкально-педагогическому процессу, реализуются педагогом, обладающим базовыми и специфическими личностно-профессиональными качествами. Между личностно-профессиональными качествами преподавателя музыки и музыкально-исполнительскими качествами учащихся преобладает прямая зависимость, в целом *высокий уровень развития личностно-профессиональных качеств преподавателя обеспечивает эффективность музыкального обучения и воспитания*.

*

*

*

Выделив и определив личностно-профессиональные качества педагога-музыканта, их сущность, структуру и область функционирования можно приступить к рассмотрению закономерностей музыкально-педагогического процесса как основной системы, в которой происходит становление и развитие личности профессионала. Доминирующие тенденции МПП определяют условия и факторы, влияющие на развитие личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

2.4 Закон и закономерность как философские категории. Закономерности музыкально-педагогического процесса

Анализ реалий музыкально-педагогического образования показывает, что исследование музыкально-педагогического процесса в единстве его составляющих (учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности) невозможно без определения основных закономерностей, существенных и необходимых связей, присущих этому процессу, и в той или иной степени влияющих на его продуктивность, на качество подготовки учителя музыки в вузе.

Одним из важнейших понятий в научном познании мира является категория закона. Законы действительности – это объективные связи и отношения явлений и процессов, протекающих в мире, научные же законы отражение этих связей в сознании человека и имеют в каждый данный период времени элемент относительности, т.к. отражают уровень знаний, достигнутый наукой и практикой, и могут быть, с открытием новых сторон и связей феноменов реальности, изменены и дополнены.

Закон – это связь внутренняя, постоянная, существенная и необходимая. Законы выражают *объективные* свойства и отношения, это *необходимая* связь явлений, отражающая *существенные* отношения, поэтому их действие носит *устойчивый* характер. Закон отражает повторяемость отношений при однотипности условий, он объединяет факты и явления с понятиями. При этом, любое понятие (как отражение существенных сторон изучаемого объекта) требует определения его существенных признаков или хотя бы их характеристики [120, 121, 168, 312, 526, 564, 588, 591].

Отношения взаимообусловленности и единства устанавливаются между явлениями или между сторонами одного и того же явления на основе единства их как элементов целостной структуры. Стороны одного и того же явления входят в единую систему, а сами явления могут выступать составляющими системы более общего порядка или метасистемы. Обобщая признаки закона, В.Г.Виноградов и С.И.Гончарук дают следующее определение этой категории: «... закон определяется как философская категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, повторяющихся, общих, устойчивых при определенных условиях связей явлений, вещей, процессов действительности, выражающих их самоорганизацию, порядок или последовательность изменения и развития» [121, с. 12–13].

В философской литературе утвердилась мысль о различении законов как компонентов научного знания и законов как объектов исследования науки. *Закон как компонент научного знания* является теоретическим воспроизведением, рациональной реконструкцией в научном мышлении соответствующих связей и взаимодействий и выражается научным языком в виде определенного нормативного высказывания, которое носит название

формулировки закона. В гносеологическом плане формулировка закона отражает закон как объект исследования. Формулировка закона является теоретическим конструктом, который воспроизводит с определенной степенью точности и полноты соответствующую объективную связь вещей или процессов, вычленяет ее из всеобщих взаимосвязей универсума. *Закон как объект исследования* понимается как объективно существующие в универсуме связи и взаимодействия, независимые от каких-либо исследований. В связи с этим различием Е.А.Кротков поясняет: «Каждый новый этап в развитии науки может внести какие-то изменения в формулировку закона, которая отныне будет более адекватно отображать его онтологический коррелят. Последовательность таких формулировок, полученных на различных исторических этапах развития науки, можно назвать ... последовательностью очередных приближений к закону-объекту» [312, с. 100–101].

Далее Е.А.Кротков указывает, что эти приближения могут носить экстенсиональный и интенсиональный характер. В одном случае уточняются границы применения того или иного закона, те пределы, в которых он действует. Эти границы могут либо расширяться, либо сужаться. В других случаях конкретизируется характер самой взаимосвязи предметов, явлений т.е. самого содержания закона.

Общая логическая структура формулировки любого закона, в том числе и социальной действительности интерпретируется в следующем виде: если имеют место объективные условия и субъективные факторы, то с необходимостью возникает следующая зависимость. В логической формулировке закона всегда присутствуют базисные (ключевые) термины, которые составляют смысловое ядро закона и выделяют предметную область, в которой определены рассматриваемые зависимости. Следует отметить также, что базисные термины представляют собой не конкретные явления, а абстрактные объекты, теоретические конструкты, возникающие в результате теоретической обработки эмпирических фактов, эмпирически фиксируемых зависимостей [312].

Можно констатировать, что формирование понятий является одним из важнейших условий для развития научного знания. С помощью понятия увязываются в том или ином законе, закономерности несопоставимые многообразные связи, взаимозависимости, отношения. Формулируемое понятие включает в себя новое содержание, которое выходит за пределы эмпирических данных и выводит знание на новый уровень обобщения в рамках некоторых теоретических построений. Это позволяет объединить в одной теоретической системе разнообразные, иногда даже противоречивые эмпирические факты. Поскольку наше исследование посвящено педагогическим закономерностям нам придется формулировать те новые понятия, которые будут определять сущность исследуемых закономерностей: «Расширяющееся не только количественно, но и, прежде всего, качественно, научное знание требует введения все новых понятий, для конструирования которых используются

старые словарные запасы, которым придаются, иногда по весьма труднообъяснимым аналогиям, новые значения» (В.С.Арутюнов, Л.Н.Стрекова) [33]. Следовательно, чтобы перейти от эмпирических данных к теоретическим построениям необходимым этапом является формулирование ключевых понятий, которые будут входить составной частью в формулировку той или иной закономерности и отражать ее сущность.

Если проанализировать и сопоставить эмпирические наблюдения и законы, то можно отметить следующие их отличия:

- описания эмпирических фактов и эмпирических наблюдений не могут дать нам знаний о ненаблюдаемых состояниях объекта, тогда как закон через выводимые конечные следствия позволяет это сделать;
- любое эмпирическое знание, как бы ни было оно велико, все же является конечно фиксированным, в то время как выводимых из законов следствий может быть бесконечное множество;
- следует также отметить, что конечные следствия, выводимые из законов, дают более достоверные знания, чем описания единичных эмпирических данных, которые могут нести в себе значительную долю случайности;
- наконец, даже совокупность не связанных между собой эмпирических данных не позволяет объяснять и предсказывать будущее состояние предмета, явления, системы, процесса, тогда как законы могут это сделать [120, 121, 544].

Все вышеизложенное повышает ценность исследования законов и закономерностей той или иной области действительности, которые позволяют с определенной степенью вероятности прогнозировать будущие изменения систем. Никакой самый обширный эмпирический материал не способен осуществлять эту функцию, не будучи подвергнут некоторой логической обработке, позволяющей выявить связи и зависимости в массе эмпирических данных, определить устойчивость их проявления и сформулировать некоторые законы или закономерности. Только после этого появляется возможность привести в систему научные знания и эмпирические данные некоторой области действительности, структурировать их в определенной последовательности и получить от нового научного знания максимум результатов.

Следует отметить, что в законах реализуются несколько функций:

- *гносеологическая* – отражающая связи объективного мира, в силу чего эти связи могут быть познаны;
- *логическая* – образующая форму для выведения других законов или следствий (именно логическая функция законов и позволяет создавать достаточно стройные научные теории, предложения которых выводятся друг из друга по строгим и четким правилам логики);
- *описательная* – позволяющая представить объективно существующие связи в виде неких нормативных высказываний, отражающих взаимодействие предметов, явлений, процессов и систем универсума;

- *объяснительная* – позволяющая раскрыть сущность, внутреннюю природу (субстанциональность, структуру, атрибутику, генетику и т.д.) связей предметов и явлений действительности;
- *прогностическая* – позволяющая не только объяснять существующие связи, но и предсказывать на их основе будущие состояния предметов и явлений окружающего мира, будущие состояния систем, т.е. осуществлять предвидение, относительно возможного хода событий.

Законы науки можно классифицировать по различным основаниям. По сфере своего действия законы могут быть общими и частными, специфическими. По степени обязательности или вероятности повторения, т.е. по устойчивости воспроизводящихся связей, законы делятся на динамические и статистические. По виду и сущности связей, проявляющихся в законах, они могут быть законами функционирования и законами развития. При этом законы функционирования отражают внутренние, необходимые связи существующие между взаимодействующими в универсуме предметами, явлениями, процессами, системами, а законы развития (существующие параллельно и в единстве с законами функционирования и сформулированные еще Г.Ф.Гегелем) отражают сущность внутренних взаимодействий, отражающих самоизменение через разрешение противоречий.

Законы природы, общества и человеческого мышления могут быть самыми разнообразными по своим свойствам, однако, они имеют и ряд общих признаков:

- законы выражают объективные свойства и отношения сущностей, в силу чего они являются существенными;
- они устойчивы, т.к. даже в специфической сфере действия законы содержат в себе признаки не уникальные, единичные, а обобщенные;
- в законах выражена повторяемость отношений и зависимостей при однотипности условий;
- законы информативны, т.к. ограничивают разнообразие и устраняют неопределенность в исследуемой области действительности.

Кроме этого, законы могут и значительно различаться. Основным признаком различия между общими и специфическими законами может быть временной признак. Так, например, существенные связи между различными системами или внутри одной системы могут действовать лишь при определенных условиях, изменение которых приведет к тому, что повторяющиеся взаимодействия исчезают, а специфический закон прекращает свое действие.

Законы природы, общества и мышления отражаются в законах науки в виде идеализированных связей явлений и процессов объективного мира и выражаются в форме общих суждений. В этом качестве они имеют ряд общих признаков и определенных требований. Признаками научных законов являются универсальность, истинность, неограниченность предметной области,

возможность выражения суждений в формализованном языке, а требования, которые к ним предъявляются – следующие:

- требование адекватности и полноты как указание на определенные условия действий данного закона и учет последних исследований и практики в данной области;
- требование простоты как отражение в законах наиболее существенных отношений, ограничение дополнительной информации;
- требование достоверности и вероятности как отражение возможности научного закона раскрывать не только область действительности, но и области возможного существования. Это требование связано с реализацией проскопической функции научного закона (Г.В.Рубанов) [564, с. 24–25].

Но возможно ли исследование законов и закономерностей в русле логики и методологии науки в гуманитарной сфере? В педагогике, например?

Несмотря на то, что проблема законов и закономерностей в педагогической науке признается многими исследователями одной из наиболее фундаментальных, в последние годы обращение к методолого-теоретическим аспектам этой науки стало эпизодическим явлением. Б.С. Гершунский отмечает, что в настоящее время основное внимание в научной литературе по педагогике уделяется внешним сторонам педагогической и учебной деятельности, описанию ее этапов, внешней структуры, нормативных требований (подходов и принципов), методов ее организации, методического обеспечения [140]. Нечто подобное происходит и в такой области педагогики как педагогика искусства.

Тем не менее, можно констатировать, что, начиная с сороковых годов XX века, исследованиями педагогических законов и закономерностей занимались многие ученые. Рассмотрению понятий закон, принцип и правило как логических категорий и их использованию в педагогике были посвящены исследования П.Н. Груздева, Н.А. Петрова и В.Я. Струминского. На основе признания единства сущего и должного утверждается позиция о соответствии системы педагогических принципов объективно действующим законам и закономерностям [167, 477, 629]. В 60-е годы Г.В. Воробьевым, Л.Б. Ительсоном и др. анализировались диалектические единство случайного и необходимого в педагогической теории и практике, использование математических методов в педагогической науке [128]. В последующие годы Н.И. Болдырев, В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, В.И. Помогайба, М.Н. Скаткин и др. исследовали законы и закономерности процесса обучения, его противоречия и проблемы совершенствования с точки зрения методологии педагогики и логико-методологических аспектов научного исследования [144, 209, 293, 307, 517, 523, 592].

Процесс обучения и его закономерности, специфика законов и закономерностей в педагогике, требования, предъявляемые к доминирующим тенденциям, серьезно исследовались Б.С.Гершунским, И.Я.Лернером, Я.Пруха [140, 141, 349,].

Внимательное рассмотрение научной литературы по данному вопросу позволяет констатировать, что педагогические законы по своему характеру могут быть отнесены только к социальным законам, в связи с чем возникает вопрос, каковы специфические особенности, присущие именно этим законам?

Прежде всего, специфической особенностью педагогических законов и закономерностей служит их человекотворческий характер. Они существуют только в условиях целенаправленной и сознательной деятельности людей, могут только в ней проявляться и использоваться (в отличие от законов природы, существующих вне человеческого фактора). Осмысленные и необходимые педагогические действия, целенаправленные и ценностно-ориентированные составляют необходимый процесс, разворачивающийся во времени и создающий необходимую цепь событий, т.е. определенную тенденцию, закономерность.

Далее, общественные законы, а педагогические законы включаются в эту категорию, проявляются только в большой массе эмпирических данных о действиях отдельных индивидуумов, т.е. носят статистический характер. Рассматривая педагогические законы и закономерности, следует подчеркнуть соотношение в них случайного и необходимого. Теоретические положения, отраженные в них, не могут быть универсально приложимы к любым локальным явлениям педагогической действительности, но только позволяют говорить о некоторых доминирующих тенденциях, пробивающих себе дорогу через случайные и спорадические явления. Это методологическое ограничение вряд ли когда-нибудь будет преодолено. Отсюда вытекает неизбежный вывод, что в педагогической действительности существуют только законы-тенденции. Особый характер приобретает и устойчивость связей в закономерностях педагогического процесса, она приобретает характер повторяемости при определенных условиях, некоторой регулярности, которая является только статистически достоверной и не может быть принята безоговорочно пригодной для всех случаев, встречающихся в педагогической реальности. Для признания действительности тех или иных педагогических закономерностей необходим тщательный анализ реальных условий педагогического процесса и выполнение методологических требований к их сущности и формулировке, о чем мы упоминали ранее.

Наконец, одним из важных признаков педагогических законов и закономерностей является их временной признак. Они более включены в исторический контекст, в силу чего их существование менее долговечно. Эти законы и закономерности имеют тенденцию уточняться, дополняться, видоизменяться, отражая непрерывный процесс познания педагогических явлений. Совершенно прав Б.С.Гершунский, который предостерегает от

придания жесткого статуса педагогическому закону и необдуманности управленческих решений, принимаемых на его основе: «Это не означает, конечно, что познание педагогических законов в принципе невозможно. Важно лишь не приписывать подобным законам не свойственных им функций, учитывать ограничения в их использовании. Необходимо стремиться к системной доказательности статуса того или иного образовательного закона, избегая ложного, хотя и «престижного» стремления во всяком тривиальном, самоочевидном положении усматривать педагогический закон ...» [140, с. 344].

Отказ от признания существования в педагогической деятельности только субъект-объектных отношений, признание активности познающего субъекта, выступающего обязательным условием получения знания, приводят к закономерному выводу, что определяющими в этой сфере человеческой деятельности являются субъект-субъектные отношения. Все это превращает педагогический процесс в открытую неустойчивую (диссипативную) метасистему, характеризующуюся множеством возможных флуктуаций. Эти отклонения могут зависеть как от случайных, так и от целенаправленных воздействий.

Означает ли сказанное, что законы в педагогике невозможны? Безусловно, нет. И в педагогике существуют объективные связи и зависимости, но в гуманитарной сфере, весьма сложной и неоднозначной закон смягчается до закономерности. Закон и закономерность как философские категории во многом сходны по своим признакам. В понятии закономерность отражен, прежде всего, такой тип связи, который характеризует «развивающиеся системы, особенно в период их становления» [121, с. 13]. Именно через подобный тип связей проявляется общая, доминирующая тенденция какого-либо процесса в социально-гуманитарной сфере. Тенденция при этом проявляет себя как сложившееся совокупное действие различных сторон рассматриваемого процесса. Употребление понятия закономерность позволительно тогда, когда подчеркивается, что в основе исследуемых процессов лежат объективные связи, что эмпирические данные не являются хаотичным, случайным скоплением фактов и явлений, а могут быть теоретически интерпретированы как взаимодействующие между собой, находящиеся друг с другом в определенных взаимоотношениях. Обнаруживаемая в этих взаимодействиях определенная упорядоченность и устойчивость связей определяется как закономерность и конкретизирует представление о социально-гуманитарной специфике этих связей.

Итак, **закономерностями** называются *доминирующие тенденции исследуемого процесса*. О закономерности говорит только та повторяемость, которая носит не случайный, а необходимый характер. Повторяющееся в закономерности выступает в виде инварианта, сохраняющегося в определенных условиях. Повторяемость одновременно есть выражение общего в индивидуальном. В закономерности связь носит не постоянный, а

вероятностный характер и может служить в педагогике, например, основанием для создания стохастических технологий.

И законы, и закономерности могут иметь отношения, как к природным явлениям, так и к явлениям социальной действительности. Однако, если проблематично существование и доказательность педагогических законов, то доминирующие тенденции как закономерности педагогического процесса признаются большинством исследователей, работающих в этой области науки. Более того, достаточно интересными являются позиции некоторых авторов, рассматривающих противоречия, принципы и правила педагогической деятельности и связывающих их с теми или иными доминирующими тенденциями педагогического процесса. В частности, например, Гребенюк О.С. и Гребенюк Т.Б., встраивая свою систему принципов педагогики индивидуальности, основывают их на конкретных закономерностях педагогического процесса. Причем можно отметить, что, рассматриваемые принципы находятся в системной зависимости и от закономерностей, и от противоречий педагогической действительности. С одной стороны, они опираются на закономерности, а с другой являются основой для разрешения противоречий реального педагогического процесса [155].

Значительный интерес вызывает, с нашей точки зрения и проблема соотношения закономерностей функционирования и развития в педагогической науке. В.Г.Виноградов и С.И.Гончарук отмечают, что «существует точка зрения, согласно которой различие законов функционирования и развития зависит от иерархии систем. Каждый закон по отношению к более общей системе, в которую его сфера действия входит в качестве подсистемы, выступает как закон функционирования, а по отношению к подчиненным системам – как закон развития» [121, с. 127]. Нам представляется, что это высказывание диалектично по своей сути. Если исходить из позиции Г.Ф.Гегеля, то внутренние противоречия, являющиеся механизмом самодвижения, описываются законами развития, относящимся к подсистеме. В нашем случае закономерности музыкально-педагогического процесса (МПП) выступают закономерностями развития для становящейся и развивающейся личности педагога, а по отношению к системам более общего порядка, например, по отношению к образовательной системе, они являются закономерностями функционирования музыкально-педагогического процесса. Одни и те же закономерности могут выступать в диалектическом единстве и как закономерности функционирования и как закономерности развития, в зависимости от рассматриваемых отношений в иерархии систем.

Это последнее высказывание имеет большое значение именно для нашего исследования, т.к. позволяет соотнести закономерности существования и развития различных систем, разной степени соподчиненности и разной степени общности. Нами уже рассматривалась метасистема музыкально-педагогического процесса, и ее структурные компоненты, одним из которых является личность учащегося, студента как сложная динамическая

саморазвивающаяся система. Закономерности становления личностно-профессиональных качеств (ЛПК) будущего учителя музыки по отношению к закономерностям музыкально-педагогического процесса выступают как закономерности функционирования, закономерности музыкально-педагогического процесса по отношению к личности как закономерности развития, создавая условия для проявления закономерностей функционирования. Эти позиции можно отразить в схеме.

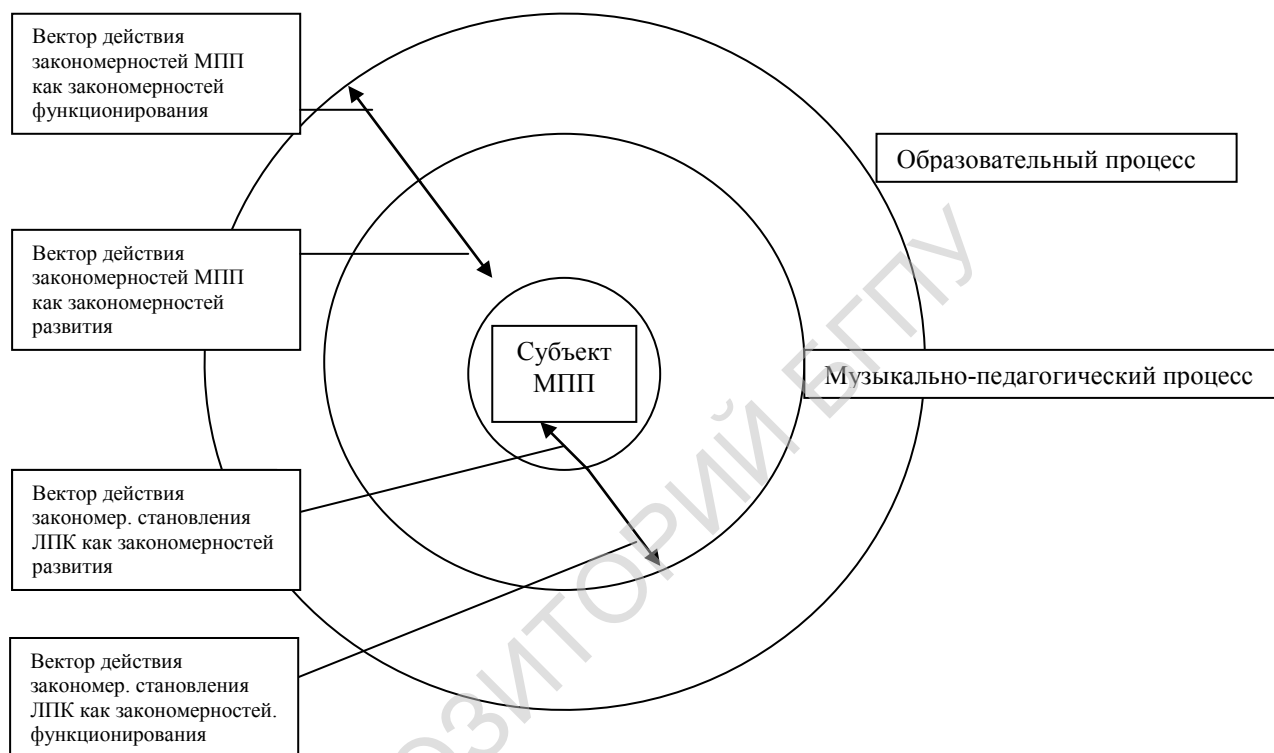


Рисунок 2.5 – Диалектичность закономерностей функционирования и закономерностей развития

В педагогических закономерностях условия функционирования педагогических систем воспроизводятся самими же закономерностями функционирования. Накапливающиеся в результате этого флуктуации, изменения во взаимодействии элементов системы, вызывают изменения самого типа функционирования, изменение состояния системы или смену одной системы другой. Таким образом, действие законов функционирования внутренне детерминирует действие законов развития.

В настоящий момент в образовательном процессе происходят значительные сдвиги, связанные с изменением социально-экономических условий существования общества, переходом от техногенной к антропогенной цивилизации, информационной революцией. Все это обуславливает возникновение новых доминирующих тенденций (или более яркое проявление старых тенденций), которые начинают оказывать существенное влияние на

протекание педагогических процессов. Это проявляется не только в педагогике, но и в смежных областях знания, относящихся к социальной реальности.

Действительно, в акмеологии, например, открыты закономерности отражающие и описывающие устойчивые связи между процессами становления профессионализма и формированием личностной целостности, между процессами самоопределения, самоутверждения, самореализации и личностно-профессиональным ростом. Эти закономерности носят характер устойчивой повторяемости, они менее вариативны, чем психологические законы и относятся к классу «законов-тенденций». Как отмечают А.А.Деркач и В.Г.Зазыкин, в настоящее время они имеют описательный характер [182, 183].

В педагогике музыкального искусства попытки исследования закономерностей предпринимались значительно реже. Принадлежность музыкального образования не только к сфере гуманитарного знания, но, в большей степени, к сфере искусства ограничивает исследователей закономерностей этого процесса. Если в общей педагогике рассмотрение закономерностей процесса обучения и воспитания осуществлялось довольно часто, более того, значительная часть исследователей претендовала на открытие законов педагогического процесса, законов обучения и воспитания (Б.С.Гершунский и Я. Пруха, например, приводят в своих работах целый перечень формулировок таких законов [140,141]), то в музыкальной педагогике практически невозможно привести примеры формулирования законов музыкального обучения и воспитания.

Следует, правда, отметить, что в последнее время исследователи пытаются теоретически обобщить и осмыслить некоторые доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса, сформулировать условия и принципы, в основе которых лежат эти закономерности. К удачным попыткам подобного рода можно отнести исследование В.Ф.Орловым профессионального становления учителей художественных дисциплин и сформулированные ученым закономерности этого процесса:

- чем глубже самопознание, тем сильнее мотивация самосовершенствования, выше уровень педагогической культуры;
- чем сильнее уверенность учителя в своих возможностях, тем выше интерес к профессиональной деятельности, овладению способами саморазвития;
- чем интенсивнее осуществляется процесс рефлексивного смыслообретения предмета профессиональной деятельности, тем устойчивее позитивное, творческое отношение к художественно-педагогической деятельности [460].

Все перечисленные закономерности устанавливают зависимости между личностными параметрами педагога-музыканта, выявленные в процессе экспериментальной работы. На основе этих закономерностей выявлены условия, позволяющие разрешать противоречия исследуемого процесса профессионального становления.

Доминирующие тенденции музыкального воспитания, как составной части общего воспитательного процесса, рассматриваются О.В.Михайличенко. Исследователь определяет их как закономерности музыкального воспитания личности, обусловленные спецификой развития и формирования музыкального искусства как одной из форм общественного сознания. При этом опора на выявленные закономерности выступает как важное условие эффективности музыкального воспитания. Основными закономерностями ученый считает следующие:

- единство и взаимосвязь музыкального воспитания и общего развития личности;
- связь между уровнем музыкального развития личности и характером ее практической музыкально-творческой деятельности;
- единство общей цели воспитания личности и конкретных музыкально-воспитательных задач;
- единство процессов музыкального воспитания и музыкального самовоспитания (саморазвития);
- зависимость музыкального воспитания от общего развития музыкальной культуры и материальных возможностей общества;
- связь между возможностями личности (возрастными, индивидуальными и т.д.) и воспитательных воздействий на нее и содержания воспитательного материала [411].

При всей позитивности попыток более широких теоретических обобщений следует отметить и определенную размытость и расплывчатость формулировок, отсутствие четкого ограничения их функций и системной доказательности статуса доминирующей тенденции.

Не претендуя на исчерпывающую полноту выделенных нами доминирующих тенденций, попытаемся, все-таки определить основные из них в музыкально-педагогическом процессе, рассматриваемом как совокупность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности и необходимых как предпосылки и условия становления и развития личности педагога-музыканта.

Прежде всего, ограничим область определения доминирующих тенденций. Она представляет собой зависимости между феноменами музыкально-педагогического процесса, связи внутри составляющих музыкально-педагогического процесса и не претендует на распространение в других социальных сферах. Но, зато в русле музыкально-педагогического процесса эти закономерности связаны с субъектами, предметами, процессами, событиями, относящимися к этой области. Мы исследуем определенное множество феноменов, которые не входят (или не обязательно входят) в области исследования других человековедческих психолого-педагогических научных дисциплин.

При вербально-логическом изложении содержания той или иной закономерности музыкально-педагогического процесса, область ее

определений будет совпадать с областями определения ее структурных переменных. Безусловно, все это тесно связано с областью действительной применимости доминирующей тенденции и спецификой предмета музыкальной педагогики.

Поскольку нами исследуются педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки, постольку мы должны признать справедливым позицию методологии и логики науки, отстаивающую невозможность существования «объектов, абсолютно индифферентных к тем обстоятельствам, в которых они существуют. Следовательно, не может быть и беспредпосылочных связей, тем более беспредпосылочных закономерных зависимостей между объектами, которые к тому же существуют не просто в определенных, а в непрерывно изменяющихся обстоятельствах» [312, с. 108].

Любая зависимость, закономерная связь существует лишь при определенных факторах, наличие которых обуславливает, определяет существование этой связи. Такими факторами, обуславливающими доминирующие тенденции становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки являются закономерности музыкально-педагогического процесса, составляющие область действительной применимости закономерностей личностного развития. Вся же область педагогических явлений вне действия этих факторов, этих условий составляет область фальсифицируемости закономерностей личностного развития.

Теперь, введя ряд ограничений, мы можем приступить к рассмотрению доминирующих тенденций музыкально-педагогического процесса.

*

*

*

Одной из фундаментальных тенденций музыкально-педагогической деятельности преподавателя и учебно-музыкальной деятельности студента является опора на развивающую функцию музыкального искусства: ***эффективность и прогнозируемость результатов обучения находится в прямой зависимости от развивающей функции музыкального искусства.*** Никакая «околомузыкальная» деятельность не может заменить общения с музыкальным искусством как отражением объективного окружающего мира и внутреннего мира человеческой личности, выраженного в звуках, актуализированного в музыкальных художественных образах. Попытаемся это доказать.

Во-первых, философия искусства, музыкальная психология (Ю.Б.Алиев, Э.Б.Абдуллин, Аристотель, М.М.Бахтин, М.С.Каган, Е.В.Квятковский, Н.И.Киященко, М.К.Мамардашвили, Платон и др.) убедительно доказывают развивающую функцию музыкального искусства, что было более подробно рассмотрено нами во втором параграфе первой главы нашей работы. При этом мы пришли к выводу, что суть развивающей силы музыкального искусства базируется: на многоаспектности воздействия музыки на личность; на

интроспекции и самоидентификации личности в процессе общения с музыкальным произведением; на едином для музыки и для эмоций принципе функционирования (сигнальность, регулируемость, парность, фазность); на эмоциональномоторной природе музыкальности; на подсознательном воздействии музыкального языка эмоций, помогающего приобретению воображаемого опыта и переводу его в плоскость реальных отношений личности; на включении личности в многогранную музыкальную деятельность (восприятие, исполнение, творчество) [512].

Во-вторых, многочисленные данные экспериментальных исследований и в нашей стране, и за рубежом (Л.Г.Арчажникова, Х.Гарднер, Д.Кемпбелл, В.И.Петрушин, В.М.Подуровский, Н.В.Суслова, К.В.Тарасова, Г.М.Цыпин и мн.др.) доказывают объективность этой тенденции музыкально-педагогического процесса. Научные положения, подтверждающие этот тезис, также рассмотрены во втором параграфе первой главы.

В-третьих, общение с музыкальным произведением способствует самопознанию и раскрытию личности с помощью интроспекции через музыку и принятия личностных смыслов, что повышает изменяемость проектируемой личности ее самореализацию и самоактуализацию [170, 507].

В-четвертых, эмпирические данные, основанные на опыте ведущих педагогов-музыкантов, позволяют констатировать, что на уроке музыки речевое общение не должно быть доминирующим. Излишняя вербализация может подменить саму музыку, но не в состоянии компенсировать ее развивающую функцию. На уроке музыки должна звучать Музыка!

Проанализируем, соответствует ли сформулированная нами закономерность тем требованиям, которые предъявляются к теоретическим положениям заявленного жанра?

Адекватность и полнота определяются условиями действия указанной закономерности в рамках музыкально-педагогического процесса на всех этапах обучения, в разных сферах жизнедеятельности личности и во всех звеньях системы музыкального и музыкально-педагогического образования, т.к. именно в этих параметрах существует музыкально-педагогический процесс, а также теоретическим исследованием сущности развивающей силы музыки. Указание на последние исследования в этой области педагогики музыкального искусства подчеркивают выполнение требования адекватности и полноты исследуемой закономерности.

Доминирующая тенденция – опора на развивающую функцию музыки делает эффективным и прогнозируемым обучение – отвечает требованию простоты вербально-логического высказывания и ограничению дополнительной информации. Связь в этой педагогической закономерности не затушевывается обилием терминов и ясно определяется в прямой зависимости, хотя и вероятностного толка.

Эта доминирующая тенденция соответствует и третьему требованию: достоверности и вероятности как отражению ее проскопической функции.

Действительно, эта педагогическая закономерность способна раскрывать не только область музыкально-педагогической действительности, утверждая зависимость эффективности обучения от обращения к развивающей функции музыкального искусства, но и прогнозировать положительную или отрицательную (при нарушении этой закономерности) динамику музыкального обучения и воспитания в рамках музыкально-педагогического процесса.

Таким образом, можно констатировать, что рассмотренная нами доминирующая тенденция может лежать в основе нормативных требований к музыкально-педагогическому процессу, тех подходов и принципов, на которые мы опираемся в своей педагогической деятельности. А подходы и принципы позволяют разрешить противоречия музыкально-педагогического процесса как метасистемы и обеспечить ее дальнейшее развитие, переход в новое состояние.

*

*

*

Важной тенденцией является и связь творческого характера музыкально-педагогического процесса с эффективным становлением личности педагога-музыканта, что отмечают многие известные ученые: Б.В.Асафьев, Д.Б.Кабалевский, В.В.Медушевский, В.И.Петрушин, А.Н.Сохор, Б.М.Теплов, Г.М.Цыпин и др. Это позволяет нам сформулировать закономерность следующим образом: ***интенсивность становления личности педагога-музыканта определяется творческим характером музыкально-педагогического процесса.*** Современная психолого-педагогическая наука признает потребность в творчестве родовым свойством человека, имманентно ему присущим. Формирование творческой личности становится социальным заказом, объективным требованием не только любого государства как социального института, но и всего человечества.

Для педагога осознание своей профессии как профессии творческой актуально в силу ряда причин: только творчески работающий учитель способен преодолеть цепкость и рутинность традиционной педагогической системы, во многих своих звеньях подверженной стагнационным процессам; большинство исследователей приходит к выводу, что только творческая личность педагога способна сформировать творческую личность ученика (В.Г.Ражников); целостность личности, как субъективная и объективная экзистенциальная ценность, сохраняется через творчество, т.к. только оно способно актуализировать с наименьшими потерями для личности и общества все аспекты взаимоотношений субъекта с собой и объективной реальностью.

Следует отметить, что любой акт творчества в музыкально-педагогическом процессе может характеризоваться с точки зрения результативности, аксиологичности, процессуальности и системности:

А. В результате творческого акта возникает прямой результат – продукт деятельности. Для музыкально-педагогической деятельности (научной и практической) это могут быть: сотворение творческой индивидуальности; формирование личности музыканта, отличающейся неповторимостью и

уникальностью; воспитание человека способного саморазвиваться, самореализовываться и самоактуализироваться в рамках музыкального искусства; выявление ранее не познанных закономерностей музыкального обучения и воспитания; создание новых оригинальных форм, методов и приемов работы; разработка нестандартных подходов и умение видеть многовариантность решения одной и той же проблемы; совершенствование, рационализация и модернизация уже известного музыкальной педагогике в соответствии с новыми задачами; обеспечение в рамках музыкально-педагогического процесса поиска студентом новых смыслов как в произведениях музыкального искусства, так и в ситуациях своей учебно-музыкальной деятельности (смыслотворчество в музыкально-педагогическом процессе) и т.д.

Б. Продукт деятельности творческого акта аксиологичен, он обладает определенной личностной и общественной ценностью. Известный ученый-психолог С.Л.Рубинштейн определял творчество как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю не только самого творца, но и науки, искусства, педагогики и т.д. Личностная, субъективная ценность всегда присутствует в творчестве, но не всегда она может совпадать по значимости с ценностью общественной. А.Маслоу, например, считает, что подлинное творчество, креативность проявляются у человека и в повседневной жизнедеятельности, при каждодневном выборе жизненных ситуаций и в разных формах самовыражения [381, 382]. Безусловно, продукт творческого акта в этом случае не обязательно будет обладать непосредственной общественной ценностью, скорее эта ценность будет проявляться опосредованно, через изменение качества жизни каждого человека.

В. В результате творческого акта возникает и побочный продукт деятельности, скрытый, латентный, неосознаваемый. Он заключается в приобретении личностью учителя индивидуального творческого опыта, в формировании способности самостоятельно генерировать и разрабатывать идеи. Эти личностные изменения процессуальны и представляют собой творческое развитие, самодвижение педагога-музыканта к вершинам профессионализма в музыкально-педагогической деятельности.

Г. Любой творческий акт, представляющий собой единичное явление, не способен значительно повлиять на личность учащегося, студента. Только система творческого развития личности, когда творческие акты пронизывают весь музыкально-педагогический процесс, когда преподаватель через различные по содержанию и форме методы работы «включает» обучающегося в процесс творчества, способна оказать значительное влияние на развитие творческого потенциала личности. В нашем случае опора на проблемно-ситуативные, суггестивные, творческие методы, методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний выступает как система воздействий, обращенная к сознанию, сверхсознанию и подсознанию обучающейся личности и способная

преодолевать стереотипы репродуктивной деятельности, поднимая ее до творческого уровня.

Современная педагогика, психология, в том числе и музыкальная, рассматривают деятельность как совокупность и органическое взаимодействие ее репродуктивных и продуктивных форм (Б.В.Асафьев, Л.С.Выготский, Д.Б.Кабалевский, А.Н.Леонтьев, В.В.Медушевский, В.Н.Наумчик, В.И.Петрушин, А.Н.Сохор, Б.М.Теплов и др.) [40, 132, 231, 233, 346, 391, 438, 481, 616, 617, 643]. Формирование творческих качеств личности учителя музыки является аксиомой профессиональной подготовки, перехода музыкально-педагогической деятельности на продуктивный, творческий уровень.

Чтобы проверить, осознает ли преподавательский корпус необходимость перехода на продуктивный уровень в собственной деятельности и переводе на творческий уровень учебно-музыкальной деятельности студента, учащегося, мы провели небольшое анкетирование преподавателей музыкальных дисциплин общеобразовательных школ с общеэстетическим, хоровым, музыкальным уклоном и преподавателей музыкально-педагогического факультета. Анкетирование проводилось анонимно, всего было получено и обработано 287 анкет учителей школ и 56 анкет преподавателей вузов.

В первой анкете преподавателей попросили расположить по степени значимости личностно-профессиональные качества педагога-музыканта (общие и специфические). Результаты анкетирования представлены в следующих таблицах:

Таблица 2.6 – Общие личностно-профессиональные качества педагога

Личностно-профессиональные качества педагога	Занимаемая позиция	
	По оценке преподавателей школ	По оценке преподавателей вузов
<i>Любовь к детям и стремление работать с ними</i>	1	1
<i>Креативность (творчество, проявляющаяся в педагогическом процессе)</i>	2	2
<i>Педагогический такт</i>	3	3
<i>Высокая коммуникабельность</i>	4	7
<i>Педагогический оптимизм</i>	5	5
<i>Эмпатия</i>	6	6
<i>Адекватная мотивация достижений</i>	7	9

<i>Проницательность</i>	8	8
<i>Методологическая и инновационная культура</i>	9	4
<i>Высокий уровень эмоциональной саморегуляции</i>	10	10
<i>Беспристрастность</i>	11	12
<i>Стрессоустойчивость</i>	12	11

Как можно заметить на первое место и преподаватели школ, и преподаватели вузов ставят любовь к своим ученикам и стремление работать с ними. Креативность и педагогический такт занимают две следующие позиции. Подчеркивает значимость полученных результатов и тот факт, что по оценке преподавателей школ и преподавателей вузов полностью совпадают 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10 позиции (любовь к детям и стремление работать с ними, креативность, педагогический такт, педагогический оптимизм, эмпатия, проницательность, высокий уровень эмоциональной саморегуляции). Незначительные различия присутствуют в 4, 7, 11, 12 позициях, т.е. высокая коммуникабельность, адекватная мотивация достижений, беспристрастность и стрессоустойчивость получили соседние позиции или имеют разницу в одну-две позиции. Единственное присущее всем преподавателям личностно-профессиональное качество, получившее в оценке преподавателей школ и вузов значимую разницу в позициях (четвертая позиция у преподавателей вузов и девятая позиция у педагогов школ) – методологическая и инновационная культура преподавателя. Учителя музыки и специальных музыкальных дисциплин общеобразовательных школ склонны значительно принижать значимость методологической и инновационной культуры. В этом отношении педагогический корпус высших учебных заведений в значительно большей степени осознает роль и значение методологической и инновационной культуры педагога для полноценной продуктивной музыкально-педагогической деятельности. В целом можно отметить, что творческий характер музыкально-педагогического процесса осознается преподавателями музыки всех уровней образования, особое роль отводится реципиентами тем качествам, которые обеспечивают высокопрофессиональный уровень педагогического общения, обеспечивая его эмоционально-коммуникативный аспект. В меньшей степени преподаватели школ и вузов признают важность общих личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих регулятивный аспект педагогического общения: высокий уровень эмоциональной саморегуляции, беспристрастность, стрессоустойчивость – занимают самые последние позиции.

Более полифоничная картина наблюдается в оценке специфических личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта.

Таблица 2.7 – Специфические личностно-профессиональные качества педагога-музыканта

Личностно-профессиональные качества педагога-музыканта	Занимаемая позиция	
	По оценке преподавателей школ	По оценке преподавателей вузов
<i>Любовь к музыкальному искусству и творческое к нему отношение</i>	1	3
<i>Музыкальность</i>	2	1
<i>Способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа</i>	3	2
<i>Способность к передаче музыкального образа на невербальном и вербальном уровне</i>	4	5
<i>Личностная позиция педагога-музыканта</i>	5	4
<i>Музыкально-педагогическая интуиция</i>	6	7
<i>Образно-ассоциативное музыкальное мышление</i>	7	6
<i>Звукоизвлечение</i>	8	8
<i>Техническое совершенство</i>	9	12
<i>Артистизм</i>	10	9
<i>Открытость переживаний</i>	11	11
<i>Звукотворческая воля</i>	12	10
<i>Антиципация</i>	13	13
<i>Спонтанность</i>	14	14

Анализ анкеты показывает, что среди специфических личностно-профессиональных качеств на первое место преподавателями школ

выдвигается любовь к музыкальному искусству и творческое к нему отношение. Самая большая разбежка в оценке специфических личностно-профессиональных качеств в двух группах реципиентов составляет две позиции – это такое качество как техническое совершенство, которое больше ценится преподавателями–музыкантами общеобразовательных школ. Позиции звукоизвлечения, открытости переживаний, антиципации и спонтанности совпадают полностью (соответственно 8, 11, 13 и 14 позиции). Остальные специфические качества по оценкам двух групп анкетизируемых показывают незначительную вариативность, неизменно занимая соседние позиции. С другой стороны следует подчеркнуть, что первые пять позиций и у преподавателей школ и у преподавателей вузов занимают специфические качества, определяющие творческий характер музыкально-педагогического процесса и способность педагога к эстетической коммуникации. Вызывает определенную озабоченность отнесение звукоизвлечения, технического совершенства, артистизма, звукотворческой воли на 8–12 позиции. Не придавая большого значения этим параметрам, преподаватели обрекают себя на недооценивание этого музыкально-исполнительского блока качеств у своих учеников, что в той или иной степени неизбежно ухудшает специальную профессиональную подготовку и общий уровень личностно-профессиональных качеств.

Таким образом, можно с достаточной точностью сделать вывод, что творческие качества личности преподавателя оцениваются как очень значимые для музыкально-педагогического процесса, креативный характер которого они и обеспечивают. Следующими по значимости признаются качества, обеспечивающие высокий профессионализм педагогического общения и качественный уровень эстетической коммуникации.

Наконец, необходимость определения причин, способствующих и мешающих педагогу реализовать свой творческий потенциал, и, соответственно, повысить творческий характер осуществляемого музыкально-педагогического процесса, потребовала проведения еще одного анкетирования. Преподавателей школ и вузов попросили перечислить причины, позволяющие и препятствующие проявлять субъектам музыкально-педагогического процесса свой творческий потенциал и в полной мере реализовать творческий характер этого процесса.

Обе группы причин можно поделить на субъективно-личностные и объективно-социальные. На первое место в перечне причин поставлены наиболее часто упоминаемые, далее они располагаются по убывающей экспоненте. Результаты анкетирования следующие:

Таблица 2.8 Причины, способствующие реализации творческого потенциала субъектов музыкально-педагогического процесса

Субъективно-личностные причины		Объективно-социальные причины	
Преподаватели школ	Преподаватели вузов	Преподаватели школ	Преподаватели вузов
1. Любовь к детям, стремление работать с ними 2. Любовь к музыке и музыкально-педагогической деятельности 3. Развитые творческие качества личности педагога-музыканта 4. Высокий уровень профессиональной подготовки преподавателя 5. Владение методикой преподавания своего предмета 6. Установка на творчество в своей музыкально-педагогической деятельности 7. Глубокое, доскональное знание своего предмета 8. Развитые педагогические способности 9. Стремление к использованию в музыкально-педагогической деятельности новых форм и методов работы 10. Использование творческих возможностей, предоставляемых музыкально-педагогическим	1. Любовь к музыке и музыкально-педагогической деятельности 2. Высокий уровень профессиональной подготовки преподавателя 3. Любовь к детям, стремление работать с ними 4. Развитые творческие качества личности педагога-музыканта 5. Глубокое, доскональное знание своего предмета 6. Владение методикой преподавания своего предмета 7. Установка на творчество в своей музыкально-педагогической деятельности 8. Развитые педагогические способности 9. Использование творческих возможностей, предоставляемых музыкально-педагогическим процессом 10. Стремление к использованию в музыкально-педагогической деятельности новых форм и методов	1. Полноценная творческая среда в учреждении образования, позволяющая реализовать творческий потенциал музыкального искусства 2. Отсутствие жесткого контроля со стороны руководящих органов и руководства учебного заведения 3. Сложившийся творческий коллектив 4. Моральное стимулирование творческой деятельности педагога 5. Демократический стиль управления на всех ступенях и уровнях образования 6. Материальное стимулирование творческой деятельности педагога 7. Возможность выхода за рамками устаревших стандартов, планов, программ 8. Хорошее материально-техническое	1. Полноценная творческая среда в учреждении образования, позволяющая реализовать творческий потенциал музыкального искусства 2. Демократический стиль управления на всех ступенях и уровнях образования 3. Моральное стимулирование творческой деятельности педагога 4. Хорошее материально-техническое обеспечение музыкально-педагогического процесса 5. Материальное стимулирование творческой деятельности педагога 6. Сложившийся творческий коллектив 7. Отсутствие жесткого контроля со стороны руководящих органов и руководства учебного заведения 8. Возможность

процессом 11. Развитые специфические музыкальные способности 12. Инновационная направленность музыкально- педагогического процесса	работы 11. Развитые специфические музыкальные способности 12. Инновационная направленность музыкально- педагогического процесса	обеспечение музыкально- педагогического процесса 9. Разработанные учебно- методические комплексы с опорой на специальные творческие методы музыкального обучения и воспитания	выхода за рамки устаревших стандартов, планов, программ 9. Разработанные учебно- методические комплексы с опорой на специальные творческие методы музыкального обучения и воспитания

Продолжая линию сравнений можно отметить, что среди наиболее важных субъективно-личностных причин, способствующих реализации творческого потенциала субъектов музыкально-педагогического процесса, выделяются анкетлируемыми любовь к детям, любовь к музыке и музыкально-педагогической деятельности, развитые творческие качества личности, высокий уровень профессиональной подготовки. Развитые специфические музыкальные способности и инновационная направленность музыкально-педагогического процесса замыкают этот ряд. Необходимо подчеркнуть, что среди объективно-социальных причин, обеспечивающих творческий характер музыкально-педагогического процесса, абсолютное большинство преподавателей на первое место поставили творческую среду учреждения, обеспечивающую реализацию творческого потенциала музыкального искусства. Мнение реципиентов совпадает в том, что моральное стимулирование является более значимым, чем материальное, что нормативные документы (стандарты, учебные планы, программы) и их методическое обеспечение (разработанные учебно-методические комплексы) не столь важны для стимуляции продуктивного музыкально-педагогического процесса как демократический стиль управления, сложившийся творческий коллектив и отсутствие жесткого контроля со стороны руководящих органов.

Среди причин, мешающих педагогу реализовать свой творческий потенциал в рамках музыкально-педагогической профессии, также можно выделить субъективно-личностные и объективно-социальные. Среди первых – отсутствие любви к детям и музыкально-педагогической деятельности, отсутствие установки на педагогическое творчество и неразвитость педагогических и музыкальных способностей, приверженность устаревшим и малоэффективным формам и методам учебно-воспитательной работы, низкий уровень профессиональной подготовки, недостаточное знание своего предмета (музыки – в совокупности музыкально-теоретических, музыкально-исторических и музыкально-исполнительских дисциплин) и методики его

преподавания. К объективно-социальным причинам можно отнести: низкое моральное и материальное стимулирование творческой деятельности педагога-музыканта, учителя музыки, авторитарный стиль управления в учебном заведении, систему чрезмерного контроля со стороны руководящих органов народного образования, отсутствие спаянного педагогического коллектива и творческого климата в учреждении образования, не разработанность методических комплексов по музыкальным дисциплинам, отсутствие должного уровня материально-технического обеспечения музыкальных классов, скованность педагога рамками учебных планов и программ. Сведенные в таблицу эти причины выглядят следующим образом:

Таблица 2.9 – Причины, препятствующие реализации творческого потенциала субъектов музыкально-педагогического процесса

Субъективно-личностные причины		Объективно-социальные причины	
Преподаватели школ	Преподаватели вузов	Преподаватели школ	Преподаватели вузов
1. Отсутствие любви к детям и музыкально-педагогической деятельности 2. Низкий уровень профессиональной подготовки педагога-музыканта (инструментальной, вокальной, дирижерско-хоровой, теоретической, методической, психолого-педагогической) 3. Отсутствие творческих способностей (оригинальности, самостоятельности, инициативности, беглости, гибкости и др.) 4. Недостаточное знание своего предмета (музыки) 5. Отсутствие	1. Отсутствие творческих способностей (оригинальности, самостоятельности, инициативности, беглости, гибкости и др.) 2. Низкий уровень профессиональной подготовки педагога-музыканта (инструментальной, вокальной, дирижерско-хоровой, теоретической, методической, психолого-педагогической) 3. Отсутствие любви к детям и музыкально-педагогической деятельности 4. Недостаточное знание своего предмета (музыки) 5. Отсутствие	1. Авторитарный стиль управления в учебном заведении 2. Чрезмерный контроль со стороны руководящих органов народного образования (жесткая регламентация деятельности, которая подрывает ее творческий характер) 3. Недостаточное моральное и материальное стимулирование творческой деятельности педагога-музыканта 4. Отсутствие спаянного педагогического коллектива и творческого климата в учреждении образования 5. Скованность педагога рамками учебных планов и	1. Отсутствие спаянного педагогического коллектива и творческого климата в учреждении образования 2. Авторитарный стиль управления в учебном заведении 3. Недостаточное моральное и материальное стимулирование творческой деятельности педагога-музыканта 4. Чрезмерный контроль со стороны руководящих органов народного образования (жесткая регламентация деятельности, которая подрывает ее творческий характер) 5. Отсутствие должного уровня материально-

установки на педагогическое творчество 6. Недостаточное знание методики преподавания своего предмета 7. Приверженность устаревшим и малоэффективным формам и методам учебно-воспитательной работы 8. Незрелость педагогических и музыкальных способностей	установки на педагогическое творчество 6. Недостаточное знание методики преподавания своего предмета 7. Незрелость педагогических и музыкальных способностей 8. Приверженность устаревшим и малоэффективным формам и методам учебно-воспитательной работы	программ 6. Отсутствие должного уровня материально-технического обеспечения музыкальных классов 7. Незрелость методических комплексов по музыкальным дисциплинам	технического обеспечения музыкальных классов 6. Незрелость методических комплексов по музыкальным дисциплинам 7. Скованность педагога рамками учебных планов и программ

Итак, проведенный анализ позволяет утверждать, что и преподавателя школ и преподаватели вузов признают важность и значимость творческого развития личности педагога-музыканта и тесно связывают успешность его профессионального становления с творческим характером музыкально-педагогического процесса, ими выделяются основные причины, способствующие и препятствующие реализации творческого характера музыкально-педагогического процесса.

Педагогическое творчество, в русле музыкально-педагогической деятельности, может проявляться и функционировать в следующих сферах: в собственной музыкальной деятельности (специальные знания в области теории и истории музыки, музыкально-исполнительские умения и пр.), в личностной и коммуникативной рефлексии, способствующей осознанию педагогических действий, в процессах общения учителя с учениками и актах поведения (Ковалев А.И.) [271].

Педагогическая деятельность подразделяется на уровни, в зависимости от степени выраженности творческих составляющих. Н.В.Посталюк выделяет следующие: фактический, стандартных операций, аналитико-синтетический и собственно творческий уровень [519]. Очевидно, имеет смысл и в музыкально-педагогической деятельности использовать эти градации.

Фактический уровень музыкально-педагогической деятельности представляет собой деятельность по восприятию и накоплению фактического материала, суммы знаний, без которых деятельность не может осуществляться вообще. *Уровень стандартных операций* характеризует репродуктивную (воспроизводящую) деятельность педагога-музыканта по использованию

накопленного материала и имеющихся знаний. *Аналитико-синтетический уровень* предполагает расширение музыкально-педагогической деятельности за счет умения учителя музыки осуществлять перенос известного алгоритма деятельности в новые условия, на новый материал и т.д. Наивысший, *творческий уровень* представляет собой ступень, на которой проявляются в личности педагога развитая потребность и способность действовать нестандартно и творчески в любых ситуациях, возникающих в процессе музыкально-педагогической деятельности. Это созидательный уровень, предполагающий создание новых, не существовавших ранее алгоритмов деятельности.

Само педагогическое творчество по объективному смыслу и значению может подразделяться на усовершенствования, изобретения и открытия. *Усовершенствования* – это рационализаторский уровень – результат проявления педагогического мастерства учителя, модернизация и адаптация уже известных приемов и методов работы к конкретным условиям. Например, работа с цветными карточками на уроках музыки для проверки эмоционального отношения учащихся к музыкальному произведению. Уровень, условно названный *педагогические изобретения*, представляет собой преобразование, конструирование отдельных элементов педагогических систем: целей, принципов, средств, методов, условий обучения и воспитания. Примером могут служить личностно-ориентированные педагогические технологии, переконструированные для музыкального обучения и воспитания. *Открытия* – наиболее значительные и новаторские педагогические решения, позволяющие реализовать новые возможности совершенствования педагогической деятельности и включенных в нее субъектов. Это выдвижение новых педагогических идей в музыкальной педагогике, подобно теории развивающего обучения Г.М.Цыпина или новым подходам к массовому музыкальному воспитанию в программе Д.Б.Кабалевского, построенной на закономерностях музыкального искусства.

Итак, полноценный музыкально-педагогический процесс является творчески ориентированным, позволяющим реализоваться творческому потенциалу как педагога, так и студента, ученика. Значимость творческих способностей будущего педагога-музыканта и возможности их эффективного развития в процессе музыкального обучения и воспитания связываются преподавателями с такой особенностью музыкально-педагогического процесса, как его творческий характер. При этом существуют причины, которые способствуют проявлению этой доминирующей тенденции и препятствуют, т.е. в определенной степени мешают устойчивому ее проявлению. Можно отметить, что творческий характер музыкально-педагогического процесса связан с успешностью становления личности будущего учителя музыки тем в большей степени, чем больше реальный музыкально-педагогический процесс приближается к своей идеальной модели, о чем пойдет речь в дальнейших разделах нашей работы.

Анализ данной доминирующей тенденции показывает, что она отвечает: требованиям адекватности и полноты, т.к. определены условия действия этой закономерности и последние достижения психолого-педагогической науки в этой области; требованию простоты, т.к. не содержит лишней несущественной информации; требованию достоверности и вероятности, т.к. определяет области возможного существования музыкально-педагогического процесса в его творчески развивающем статусе как последовательное приближение различных состояний существования метасистемы к ее идеальной модели, что обеспечивает проскопические возможности этой доминирующей тенденции.

*

*

*

Ярко проявляющейся тенденцией музыкально-педагогического процесса (в совокупности учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности) является закономерность, сформулированная следующим образом: ***аллотропизм музыкально-педагогического процесса как мера соотношения его эмоциональных и логических компонентов обуславливает результативность профессионального становления специалиста.*** Сравнивая две системы, в рамках которых функционирует музыкально-педагогический процесс: музыка как искусство и педагогика, психология, музыкознание как наука, – можно прийти к выводу о генетической противоречивости учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, существующих на стыке этих двух систем: система музыкального искусства основана на приоритете правого полушария мозга, оперирующего образами, эмоциями, отношениями; система науки (педагогика, психологии, музыкознания) базируется на приоритете левого полушария, оперирующего понятиями, словом, знанием, рацией (А.Л.Готсдинер, В.В.Медушевский, В.И.Петрушин, Г.М.Цыпин и др.) [150, 391, 481, 482, 531, 699].

Следует несколько подробнее остановиться на необходимости введения понятия *аллотропизм* (от греческого *allos* – иной и *tropos* – способ, образ) в педагогическую науку, музыкальную педагогику.

Мы считаем, что этот термин позволит разграничить традиционный музыкально-педагогический процесс, основывающийся на приоритете *рации* и альтернативный способ бытия этого процесса, обусловленный *спецификой* предмета деятельности (приоритетом эмоционально воспринимаемой информации), особенностями функционирования эмоциональной информации в предмете деятельности (закономерности: регулируемость, распознаваемость, парность, фазность) и *эмоциогенными* факторами музыкально-педагогического процесса: эмоциональным отношением к успешности или неуспешности своей деятельности (праксические чувства – П.М.Якобсон) [743]; эмоциональными отношениями в системе «учитель-ученик», являющихся детерминантой устойчивых эмоциональных состояний. Приоритет эмоциональных отношений облегчает человеку «вхождение» в мир музыки. Особое значение для

музыкально-педагогического процесса имеет явление пассионарной индукции, открытое Л.Н.Гумилевым [171]. Экстраполяция основных сущностных характеристик пассионарной индукции (возможность личности воздействовать на другую личность, проявление феномена через пассионарное поле, в силу чего не только человек, но и среда, искусство вообще и музыкальное искусство, в частности, могут влиять непосредственно на воспринимающую личность) в музыкальное обучение и воспитание позволяют определить музыкально-педагогический процесс как одну из возможных областей, где это явление может быть использовано с наибольшей эффективностью.

Общеизвестно, что развивающая функция музыкального искусства опирается на *многоаспектность* воздействия музыки на личность (Платон, Аристотель, Гвидо из Арrezzo, Иоанн де Грохео, Винченцо Галилей, Г. Фехнер, В. Вундт, Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, Э. Гуссерль, Р. Ингарден, С. Лангер, Р.А. Тельчарова, и др.) [180, 362, 474, 481, 505, 551]; на *общие для музыки и эмоций принципы функционирования* – парность и фазность, распознаваемость и регулируемость (Е.С. Полякова) [507]; на *эмоционально-моторную природу музыкальности* (А.Л. Готсдинер, С.И. Науменко, В.И. Петрушин) [150, 434, 474, 481, 482]; на положение о *подсознательном воздействии на личность музыкального языка эмоций*, способствующего переводу воображаемого опыта в плоскость реальных отношений личности (М. Мольц, Г.М. Цыпин, Е.С. Полякова) [413, 505, 551, 699].

Как же осуществляется «вхождение» личности в музыкальное искусство, через какие механизмы это происходит, какой из возрастов является наиболее оптимальным и проявляется ли на этих начальных этапах аллотропизм музыкально-педагогического процесса?

По мысли А.Л. Готсдинера, эмоциональное постижение музыки опережает интеллектуальное [150]. Именно на этой основе строится четырехслойная концепция музыкального восприятия, разрабатываемая И. Перфильевой–Корсаковой, где первый, энергетический слой представлен эмоциональным познанием [474]. При этом отмечается, что раннее приобщение ребенка к музыке, которое совпадает со стадией интимно-личностного общения как ведущей деятельности в младенческий период, способствует раннему проявлению музыкальных задатков и формированию музыкальных способностей. Безусловно, речь в данном случае не идет об изучении музыки, но лишь об общении с музыкальным искусством на уровне его восприятия, что является одной из основ осуществления музыкально-педагогического процесса в совокупности его обучающих и воспитывающих функций. Особое значение имеет семья, микросреда в которой бытует музыка. Если в младенческом возрасте источником музыкальных впечатлений является мать или отец – отношение ребенка к музыке как способу самовыражения человека получает сильнейшее положительно-эмоциональное подкрепление.

В истории музыкального искусства зафиксированы многочисленные примеры, когда дети проявляют умение выражать себя в музыке раньше, чем

что-либо знают о ней. Ребенок включается в музыкальную деятельность не на основе интеллектуального познания музыкального искусства, а иным способом, на основе эмоциональных отношений к нему, переданных и полученных в микросреде, в семье, где для него смыкается интимно-личностное общение с родителями и общение с музыкой.

Попытаемся проверить, действительно ли аллотропизм как альтернативный способ осуществления музыкально-педагогического процесса является доминирующей тенденцией. Для этого были проанализированы 87 биографий композиторов, музыкантов, имена которых вошли в золотой фонд музыкального искусства: И.С.Бах, В.А.Моцарт, Л.Бетховен, П.И.Чайковский, А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, М.П.Мусоргский, С.В.Рахманинов, А.Н.Скрябин, Ф.Мендельсон, Э.Григ и т.д. Целью анализа было выяснение официально зафиксированных лиц, которые в раннем, младенческом возрасте опосредовали для ребенка ситуацию общения с музыкой на основе ее эмоционального постижения. Данные представлены в таблице.

Таблица 2.10 – Источник музыкальных впечатлений в раннем возрасте
(выдающиеся представители музыкального искусства)

Источник музыкальных впечатлений в раннем возрасте		Количество человек	В процентах
<i>Мать</i>		30	34,5%
<i>Отец</i>		15	17,2%
<i>Семья (в семье музицировали)</i>		20	23%
<i>Учитель</i>	<i>мужчина</i>	3	3,4%
	<i>женщина</i>	9	10,3%
<i>Музыкальная среда</i>		4	4,5%
<i>Иное</i>		6	6,8%

Как можно заметить бытование музыки в семье, «включение» ребенка в ситуацию общения с музыкой на основе эмоционального отношения к ней преобладает. Интересным и значимым является и то, что через мать, через женщин к музыке приобщилось значительное количество будущих гениальных музыкантов. Недаром у известного музыковеда, педагога-музыканта Г.М.Цыпина можно прочесть фразу: «Как это нередко происходит с будущими музыкантами, его первой учительницей стала мать ...» [697, с.127].

Если посчитать, что в семьях, где музицировали и отец и мать, обоими родителями оказывалось одинаковое влияние на развитие музыкальных задатков ребенка, то гендерное соотношение выглядит следующим образом.

Таблица 2.11 – Приобщение детей к музыке

<i>Мужчины приобщили к музыке</i>	28 чел.	32%
<i>Женщины приобщили к музыке</i>	59 чел.	67,8%

В целом, семья оказывает огромное влияние на формирование музыкальных способностей детей (65 человек познакомились с музыкой через родителей и только 22 через учителей и иными способами). Раннее приобщение ребенка к музыке на основе имплицирования положительно-эмоциональных отношений родителей подчеркивает значение аллотропизма как альтернативного способа существования музыкально-педагогического процесса.

Однако, мы посчитали необходимым проверить этот вывод на основе исследования первоначального знакомства с музыкальным искусством преподавателей музыки (как осуществившихся в музыкальной и музыкально-педагогической деятельности личностей) и студентов музыкально-педагогического факультета (идентифицирующих себя с одним из видов музыкальной деятельности – деятельности музыкально-педагогической). Студентам и преподавателям предлагалось в ретроспективной рефлексии определить, кто оказал наиболее существенное влияние на приобщение их к музыкальному искусству, и в каком возрасте это произошло.

Таблица 2.12 – Источник музыкальных впечатлений в раннем возрасте
(преподаватели музыкальных дисциплин школ и вузов)

Источник музыкальных впечатлений в раннем возрасте		Количество человек		В процентах	
		школы	вузы	школы	вузы
<i>Мать</i>		10	15	32,3%	40,7%
<i>Отец</i>		6	7	19,3%	18,5%
<i>Семья (в семье музицировали)</i>		7	6	22,6%	25,9%
<i>Учитель</i>	<i>мужчина</i>	5	1	16,1%	3,7%
	<i>женщина</i>	6	2	19,3%	7,4%
<i>Музыкальная среда</i>		5	1	16,1%	3,7%
<i>Иное</i>		-	-	-	-

Таблица 2.13 – Источник музыкальных впечатлений в раннем возрасте
(студенты музыкально-педагогического факультета)

Источник музыкальных впечатлений в раннем возрасте		Количество человек	В процентах
<i>Мать</i>		20	38,4%
<i>Отец</i>		5	9,6%
<i>Семья (в семье музицировали)</i>		14	26,9%
<i>Учитель</i>	<i>мужчина</i>	2	3,8%
	<i>женщина</i>	6	11,5%
<i>Музыкальная среда</i>		4	7,7%
<i>Иное</i>		1	1,9%

Приведенные данные показывают, что приобщение к музыке в раннем возрасте в семье превалирует как у студентов, так и у преподавателей, более того, сохраняется и тенденция доминирования женского влияния на первые музыкальные впечатления, на формирование эмоционального отношения к музыке. Можно констатировать, что среди людей, в сферу профессиональных интересов которых включено музыкальное искусство, значительное большинство приобщилось к музыке на ранних стадиях развития, еще в младенческом возрасте, когда определяющим было не обучение музыке, а эмоциональное общение с ней, опосредованное значимым взрослым, матерью, отцом, другими членами семьи. В дальнейшем музыкальное обучение в учебном заведении накладывалось на изначально сформированное эмоциональное отношение к предмету деятельности (музыке). Аллотропизм как иной способ осуществления учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности и способ существования музыкально-педагогического процесса находит свое подтверждение в эмпирике.

Приоритет эмоциональных отношений в музыкально-педагогическом процессе подтверждается и рядом теоретических положений:

Во-первых, любое новообразование в личности человека, качество личности, черта характера возникает на основе переживаемого личностью эмоционального состояния, а затем это состояние закрепляется и становится основой формируемого качества (Н.Д.Левитов) [340]. Если устойчивые эмоциональные состояния генерируют возникновение общественно-ценных духовно-нравственных качеств личности, то альтернативный способ деятельности, аллотропизм музыкально-педагогического процесса может стать важнейшим условием становления и развития этой личности.

Во-вторых, чтобы стать субъектом саморазвития человеку необходимо изменить систему отношений к себе, своей деятельности, окружающему миру. Эмоции и чувства человека как концентрированные выражения его отношений,

обеспечивают эту возможность. Это находит подтверждение, например, в исследованиях И.С.Якиманской, которая, рассматривая технологию личностно-ориентированного обучения, указывает, что личностно-значимое отношение к учебному тексту зависит от типа информации, заложенной в тексте. По выражению И.С.Якиманской «познавательный профиль» учащегося, студента «... это не совокупность воспроизводимых учеником предметных знаний, а своеобразный тип мышления, который должен быть адекватен предметному содержанию научного знания (но не сводим к нему)» [742, с. 40]. В музыкальном обучении и воспитании человек имеет дело с музыкальной информацией, имеющей ярко эмоциональную окраску. Эта художественная информация определяет «познавательный профиль» личности, включенной в учебно-музыкальную деятельность.

В-третьих, эмоциональная включенность личности в учебно-музыкальную или музыкально-педагогическую деятельность предполагает переживание определенных эмоций на разных этапах работы над музыкальным материалом и в процессе преодоления противоречий внутреннего и внешнего плана при выходе из эмоциогенных педагогических ситуаций. Например, А.Я. Чебыкин выделил ведущую группу эмоций в учебном процессе, которые влияют на его успешность или неуспешность [705, с. 135–153].

Исследования последнего времени показывают, что даже при изучении предметов физико-математического цикла актуализация эмоционального компонента при организации учебных занятий повышает продуктивность учебной деятельности: качество знаний и темпы усвоения учебного материала, темпы продвижения в обучении и познавательную активность, уровень развития интеллектуальных эмоций и коммуникативно-творческих способностей (М.В.Дубовик) [194]. О важной роли эмоций убедительно говорят исследования творческой деятельности преподавателя высшей школы З.Ф.Есаревой и исследование творческой активности В.Г.Разумовским, который считает, что по уровню развития эмоций можно судить об уровне творческой активности [201, с. 88; 543, с. 32].

В-четвертых, для реализации проектируемых изменений в личности человека, занимающегося музыкой, необходимо опираться не столько на коррекцию эмоциональных состояний, возникающих в процессе этой деятельности, сколько на их регуляцию, которая носит опережающий характер и во многом определяет проскопические возможности музыкально-педагогической деятельности (Полякова Е.С.) [501].

В-пятых, важным фактором эмоциональной составляющей процесса обучения является влияние личности преподавателя, его эмоциональности, воздействующих на личности обучающихся в педагогическом общении. Исследованием этих взаимодействий занимались С.Н.Батракова, И.М.Булатова, А.В.Мудрик, А.П.Тряпицын, которые доказали непосредственное воздействие личности педагога, эмоциональности его преподавания на аудиторию [186]. Результаты этих исследований подтверждают значение пассивной

индукции, способствующей передаче пассионарности от педагога и возбуждению ее в ученике, студенте [171].

В-шестых, приведенные на основе многочисленных исследований доказательства позволяют утверждать, что аллотропизм влияет на развитие музыкальных способностей, личностных качеств, творческих потенций обучающихся. Следует отметить также возможности альтернативного способа осуществления музыкально-педагогического процесса для развития интеллектуальных эмоций, и даже более того, «эмоционального интеллекта» (термин, введенный П.Сэловей, Г.Г.Горсковой), «эмоциональной памяти» (К.В.Гавриловец и др.), важнейших качеств личности, определяющих степень ее духовности.

Как мы уже отмечали во втором параграфе первой главы ряд современных исследователей в гуманитарной сфере признает существование художественной информации (С.Д.Безклубенко, В.В.Медушевский, В.А.Салеев и др.) [54, 391, 576]. Но, в последнее время и представителями психологии эмоции рассматриваются как особого типа знания, информация. Данный подход позволяет ввести понятие «эмоциональный интеллект», который характеризуется как способность действовать в соответствии с внутренней средой своих чувств и эмоций, способность понимать отношения, мотивы и желания личности, представленные в эмоциях, управлять своей эмоциональной сферой (Г.Г.Горскова). Исследователи подчеркивают, что важным условием проявления эмоционального интеллекта является понимание эмоций субъектом. П.Сэловеем, кроме перечисленных выше особенностей, включаются еще и способности к распознаванию собственных эмоций, владение ими, понимание эмоций других людей, способность к самомотивации [18].

Все вышеизложенное позволяет раскрыть важную *зависимость между аллотропизмом музыкально-педагогического процесса и развитием, становлением личности обучающегося*. Можно также отметить зависимость между аллотропизмом МПП и развитием духовности личности. При этом духовность можно рассматривать как иерархию структур: трансцендентной – стремление расширить границы своего «я»; аксиологической – признание абсолютной ценности человеческого бытия; временной (темпоральной) – осознание непрерывности существования во времени; холистской – обеспечение индивидуальной целостности, единства психической жизни личности (Э.В.Соколов) [611]. Каждая из этих составляющих духовности личности затрагивает отношения человека как концентрированное выражение эмоций и к себе как безгранично расширяющейся личности, и к эмоциональному переживанию ценности собственного бытия, и к проживанию мгновенного и линейного времени, и к ощущению себя как целостной личности, самопритию своей индивидуальности.

Требование адекватности, предъявляемое к закономерностям, выполняется в условиях музыкального обучения и воспитания, когда предметом деятельности является не научная дисциплина, а музыкальное

искусство. Опора на последние исследования в этой области и эмпирические данные, добытые практикой, позволяет утверждать, что требование полноты тоже выполнено. Кроме того, для простоты изложения этой доминирующей тенденции значительно ограничили дополнительную информацию. Наконец, аллотропизм музыкально-педагогического процесса достаточно достоверен и вероятностен, позволяя раскрывать не только область действительности, но и проскопировать области возможного существования музыкально-педагогического процесса.

*

*

*

Существенная связь прослеживается и между полифункциональностью музыкально-педагогического процесса и формированием личности учителя музыки, т. е. ***овладение необходимыми профессиональными компетенциями находится в прямой зависимости от полифункциональности музыкально-педагогического процесса.*** Приведем систему доказательств этой закономерности.

Теория функциональных систем П.К.Анохина является концептуальной основой этого положения [25, 26]. Сущностью этой теории является положение об изменениях в организме и личности человека при включении его в какую-либо деятельность, обусловленных и определяемых этой деятельностью. П.К.Анохин установил, что любое движение организма отражается в мозгу как афферентный импульс, сообщающий, достигнут ли требуемый, желаемый эффект. В мозгу представлена модель желаемого результата, с которой фактически достигнутое сопоставляется, сличается. Если полученный результат не соответствует заданной программе, то коррекция двигательного акта и тренировка эффекторной системы продолжается до тех пор, пока не выработается автоматизм. В ходе приспособления к окружающей среде формируется аппарат «опережающего отражения» или акцептор действия, который контролирует результаты и сличает их с поставленной целью. Н.А.Бернштейн в связи с этим упоминал о «модели потребного будущего», которая проектирует и организует поведение для достижения искомого результата [66]. Как пишет сам П.К.Анохин «Восходящие возбуждения биологически различных мотиваций избирательно мобилизуют в коре головного мозга именно те синаптические организации, которые в процессе прошлого жизненного опыта животного или человека были связаны с удовлетворением такого же состояния. Благодаря такому избирательному распространению возбуждений по коре больших полушарий создаются энергетические условия для занятия превалирующего в функциональном отношении положения теми корковыми ассоциациями, которые в прошлом способствовали возникновению и удовлетворению имеющейся в данный момент потребности» [25, с. 14].

Экстраполяция этого постулата в педагогическую науку позволяет констатировать, что предполагаемый и желаемый конечный результат

деятельности (овладение необходимой компетенцией) определяет складывающуюся структуру очередной функциональной связи (системы) и обуславливает, как и в каких комбинациях будут действовать органы и психологические структуры личности, объединяющиеся в данную функциональную систему. Возникновение и определение целей-задач деятельности опирается на потребностно-мотивационную сферу человека и затрагивает процессы целеполагания и целеобразования. Каждая новая цель-задача активизирует у личности те органы, системы и психологические структуры, которые необходимы для получения желаемого и прогнозируемого результата и способны достичь его, решить поставленную задачу. Выработанный эволюцией механизм саморегуляции обеспечивает выполнение нужных действий и организует необходимое поведение. При этом в организме происходят те изменения, которые обеспечивают успешность деятельности. Одним из самых важных выводов этой теории является представление об управлении движением как непрерывной сенсомоторной саморегуляции, проявляющейся на различных уровнях. Именно этот механизм определяет возможность саморегуляции полифункциональной деятельности педагога-музыканта.

В рамках системно-мыследеятельностного подхода (О.С.Анисимов, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, А.И.Жук, Н.Н.Кошель, Н.А.Масюкова, Б.В.Пальчевский, П.Г.Щедровицкий и др.) профессиональная деятельность педагога рассматривается как динамическая система, отличающаяся полиструктурностью, полипредметностью и полифункциональностью [22, 24, 182, 183, 206, 386, 466, 731, 732].

Включение в эту динамическую систему не только базовой (педагогической) деятельности, но и деятельностей сервисных, обеспечивающих функционирование базовой (проектной, управленческой, методической, исследовательской и т.д.) обеспечивает обогащение компетенций необходимых в педагогической деятельности.

В деятельности профессионала педагога-музыканта этот перечень значительно расширяется. Сама музыкально-педагогическая деятельность требует разнопланового предъявления музыкального искусства обучающемуся. В этом плане необходима, например, многоаспектная коммуникативная деятельность, организация которой представляет значительные трудности, т.к. она состоит помимо педагогического общения из обеспечения художественной коммуникации между музыкальным произведением и воспринимающей личностью, между эпохой создания и учеником, между личностью композитора и личностью слушателя, между восприятием и смыслотворчеством педагога и восприятием и смыслотворчеством ученика и т.д. Все это дополнительно осложняется эмоционально-ценностными отношениями как в системах учитель–ученик, ученик–учитель–музыка, так и в системе ученик – музыкальное искусство.

Среди основных видов музыкально-педагогической деятельности учителя музыки, обуславливающих полифункциональность его деятельности, можно перечислить следующие: планирование и организация учебного занятия; педагогическое общение, организация эстетической коммуникации; конструирование музыкально-просветительской беседы на уроке; различные виды музыкально-исполнительской деятельности учителя на уроке музыки (игра на музыкальном инструменте, вокал, дирижирование); музыкально-теоретическая и музыкально-историческая работа, музыкально-критическая деятельность; художественно-педагогический анализ музыкального произведения (по слушанию музыки, инструментального и вокально-хорового); организация учебно-музыкальной деятельности учащихся на уроке (восприятия, музыкально-исполнительской, теоретической, рефлексивной и т.д.); деятельность по фасилитации и психолого-педагогическому сопровождению обучающегося; просветительская деятельность; рефлексивная деятельность самого учителя и т.д.

Процесс обучения и воспитания учащегося-музыканта решает множество задач и выполняет множество функций. Для успешного выполнения этих функций педагогом-музыкантом необходимы профессиональные компетенции, в основе которых лежат системы определенных качеств, обеспечивающих успешное решение целей-задач деятельности и получение прогнозируемого результата. Программа будущих действий формируется в мозгу человека, а системы организма выполняют намеченное. От того, насколько эффективно взаимосвязаны и функционируют программирующая и исполняющая системы, зависит конечный результат деятельности. Успешное достижение целей-задач деятельности обеспечивается усилением и укреплением функций эмоционально-волевой сферы студентов.

Учебно-музыкальная деятельность студента также является полифункциональной, особенно это заметно в практикоориентированных аспектах, в тех дисциплинах, изучение которых непосредственно обеспечивает успешность будущей профессиональной деятельности. Анализ проведенных бесед со слушателями курсов повышения квалификации АПО, ИПК и ППК при БГПУ, областных ИПК позволяет отметить, что наиболее важными дисциплинами в процессе профессиональной подготовки были названы: исполнительство (основной инструмент, дирижирование или вокал), теория и история музыки, методика преподавания музыки, психология и педагогика. Это совпадает с мнением ученых, проводящих исследования образовательного процесса в русле синергетического подхода (С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий, В.Д.Шадриков и др.) [247, 709, 711]. Ими доказано, что для интенсификации педагогического процесса необходимо кардинально изменить преподавание только в нескольких значимых для будущей профессиональной деятельности дисциплинах. Эти дисциплины, сыграв роль катализатора внутренних флуктуаций, могут обеспечить выход всего педагогического процесса на новый

уровень существования системы, изменить его и, соответственно, изменить ту систему профессиональной подготовки, которую он обеспечивает.

Связь полифункциональности музыкально-педагогического процесса со становлением личности педагога-музыканта, развитием его личностно-профессиональных качеств и компетенций достаточно четко прослеживается как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне исследования, что позволяет определить эту связь как доминирующую тенденцию, отвечающую требованиям адекватности, полноты, простоты, достоверности и вероятности.

Таким образом, становление и развитие личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки обусловлено: а) сложностью его будущей музыкально-педагогической деятельности; б) необходимостью обеспечить качество этой деятельности во всех аспектах ее полифункциональности, что достигается в реальном процессе подготовки специалиста через включенность будущих учителей музыки в профессионально ориентированную учебно-музыкальную деятельность. Только полифункциональность музыкально-педагогического процесса может обеспечить качество подготовки будущего специалиста и становление его личностно-профессиональных качеств.

*

*

*

И, наконец, важной доминирующей тенденцией является связь *поликультурности* музыкально-педагогического процесса, проявляющаяся в создании специальной развивающей среды, с качеством и эффективностью профессиональной подготовки. Закономерность формулируется следующим образом: ***поликультурность музыкально-педагогического процесса обуславливает интенсивность становления и уровень развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки.***

Общеизвестно, что учитель музыки является носителем культуры. Открытость и динамичность культуры и образования обеспечивают устойчивую связь развития личности с музыкально-педагогической деятельностью, осуществляемой носителем культуры в поликультурной среде.

Проблема поликультурности получила освещение в мировой педагогике с 60-х годов XX века. Непременным атрибутом этого понятия признается взаимодействие культур ведущих и малых этносов, отличающихся по языковым, этническим, национальным или расовым признакам. Тем не менее, как указывает А.Н.Джуринский «в политических декларациях и научных трудах содержатся призывы к воспитанию в духе поликультурности, но далеко не всегда они становятся основой образовательной деятельности» [188, с. 93].

К настоящему времени в Республике Беларусь сложились достаточно четкие теоретико-методологические основы поликультурного образования, опирающиеся на важнейшие духовные ценности: толерантность, культуру мира, ненасилие. С точки зрения адаптации к культурной среде, межкультурной адаптации, профилактики экстремизма и преодоления последствий поликультурной безграмотности это образование, в традиционном

его понимании вполне выполняет свои функции. В этом плане и учебно-воспитательный процесс на музыкально-педагогических факультетах строится на основе ненасилия, толерантности и культуры мира. Изучение мировой и отечественной художественной культуры, зарубежной, русской и белорусской музыки позволяет в реальном музыкально-педагогическом процессе приобщить будущих учителей музыки к культуре различных народов и стран, укрепить столь свойственную белорусскому народу толерантность, предупредить проявления национальной дискриминации и экстремизма.

Но возникает вопрос, не суживает ли современная педагогика понятие поликультурности, сводя его только к культурному взаимодействию различных этносов?

Если рассматривать культуру, а, следовательно, и поликультурность как организованное сообщество людей, разделяющих одни и те же ценности, обычаи и социокультурные институты (М.Коул), то такой суженый объем понятия правомерен. Но, если понимать культуру как:

- влияние совокупного духовного интеллекта и энергию духа отдельных личностей (В.С.Библер) [72, 73];
- совершенствование духовных, физических сил человека и общества, процесс и результат образования и воспитания (А.С.Зубра) [224, 225];
- социальную и личностную систему ценностей (М.С.Каган, Т.В.Холостова) [235–237];
- совокупность знаковых систем (Ю.М.Лотман, М.К.Мамардашвили) [361, 376];
- среду, возвращающую и питающую личность (А.С.Зубра, А.И.Левко, Н.А.Масюкова, Б.В.Пальчевский) [224, 342, 386, 466],

то следует признать, что понятия поликультурности (как явления) и поликультурного воспитания личности (как субъектного освоения этого явления) – следует расширить. В него можно включить многие виды культуры: музыкальную, эстетическую и духовную культуру личности, культуру общения и мышления, профессиональную культуру педагога-музыканта, нравственную, экологическую, правовую, политическую культуру и т.д. Все эти виды культуры составляют живую ткань поликультурной среды учебного заведения, в которой, в процессе реализации целей-задач музыкально-педагогического образования, осуществляется становление и развитие личности педагога-музыканта. Студент попадает в поликультурную среду учебного заведения, в которой происходит его становление как профессионала и гражданина. Содержание музыкально-эстетических предметов приобщает его к мировой и национальной культуре, специальный и психолого-педагогический блоки формируют культуру общения и профессионализм, общественные дисциплины помогают становлению человека мира и гражданина своей страны.

Доминирующие тенденции, рассмотренные нами, вполне соответствуют требованиям, предъявляемым к законам и закономерностям. Во-первых выдержано требование к адекватности и полноте, т.к. определены условия

действия этих тенденций и учтены исследования и практика в данной области. Во-вторых, эти доминирующие тенденции достаточно просты и в них существенно ограничена дополнительная информация. В-третьих, эти закономерности музыкально-педагогического процесса достоверны и вероятностны, что позволяет им раскрывать действительное состояние музыкально-педагогического процесса и проскопировать области возможного существования выявленной связи.

Как и всякое исследование, исследование педагогических закономерностей призвано разрешить ряд отмеченных в педагогической теории и практике противоречий. На закономерности опираются подходы, обеспечивающие ту платформу, с которой исследуется явление педагогической действительности, подходы конкретизируются в принципах, а принципы, целенаправленно и последовательно примененные в учебно-воспитательном процессе позволяют преодолеть противоречия музыкально-педагогического процесса, разрешить их с наименьшими потерями для личности и общества.

Очевидно, что профессиональная подготовка учителя музыки к музыкально-педагогической деятельности во всех звеньях системы музыкального образования должна повернуться к личности, субъекту этого процесса. Ориентированность на рационально-дидактический подход к преподаванию дисциплин психолого-педагогического, музыкально-теоретического и музыкально-исполнительского циклов вступает в противоречие с сущностью самой музыки, как предмета деятельности, ее возможностями развивать творческий потенциал личности, стать условием самоосуществления человека и гражданина и с эмоциогенными факторами самой музыкально-педагогической деятельности, лежащими в основе полноценного межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Личность преподавателя в своем наивысшем качестве существует как профессионал, достигший полного самораскрытия в музыкально-педагогической деятельности. Расширение субъектного пространства преподавателя музыки происходит через: профессионально-педагогическое и специально-музыкальное становление личности; обогащение нравственного самосознания, включающего значимые и ценные качества личности и механизмы нравственного регулирования поведения и отношений. Следует отметить, что диалектическое единство всех составляющих профессионализма является объективной необходимостью. Становление в последние годы педагогической акмеологии позволяет переосмыслить всю систему подготовки музыкально-педагогических кадров для общеобразовательной школы Республики Беларусь. Вероятно, концептуально значимыми для альтернативного музыкально-педагогического процесса, спроектированного с учетом выявленных нами закономерностей, будут являться **акмеологический** (с его принципами комплексности, системности, субъектности, социально-психологической детерминации и развития, гуманизма, «выращивания»),

деятельностный (реализующийся в принципах проектирования и преобразования личности и деятельности, свободной самореализации, персонификации музыкально-образовательного процесса, ориентации музыкально-педагогической деятельности на целостную личность учащегося, соответствия музыкально-педагогической деятельности условиям становления и развития самомотивации и самодетерминации личности, эмоциональной включенности в музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельность) и **культурологический** (с принципами сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур, аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов, актуализации духовной культуры, организации музыкально-педагогического процесса в поликультурной образовательной среде).

*

*

*

Итак, анализ доминирующих тенденций музыкально-педагогического процесса позволил выявить следующее:

1. В педагогической действительности существуют только законы-тенденции. Устойчивость связей в закономерностях педагогического процесса приобретает характер повторяемости при определенных условиях, некоторой регулярности, которая является только статистически достоверной. Теоретические положения, отраженные в них, не могут быть универсально применимы к любым локальным явлениям педагогической действительности, но только позволяют говорить о некоторых доминирующих тенденциях, пробивающих себе дорогу через случайные и спорадические явления.

2. Закономерности становления личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки по отношению к закономерностям музыкально-педагогического процесса выступают как закономерности функционирования, закономерности музыкально-педагогического процесса по отношению к личности как закономерности развития, создавая условия для проявления закономерностей функционирования.

3. Выявлены доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса, обуславливающие успешное становление и развитие качеств личности будущего учителя музыки: *эффективность и прогнозируемость результатов обучения находится в прямой зависимости от развивающей функции музыкального искусства; интенсивность становления личности педагога-музыканта определяется творческим характером музыкально-педагогического процесса; аллотропизм музыкально-педагогического процесса как мера соотношения его эмоциональных и логических компонентов обуславливает результативность профессионального становления специалиста; овладение необходимыми профессиональными компетенциями находится в прямой зависимости от полифункциональности музыкально-*

педагогического процесса; поликультурность музыкально-педагогического процесса обуславливает интенсивность становления и уровень развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. Данные закономерности сформулированы в соответствии с требованиями адекватности, полноты, простоты, достоверности и вероятности.

4. На закономерности музыкально-педагогического процесса опираются подходы, обеспечивающие исследование личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта. Таковыми являются: акмеологический подход и взаимодействующие с ним деятельностный и культурологический подходы.

5. Выявленные доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса выступают условиями реализации такой проектируемой идеальной модели музыкально-педагогического процесса, которая способствует успешному и эффективному развитию личности профессионала, а подходы и принципы, опирающиеся на эти закономерности конкретизируют проявление этих закономерностей.

Выводы по 2-й главе:

Проанализировав проблемы формирования личностно-профессиональных качеств в музыкально-педагогическом образовании, можно резюмировать:

1. Музыкально-образовательные парадигмы отражают общую платформу, с которой рефлексированы взаимоотношения и взаимодействия Человека и Музыки. Основные черты музыкально-педагогических парадигм совпадают с сущностью образовательных парадигм на той или иной ступени развития человеческой цивилизации. В музыкально-педагогических парадигмах на протяжении веков преобладает рационалистическое либо эмоционально-аффективное начало. Диалектика этих взаимопереходов зависит от взглядов на сущность человека, от понимания роли музыки в его жизни и жизни общества, от осознания сущностных характеристик музыки, от опоры на базисные философско-методологические и научно-теоретические позиции.

2. Механизм и изменения парадигм следующий: в недрах старой парадигмы, в соответствии с теорией самоорганизации происходят флуктуации, в основе которых лежат инновационные потоки разного уровня. Инновации осуществляются отдельными личностями, обладающими большим творческим потенциалом и большей пассионарностью, чем общая масса преподавателей. Возникают аттракторы, как зародыши будущего состояния образовательной системы. После прохождения точки бифуркации наступает новое состояние системы, в нашем случае изменяется парадигма музыкального образования. На основе смены парадигм происходит и смена образовательных систем. Все это позволяет констатировать цикличность смены парадигм и их преемственность в историческом музыкально-педагогическом процессе.

3. Музыкальная педагогика представляет одну из важных областей педагогической науки, обеспечивающей теоретическое осмысление и

практическое претворение в реальном бытии отражения мира в художественных образах, предметом которой является становление и развитие личности в процессе музыкального обучения, воспитания и образования. Музыкальная педагогика находится на стыке науки и искусства, в силу чего бинарность является ее неотъемлемой сущностью. Сущностными категориями музыкальной педагогики являются музыкальное воспитание, обучение и образование.

4. Музыкально-педагогический процесс является метасистемой, состоящей из системы музыкально-педагогической деятельности учителя (преподавателя) и учебно-музыкальной деятельности учащегося (студента). Теории целостности и самоорганизации систем лежат в основе холистско-синергетического подхода к исследованию процесса становления и развития личности педагога-музыканта.

5. В музыкальной педагогике ясно прослеживаются три направления исследований: *первое направление* связано с исследованиями в области теории и методики массового музыкального образования; *второе направление* связано с исследованиями в области музыкальной психологии; *третье направление* в музыкально-педагогических исследованиях занимается проблемами профессиональной подготовки педагога-музыканта. Следует, однако, отметить взаимосвязанность и взаимообусловленность всех направлений. Музыкально-психологические исследования обеспечивают теоретическую базу разработки теории и методики массового музыкального воспитания и профессиональной подготовки педагога-музыканта.

6. Профессиональное становление педагога-музыканта осуществляется в музыкально-педагогическом процессе. Самоопределение субъектов этого процесса (учителя и ученика) находится на разных уровнях: ученик находится в поиске сферы применения своих потенций, в «поиске себя», а учитель в той или иной степени является уже самоопределившейся личностью, профессионалом, который обладает рядом личностно-профессиональных качеств, профессиональными компетенциями и способен осуществлять музыкально-педагогическую деятельность. Стадия развития личностно-профессиональных качеств может служить показателем степени профессионального самоопределения. Личностно-профессиональные качества учителя музыки, представляют собой инварианты профессионализма.

7. Философско-теоретический анализ позволяет определить личностно-профессиональные качества учителя музыки как индивидуальные онтогенетические образования (происхождение которых детерминировано внутренними и внешними причинами, в отличие от генетически детерминированных свойств), обеспечивающие персональный выбор профессии педагога-музыканта и успешное ее освоение, высокий уровень осуществления полифункциональной музыкально-педагогической деятельности и дальнейшее ее развитие на основе индивидуального опыта, складывающиеся из общих педагогических (базовых) и специфических качеств педагога-

музыканта, проходящие в своем становлении и развитии ряд стадий, существующие и проявляющиеся в профессионально-ориентированных поведении, деятельности, общении и рефлексии.

8. Исследование доминирующих тенденций музыкально-педагогического процесса (МПП) показало, что в педагогической действительности существуют только *законы-тенденции*. Устойчивость связей в закономерностях педагогического процесса приобретает характер повторяемости при определенных условиях, некоторой регулярности, которая является только статистически достоверной; закономерности становления личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки по отношению к закономерностям музыкально-педагогического процесса выступают как закономерности функционирования, закономерности музыкально-педагогического процесса по отношению к личности как закономерности развития, создавая условия для проявления закономерностей функционирования.

9. Выявлены доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса (МПП), обуславливающие успешное становление и развитие качеств личности будущего учителя музыки: эффективность и прогнозируемость результатов обучения находится в прямой зависимости от развивающей функции музыкального искусства; интенсивность становления личности педагога-музыканта определяется творческим характером МПП; аллотропизм МПП как мера соотношения его эмоциональных и логических компонентов обуславливает результативность профессионального становления специалиста; овладение необходимыми профессиональными компетенциями находится в прямой зависимости от полифункциональности МПП; поликультурность МПП обуславливает интенсивность становления и уровень развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

10. Выделенные в исследовании доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса выступают условиями реализации такой проектируемой идеальной модели музыкально-педагогического процесса, которая способствует успешному и эффективному развитию личности профессионала, а подходы и принципы, опирающиеся на эти закономерности конкретизируют проявление этих закономерностей.

3. КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

3.1 Синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса

В предыдущих разделах работы была рассмотрена ее философско-методологическая база, проанализирована развивающая функция музыкально искусства, выявлены психолого-педагогические основы личностно-профессионального развития педагога, конкретизирована роль субъективного времени как категории становления и развития личности.

Поскольку становление личностно-профессиональных качеств (ЛПК) учителя музыки происходит в музыкально-педагогическом процессе (МПП), был рассмотрен генезис музыкально-педагогического образования во взаимосвязи со сменой образовательных парадигм и тенденции развития музыкально-педагогического образования в современном мире. В историческом плане проанализированы исследования личности преподавателя музыки, его профессионализма; с точки зрения холистско-синергетического подхода рассмотрен музыкально-педагогический процесс, становление и развитие личностно-профессиональных качеств учителя музыки в этом процессе.

Все вышеизложенное позволило выявить на методологическом, теоретическом и эмпирическом уровне доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса, обуславливающие эффективность становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта и выдвинуть подходы, позволяющие на базисе этих тенденций разрешать противоречия процесса музыкального воспитания, обучения и образования.

Сейчас перед нами стоит задача создания теоретической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса, которая опиралась бы на доминирующие тенденции этого процесса, строилась на основе холистско-синергетического и взаимосвязанных с ним акмеологического, деятельностного и культурологического подходов, прогнозировала и проектировала устойчивое развитие личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта.

Поскольку модель является образом идеального объекта, в нашем случае – альтернативного музыкально-педагогического процесса, постольку нам необходимо рассмотреть хотя бы в общих чертах соотношение модели и объекта.

Основной, существенной чертой модели является наличие определенного сходства (соответствия) между моделью и объектом. Самым простым видом соотношения модели и объекта является изоморфизм – такое сходство структур модели и прототипа, при котором составляющие их элементы взаимно однозначно соответствуют друг другу. Подобные модели называются

изофункциональными, т.к. каждому действию или функции объекта приводится в соответствие одно и только одно действие, функция модели.

Однако, музыкально-педагогический процесс весьма сложный для исследования и моделирования объект. Если создать модель, где каждому из элементов рассматриваемого нами явления будет соответствовать отдельный элемент модели, то модель будет столь же сложна, как и сам объект и не сможет сохранить свою эпистемологическую специфику как средства познания.

В этом случае рациональнее создавать не изоморфные а гомоморфные модели, где отдельный элемент, часть или процесс модели соответствует не каждому элементу, части или процессу объекта, а целым комплексам таких элементов. Отношение гомоморфизма предполагает значительное упрощение модели, что, разумеется, приводит к определенной потере информации, но позволяет исследовать структуру, наиболее существенные связи, взаимодействия, зависимости, функции исследуемого объекта.

Между моделью и прототипом существуют различные типы соответствия: это может быть не только изоморфизм или гомоморфизм, но и отношения аналогии в самом широком смысле (отношения части и целого, отношения общности причин и т.д.).

Классификация моделей может осуществляться по разным признакам:

- в зависимости от формы и способа отражения действительности: материальные (пространственно-подобные, физически-подобные, математически-подобные) и идеальные (мысленные) – образные, смешанные, знаковые (В.А.Штофф) [723]. В.А.Веников выделяет более мелкие подгруппы моделей: логические, геометрические, физические, математические, цифровые, вербальные, иконические, компьютерные и т.д. [115];
- по задачам моделирования: демонстрационные (иллюстрация уже имеющихся знаний), эвристические (поисковые модели, позволяющие проверять и вырабатывать новые знания), прогностические (прогнозирующие развитие и последующие состояния объектов) и т.д. [304];
- по природе моделируемых явлений: социальные, педагогические, психологические, физиологические, биологические, физико-химические, молекулярные и т.д. [304];
- по воспроизводимым свойствам объекта: структурные, функциональные, информационные, системные и т.д. [262, 304];
- по степени точности: приближенные, точные, достоверные, вероятностные и т.д. [304];
- по объему отображаемых в модели свойств объекта-прототипа: полные и неполные [304].

Помимо перечисленных выше классификационных признаков можно отметить и предложенную А.А.Ляпуновым математическую классификацию, позволяющую различать помимо традиционных (знаковых и физических),

(аналоговых и цифровых) и модели непрерывные и дискретные, детерминированные (каузальные) и случайные [364, с. 67].

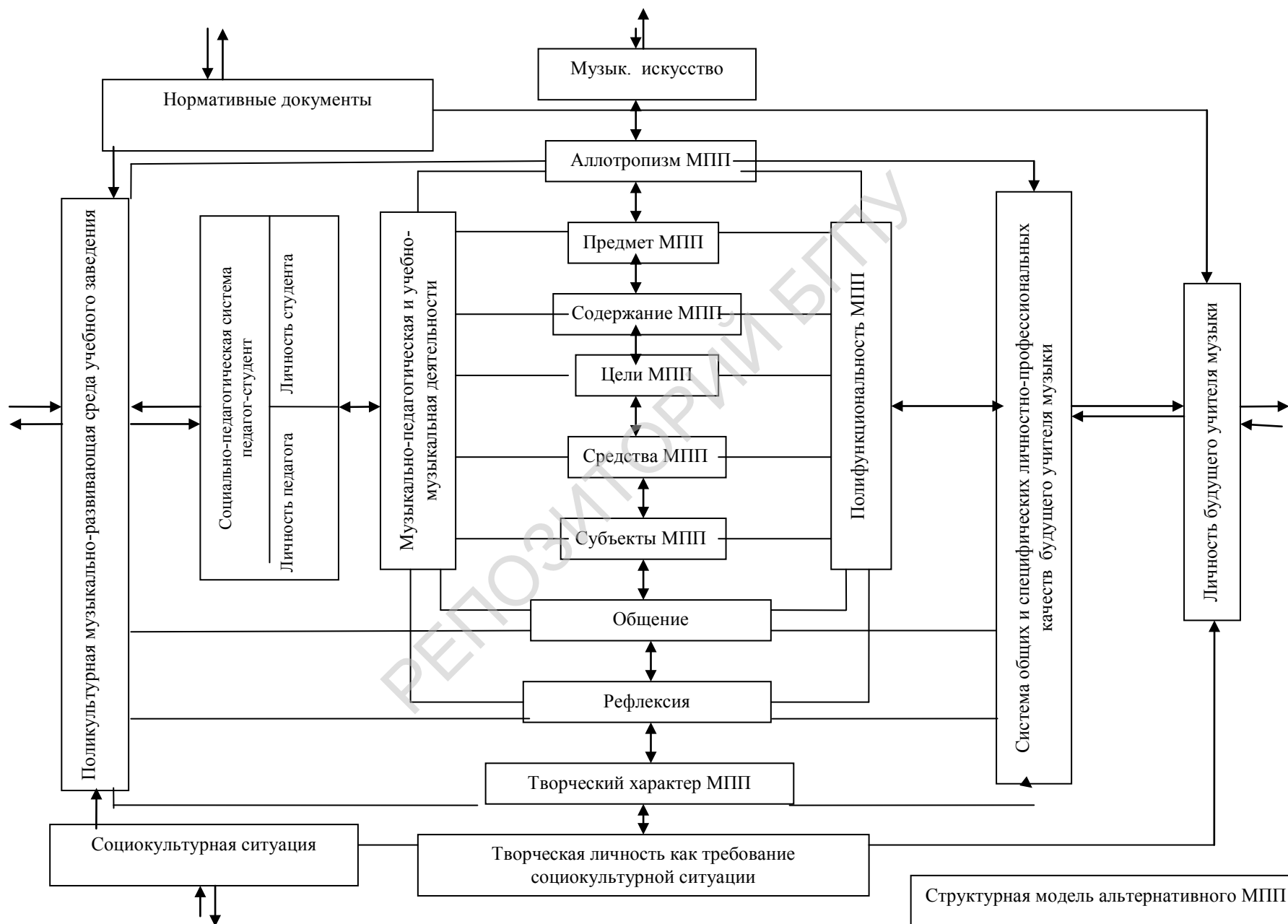
В целом же можно констатировать, что при всей пестроте классификационных признаков и возможности комбинирования этих признаков в конкретной модели, в научной литературе по этому вопросу прослеживаются несколько основных требований к модели, обладающей эпистемологической функцией:

- модель должна соответствовать тем элементам и свойствам, которые стремятся изучить в объекте исследования;
- модель должна настолько отличаться от объекта исследования, чтобы сделать очевидными те стороны и характеристики, которые делают ее аналогом-заместителем изучаемого объекта;
- создание модели (моделирование) предполагает некоторые процедуры, в частности, Ю.Н.Кулюткиным и Г.С.Сухобской выделяются: анализ, проектирование и реализация модели [325]. Н.А.Масюковой и Б.В.Пальчевским выделяются последовательные шаги создания теоретической модели в педагогических исследованиях: определение состава, системообразующего элемента, связей и отношений, выявление характеристик (сторон, свойств, качеств) как отдельных элементов системы, так и системы в целом, выяснение и описание функций модели, типологизация моделируемого объекта, ступени и уровни развития системы, прослеживаемые в модели (Методологический семинар в НИО, 22-23 августа 2003 года).

Все вышеперечисленные теоретические позиции позволяют определить предлагаемую теоретическую модель альтернативного музыкально-педагогического процесса как идеальную, гомоморфную, эвристически-прогностическую, отражающую природу педагогического объекта и его структурно-функциональные свойства, по степени точности являющуюся вероятностной.

Итак, рассмотрим состав, структуру и внутренние связи и зависимости модели альтернативного музыкально-педагогического процесса в его целостности.

Рисунок 3.1 – Структурная модель альтернативного музыкально-педагогического процесса



Структурная модель альтернативного МПП

Рассматривая в третьем параграфе второй главы музыкально-педагогический процесс как открытую динамическую систему, мы проанализировали две его основные составляющие: учебно-музыкальную деятельность (УМД) студента и музыкально-педагогическую деятельность (МПД) преподавателя. Однако, каждая из этих составляющих, имея свои цели, предмет деятельности, содержание, средства, субъектов деятельности, в рамках единого МПП обрамляется целым рядом структурных элементов, составляющих сущность уже целостного музыкально-педагогического процесса как такового: общение, рефлексия, основная социально-педагогическая система «педагог-студент». Особенностью рассматриваемой нами системы является ее открытость, возможность обмена информацией между МПП как системой и системами более высокого уровня обобщенности и наличие положительных или отрицательных обратных связей между этими системами. Так поликультурная образовательная среда учебного заведения является тем структурным элементом МПП, через который осуществляется обмен информацией и устанавливаются положительные или отрицательные связи с поликультурной макросредой государства, мира. Через социокультурную ситуацию осуществляется взаимообмен и устанавливаются связи с обществом, социумом. Нормативные документы определяют связи и взаимообмен между государством как мегасистемой и метасистемой музыкально-педагогического процесса, обусловленного и государственным заказом на подготовку специалиста данного профиля и требованиями к уровню и качеству подготовки этого специалиста. Наконец, музыкально-педагогический процесс обусловлен специфическим предметом деятельности – музыкой. Музыкальное искусство, тоже являясь сложной динамической системой включает в себя музыкально-педагогический процесс как одну из существенных составляющих, обеспечивающих, во-первых, воспроизводство деятельных субъектов искусства, а во-вторых, развитие и функционирование самой системы музыкального искусства. Между этими системами осуществляется взаимообмен информацией и фиксируются существенные положительные и отрицательные связи. Таким образом, можно констатировать, что музыкально-педагогический процесс является структурным компонентом многих систем, являясь открытым; взаимодействие с этими системами позволяет ему развиваться, переходить на иные стадии развития и совершенствования.

Рассмотрев связь музыкально-педагогического процесса с другими сложными системами, можно перейти к анализу основных связей в самой этой системе.

Прежде всего, следует отметить, что учебно-музыкальная и музыкально-педагогическая деятельности обуславливаются их частными целями, которые для музыкально-педагогического процесса смыкаются в единую цель, имеющую аксиологическую окраску на уровне государства, общества и личности – подготовку квалифицированного педагога-музыканта.

Цели музыкально-педагогического процесса обуславливают предмет деятельности (музыку), его содержание и используемые в музыкально-педагогическом процессе средства. Субъекты музыкально-педагогического процесса (обучаемые и обучающие, воспитуемые и воспитатели) неразрывно связаны с общим предметом деятельности (музыкой), содержанием процесса обучения, средствами, используемыми в этом процессе. При этом прямые и обратные связи у преподавателя с составляющими музыкально-педагогического процесса осуществляются на уровне (в виде) прогнозирования, проектирования, прямого и косвенного управления. Студент же включен в эти связи на основе взаимодействия, реализации процессов самости.

Все эти составляющие музыкально-педагогического процесса, как мы уже установили в четвертом параграфе второй главы, определяют предполагаемый и желаемый конечный результат: личность преподавателя музыки, отвечающую требованиям социокультурной ситуации и способную осуществлять полифункциональную музыкально-педагогическую деятельность на высоком качественном уровне. Мы уже определили полифункциональность музыкально-педагогического процесса как доминирующую тенденцию, обуславливающую интенсивное становление и развитие личностно-профессиональных качеств учителя музыки, в конечном итоге, качественную и эффективную подготовку специалиста. Отсюда вытекает, что полифункциональность присуща каждой из составляющих этого процесса. Рассмотрим, так ли это?

Философией музыки, эстетикой, музыкознанием, музыкальной педагогикой и психологией выделены материально-практические (прикладные), социальные и духовные функции музыки. Особое значение для нашего общества имеет развивающая и воспитательная функции музыкального искусства, которые мы довольно подробно проанализировали во втором параграфе первой главы. Разумеется, воспитательная, развивающая и все остальные функции предмета деятельности (музыки) связаны с личностями, осуществляющими эту деятельность, т.е. предмет деятельности полифункционален, что позволяет ему воздействовать на складывающиеся в личности функциональные системы, включая механизмы саморегуляции и самоорганизации.

Далее, содержание музыкально-педагогического процесса определяется системой стандартов, учебных планов и программ обучения. Каждая из этих составляющих обеспечивает реализацию функций музыкального и музыкально-педагогического образования (развивающей, воспитательной, познавательной, эстетической и т.д.). Содержание, таким образом, позволяет всем этим функциям полноценно осуществляться в музыкально-педагогическом процессе, потому что именно через содержание, ненавязчивым образом, в русле косвенного управления музыкально-педагогическим процессом, эти функции действуют на систему общих и специфических качеств личности будущего педагога-музыканта.

Целями музыкально-педагогического процесса являются заранее прогнозируемые его результаты: в самом общем виде – это необходимость подготовки такого специалиста для общеобразовательной школы, который способен осуществлять полноценную полифункциональную музыкально-педагогическую деятельность. Иерархия целей связана с обеспечением осуществления той или иной функции будущей профессиональной деятельности учителя музыки, т.е. каждая из тактических или стратегических целей предполагает профессиональную подготовку в таком направлении, которое обеспечивает реализацию одной из функций его будущей деятельности. Можно констатировать, что полифункциональность музыкально-педагогического процесса обуславливает его целеполагание и целеобразование.

Средства, используемые в музыкально-педагогическом процессе, также связаны с его полифункциональностью. Являясь орудием осуществления учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, они обогащают их и интенсифицируют процесс. При этом и формы, и методы, и др. средства обеспечивают реализацию функций обучения и воспитания в области музыкального искусства, действуют в различных направлениях, укрепляя все аспекты подготовки будущего учителя музыки. Сам педагог, как субъект музыкально-педагогической деятельности, тоже может выступать средством обучения и воспитания, реализуя миссианские тенденции современной системы образования.

Связь полифункциональности музыкально-педагогического процесса с его субъектами проявляется по-разному, в зависимости от положения субъекта в учебно-воспитательном процессе. Так, преподаватель обеспечивает подготовку будущего учителя музыки, обеспечивая возможность осуществления им будущей профессиональной деятельности и выполнения им полного объема функций. А ученик включается в учебно-музыкальную деятельность. Для этого учебно-музыкальная деятельность студента проектируется, организуется и управляется таким образом, чтобы все функции будущего учителя нашли свое отражение в учебной деятельности, обеспечив предпологаемый и желаемый конечный результат деятельности, что позволяет определить складывающуюся структуру очередной функциональной связи (системы), активизируя у личности определенные органы и психологические структуры. При этом в организме происходят те изменения, которые обуславливают успешность деятельности. В психологическом аспекте это связано, в том числе, и со становлением и развитием личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих выполнение всех многочисленных функций будущего учителя музыки и становление его профессиональных компетенций.

Наконец, общение и рефлексия также связаны с полифункциональностью музыкально-педагогического процесса. Педагогическое общение определяет успешность реализации всех функций музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности. Позитивная или негативная направленность

общения может либо обеспечивать фасилитацию обучающегося в его самодвижении к профессионализму, либо препятствовать развитию и саморазвитию личности. Функции педагогической деятельности рефлексированы как с точки зрения их реализации в реальном учебно-воспитательном процессе, так и с точки зрения обеспеченности этой реализации: развитыми общими и специфическими личностно-профессиональными качествами будущего педагога. Рефлексия также обуславливает осознание процесса самодвижения, позволяет корректировать этот процесс и обеспечивает управление им.

Не менее тесную связь со всеми структурными компонентами системы имеет и творческий характер музыкально-педагогического процесса. Поскольку предметом деятельности является музыкальное искусство, с его многозначностью и неопределенностью, постольку восприятие музыки, ее познание тесно связаны со смыслотворчеством. Обретение новых смыслов музыкального произведения всегда является креативным процессом, процессом мысленного созидания нового. Содержание и средства музыкально-педагогического процесса позволяют творчески самораскрываться субъектам музыкально-педагогического процесса в направлении овладения новыми способами действия. В целеобразовании и в целеполагании раскрываются сущностные характеристики креативности личности: активность, самостоятельность, индивидуальность, что позволяет говорить о творческой стороне процесса определения цели и движения к ней. Творческий потенциал субъектов музыкального учебно-воспитательного процесса выявляется во всех видах музыкальной деятельности, но, кроме этого, он может быть выявлен и раскрыт в процессе педагогического общения и различных видов рефлексий.

Аллотропизм как доминирующая тенденция МПП предполагает иное соотношение эмоциональных и рациональных компонентов в музыкально-педагогическом процессе, при этом альтернативный способ существования и осуществления музыкально-педагогического процесса тесно связан со всеми его компонентами, определяя сущность изменений в нем по сравнению с традиционным. Поскольку отношения личности обучающегося являются определяющими в МПП, как это отмечено в третьем принципе современной музыкально-образовательной парадигмы, постольку первичными должны стать эмоциональные связи внутри метасистемы музыкально-педагогического процесса. Рациональные, логические связи выступают как второй слой системы, завершающий ее структурирование.

Рассмотрим сейчас приоритетные связи в системе МПП, основанные на аллотропизме.

Системообразующим компонентом в структуре МПП является основная социально-педагогическая система «учитель-ученик», «педагог-студент», именно она определяет существование самого музыкально-педагогического процесса. Разрыв этой системы приводит к разрушению и уничтожению музыкально-педагогического процесса как системы. Особая двойственность

позиции субъектов МПП определяет социально-педагогическую систему «педагог-студент» как системообразующий фактор. С одной стороны, субъекты МПП (учитель и ученик) являются его составной структурной частью и в этом качестве функционируют с ним как единое целое, испытывая все внешние воздействия на систему МПП и видоизменяясь вместе с системой. С другой стороны, система «педагог-студент» сама является внешним по отношению к МПП фактором, определяя его качественную сторону, влияя на него. Взаимодействие, взаимовлияние, проектирование, организация и управление этой метасистемой обуславливается наличием системы «учитель-ученик» как относительно самостоятельного структурного образования, существование и функционирование которого определяет существование и успешное функционирование МПП. Как внутренний фактор – система «учитель-ученик» обуславливает самодвижение, самоорганизацию МПП, а при осознании себя субъектом, а не объектом, выступает как внешний фактор прямого или косвенного управления метасистемой МПП.

Системообразующий элемент МПП «педагог-студент» может сохранять свою целостность только при наличии положительных эмоциональных связей в этой системе. Положительные отношения между учителем и учеником являются закономерностью МПП, при отрицательных отношениях возникает нестабильность социально-педагогической системы «учитель-ученик». Эта нестабильность может быть временной, но не постоянной. Каждая нестабильность (при прохождении точки бифуркации) дает толчок либо к развитию *нового состояния системы*, либо к ее разрушению и возникновению *новой системы*.

На основе аллотропизма (приоритета эмоциональных отношений) возникают связи между предметом деятельности (музыкальным искусством) и субъектами МПП. Как мы уже доказали в четвертом параграфе второй главы, и для учителя, и для ученика эмоциональные отношения являлись определяющими в момент первоначального знакомства с музыкой. И в дальнейшем эмоционально-оценочные отношения к музыкальному искусству определяли первый слой музыкального восприятия любого произведения. Создание индивидуальной эмоциональной программы любого произведения лежит в основе не только музыкального восприятия, но и в основе музыкального исполнительства, при этом не имеет значения уровень, которого достиг исполнитель – это может быть и начальный этап музыкального обучения, и достаточно высокий уровень исполнительской деятельности, и высокопрофессиональная художественная интерпретация концертного уровня. Главным здесь является не информационно-знаковая сторона рационального постижения музыки, а возможность освоения и передачи художественной (музыкальной) эмоциональной информации, выражающей отношение к музыкальному тексту на основе сопереживания в момент проживания и переживания музыкального произведения в процессе его исполнения. Поскольку учебно-музыкальная и музыкально-исполнительская деятельности

связаны с «живым» звучанием музыки, подмена эмоционального сопереживания рациональным постижением этого вида искусства невозможна, возможно только их сочетание, возникающее и базирующееся на основе первичного эмоционального отношения к предмету деятельности.

Тесная связь на основе аллотропизма прослеживается и между содержанием, средствами МПП и его субъектами. Последовательное овладение музыкальным искусством, разворачивающееся в музыкально-педагогическом процессе через овладение различными его направлениями, жанрами, формами (существующими в пространстве и во времени), – тоже эмоционально окрашено. Эмоции, формируя устойчивые внутренние отношения, обуславливают становление личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта. Как пишет Я.Рейковский, – «Организуя реакцию, эмоции тем самым определяют отношение человека к ситуации» [553, с. 170]. И педагог, и студент проявляют свое отношение к средствам МПП. Ни природные, ни технические, ни методические средства (включая музыку и самого преподавателя, которые тоже могут выступать как средство для достижения какого-либо результата) не могут быть эмоционально нейтральными. В противном случае они не могла бы, как указывает В.Оконь, «обогащать отдельные виды деятельности учителей и учащихся, интенсифицируя таким образом воздействие процесса обучения на индивидуальность последних» [456, с. 304]. Поскольку эмоции являются сильным энергетическим фактором, способным либо поддержать деятельность, либо разрушить ее, постольку интенсификация МПП может опираться на его аллотропизм как доминирующую тенденцию.

Между целями и субъектами МПП тоже отмечается тесная связь: если целеобразование и целеполагание базируются на эмоциональной основе, то изначально снимается противоречие между целями государственными, общественными и личными. Эмоциональное приятие многозначности цели музыкально-педагогической подготовки будущего учителя музыки лежит в основе идеальной модели альтернативного музыкально-педагогического процесса.

Существенная связь возникает и между такими важными составляющими МПП как общение, рефлексия и субъекты МПП, поскольку они связаны с общением внутри системы «учитель-ученик», с общением между субъектами МПП и высокоэмоциональным предметом деятельности (музыкой), с рефлексией учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельностью [505, с. 90–100]. Музыкально-педагогическое общение и рефлексия выполняют множество функций, однако в нашей модели альтернативного музыкально-педагогического процесса основными являются функции подготовки специалиста педагога-профессионала и развитие личности будущего учителя музыки. Сама же модель должна прояснить основные существенные связи, доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса,

способствующие становлению и развитию личностно-профессиональных качеств специалиста в области музыкальной педагогики.

Рассмотрев и выявив наличие связей системообразующего фактора (субъектов музыкально-педагогического процесса) с основными структурными элементами этого процесса мы можем отметить, что помимо устойчивых связей в метасистеме МПП существуют отношения между отдельными независимыми (малозависимыми) объектами, входящими в эту метасистему. Так, поликультурная музыкально-развивающая среда учебного заведения, входящая как отдельный объект в МПП, предполагает (опосредованные учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельностью) отношения с личностью будущего педагога, но, кроме этого, у личности устанавливаются непосредственные связи со средой через общение (как эмоционально-коммуникативный аспект среды) и рефлексия (как регулятивно-управленческий аспект среды).

В целом поликультурная музыкально-развивающая среда представлена *связями* с социокультурной ситуацией, требующей творческого развития каждой личности, с основной социально-педагогической системой МПП «учитель-ученик», отражающей социальный аспект поликультурной среды, с требованиями общества и государства, выраженными нормативными документами и *отношениями* с учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельностью, целями, предметом, содержанием, средствами МПП.

Открытость модели альтернативного МПП обеспечивается обменом информацией и взаимодействием с системами более высокой степени обобщенности через поликультурную образовательную среду учебного заведения, через социокультурную ситуацию сложившуюся в настоящее время, через музыкальное искусство, представленное в предмете деятельности педагога и студента, через нормативные документы, определяющие и регламентирующие образовательный процесс в учебном заведении, через личность будущего учителя музыки, и через бинарную социально-педагогическую систему «учитель-ученик».

Краеугольными камнями, на которых строится альтернативный музыкально-педагогический процесс, являются те его закономерности, которые обуславливают его полноценное функционирование, обеспечивая качественную подготовку будущего учителя музыки к осуществлению профессиональной деятельности. Эта модель позволяет преодолеть отмеченные нами противоречия музыкально-педагогического процесса как обусловленные неразработанностью теоретической базы, так и вызванные проблемами музыкально-педагогической практики.

От современного учителя музыки требуется продуктивная деятельность, способная обеспечить молодое поколение Республики Беларусь возможностью реализации личностного потенциала в разнообразных видах музыкальной деятельности – это обеспечивается творческим характером МПП,

методическими средствами, соответствующими требованиям креативной педагогики. Аллотропизм МПП, повышая развивающие возможности музыкального искусства и значимость эмоциональных составляющих деятельности, общения, поведения и рефлексии, позволяет включить личность в эмоциогенные ситуации, на фоне нестабильности усилить флуктуации в системе личности и дать толчок ее самоизменению. Методическая составляющая в этом случае будет опираться на проблемно-ситуационные, суггестивные методы и методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний. Полифункциональность МПП позволяет укрепить функциональные системы личности будущего учителя музыки, тот набор личностно-профессиональных качеств, которые обеспечат успешность его профессиональной деятельности. Используются в этом случае специфические методы музыкальной педагогики в совокупности со всеми перечисленными выше методами. И, наконец, поликультурность МПП, составляющая сущность музыкально-образовательной среды, обеспечивает включение личности будущего педагога-музыканта в социальную и личную систему ценностей, реализуя принцип аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов.

Все эти доминирующие тенденции выступают как условия, способствующие успешности становления личности педагога-музыканта в музыкально-педагогическом процессе.

Наши рассуждения позволили рассмотреть самый абстрактный образ модели музыкально-педагогического процесса, вне зависимости от его уровня, определяемого образовательной составляющей: целями-результатами МПП, уровнем освоения предмета деятельности, содержательной стороной МПП, средствами, используемыми на том или ином уровне МПП, и, наконец, возрастом обучающихся, степенью развития их музыкальных потенций и возможностью самореализации в различных видах музыкальной деятельности.

Перечисленные показатели позволяют определить несколько уровней альтернативного музыкально-педагогического процесса. Причем, следует заметить, что доминирующие тенденции (творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность музыкально-образовательной среды) сохраняются на всех уровнях этого процесса.

В зависимости от целей-результатов можно выделить уровни существования музыкально-педагогического процесса:

1. Психологически-развивающий уровень музыкально-педагогического процесса.

Общеизвестно, что музыка затрагивает именно те сферы психики, которые формируются в раннем возрасте: сенсорику, психомоторику, эмоции и т.д. Все это позволяет исследователям утверждать о весьма существенном влиянии музыки на психическое развитие человека, в частности, на его интеллект, способность к творчеству, духовность (А.Л.Готсдинер, Д.Кемпбелл, В.И.Петрушин и др.) [150, 434, 481, 767].

В связи с тем, что музыкальные способности имеют эмоционально-моторную природу, они проявляются достаточно рано (иногда в два года) и становятся фундаментом психического развития ребенка в этот период. Следует отметить также, что музыкальные способности имеют коммуникативный характер и несут в себе возможности общения, позволяющие детям легче адаптироваться в мире. Все это происходит на фоне интимно-личностного общения ребенка со значимыми взрослыми, которые уже на этом уровне МПП закладывают будущие отношения личности с музыкальным искусством.

Знакомство ребенка с музыкальным искусством начинается с самого рождения. Через звучащую музыку ребенок приобщается к музыкальному наследию родного народа. Требование музыкальной педагогики – начинать общение ребенка с музыкой через национальное наследие – связано с существованием национального «музыкального генотипа» (С.И.Науменко) [434], рассматриваемого как совокупность наследственных музыкальных структур и способов музыкального выражения художественных образов, которые поколениями передаются в народе. Поскольку содержанием музыки как вида искусства являются человеческие эмоции, настроения и чувства, то способы музыкального выражения (ритм, лад, гармония, интонация и пр.) представляют собой производные от них. Таким образом, музыка через эмоционально-чувственное содержание связана с мироощущением народа и менталитетом нации. Приобщившись к музыкальному наследию своего народа, что является основой для воспитания национальных и патриотических чувств, ребенок впоследствии расширяет границы своего музыкального опыта за счет знакомства с музыкой других народов.

Организация взаимодействия ребенка с музыкой на этом уровне музыкально-педагогического процесса не несет еще профессиональной направленности, оставаясь в рамках общеразвивающего фактора.

2. Общеобразовательный уровень музыкально-педагогического процесса.

Этот уровень характеризуется первичным «вхождением» ребенка в музыкально-образовательную систему. Происходит это либо в детском саду, либо в музыкальной или общеобразовательной школе. К процессу музыкального развития личности (помимо семьи) подключается и общество, государство в лице значимых взрослых – музыкального руководителя детского сада, учителя музыки общеобразовательной школы, педагога-музыканта ДМШ.

Музыкальные занятия оказывают развивающее действие на любого ребенка и приобщение к музыкальному искусству, использование уже на ранних ступенях музыкального образования творческих форм и методов работы с детьми, становится аксиомой музыкально-педагогического процесса для музыкальных руководителей детских садов и для педагогов-музыкантов. Более того, именно в процессе приобщения детей к музыке наиболее четко

диагностируются музыкальные способности, которые могут проявляться в различных видах музыкальной деятельности.

Приобщение детей к музыкальному искусству расширяет для них свободу самовыражения: они привыкают оперировать «звучащими образами» (по выражению А.Копленда) [291], ориентироваться в звуковом пространстве окружающей действительности, выражать свои эмоции, чувства, настроения через музыкальный художественный образ. Занятия музыкой, становятся для ребенка еще одним способом, наряду со многими другими, «вписаться» в этот звучащий мир, идентифицировать себя с музыкальным искусством, с выраженным в нем эмоционально-образным содержанием. Однако, одному ребенку, без взрослого, очень трудно осуществить переход в осознанно переживаемый, имеющий ценностный смысл мир музыки. Учитель или музыкальный руководитель опосредует для ребенка ситуацию общения с музыкальным искусством и руководит этим процессом.

Следует отметить, что свобода самовыражения ребенка в музыкальной деятельности (восприятии, исполнении сочинения и т.д.) проявляется в этот период через свободу выбора, которая дает возможность заниматься самостоятельными поисками и добиваться прогресса в индивидуально выбранном виде работы на уроке. Дети сами могут определять интенсивность и продолжительность занятий тем или иным видом деятельности, свободно планировать свое время, выбирая произведения для изучения в соответствии со своими интересами. При этом подходе руководство и управление процессом обучения частично переходит от педагога к ученику, расширяя тем самым степень свободы личности в музыкально-педагогическом процессе.

На этом уровне музыкально-педагогического процесса в определенные сензитивные периоды закладываются те качества личности, которые лежат в основе будущих личностно-профессиональных качеств как специалистов музыкантов, так и педагогов-музыкантов. Однако музыкально-педагогический процесс еще не несет в себе профессиональной направленности. Музыкальное образование остается общим, но не специальным.

3. Проориентационный уровень музыкально-педагогического процесса.

Большое значение для последующего музыкального развития личности имеет ее обеспечение пространством свободы для духовного самоопределения на основе гуманистических ценностей, создание благоприятных условий для реализации творческого потенциала человека, его воспитания и самовоспитания.

Рассматривая музыкальное развитие как интеллектуально-творческий потенциал личности, который является следствием развития природных музыкальных задатков в способности, талант, реализующийся в личностно-значимой области человеческой деятельности, можно выделить те направления в музыкальной деятельности, которые становятся личностно-значимыми для музыкально развитой личности. Осознанный аксиологический характер могут

приобретать музыкальное восприятие, композиторское творчество, музыкальное исполнительство, музыкально-теоретическая и музыкально-критическая деятельность и, наконец, деятельность музыкально-педагогическая, творческие способности к которой проявляются и развиваются позднее, чем чисто музыкальные задатки.

Именно в свободно избранных видах музыкальной деятельности личности могут откristаллизовать свой творческий потенциал в социально-значимой для общества созидательной деятельности, а для этого необходимо дальнейшее расширение степени свободы. Необходимо предоставить развивающейся личности возможность избирать индивидуальную стратегию образования. В случае с музыкально-одаренными детьми это может быть, например, лицейский класс музыкально-педагогического профиля, открытие которых в Республике Беларусь расширяет свободу проявления индивидуальности в русле музыкальной деятельности. В конечном итоге лицейские профильные музыкально-педагогические классы становятся *условием реализации свободы выбора* индивидуальной стратегии музыкально-педагогического образования.

Помимо профильных классов, профориентационный уровень музыкально-педагогического процесса достигается и в средних специальных учебных заведениях музыкального и музыкально-педагогического направления (музыкальные и педагогические училища, колледжи). При этом профориентационный уровень начинает разделяться на два направления: ориентация МПП на подготовку специалистов в области музыкального искусства; ориентация на подготовку педагогов-музыкантов, учителей музыки. Приобретенная на этом уровне подготовка (среднее специальное образование) позволяет большинству выпускников этих учебных заведений успешно справляться с функциональными обязанностями специалиста, однако, постоянно повышающиеся требования к качеству подготовки профессионала обуславливают постепенный переход этих учебных заведений под юрисдикцию высших учебных заведений соответствующего направления, создание образовательных комплексов ссуз – вуз. Мировой образовательный процесс проявляет тенденцию к сокращению среднего образовательного звена и уменьшению его роли в подготовке специалистов.

4. Профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса.

На этом уровне окончательно разделяются два направления: подготовка специалистов в области музыки и подготовка специалистов в области музыкальной педагогики, педагогики музыкального искусства. Одно направление готовит музыкантов, другое – педагогов–музыкантов.

На этом уровне МПП происходит становление общих личностно-профессиональных качеств учителя и специфических личностно-профессиональных качеств педагога–музыканта, которые имеют единые корни у музыканта–профессионала и у педагога–музыканта, отличаясь только

направленностью. У учителя музыки специфические личностно-профессиональные качества приобретают педагогическую направленность.

На этом уровне МПП еще больше расширяется степень свободы личности. Профессиональное становление педагога-музыканта предполагает *самосозидание* человека в коридоре *свободы* выбора собственной стратегии жизненного пути. При этом ни модус обладания, ни модус социальных достижений не могут предоставить той степени свободы, которая необходима для самостановления. В первом случае человек не свободен, т.к. ищет средства для достижения своих целей не в собственном бытии, но в другой личности, при этом все процессы самости (самоидентификация, самореализация, самосовершенствование и пр.) затрудняются. Во втором случае модус социальных достижений предполагает детерминированность собственных достижений в социуме, постоянное сравнение своих достижений с достижениями окружающих. Только при модусе служения степень свободы от другой личности – наибольшая [671], а возможность свободного самоопределения в собственной деятельности в сочетании со становлением системы ценностей, позволяют в полной мере ощутить ответственность перед обществом на основе свободного самораскрытия творческой личности педагога, реализации собственных потенций, созидания собственного бытия.

Для преподавателя музыки паритетное развитие индивидуального и социального в личности актуализируется в модусе служения, позволяя ему трансцендентировать за пределы собственного бытия, повышая степень свободы и достигая высшей ступени духовности существования.

Таким образом, логика рассуждений приводит нас к мысли о расширении степени свободы становящейся и развивающейся личности по мере перехода от психологически-развивающего уровня музыкально-педагогического процесса через общеобразовательный и профориентационный к профессиональному уровню. Музыкально-педагогический процесс на ранних этапах развития ребенка предоставляет ему свободу оперирования «звучащими образами», ориентировки в звуковом пространстве, выражения своих эмоций, чувств и настроений через музыкальный художественный образ. На более поздних этапах развития, более высоких уровнях МПП на уроках музыки, свобода самовыражения ребенка в музыке проявляется через свободу выбора интенсивности и продолжительности занятий тем или иным видом деятельности, планирование своего времени, выбор произведения для изучения в соответствии со своими интересами. На этапе профессиональной ориентации степень свободы расширяется до выбора индивидуальной стратегии образования в наиболее личностно-значимой области музыкальной деятельности. И, наконец, профессиональное становление педагога-музыканта, паритетное развитие индивидуального и социального в его личности актуализируется в модусе служения, укрепляя миссианские тенденции и еще больше расширяя степень свободы самоосуществления и самореализации в профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

Поскольку музыкально-педагогический процесс существует в единстве учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности следует более подробно остановиться на процессуальном аспекте этих деятельностей.

В.Д.Шадриков в одной из своих работ выделяет структуру деятельности: цели, мотивы, программы деятельности, информационную основу деятельности, принятие решения и подсистему деятельностно важных качеств личности [710].

Рассмотрим подробнее эту структуру.

Цель, как центральное звено системы деятельности может выступать в двух аспектах:

- как мыслимый предполагаемый результат деятельности;
- как уровень достижений, которого хочет добиться человек.

По нашему мнению здесь предполагается двоякая аксиологичность цели: в виде объективной ценности результата (в данном случае не исключается и субъективная ценность этого результата) и в виде субъективной ценности достижения (которая не всегда и не обязательно должна совпадать с объективной ценностью). Это позволяет говорить о многозначности целей.

Мотив – это побудительная сила к действию. Деятельность может осваиваться, только если она принята субъектом. В качестве мотива для человека могут выступать осознанные потребности, отношения, чувства, интересы и т.д.

Деятельность осуществляется в действиях и движениях – это компонентные слагаемые деятельности. Действие – единица деятельности, цель которой элементарна и не разложима на более простые. Это относительно законченный элемент деятельности, сознательный акт поведения человека, который исходит из определенных мотивов и направлен на достижение определенной цели. А.Н.Леонтьев считает, что одни и те же действия могут входить в состав разных деятельностей, меняя лишь свою мотивацию, напряженность и эмоциональную окраску [346]. В педагогической практике педагогу и студенту приходится иметь дело с действиями импульсивными и волевыми (С.Л.Рубинштейн).

В психологии деятельности выделяют два важных процесса: интериоризации и экстериоризации. *Интериоризация* – процесс перехода от внешнего материального действия к внутреннему – идеальному действию. *Экстериоризация* – процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее действие.

Освоение **программы деятельности** предполагает формирование представлений о компонентном составе деятельности и способах выполнения отдельных действий. Операция выступает как часть деятельности или способ ее выполнения (В.В.Чебышева). Программа деятельности выполняет функцию координатора действий, который определяет что, как и когда следует делать для достижения цели деятельности.

Важным звеном деятельности является ее **информационная основа** как совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и позволяющие организовать ее в соответствии с целью-результатом.

На успешность освоения и выполнения деятельности существенное влияние оказывает подсистема **деятельностно важных качеств личности**. Вопрос о становлении, развитии и формировании этой подсистемы является одним из узловых в проблематике системогенеза деятельности вообще и, в частности, профессиональной деятельности. В музыкально-профессиональной деятельности мы определили эти важные в профессиональном отношении качества как общие и специфические личностно-профессиональные качества педагога-музыканта, которые, с одной стороны обеспечивают успешность профессиональной деятельности, а с другой, успешно развиваются в этой деятельности.

Нам представляется убедительным включение в систему учебно-музыкальной (УМД) и музыкально-педагогической деятельности (МПД) **эмоционально-волевой и рефлексивной основы** деятельности.

Каждая из перечисленных составляющих представляет собой определенный этап деятельностной организации музыкально-педагогического процесса в единстве его составляющих (учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельностей).

Первым этапом является выдвижение целей как предполагаемых результатов деятельности и мотивация деятельности.

Второй этап предполагает создание программы деятельности и обеспечение ее информационной основы: специфически предметно-действенной, организационно-коммуникативной, культурологической.

Третий этап, собственно осуществление УМД и МПД, обеспечивается их эмоционально-волевыми основами.

Четвертый этап предполагает оценку и корректировку деятельностей на основе различных видов рефлексий.

Пятый этап смыкается с первым, предполагая становление личности будущего педагога-музыканта (как результата деятельности обучающего и обучающегося) в целостном единстве его общих и специфических личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих его качественную, эффективную и высококвалифицированную деятельность.

Таким образом, процессуальность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, в основе которых лежат доминирующие тенденции МПП приобретает следующий вид:

Доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса					
Творческий хар-р МПД и УМД		Аллотропизм МПД и УМД	Полифункциональ ность МПДиУМД	Поликультурность МПД и УМД	
Потребностно-мотивационный компонент	Цели-результаты МПД и УМД				
	Мотивы МПД и УМД				
	Творческий характер целеобразования и целеполагания в МПД и УМД	Музыкально-эстетич. потребности в стремлении создать, передать и пережить эмоцион. состояния, переданные языком муз	Развивающая, воспитательная, образовательная функции. Функции самореализации и самоактуализации.	Взращивание личности в поликультурной среде	
Интеллектуальный, предметно-действенный компонент	Программы МПД и УМД				
	Информационные основы МПД и УМД				
	Специфические предметно-действенные основы				
	Творческий характер составляющих информационной основы МПД и УМД: специфически предметно-действенной, организационно-коммуникативной, культурологической	Организационно-коммуникативные основы			
		Эмоциональность пердмета деятельности, эмоциональные отношения к своей деятельности и к общению в процессе своей деятельности	Культурологические основы		
		Эстетическая, художественная, смысловтворческая, культурологическая, организационно-коммуникативная функции, функция общения	Музыкальная, художеств, методологическая, инновационная культура, культура общения, педагогическая, организационно-коммуникативная культура		
Эмоционально-волевой компонент	Эмоционально-волевые основы МПД и УМД				
	Нестандартность принятия решений и эмоционально-волевая поддержка осуществления учебных и педагогических действий	Коррекция и регуляция эмоциональных состояний на основе аллотропизма	Проектировочная, управленческая функции, функция мониторинга, корректирующая, регулирующая функции	Психологическая культура, эмоциональная культура, проявляемые субъектами МПД и УМД	
Личностно-профессиональный компонент	Рефлексивные основы МПД и УМД				
	Рефлексия творческих процессов в МПД и УМД	Рефлексия МПД и УМД, основанная на альтернативном способе осуществления музыкально-педагогического процесса	Рефлексивно-деятельностная функция	Рефлексивная культура	
	Развитые личностно-профессиональные качества учителя музыки				

Рисунок 3.2 – Процессуальность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности

Поскольку системообразующим элементом является бинарная социально-педагогическая система «педагог-студент», постольку учебно-музыкальная и

музыкально-педагогическая деятельности в комплексе своих составляющих составляют самый мобильный блок музыкально-педагогического процесса. Процессуальность и динамичность этих деятельностей прослеживаются во всех составляющих этой структуры. Последовательность «включения» этих компонентов обусловлена следующим:

- никакая деятельность не может состояться, если она осуществляется без ясно осознаваемой цели;
- после определения цели деятельность должна быть принята субъектом, потребности и мотивы обуславливают принятие деятельности;
- программирование деятельности является следующим процессуальным компонентом, который предполагает формирование представлений о сущности деятельности и способах выполнения отдельных действий (операций);
- в дальнейшем программа выполняет функцию координатора деятельности;
- для выполнения программы деятельности необходимо ее информационное обеспечение, в котором выделяются:
 - а) специфические предметно-действенные основы, обуславливающие именно музыкальный аспект двух деятельностей, входящих в структуру музыкально-педагогического процесса (это обеспечивает взаимодействие, обмен информацией с системой музыкального искусства);
 - б) организационно-коммуникативные основы, обеспечивающие информационную составляющую проектирования, организации, управления, регуляции, координации и мониторинга деятельности, в зависимости от предъявляемых к этим деятельностям требований и решаемых ими задач (в этом звене происходит обмен информацией и взаимодействие с образовательной системой государства, с социальной системой общества и конкретно с социокультурной ситуацией);
 - в) культурологические основы, позволяющие включить УМД и МПД в контекст мирового культуротворческого процесса (осуществляется информационный обмен с планетарной культурой и взаимодействие с этой системой);
- для успешного осуществления УМД и МПД помимо информационных ресурсов необходимо и привлечение ресурсов субъектов музыкально-педагогического процесса: эмоционально-волевых потенций педагога и студента, обеспечивающих принятие решений и осуществление действий, потенцирования субъективного времени;
- рефлексивная основа обеспечивает самодвижение субъектов деятельности в музыкально-педагогическом процессе, являясь одним из механизмов саморазвития. Она состоит из многих видов рефлексий: действенной, кооперативной, коммуникативной, личностной,

интеллектуальной, перспективной, ситуативной, ретроспективной, рефлексии процессов самости и пр.;

- итогом музыкально-педагогической деятельности педагога (МПД) и учебно-музыкальной деятельности студента (УМД) является становление и развитие личности профессионала, обладающего качествами, обеспечивающими успешность и эффективность его будущей профессиональной деятельности.

Отдельные элементы процесса УМД и МПД объединяются в следующие традиционные компоненты музыкально-педагогического процесса:

- потребностно-мотивационный;
- интеллектуальный, предметно-действенный;
- эмоционально-волевой;
- личностно-профессиональный.

Фундаментом осуществления УМД и МПД являются доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса: творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность. Основанные на этих тенденциях элементы УМД и МПД организуют подготовку специалиста, развитие его творческого потенциала, укрепление профессиональных функций и компетенций педагога-музыканта, личностно-профессиональное развитие в поликультурной среде.

*

*

*

1. Итак, нами впервые представлена теоретическая синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса, которую мы определяем как идеальную, гомоморфную, отражающую природу педагогического объекта и его структурно-функциональные свойства (опора на доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса, включенные в его структуру и обеспечивающие эффективное функционирование), эвристически-прогностическую, по степени точности являющуюся вероятностной. Особенностью рассматриваемой нами модели является ее открытость, возможность обмена информацией между музыкально-педагогическим процессом как системой и системами более высокого уровня обобщенности.

2. Системообразующим компонентом в структуре МПП является основная социально-педагогическая система «учитель-ученик», «педагог-студент». Особая двойственность позиции субъектов МПП определяет социально-педагогическую систему «педагог-студент» как системообразующий фактор. Субъекты МПП (учитель и ученик) являются его составной структурной частью и в этом качестве функционируют с ним как единое целое, испытывая все внешние воздействия на систему МПП и видоизменяясь вместе с ней. Как внутренний фактор система «учитель-ученик» обуславливает самодвижение, самоорганизацию МПП, а при осознании себя субъектом, а не

объектом, выступает как внешний фактор прямого или косвенного управления метасистемой музыкально-педагогического процесса.

Как системообразующий элемент «педагог-студент» может сохранять свою целостность только при наличии положительных эмоциональных связей в этой системе. Положительные отношения между учителем и учеником являются закономерностью МПП, при отрицательных отношениях возникает нестабильность этой системы. Нестабильность может быть временной, но не постоянной. Каждая нестабильность (при прохождении точки бифуркации) дает толчок либо к развитию *нового состояния системы*, либо к ее разрушению и возникновению *новой системы*.

Рассмотрено несколько уровней музыкально-педагогического процесса: психологически-развивающий, общеобразовательный, профориентационный и профессиональный. При анализе различных уровней отмечается *расширение степени свободы* становящейся и развивающейся личности по мере перехода от психологически-развивающего уровня музыкально-педагогического процесса через общеобразовательный и профориентационный к профессиональному уровню.

Процессуальность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности как составляющих МПП определяется этапностью. *Первым этапом* является выдвижение целей и мотивация деятельности. *Второй этап* предполагает создание программы деятельности и обеспечение ее информационной основы. *Третий этап*, собственно осуществление УМД и МПД, обеспечивается их эмоционально-волевыми основами. *Четвертый этап* предполагает оценку и корректировку деятельности на основе различных видов рефлексии. *Пятый этап* смыкается с первым, предполагая становление личности будущего педагога-музыканта (как результата деятельности обучающего и обучающегося) в целостности его общих и специфических личностно-профессиональных качеств.

Основой, на которой строится синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса, являются исследованные закономерности, которые обуславливают его полноценное функционирование, обеспечивая качественную подготовку будущего учителя музыки к осуществлению профессиональной деятельности. Альтернативная модель позволяет преодолеть противоречия музыкально-педагогического процесса как обусловленные неразработанностью теоретической базы, так и вызванные проблемами музыкально-педагогической практики.

3.2 Концепция альтернативного музыкально-педагогического процесса

Актуализация поиска новых путей интенсификации профессиональной подготовки учителя музыки, становления и развития его личностно-профессиональных качеств, потребовала исследования музыкально-педагогического процесса и его доминирующих тенденций как условия этой интенсификации. Альтернативная синергетическая модель МПП рассмотренная нами в первом параграфе третьей главы представляет собой тот идеальный вариант, к которому должен стремиться реальный музыкально-педагогический процесс. Разработка концептуальных оснований как формы опосредования преобразований реального музыкально-педагогического процесса требует использования педагогического проектирования, схему которого разработали Н.А.Масюкова и Б.В.Пальчевский [385, 386].

Концептуализация как основополагающий теоретический базис преобразований является одним из важнейших составляющих процесса проектирования (наряду с анализом познавательной ситуации, методологией научного исследования, теоретическим моделированием и технологизацией).

Если целевые, аксиологические, методологические и теоретические основания исследования закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе нами достаточно подробно рассмотрены в восьми параграфах первых двух глав, то теперь мы должны остановиться на концептуальных основаниях преобразования музыкально-педагогического процесса и ответить на следующие вопросы: «Зачем необходим альтернативный музыкально-педагогический процесс?», «Как традиционный МПП преобразовать в альтернативный?», «На каких основаниях осуществляется это преобразование?».

Во введении к данной работе нами было определено проблемное поле по итогам анализа практики подготовки педагога-музыканта. Тестирование будущих учителей музыки, диагностирование их профессиональной подготовки, анкетирование учителей музыки и специальных музыкальных дисциплин общеобразовательных школ Республики Беларусь, наблюдение, беседы и интервью позволили очертить проблемное поле, круг общих проблем, стоящих перед музыкально-педагогическим образованием: разрыв между требованиями социокультурной ситуации и профессиональной подготовкой учителя музыки; слабость инновационных процессов в музыкально-педагогическом образовании; отсутствие альтернативных подходов к музыкально-педагогическому процессу; неполная реализация воспитательных и развивающих возможностей музыкального искусства; несформированность личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих высокий уровень самореализации учителя в профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

Это обусловлено тем, что: не выявлены закономерности МПП, обуславливающие его эффективность и способствующие становлению и развитию личностно-профессиональных качеств учителя музыки; отсутствует теория, отражающая сущность музыкально-педагогического процесса и музыкально-педагогической; научные позиции, на которых строится современный МПП игнорируют: а) специфику предмета деятельности (музыка); б) появление неких иррациональных остатков, требующих уточнения теории (в частности, признавая отношенческий, эмоциональный аспект музыкально-педагогического процесса определяющим, большинство современных авторов в методической составляющей МПП опираются на методы, обеспечивающие рациональное постижение музыкального искусства (В.В.Крюкова, В.М.Подуровский, Н.В.Суслова и др.) [317, 494]; в) разрушение ценностей музыкально-педагогического образования; нет устоявшихся взглядов ученых педагогов-музыкантов на структуру и содержание общих и специфических личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

Отсюда возникают практические проблемы:

- увеличивается срок подготовки специалистов;
- музыкальное образование не выполняет свои функции;
- музыкальное обучение и воспитание не превращает музыку в ценность для обучающейся личности.

В результате анализа проблемного поля нами выделяются следующие *противоречия*:

На уровне социокультурной ситуации (межсистемные противоречия):

- между современным состоянием общественной системы и возможностями педагогической системы;
- между системой подготовки специалиста и системой будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта;
- между требованием современной социокультурной ситуации к становлению и развитию творческой самореализующейся личности, способной к созидательной деятельности (культурологическая и личностная организация образовательного процесса) и традиционным музыкально-образовательным процессом, содержание, формы и методы которого способны формировать конформных, исполнительных учителей с ригидными установками, предпочитающих репродуктивную профессиональную деятельность;
- между традиционным представлением о музыкальном воспитании и образовании как одновекторном явлении и комплексным воздействием на становящуюся и развивающуюся личность профессионала поликультурной среды различной степени обобщенности, включенной в поликультурное пространство государства и мира.

На уровне музыкально-образовательного процесса (частносистемные противоречия):

- между уровнем подготовки специалиста и требованиями, предъявляемыми к будущей профессиональной деятельности;

- между объективным характером существования знания и субъективным характером его усвоения, актуализации и использования;

- между необходимостью и методологическим требованием непрерывного, последовательного и преемственного музыкального и музыкально-педагогического образования, реализуемого через различные уровни музыкально-педагогического процесса, и отсутствием отдельных звеньев в этой системе;

- между системой образования, опирающейся, в основном, на усвоение знаний, и системой музыкального искусства, формирующей в музыкально-педагогическом процессе отношения человека не только к Музыке, Человеку но и к Миру;

- между содержанием отдельных предметов и содержанием будущей профессиональной деятельности;

- между традиционной авторитарной, императивной педагогикой, имеющей глубокие корни в музыкально-педагогическом образовании, и гуманистической педагогикой, отвечающей современным целям и задачам музыкального и музыкально-педагогического образования и воспитания;

- между тенденциями в образовательной среде: консервативной, стремящейся к сохранению старой системы, и инновационной, приводящей к изменению системы и смене ее новой системой.

На уровне музыкально-педагогического процесса (частносистемные противоречия):

- между объективной ценностью музыкально-педагогического процесса, обеспечивающего музыкальное обучение и воспитание молодого поколения Республики Беларусь, и субъективными ценностями учебно-музыкальной деятельности обучающихся и музыкально-педагогической деятельности педагогов-музыкантов, т.е. между ценностью результата и ценностью процесса;

- между эмоциональной насыщенностью предмета деятельности – музыки и традиционной опорой методов музыкального обучения и воспитания на сугубо рациональное освоение музыкального материала;

- между ограничением функций музыкально-педагогического процесса в высшей школе и требованием общества готовить многофункционального профессионала, способного комплексно осуществлять музыкальное воспитание, обучение и образование новых поколений граждан Республики Беларусь;

- между тенденцией ограничить цели музыкально-педагогического процесса развитием личностно-профессиональных качеств учителя, необходимых для реализации в будущей профессиональной деятельности его обучающей функции, и обязанностью педагога XXI века осуществлять полифункциональную деятельность, позволяющую проявить себя с различных позиций и достичь в этой деятельности высот профессионализма.

На профессионально-психологическом уровне (локальносистемные противоречия между личностью и обществом, личностью и педагогической системой):

- между качествами личности, формируемыми специальной подготовкой учителя музыки и акмеологическими требованиями к общим и специфическим качествам профессионала;

- между требованиями общества и к социализации человека, и к его индивидуализации, способствующей проявлению самостоятельности и активности, решению творческих задач, выдвигаемых жизнью;

- между требованиями общества к развитию стандартизации образования, в том числе и музыкально-педагогического, и необходимостью самоосуществления человека во всех аспектах его индивидуальности для развития и прогресса самого общества и человека;

- внутри основной социально-педагогической системы индивидуального обучения «педагог – студент», которые могут носить объективный и субъективный характер;

- между требованиями общества, предъявляемыми к личности профессионала и индивидуальной стратегией личностного развития;

- между необходимостью качественной вузовской подготовки педагога-музыканта и зависимостью этой подготовки от сензитивных периодов, приходящихся на дошкольный, младший школьный и подростковый возрасты, в которых формируются специфические личностно-профессиональные качества учителя музыки;

- между индивидуальностью студента, асинхронностью развития его личностно-профессиональных качеств и стандартизацией требований к специалисту.

На личностно-психологическом уровне (внутрисистемные противоречия):

- между становлением человека как общественного существа и индивидуальным характером развития;

- между внутренними и внешними факторами развития (потребностью к творчеству, например, и специально организованной деятельностью и рефлексией, направленной на репродуктивную деятельность);

- между требованиями, предъявляемыми обществом к развивающейся личности, и внутренней мотивацией (внутренним неприятием этих требований);

- между осознаваемым человеком внутренним личностным потенциалом и возможностью его актуализации во внешней среде;

- между направленностью ряда специфических качеств (музыкальность, способность к передаче музыкального образа, качественное звукоизвлечение, звукотворческая воля и др.) на собственную исполнительскую деятельность и акмеологическим требованием направленности этих качеств педагога-профессионала на обучающуюся личность, на студента.

Разрешение перечисленных противоречий может быть осуществлено при следующих основных *условиях*:

- уточнении теории МПП (поиски новых методологических оснований для создания на их основе уточненной или новой теории);
- определении доминирующих тенденций МПП, характера и особенностей воздействия музыкально-образовательной среды как условий личностно-профессионального развития будущего учителя музыки;
- создании модели, концептуальных оснований и методического обеспечения альтернативного музыкального процесса;
- экспериментальной апробации альтернативного музыкально-педагогического процесса как фактора интенсивного становления и развития общих и специфических личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

Целью преобразования традиционного музыкально-педагогического процесса в альтернативный является интенсификация процесса профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием и ускорение процесса развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

Эта общая цель может быть конкретизирована в следующих позициях:

- создание альтернативного музыкально-педагогического процесса, который опирается на выделенные нами доминирующие тенденции;
- превращение альтернативного музыкально-педагогического процесса в важнейший фактор профессионального становления личности;
- опора на доминирующие тенденции как условия реализации МПП не разрушающие его сущности;
- преобразование ценностных оснований музыкально-педагогического процесса в совокупности учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности;
- преобразование способов взаимодействия субъектов музыкально-педагогического процесса на основе выделенных закономерностей;
- расширение методического обеспечения альтернативного музыкально-педагогического процесса за счет проблемно-ситуационных, суггестивных методов, методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний и т.д.;
- ресурсное обеспечение альтернативного музыкально-педагогического процесса;
- интенсификация становления и развития общих и специфических личностно-профессиональных качеств учителя музыки в альтернативном музыкально-педагогическом процессе на основе самоорганизации, саморазвития и самореализации.

Продуктом преобразования является альтернативный музыкально-педагогический процесс, обеспечивающий интенсификацию личностно-

профессионального развития педагога-музыканта. Только иная основа музыкально-педагогического процесса может предоставить возможность определения доминирующих тенденций становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки в оптимальных условиях альтернативного музыкально-педагогического процесса.

Практическая реализация альтернативного музыкально-педагогического процесса позволяет актуализировать целую *систему ценностей*. При этом ценность понимается нами как объект (реальный или идеальный), имеющий жизненно важное значение для личности, группы, общности, человечества.

Признавая множественность ценностей мы ограничимся рассмотрением только рефлекслируемых ценностей, оставив в стороне нерелфлекслируемые ценности, первичные блага.

На онтологическом уровне высшими этическими общечеловеческими ценностями являются Свобода, Истина, Справедливость, Гуманизм, Творчество, Красота, Добро. Поскольку музыкально-педагогический процесс включает учебно-музыкальную и музыкально-педагогическую деятельности, постольку рефлекслируемыми могут быть ценности связанные с процессом деятельности, при этом основанием *ценности деятельности* выступают онтологические ценности. Так, можно выделить творческий характер деятельности, ее гуманистическую направленность, свободу и независимость в деятельности, эстетичность и художественность деятельности.

В музыкально-педагогическом процессе предметом деятельности является музыкальное искусство, отсюда вытекают следующие рефлекслируемые ценности: красота, духовность и гуманистическая направленность музыкального искусства; художественность музыкального творчества; свобода самовыражения в музыке, добро и истина как атрибуты гуманистического общественно ценного музыкального искусства.

Особое значение имеют *ценности, связанные с процессом становления и развития личности*. Общечеловеческие ценности, откристиализованные в музыкальном искусстве, постоянно интериоризируются в индивидуальном сознании человека, но, одновременно происходит и обратный процесс, индивидуальные ценности, присвоенные путем смыслообретения, проникают в продукты музыкального, педагогического творчества человека и могут быть присвоены другими людьми. Ценностями этого уровня являются: свобода самореализации в различных видах музыкальной деятельности; раскрытие себя в творческой музыкальной и педагогической деятельности; справедливость; гуманность отношений к Другому, Себе, Миру; музыкально-профессиональный рост; осознание аксиологического расширения личностных смыслов музыкальных феноменов; проживание, переживание, сопереживание эмоционально-эстетических программ музыкальных произведений; духовно-нравственное становление личности в музыкально-педагогическом процессе.

Важным для музыкально-педагогического процесса является понимание культуры как социальной и личностной системы ценностей, что отмечено

М.С. Каганом. Личность несет в себе часть культуры, она развивается на основе освоенной и присвоенной ею культуры. Более того, человек сам может вносить в нее нечто новое, ранее не существовавшее, становясь, таким образом, творцом новых элементов культуры. С точки зрения музыкально-педагогического процесса освоение культуры как системы ценностей несет в себе многозначный результат:

а) многоаспектное развитие человека в музыкально-педагогическом процессе (общечеловеческая ценность);

б) становление его как профессионала и специалиста (общественная ценность), личностно-профессиональные качества будущих учителей музыки как ценность для общества, позволяющая воздействовать на будущие поколения в процессе своей профессиональной деятельности;

в) становление его как творческой личности (индивидуальная, личностная ценность, в экстраполяции смыкающаяся с ценностью общественной и общечеловеческой), ценность индивидуальной самобытности личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки.

Теоретическими основаниями концепции альтернативного музыкально-педагогического процесса являются следующие позиции современной науки:

1. В области философии:

- философские идеи христианского экзистенциализма (Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский), признающего личность высшей ценностью, причиной и мерой всех вещей;
- взгляды А.Ф.Лосева и Вл.С.Соловьева о смысле искусства и претворении в нем идей единства человека и мира, их взаимоотношений;
- духовность, признаваемая как иерархия структур: трансцендентной – стремление расширить границы своего «я»; аксиологической – признание абсолютной ценности человеческого бытия; темпоральной – осознание непрерывности существования во времени; холистской – обеспечение индивидуальной целостности, единства психической жизни личности (Э.В.Соколов);
- развитие человека и его общественно-ценных качеств, творческих сил и потребностей как суть духовного становления личности, стержнем развития которой является ее субъективное отношение к миру и собственной жизни (В.М.Межуев).

2. В области теории культуры:

- культурологической основой концепции является осмысление и художественное освоение личностью окружающей действительности:
 - ноосфера как совокупность духовного интеллекта человечества и «живого природного тела», взаимовлияние совокупного духовного интеллекта и энергии духа отдельных личностей, творцов (В.И.Вернадский, А.Л.Чижевский);
 - В.С.Библер о планетарном характере культуры;

- идея С.И.Гессена о соответствии культуры и образования и неисчерпаемости первого и второго, их открытости и динамичности;
- положение И.А.Ильина о духовности культуры, взаимодополнительности научного и духовно-интуитивного миропонимания;
- положение о культуре как среде, возвращающей и питающей личность, взаимосвязь культурной и образовательной сред (А.С.Зубра, А.И.Левко, Н.А.Масюкова, Б.В.Пальчевский);
- положения теории пассионарности Л.Н.Гумилева, явление пассионарной индукции и ее влияние на образовательную среду через личность преподавателя в условиях непосредственного музыкального и педагогического общения, со-творческой музыкальной деятельности;
- введение В.Г.Ражниковым термина эмосфера (внесубъектная локализация эмоций), в нашем случае – концентрация общечеловеческих эмоций в произведениях музыкального искусства;
- признание интимно-личностных «экзистенциальных переживаний» (свободы, любви, надежды, радости, сомнения, заботы, веры, вины, страха, раскаяния) продуктом всей истории культуры, имеющими социально-культурные корни (Э.В.Соколов).

3. В области музыкознания:

- положение искусствоведения и музыкознания об информационных процессах в музыке, проблеме знака, информационной насыщенности музыкального языка (Б.Асафьев, С.Д.Безклубенко, Е.Ю.Глазырина, С.Х.Раппопорт, Б.М.Храпченко и др.);
- положение, признающее музыкальный язык языком эмоций (В.В.Медушевский);
- признание ведущей роли эмоционально-выразительных средств музыкального языка в развитии личности и формировании ее качеств и свойств (I.Werszyłowski, Е.В.Назайкинский, И.Перфильева-Корсакова, В.В.Медушевский, С.Х.Раппопорт, В.Г.Ражников, В.И.Петрушин, D.Campbell и др.).

4. В области психологии:

- положение гуманистической психологии о самореализации личности, понимаемой как актуализация внутренних потенциалов личности и удовлетворение потребностей в безопасности, самоактуализации, любви, уважении, когнитивном понимании и пр. (Г.Олпорт, Э. Фромм, К.Роджерс, А.Маслоу);
- теория «Я-концепции» как совокупности установок личности «на себя», стержнем которой являются самосознание, самоотношения и самоидентификация личности (Р.Бернс, И.С.Кон, А.А.Налчаджян, К.Роджерс, Т.Шибутани и др.);

- теория «эмоционального интеллекта», который характеризуется как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний, способность понимать отношения личности, управлять эмоциональной сферой (Г.Г.Горскова);
- положение, признающее самореализацию как актуализацию потенциальных возможностей и способностей личности, которая возможна только при доминировании положительных эмоций, создающих оптимальные условия для этого процесса (М.Мантужевска, В.Каминска, И.Гурневич).

5. В области педагогики:

- положения теории деятельности, конкретизирующиеся в следующих постулатах:
 - деятельность есть активное взаимодействие с окружающей действительностью с целью ее преобразования, деятельность генетически связана с трудом, продуктивна, осуществляется с помощью орудий, развивается в условиях кооперации и общения людей;
 - внутренняя психическая (теоретическая) деятельность человека является порождением внешней практической деятельности, результат которой обычно материален;
 - процесс деятельности подвержен трансформациям, общность строения обуславливает взаимопереход внешней и внутренней (практической и теоретической) деятельности;
 - личность, представляющая собой богатство связей с миром и обществом реализует себя через многообразие деятельности и их мотивов, находящихся в определенной степени иерархизированности;
- положения теории общения, отражающие следующие позиции:
 - общение есть особая форма взаимодействия людей, включающая в себя обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера, общение определяет становление человека как общественного существа, т.к. обеспечивает удовлетворение потребности в контакте с другими людьми и является условием нормальной жизнедеятельности человека;
 - общение обеспечивает планирование, осуществление и контролирование деятельности;
 - общение многофункционально, в нем одновременно реализуются перцептивная, коммуникативная, интерактивная инструментальная, синдикативная, трансляционная, прогностическая и функция самовыражения;
 - процесс общения может обособляться и приобретать относительную самостоятельность;

- педагогическое общение на уроке музыки обладает многоаспектностью, т.к. включает в себя личностное и ролевое общение между субъектами музыкально-педагогического процесса, общение с музыкальным произведением, историческим и временным контекстом его создания, и через музыку с творцом художественного произведения;
- музыкально-педагогическое общение, в наибольшей степени отвечающее природе музыкального искусства, имеет следующие специфические функции: информационно-коммуникативную, регулятивную и аффективно-коммуникативную;
- эпистемологические аспекты общения с музыкальным искусством расширяют возможности личности в самосознании, саморазвитии и самореализации.

6. В области акмеологии:

- личностно-профессиональное развитие, главным содержанием и направлением которого является гуманистически ориентированная самоактуализация и самореализация;
- социально-позитивная направленность умеренно выраженной акцентуации личности может стать важным личностно-профессиональным качеством, помогающим добиться успеха в той деятельности, где именно такие акцентуации являются главными детерминантами профессиональных достижений;
- положение о двух сферах развития личности – потенциальной (природные особенности, присущие человеку как виду, особенности индивида, способности, социальные возможности общества, которые могут быть использованы для личностного развития) и актуальной (качественно новообразованное потенциальное, внешние проявления реально функционирующего), при этом потенциал личности рассматривается как система постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов;
- положение о творческом потенциале личности, рассматриваемом как сочетание интегративных личностных характеристик креативности. В прикладных акмеологических исследованиях (Н.В.Васина, В.Н.Толмачев) творческий потенциал анализируется как системное качество личности, находящееся во взаимосвязи с уровнем профессионализма личности и деятельности;
- о невозможности актуализировать творческую, созидательную профессиональную деятельность (продуцирование идей, видение проблемы и путей ее решения, оригинальность, индивидуальность, склонность к инновациям, развитое воображение, самостоятельность и пр.) без активности личности и особого рода отношения к деятельности (эмоций и чувств).

7. В области теории музыкального и музыкально-педагогического образования:

- положение о развивающем и воспитательном воздействии музыки на личность, механизмом которого является соотнесение общечеловеческих эмоций, выраженных и сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности (в единстве видов музыкальной деятельности – восприятия, исполнения, сочинения, преподавания). Положение конкретизируется через:
 - теоретические взгляды (от античности до наших дней) о многоаспектности воздействия музыки на личность: Пифагор, Дамон, Платон, Аристотель, ... Х.Гарднер, Д.Кемпбелл, М.К.Мамардашвили и др.;
 - признание общего и для музыки, и для эмоций принципа функционирования, опирающегося на парность, фазность, регулируемость, распознаваемость;
 - опору на эмоционально-моторную природу музыкальности как психофизиологическую базу развивающего воздействия музыки на человека (В.В.Медушевский, С.И.Науменко, И.Перфильева-Корсакова, В.И.Пертушин, А.Л.Готсдинер и др.);
 - положение о подсознательном воздействии на личность музыкального языка эмоций, помогающего приобретению воображаемого опыта и переводу его в плоскость реальных отношений личности (М.Мольц, А.Копленд, Г.Малер, Г.М.Цыпин, и др.);
- об учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности как целостном музыкально-педагогическом процессе в единстве, системности, процессуальности, результативности и аксиологичности;
- постулат о существовании музыкального знания в виде эстетических и нравственных оценок, возникающих в результате эмоционально-рационального постижения музыкального искусства, механизм которого проявляет себя через следующую последовательность: первичную физиологическую реакцию; активизацию энергетическими потоками музыки душевных пластов психики и присвоение данному произведению определенных ценностных качеств; выявление структурных элементов музыкального произведения; расшифровку кодов и символов языка музыки; отбор личностно-значимых ценностей и направленность эмоционального восприятия – обретение личностной значимости музыкального произведения и его категориальных границ; обозначение его онтологического статуса как произведения музыкального искусства;
- положение, утверждающее возможность реального и мысленного оперирования звуковыми образами и преобразования мира музыки в различных видах музыкальной деятельности;

- об уроке музыки как явлении не только педагогического, но и художественного порядка;
- об индивидуальном музыкальном занятии как одной из ведущих форм инструментального обучения, используемых в музыкально-педагогическом процессе, и основных его особенностях: устойчивой обратной связи, постоянной смене ролей в общении, эмоциональных компонентах.

Механизмом преобразования традиционного музыкально-педагогического процесса в альтернативный является основной закон развития систем, где каждое новое состояние системы или новая система возникают на основе предшествующего развития в недрах старой системы как элемент вторичный, вспомогательный и, на первых порах, приводящий к нестабильности. В дальнейшем же этот элемент становится главным, подчиняющим себе функционирование и развитие системы и приводящим ее к новому состоянию.

Нормативный блок концепции, обеспечивающий преобразование традиционного музыкально-педагогического процесса в альтернативный, включает в себя как основной акмеологический подход и следующие дополнительные: деятельностный и культурологический подходы.

Акмеологический подход был обусловлен спецификой труда в данной профессиональной области, закономерностями и механизмами достижения вершин не только в индивидуальной, но и коллективной музыкально-педагогической деятельности, стадийностью становления личностных параметров учителя музыки, траекторией достижения профессионализма в области музыкальной педагогики (О.С.Анисимов, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, И.И.Цыркун и др.) [23, 24, 182, 183, 700, 703].

Акмеологический подход как базисная обобщающая категория опирается на ряд принципов, отражающих наиболее существенные его положения.

Принцип комплексности опирается на высказывание Б.Г.Ананьева о необходимости целостного подхода к изучению человека и интеграции знаний о нем: различных качеств, свойств и состояний человека и систем, в которых он осуществляет свою жизнедеятельность. В организации музыкально-педагогической подготовки будущего учителя музыки – это выявление многоаспектности и многофакторности детерминант музыкально-педагогического профессионализма.

Принцип системности тесно связан с принципом комплексности. Его основа – изучение человека как единого целого, но состоящего из разных взаимосвязанных элементов. Этот принцип впервые разрабатывался в кибернетике (Н.Винер, А. И.Берг и др.), общей теории систем (Дж. Гиг, Н.Н.Моисеев, В.Кинг и др.). В философии (В.Г.Афанасьев, В.П.Кузьмин, А.И.Уемов, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин), физиологии (П.К.Анохин), психологии (А.А.Бодалев, В.П.Зинченко, Е.А.Климов, А.Н.Леонтьев,

Б.Ф.Ломов и др.), педагогике (Ю.К.Бабанский, Т.А.Ильин, Н.В.Кузьмина и др.) и акмеологии (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, А.А.Деркач и др.), т.е. человековедческих наук – принцип системности позволяет раскрыть содержание позитивного развития личности и ее личностно-профессионального развития как целостной динамической системы. В музыкально-педагогической практике этот принцип представляет собой упорядоченность и взаимосвязь всех элементов сложноорганизованного учебно-воспитательного процесса музыкально-педагогической подготовки.

Например, закономерности музыкально-педагогического процесса обладают определенной структурой: творческий характер является сущностью музыкально-педагогического процесса, аллотропизм определяет сущность и взаимосвязь составляющих в системе музыкально-педагогического процесса (между педагогом, студентом, предметом, целями, содержанием, средствами деятельности и т.д.) полифункциональность определяет взаимодействие между системой подготовки и системой будущей профессиональной деятельности учителя музыки, а поликультурная среда определяет и обеспечивает включение МПП в функциональную систему мировой культуры как одну из важнейших составляющих.

Принцип субъектности основан на теоретической позиции С.Л.Рубинштейна, определяющей субъекта как центр организации бытия и субъектности, проявляющей способность совершенствования и самосовершенствования человека через потребность и мотивацию. К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский и др. рассматривают этот акмеологический принцип как главный и определяющий [6, 7, 102, 103, 566, 567]. В музыкально-педагогическом процессе этот принцип рассматривает личность будущего учителя музыки как субъект совершенствования (самосовершенствования или опосредованного различными технологиями), основанного на высокой степени творчества, аллотропизма, полифункциональности, свободы, самостоятельности и активности.

Принцип социально-психологической детерминации и развития (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, В.С.Мерлин и др.) [6, 7, 102, 103, 398, 399] в акмеологическом подходе понимается только как положительно направленный, т.е. ориентированный на развитие и совершенствование личности профессионала. В нашем случае, для процесса профессиональной подготовки учителя музыки, принцип социально-психологической детерминации и развития понимается как двойная детерминация совершенствования личности: внутренняя (раскрытие потенциала) и внешняя (осознаваемые и принимаемые внешние воздействия), при которой социальная детерминация все более переходит на психологический, индивидуальный уровень. При этом, акмеологический подход признает, что развитие осуществляется в плане индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности.

Принцип гуманизма – обуславливается приоритетом интересов человека, его прогрессивного личностного и профессионального развития. Этот принцип имеет глубокие корни в психолого-педагогической науке, но наиболее последовательное его исследование и применение начинается со середины XX века в русле гуманистической психологии А.Маслоу, Г. Олпорта, К.Роджерса, Э.Фромма [381, 382, 558, 559, 678–680]. Национальная педагогическая наука также обращалась к разработке этого принципа (К.В.Гавриловец, И.И.Казимирская, А.П.Сманцер) [134, 135, 239, 240, 600, 601].

Принцип «выращивания» – основанный на двойственном характере педагогического воздействия, предполагающего, с одной стороны, развитие у студента общественно ценных качеств личности, а с другой – сознательный учет специфики и индивидуальных качеств будущего учителя музыки. Конкретизируя этот принцип О.С.Анисимов пишет: «при реализации принципа «выращивания», требующего многосторонней и организованной рефлексии, тонких отношений с обучаемым, педагогическая деятельность во многом становится похожей на исследовательскую, не похожую на традиционные образцы, предполагающие типизированные процедуры» [24, с. 273].

Каждый из выявленных принципов акмеологического подхода опирается на свои *закономерности* и обеспечивает разрешение *противоречий* музыкально-педагогического процесса, ранее рассмотренных в концепции. Для реализации перечисленных принципов необходимо выполнения ряда *требований*, предъявляемых МПП, конкретизирующихся в определенных *правилах*. Особое значение приобретают *условия реализации* принципов акмеологического подхода. (См. Приложение А).

Традиционная педагогическая практика, как указывает польский ученый Я.Дембовский, прежде всего, страдает определенным видом «воспитательной пустоты» [181], причинами которой являются некоторые методологические пороки: наследие сциентизма предполагает опредмечивание личности студента; педагогическая рефлексия не опирается на антропологический подход и персонализацию образования; образовательная система не дает достаточной степени свободы выбора; инструментализация образовательного процесса превращает педагога и студента в транслятора и исполнителя заданного содержания. Преодолению этих недостатков способствует акмеологический подход в организации обучения и воспитания будущих учителей музыки.

Практическое преломление акмеологических принципов на музыкально-педагогическом факультете БГПУ им. М.Танка имеет некоторые характерные особенности. **Во-первых**, реализация принципов комплексности и системности осуществляется не только качественной психолого-педагогической и музыкальной подготовкой, но детерминируется коллективной и индивидуальной концертно-исполнительской практикой, осуществляемой лабораторией музыкального творчества. **Во вторых**, профессиональная подготовка на музыкально-педагогическом факультете предполагает помимо социальной детерминации и значительную степень свободы самореализации

студента в различных творческих и научных коллективах (проблемные группы, школа молодого ученого и др.). Рост его личностного потенциала, понимаемого как система постоянно возобновляемых и умножаемых интеллектуальных, психологических, эмоционально-волевых ресурсов, осуществляется при сохранении на каждом новом этапе профессионального становления базовых знаний, умений, личностно-профессиональных качеств как результата предшествующих этапов [92]. Так реализуются принципы субъектности и бинарной детерминации. **В третьих**, принципы гуманизма и «выращивания» реализуются с опорой на приоритеты обучающейся личности. Многозначность конечных целей музыкально-педагогической подготовки облегчает адаптацию будущими учителями музыки своих действий к содержанию этих целей, что повышает аксиологичность отношений студентов к учебно-воспитательному процессу на музыкально-педагогическом факультете.

Рассмотренный нами акмеологический подход в образовании и его особенности, отражающие сущность музыкально-педагогического процесса в профессиональной подготовке будущего учителя музыки, опираются на закономерности этого процесса и позволяют на этой основе успешно преодолевать возникающие противоречия. Этот подход естественно смыкается с некоторыми другими подходами, которые взаимодополняют друг друга.

Важной основой, эффективным средством развития и решающим условием становления и развития профессионала является деятельность, отсюда вытекает необходимость опоры данной концепции на деятельностный подход. Рассмотрим его сущность и связь с выделенными нами закономерностями музыкально-педагогического процесса и в соответствии с рассматриваемой концепцией.

Деятельностный подход предполагает, что образование, обучение и воспитание можно исследовать как процессы, имеющие свой предмет изучения, управления и проектирования, свои цели, ценности, структуру и уровни организации. Деятельность детерминируется иерархией целей (идеальной, стратегической, тактической, реальной).

Разработанное в творческом наследии Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина–В.В.Давыдова и др. функциональное понятие деятельности рассматривается как целесообразное преобразование людьми окружающей действительности, исходной формой которого является труд. В творческом преобразовании мира человек преобразует себя, становясь субъектом собственного развития. А.Н.Леонтьев считает, что практическая и теоретическая деятельности обусловлены единством сознания и поведения личности, исторически складываются в результате образования и «... у отдельных индивидов каждого нового поколения они формируются в ходе онтогенетического развития» [346, с. 150].

В нашем случае мы имеем дело с учебно-музыкальной деятельностью, понимаемой как совокупность учебных и внеучебных занятий музыкальным

искусством, объединенных целями развития личности и становления профессионала, и музыкально-педагогической деятельностью, протекающими в поликультурной развивающей среде. В силу специфики этих двух деятельностей, связанную с аллотропизмом музыкально-педагогического процесса особое значение для нашего исследования приобретает затронутая А.Н.Леонтьевым проблема развития мышления, которое, по его мнению, не может быть сведено к проблеме овладения знаниями, умениями и навыками, поскольку человека невозможно *обучить* отношению и смыслу. Отсюда следует закономерный вывод, что поиски смысла, его раскрытие, смыслотворчество и смыслообретение, формирование отношений субъектов деятельности в большей степени относятся к педагогическим процессам проектирования, управления, преобразования, коррекции, регуляции и рефлексии.

В рамках этого подхода концептуальные основы нашего исследования базируются на следующих принципах:

Принцип проектирования и преобразования личности и деятельности, в основе которого лежит целеполагание и целеобразование. Цель, выступающая как идеальный образ желаемого будущего, прогнозируемый результат музыкально-педагогической деятельности, и обусловленная доминирующими интересами субъектов образовательного процесса, тесно связана с идеалом деятельности, который отражает аксиологическую значимость воображаемых и желаемых результатов, достижение личного и общественного блага. В процессе реализации этого принципа музыкально-педагогическая деятельность детерминирована иерархией целей: идеальной, стратегической, тактической, реальной. При этом проектирование и прогнозирование результата педагогической деятельности частично опирается на взгляды антропологической философии и христианской антропологии, в которых личность признается основной категорией, понимаемой как самость и микрокосм реальности (М.Шелер, Х. Плеснер, М.Мерло-Понти), а ее развитие и преобразование базируется на признании безграничного поступательного движения духа (А.Н.Бердяев). Отсюда вытекает главное требование – деятельность должна проектировать и прогнозировать личность через образование и осознание целей, стимулирование самосознания, самоидентификации, самореализации и самоактуализации. В музыкально-педагогическом процессе проектированию и преобразованию могут подвергаться и личность учащегося, и личность преподавателя (как субъекты деятельности), и предмет деятельности, ее цели, содержание, средства (как отдельные компоненты и как деятельность в ее целостности).

Принцип свободной самореализации, повышающий для ученика личностную ценность музыкального обучения и воспитания. Свобода как объективная и субъективная ценность человека и человечества, выступает основой одного из важнейших принципов деятельностного подхода.

Самореализация человека в деятельности является определяющим условием его полноценного становления и развития. Этот принцип реализуется в свободе выбора произведения; свободе самовыражения в учебно-музыкальной деятельности, предполагающей открытое проявление личностью своих эмоциональных состояний, педагогическую поддержку и принятие этих состояний педагогом; свободном общении с педагогом и предметом деятельности (музыкой) не скованной рамками императивной педагогики.

Принцип персонификации музыкально-образовательного процесса, адаптация деятельности педагога к индивидуальности ученика, обуславливающая творческий характер музыкально-педагогической деятельности и персонификацию обучения (частично опирается на антропологический - антропософский подход). Успешной педагогическая деятельность может стать, если педагог подходит к студенту, рассматривая его с позиции уникальности и неповторимости, выстраивая свою деятельность с учетом своеобразия и адаптируя для каждого свой методический потенциал.

Принцип ориентации музыкально-педагогической деятельности на целостную личность учащегося, который предполагает многосторонность и многофакторность педагогического воздействия, реализующего одновременно и целостность процесса развития личности. Деятельность педагога направлена на взаимодействие с личностью студента как целостной системой. Хотя действия педагога могут быть ситуативно направлены на один из компонентов личности студента, но целью всегда является целостная личность. Студент испытывает разнообразные музыкальные воздействия не только во время занятий, но и во внеаудиторное время, в своей повседневной жизни, получая огромное количество музыкальной информации через средства массовой коммуникации. Целостная личность студента имеет множество функциональных связей с реальным музыкальным миром и музыкально-педагогическая деятельность педагога должна учитывать всю совокупность музыкального опыта студента и всю его систему отношений с миром.

Принцип соответствия музыкально-педагогической деятельности условиям становления и развития самомотивации и самодетерминации личности. Для того чтобы стать источником и причиной своего поведения и деятельности, ученик должен воспринимать и ощущать себя субъектом, а не объектом поведения и деятельности. Эффективная музыкально-педагогическая деятельность преподавателя специальных музыкальных дисциплин должна инициировать внутреннюю мотивацию студента, способствовать формированию его потребностно-мотивационной сферы. В этом процессе может помочь опора на творческую самостоятельность личности студента, точное соотношение педагогических требований со способностями и возможностями будущего учителя музыки. По мнению Р. де Чармса, в основе мотивации человека лежит стремление изменить действительность в желаемом для себя направлении, а это предполагает внутреннее ощущение себя субъектом собственной деятельности, а не объектом деятельности другого

человека. Г.Г.Нейгауз придерживался мнения, что преподаватель должен так организовывать свою деятельность, чтобы как можно быстрее стать ненужным своему ученику.

Принцип эмоциональной включенности в музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельность, предполагающий поддержку профессионального интереса и работоспособности педагога и ученика. Общеизвестно, что эмоция является условием активизации внимания и мышления. Осознанность обучения предполагает выход на более высокую ступень обобщения: нахождение в процессе исполнения изучаемого материала личностного смысла исполняемого, понимание целей и задач его освоения, формирование системы отношений к учебно-музыкальной деятельности, ее предмету (музыке) и субъектам этой деятельности (себе самому и преподавателю, который опосредует для личности ситуацию общения с музыкальным искусством). Этот принцип имеет двойную направленность: на учебно-музыкальную деятельность студента и музыкально-педагогическую деятельность преподавателя. В основе принципа эмоциональной включенности лежит аллотропизм музыкально-педагогического процесса как одна из основных его закономерностей [505].

Важным для нашего исследования является и культурологический подход, который может и должен дополнять акмеологический и деятельностный в музыкально-педагогическом процессе профессиональной подготовке учителя музыки.

Культурологический подход рассматривает культуру как совершенствование, облагораживание духовных и физических сил человека и общества, культивирование духа, т.е. процесс и результат образования и воспитания (А.С.Зубра). Рядом исследователей культура рассматривается как организованное сообщество людей, разделяющих одни и те же ценности, обычаи и социокультурные институты (М.Коул, С.Скрибнер). БСЭ дает следующее определение культуры: «Культура – исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в различных типах и формах организации жизнедеятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [224, 303].

Культурологический подход как научная методология познания и преобразования педагогической реальности опирается на аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира (И.Б.Котова, С.А.Смирнов, Е.Н.Шиянов) [606]. Объективная связь человека с культурой как системой ценностей обуславливает применение в нашем случае культурологического подхода. Личность несет в себе часть культуры, она развивается на основе освоенной и присвоенной ею культуры. Более того, человек сам может вносить в нее нечто новое, ранее не существовавшее, становясь, таким образом, творцом новых элементов культуры. С точки зрения педагогического процесса освоение культуры как системы ценностей несет в себе многозначный результат:

- а) многоаспектное развитие человека (общечеловеческая ценность);
- б) становление его как профессионала и специалиста (общественная ценность);
- в) становление его как творческой личности (индивидуальная, личностная ценность, в экстраполяции смыкающаяся с ценностью общественной и общечеловеческой).

Важным для музыкально-педагогического процесса является понимание культуры как социальной и личностной системы ценностей, что отмечено М.С.Каганом. Культура как совокупность знаковых систем исследовалась Ю.М.Лотманом, М.К.Мамардашвили и др. Процесс музыкально-педагогической подготовки учителя имеет тесную связь с музыкальной речью как знаковой системой, в силу чего культурологический подход является оправданным и актуальным и с этой точки зрения. Принципы культурологического подхода могут быть сформулированы следующим образом:

Принцип сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур, как отражение разомкнутости, открытости и динамичности планетарной культуры. Он предполагает опору на первый принцип «*научиться жить вместе*», выдвинутый Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию во главе с Жаком Делором, который требует расширения знаний о других народах, их истории, культуре, традициях, менталитете [451].

Принцип аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов. Этот принцип дополняет принцип сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур. Признавая бинарность детерминации становления и развития творческого потенциала личности (внутреннюю и внешнюю), можно отметить, что эти принципы взаимодополняют друг друга. Первый определяет существование поликультурной среды, обуславливающей внешнюю детерминацию, а второй принцип обуславливает внутреннюю детерминацию становления и творческого развития индивидуальности студента, т.е. раскрытие личностного потенциала за счет смыслов творчества и усиления аксиологичности приобретаемых и осваиваемых смыслов.

Принцип актуализации духовной культуры как основы самореализации личности будущего учителя музыки. Взгляды Э.В.Соколова о духовности как иерархии экзистенциальных структур: трансцендентной – стремление расширить границы своего Я; аксиологической – признание абсолютной ценности человеческого бытия; временной – осознание непрерывности существования во времени; холистской – обеспечение индивидуальной целостности, единства психической жизни личности лежат в основе этого принципа [611]. Осознание личностью духовной культуры как комплекса этих структур – только начало сложного процесса самореализации будущего учителя музыки в направлении духовности. Перечисленные выше составляющие должны актуализироваться, стать насущно необходимыми для человека в определенный момент его существования (в нашем случае,

становления его как профессионала и субъекта творческой деятельности), прежде чем духовная культура личности станет движущей силой ее самореализации.

Принцип организации музыкально-педагогического процесса в поликультурной образовательной среде на основе человекотворческой направленности культуры и культурного самоопределения личности. Признание культуры как среды возвращающей и питающей личность (А.С.Зубра) [224] требует организации музыкально-образовательного процесса с учетом многофакторного воздействия этой среды на формирование творческой личности педагога. Поликультурная среда учебного заведения позволяет концентрировать на этом пространстве совокупный духовный интеллект и энергию духа отдельных личностей-творцов. Субъективное освоение этого пространства лежит в основе культурного самоопределения личности будущего педагога-музыканта.

Учебное заведение и его отдельные структурные подразделения (факультеты, кафедры, лаборатории и т.д.) транслируют совокупную поликультурную атмосферу, из которой студент может впитывать мысли и идеи, мнения и убеждения, установки и принципы. В этом случае культурно-образовательная среда учебного заведения действует как «скрытая программа», оказывая влияние на личность на уровне подсознания. Как позитивные «скрытые программы» действуют и преподаватели учебного заведения. Своей гражданской позицией, высоким профессионализмом, ответственностью, дисциплинированностью, умением политического диалога и культурного ведения дискуссий они привлекают студенчество и имплицитно эти качества своим ученикам. Для музыкально-педагогического процесса особое значение имеют личностно-профессиональные качества преподавателей вузов, отражающие специфику музыкально-педагогической деятельности: музыкальность, способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа, способность к передаче музыкального образа на невербальном и вербальном уровнях, звукоизвлечение, техническое совершенство, образное ассоциативное музыкальное мышление, звукотворческая воля, открытость переживаний, спонтанность, любовь к музыкальному искусству, музыкально-педагогическая интуиция, антиципация, артистизм, личностная позиция педагога-музыканта.

Перечисленные выше подходы и принципы опираются на исследованные нами закономерности музыкально-педагогического процесса. В совокупности весь этот нормативный блок позволяет:

- отразить в каждом из принципов рассматриваемых подходов опору на закономерности музыкально-педагогического процесса;
- выявить ряд противоречий, разрешающихся при реализации этих принципов в учебно-воспитательном процессе;
- определить требования, предъявляемые к реализации этих принципов;

- конкретизировать эти требования через выполнение определенных правил, также опирающихся на доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса;
- выяснить условия, в которых реализуются рассматриваемые принципы.

*

*

*

Итак, нами разработана концепция альтернативного музыкально-педагогического процесса, основанного на его доминирующих тенденциях: творческом характере, аллотропизме, полифункциональности и поликультурности.

1. Анализ социокультурной ситуации позволил определить проблемное поле концептуализации и выявить основные противоречия традиционного музыкально-педагогического процесса. Определена *цель преобразования* традиционного музыкально-педагогического процесса в альтернативный, которой в нашем случае является интенсификация процесса профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием и ускорение процесса развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; *система ценностей*: онтологического уровня, уровня деятельности и ее предмета (музыкального искусства) и ценности связанные с процессом становления и развития личности; *продукт преобразования* – альтернативный музыкально-педагогический процесс.

2. *Теоретическими основаниями концепции* альтернативного музыкально-педагогического процесса являются следующие позиции современной науки:

- философские идеи, признающие: личность – высшей ценностью, причиной и мерой всех вещей; развитие человека и его общественно-ценных качеств, творческих сил и потребностей – сутью духовного становления личности; время – важным фактором становления и развития личности;
- осмысление и художественное освоение личностью окружающей действительности в пространстве планетарной культуры;
- признание ведущей роли эмоционально-выразительных средств музыкального языка в развитии личности, ее качеств и свойств;
- положение гуманистической психологии о самореализации личности, которая возможна только при доминировании положительных эмоций;
- позиции теории деятельности и теории общения: деятельность как активное взаимодействие с окружающей действительностью; личность реализует себя через многообразие деятельности; общение есть особая форма взаимодействия людей; эпистемологические аспекты общения с музыкальным искусством расширяют возможности личности в самосознании, саморазвитии и самореализации.

- положение акмеологии о личностно-профессиональном развитии, невозможном без активности личности и особого рода отношения к деятельности (эмоций и чувств).
- постулаты педагогики музыкального искусства: положение о развивающем и воспитательном воздействии музыки на личность; об учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности как целостном музыкально-педагогическом процессе в единстве, системности, процессуальности, результативности и аксиологичности; положение, утверждающее возможность реального и мысленного оперирования звуковыми образами и преобразования мира музыки в различных видах музыкальной деятельности; об индивидуальном музыкальном занятии как одной из ведущих форм инструментального обучения, используемых в музыкально-педагогическом процессе и основных его особенностях: устойчивой обратной связи, постоянной смене ролей в общении, эмоциональных компонентах.

3. *Механизмом преобразования* традиционного музыкально-педагогического процесса в альтернативный является основной закон развития систем, где каждое новое состояние системы или новая система возникают на основе предшествующего развития в недрах старой системы.

4. Концептуально значимыми являются **акмеологический подход**: принципы комплексности, системности, субъектности, социально-психологической детерминации и развития, гуманизма, «выращивания»; **деятельностный подход**: принципы проектирования и преобразования личности и деятельности, свободной самореализации, персонификации МПП, ориентации музыкально-педагогической деятельности на целостную личность учащегося и ее соответствия условиям становления и развития личности, эмоциональной включенности в музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельность; **культурологический подход**: принципы сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур, аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов, актуализации духовной культуры, организации МПП в поликультурной образовательной среде. Подходы и принципы, целенаправленно и последовательно примененные в альтернативном музыкально-педагогическом процессе позволяют преодолеть противоречия традиционного учебно-воспитательного процесса и разрешить их с наименьшими потерями для личности и общества.

3.3 Модель становления личностно-профессиональных качеств учителя музыки

Рассмотрев теоретическую модель и концепцию альтернативного музыкально-педагогического процесса мы можем перейти к рассмотрению модели становления личностно-профессиональных качеств учителя музыки, которая должна непротиворечиво вписываться в контекст модели музыкально-педагогического процесса.

Опирается эта взаимосвязь двух моделей на соотношения соподчиненности двух систем, системы музыкально-педагогического процесса и системы обучающейся личности, становление и развитие которой в профессиональном плане осуществляется в этом процессе. Особое значение для наших дальнейших рассуждений имеет и взаимодействие доминирующих тенденций МПП, которые были выделены и подробно проанализированы во второй главе, с закономерностями становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. Их бинарность как закономерностей развития и закономерностей функционирования обуславливает взаимовлияние и взаимодействие двух моделей и концепций: модели и концепции альтернативного МПП и модели концепции становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта.

Становление личностно-профессиональных качеств происходит в процессе позитивного личностного развития. Взгляды психологии и педагогики на личность педагога-профессионала и ее развитие подробно рассмотрены нами в параграфе 3 первой главы. Возвращаясь на новом витке осмысления к проблеме обобщенных моделей развивающейся личности педагога следует отметить, что А.К.Марковой были отмечены тенденции перехода в исследовании профессионализма личности от поэлементного к целостному структурно-системному подходу, от технологического к антропоцентрическому и, далее, к гуманистическому подходу, от жестко-нормативного к индивидуализированному, вероятностному [379]. Эти тенденции заметны в обобщенной модели успешного специалиста самой А.К.Марковой, модели развития личности педагога на основе личностных смыслов и смыслового самоопределения М.Н.Мироновой, модели профессионально обусловленной структуры личности Э.Ф. Зеера и др.

Профессиональное личностное развитие педагога в рамках акмеологического подхода опирается на уточненные и откорректированные структурно-системные модели развития личности В.С.Мерлина и К.К.Платонова [399, 490].

Модель функционально-динамической структуры личности К.К.Платонова представляет собой иерархизированный комплекс из четырех подструктур: I – направленность личности – интересы, желания, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение (потребности и мотивы); II – опыт – знания, умения, навыки, привычки, приобретенные на личном опыте путем обучения,

индивидуальная культура, подготовленность; III – особенности психических процессов (индивидуальные особенности) – ощущения, восприятие, память, мышления, эмоции, чувства, воля; IV – биопсихические свойства – биологические и генетически обусловленные свойства личности.

Системно-структурная модель личности В.С.Мерлина опирается на индивидуальность, представленной в виде иерархии ее составляющих: нейродинамической, психодинамической, личностной. При этом индивидуальность представляет собой систему свойств человека (от биохимических свойств – до социального статуса личности в обществе). Каждое свойство в отдельности (как структурная единица системы) в одних условиях может быть типичным, присущим группе людей, а в других условиях становится единственным, неповторимым, уникальным. Отсюда В.С.Мерлин выводит понятие интегральной индивидуальности, которая не является совокупностью свойств личности, но представляет собой особый характер связи между всеми свойствами человека. Индивидуальные свойства личности находятся на разных иерархических уровнях и как явления, принадлежащие к разным уровням, связаны с собой полиморфно (структурно-разнотипно). Этот термин использован Л.Берталанфи для обозначения связей, принадлежащих явлениям, находящимся на разных уровнях структуры системы [67].

Категория полиморфности позволяет определить взаимосвязи различных иерархических уровней системы личности. Так, модель личности как интегральной индивидуальности по В.С.Мерлину представляет собой: 1 – систему индивидуальных свойств организма с биохимической, общесоматической и нейродинамической подсистемами, опосредующей категорией является индивидуальный стиль жизнедеятельности; 2 – систему индивидуальных психических свойств с психодинамической (темперамент) подсистемой и подсистемой психических свойств личности, опосредующей категорией является индивидуальный стиль деятельности; 3 – систему социально-психологических индивидуальных свойств с подсистемами социальных ролей в группе и коллективе и социальных ролей в социально-исторических общностях (класс, народ), опосредующая категория – индивидуальный стиль общения.

Разработанная В.С.Мерлиным модель личности на основе интегральной индивидуальности использует системный подход к развитию личности как индивидуальности, что позволяет, в определенной мере управлять этим процессом. Следует, правда, отметить, что ряд авторов, в частности В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, В.П.Герасимов отмечают ограниченность чисто психологического взгляда на человека.

В этом отношении более интересной представляется акмеологическая модель развития личности, в основе которой лежат модели К.К.Платонова и В.С.Мерлина. Для решения задач профессионального развития личности модели К.К.Платонова и В.С.Мерлина были уточнены и конкретизированы.

Прежде всего, в акмеологическую модель были добавлены подструктуры способностей и характера. А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, А.К.Маркова отмечают, что прогрессивное развитие личности предполагает развитие общих и частных способностей до уровня одаренности, а характер личности, безусловно, влияет на выбор и реализацию жизненной стратегии, личностных стандартов и эталонов.

Особое значение в личностно-профессиональном развитии и саморазвитии играет воля, которая как личностное качество может быть включена только в подструктуру характера. Кроме того, подструктура опыта дополняется личностно-профессиональными качествами. В.Н. Дружинин считает, что творцом собственного жизненного опыта может стать лишь тот, кто обладает определенными личностными качествами. Именно за счет развития личностно-профессиональных качеств, за счет раскрытия и реализации личностного потенциала происходит становление профессионала. Развитые личностно-профессиональные качества дают человеку возможность стать творцом своего жизненного пути [193].

Обобщенная акмеологическая модель личности профессионала представляет собой структурно-системную модель, состоящую из следующих подсистем:

Подсистема профессионализма деятельности:

- профессиональная компетентность, состоящая из пяти взаимосвязанных видов психологической компетентности: социально-перцептивной компетентности – знание человека; социально-психологической – закономерности поведения и отношений человека, включенного в профессиональную деятельность; ауто-психологической – самопознание, самооценка, самоконтроль, регуляция своих эмоциональных состояний и умение управлять ими, самоэффективность; коммуникативной – стратегии и методы эффективного общения; психолого-педагогической – методы осуществления влияния;

- профессиональные умения и навыки, материализующие профессиональные знания и конкретизирующиеся в эффективности использования их в практической деятельности, освоении новых алгоритмов и способов решения профессиональных задач, освоении новых технических средств, приобретении и использовании опыта;

- акмеологические инварианты профессионализма, выступающие как эффективные специальные умения и ориентирующиеся на специфику конкретного вида деятельности.

Подсистема профессионализма личности:

- общие и специальные (частные) способности профессионала как качества личности, обуславливающие успешность овладения и совершенствования в каком-либо профессиональном виде деятельности;

- профессионально важные качества субъекта труда, предъявляющие требования к идеалу деятельности и влияющие на ее результативность;

- личностно-профессиональные качества (общие и специфические), обуславливающие успешность самоопределения личности в профессии и успешность ее самореализации в конкретном виде деятельности. Акмеологические инварианты профессионализма в подструктуре профессионализма личности выступают как способности и свойства личности развитые до высокого уровня и ставшие личностно-профессиональными качествами (А.А.Деркач. В.Г.Зазыкин) [183];

- рефлексивная организация деятельности и рефлексивная культура субъекта труда, включающая следующие компоненты: перцептивный, когнитивный, аффективный, оценочный и регулятивный;

- творческий потенциал личности, реализующийся через развитие рефлексивной культуры, имажинитивных способностей, творческой активности;

- инновационный потенциал профессионала, актуализирующийся в выборе высоких эталонов деятельности, в освоении новых эффективных алгоритмов и способов ее выполнения, в нетривиальном решении профессиональных задач;

- адекватная мотивация профессиональных достижений, что тесно связано с социализацией личности и повышением уровня собственных возможностей и проявляется в следующих личностных чертах: настойчивостью в достижении цели, неудовлетворенностью достижениями и стремлением к усовершенствованию деятельности, увлеченностью работой и переживанием радости от ее успешности, неспособностью работать плохо, готовностью оказать помощь другим (отсутствие нездоровой конкуренции) и принять помощь. Мотивационная основа имеет два уровня: первый – достижение профессионализма; второй – выбор более высокой и крупномасштабной системы целей, эталонов и стандартов, связанных с результативностью деятельности.

Подсистема нормативности деятельности и поведения как нравственный регулятор:

- мотивационный компонент: положительное отношение к деятельности, стремление к самореализации, нравственные установки и интересы;

- когнитивный компонент: знания о профессиональной этике, морали, нравственности и нравственных нормах;

- регулятивный компонент: способы и приемы владения и регуляции нравственными нормами и предписаниями;

- позиционный компонент: положительная направленность профессиональных взаимодействий;

- эмоционально-волевой компонент: нравственные сопереживания, практические чувства, целеустремленность, настойчивость;

- оценочный или рефлексивный компонент: нравственная самооценка профессиональной подготовки, результативности деятельности и отношений (Е.Н.Богданов) [81].

Подсистема продуктивной Я-концепции:

- гармоничность составляющих Я-реального, Я-идеального, Я-динамического, Я-фантастического, Я-будущего, каждый из которых имеет следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, оценочно-волевой (В.С.Агапов) [10];

- механизмы идентификации, интериоризации, рефлексии, стереотипизации, аттракции (в психологическом понимании термина), психологической защиты и эмоциональной самоподдержки, подражания и психологического заражения, локуса контроля, обеспечивающие актуализацию и функционирование продуктивной Я-концепции.

Рассмотренная модель представляет собой с акмеологических позиций процесс и результат системных преобразований личности профессионала. Практическая реализация данной модели безусловно способствует достижению профессионалом акмеологического уровня развития, однако, на наш взгляд положение в системной модели некоторых структурных составляющих требует уточнения. Так, профессионально важные качества субъекта труда, по нашему мнению, в соответствии с тем разведением понятий, которое было осуществлено в параграфе 3 второй главы, можно переместить в подсистему профессионализма деятельности. Тем не менее, данная модель может служить базисом для создания теоретической модели становления личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

Прежде всего, выделим состав личностных качеств учителя музыки, их иерархию и место в этой системе общих и специфических личностно-профессиональных качеств.

Для предъявления данной модели нами была избрана полиморфная многослойная структура личностных качеств.

В базовом психическом слое развития человек представлен психическими свойствами – особенностями психических познавательных процессов – внимания, ощущения, восприятия, представления, памяти, мышления, воображения, воли, эмоций, чувств, темперамента, задатков и т.д.

В индивидуально-психологическом слое – индивидуальными качествами личности – в нашем случае музыкальными способностями (музыкальностью, способностью к эмоциональным переживаниям, чувством ритма, ладовым, тембровым, мелодическим, гармоническим слухом и др.); особенностями характера (жизнерадостностью, целеустремленностью, оптимизмом, душевной чуткостью, артистичностью, самообладанием, сильной волей, чувством юмора, наличием жизненного опыта и др.) и т.д.

В социально-психологическом слое развития человек представлен социальными качествами личности: социальной активностью, уважением к людям, потребностью в общении, коммуникабельностью, организаторскими способностями, способностью управлять людьми и воздействовать на них, патриотизмом, гуманностью, эмпатией, толерантностью, любовью к людям,

эмоциональной уравновешенностью, обязательностью, инициативностью в деятельности и др.

В личностно-аксиологическом слое – постсоциальные качества личности (духовно-нравственное развитие человека): доброта, справедливость, отзывчивость, порядочность, щедрость, доброжелательность, самокритичность, требовательность к себе и другим, духовность, честность, достоинство, трудолюбие, ответственность и т.д.

В профессиональном слое развития (социально-аксиологическом) человек представлен общими личностно-профессиональными качествами. В нашем случае это личностно-профессиональные качества обеспечивающие успешность деятельности и самореализацию в педагогической профессии: педагогическая направленность (ценностные ориентации и нравственные идеалы), методологическая и инновационная культура, эмоциональная культура, стремление к творчеству (креативность), любовь к детям и стремление работать с ними, интеллигентность, педагогический оптимизм (позитивный взгляд на природу человека), беспристрастность, стрессоустойчивость, интеллект-эрудиция (стремление к познанию), педагогический такт (гибкость в общении, культура общения), стремление к сотрудничеству (контактность), различные виды профессиональной компетентности, профессиональное самопонимание, самосознание, самоопределение, саморегуляция эмоциональных состояний и пр.

В слое психических образований личности, обеспечивающих специализированную деятельность профессионала (музыкально-педагогическую деятельность) – специфические личностно-профессиональные качества: музыкальность, способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа, способность к передаче музыкального образа на невербальном и вербальном уровне, хорошее звукоизвлечение, техническое совершенство, образно-ассоциативное музыкальное мышление, звукотворческая воля, открытость переживаний, спонтанность, любовь к музыкальному искусству, музыкально-педагогическая интуиция, антиципация, артистизм, личностная позиция педагога-музыканта.

Каждый из уровней проявления личностных качеств человека взаимосвязан с предыдущим слоем, неразрывен с ним. В целом вся система качеств личности представляет собой единое целое, выделить различные уровни проявления качеств можно только условно. Более того, основной закон развития систем обуславливает механизм преобразования: возникновение каждого нового слоя системы на основе предшествующего, включение его в себя и преобразование.

В графическом виде эта система выглядит следующим образом:

ПОЛИМОРФНАЯ МНОГОСЛОЙНАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

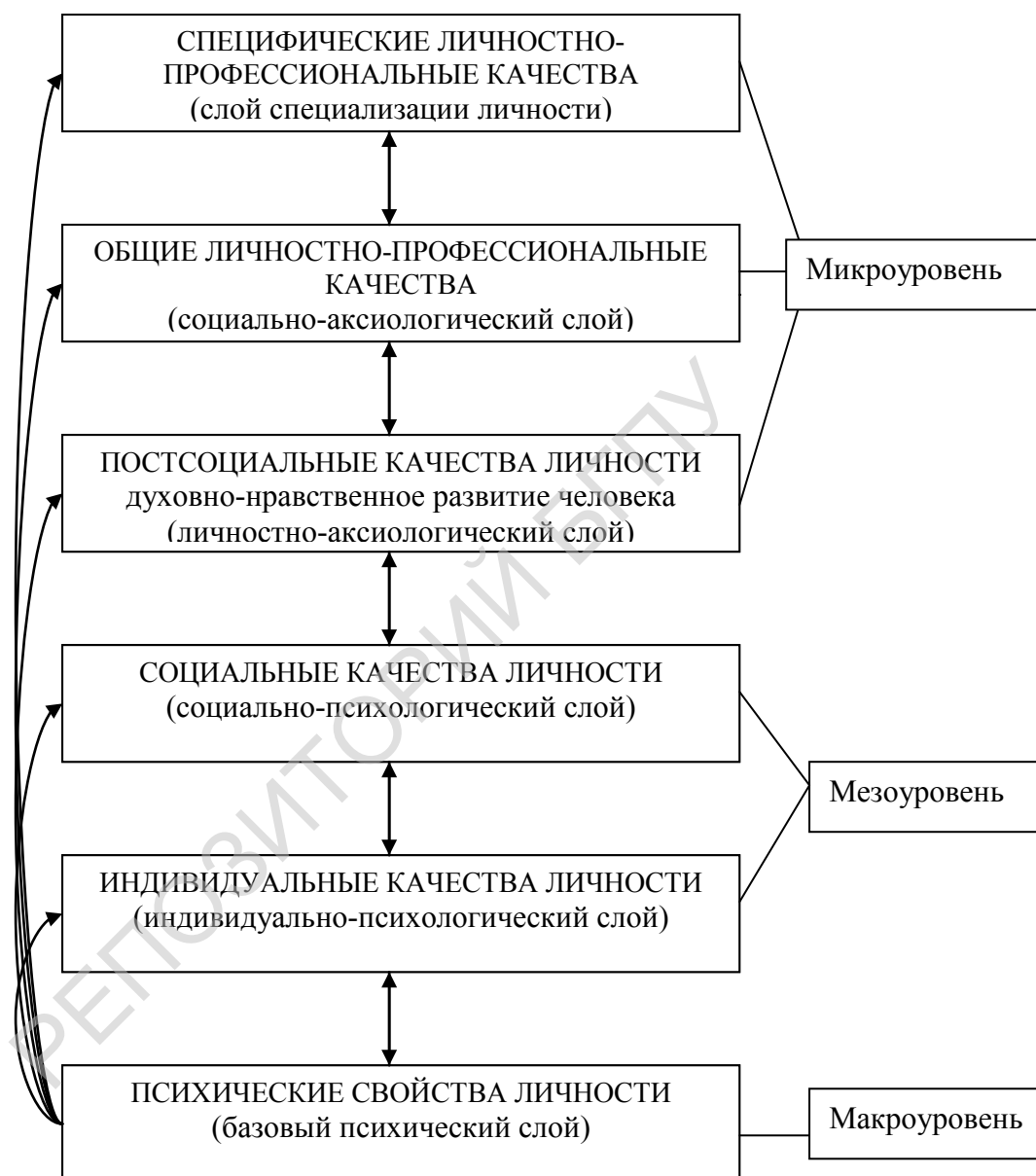


Рисунок 3.3 – Структура личностных качеств

Психические свойства личности (базовый психический слой) можно определить по классификации А.Г.Шмелева как макроуровень. Связи между личностными свойствами на этом уровне межиндивидуально-унифицированы, т.е. являются общими не только для социальной группы педагогов-музыкантов.

Индивидуальные и социальные качества личности, составляющие индивидуально-психологический и социально-психологический слои проявления представляют собой мезоуровень. Степень обобщенности здесь меньшая, однако, и на мезоуровне связи унифицированы. Характерологические параметры личности педагога-музыканта присущи в целом этой группе специалистов и связи между этими параметрами достаточно устойчивы. Так, например, все преподаватели-музыканты проявляют способность к эмоциональному переживанию и сопереживанию музыки. За время двадцатилетнего исследования автору не встретился ни один учитель музыки, у которого была бы плохо развита эмоциональная сфера. При этом, степень развития воображения положительно коррелируется с эмоциональностью личности и связь этих параметров для педагогов-музыкантов устойчива и проявляется у 93 % слушателей ИПК.

К микроуровню относится большинство личностных конструктов (постсоциальные качества личности, общие и специфические личностно-профессиональные качества). Эти конструкты являются рефлексивно-личностными чертами, локально-ситуационными, которые задают определенные модели поведения в конкретных ситуациях. Поскольку личностные качества микроуровня развиваются в ходе обретения уникального индивидуального опыта, связи внутри этих групп не столь определены и больше напоминают отношения, каждый из личностных конструктов становится в некоторой степени независимым. К примеру, в значительной степени независимыми являются специфические личностно-профессиональные качества: хорошее звукоизвлечение не обязательно влечет за собой и техническое совершенство, музыкальность не обязательно предполагает хорошо развитое образно-ассоциативное музыкальное мышление, способность к передаче музыкального образа на невербальном уровне может не совпадать со способностью к передаче музыкального образа на вербальном уровне и т.д.

Продолжая линию сравнений связей на макро, мезо и микроуровне можно отметить, что от первого к третьему уровню все больше увеличивается доля уникального, индивидуально неповторимого в личностных качествах профессионала.

*

*

*

Выдвинутая нами полиморфная модель личностных качеств выполняет в нашем исследовании несколько функций. Прежде всего, она позволяет определить место и сущность общих и специфических качеств учителя музыки в структуре личностных качеств профессионала. Далее, она выполняет исследовательскую функцию, позволяя на упрощенном варианте проследить стадии, этапы становления личностно-профессиональных качеств. И, наконец, данная модель может выполнять и эвристическо-прогностическую функцию, обеспечивая прогнозирование личностно-профессионального развития педагога-музыканта.

В частности, исследовательская функция модели ясно прослеживается при анализе особого типа связи, которую представляют собой межуровневые полиморфные. Так, непосредственная взаимосвязь выявляется между музыкальными задатками на макроуровне, музыкальными способностями на мезоуровне и специфическими личностно-профессиональными качествами на микроуровне. На каждом из уровней можно обнаружить те личностные конструкты, на основе которых происходит становление и развитие личностно-профессиональных качеств. В связи с этим прослеживается определенная **стадиальность в развитии личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта как доминирующая тенденция** этого процесса

Начальный этап становления личностных качеств человека, обеспечивающий в перспективе развитие профессиональных качеств учителя музыки можно определить как **протостадию**. На этом этапе у ребенка диагностируются музыкальные задатки, достаточно (по возрасту) развитые эмоционально-волевая сфера, внимание, память (образная, эмоциональная, моторно-двигательная), темперамент и т.д., т.е. все те личностные конструкты, которые имеются до включения в учебно-музыкальную деятельность.

Предпрофессиональная стадия. Этап становления индивидуальных качеств человека, необходимых для овладения предпрофессиональными навыками. Включение в учебно-музыкальную деятельность, обеспечивающую развитие качеств будущего профессионала: музыкальность, способность к эмоциональному переживанию и проживанию музыки, слух, чувство ритма, музыкальная память (все виды), артистичность, общительность и т.д. В этот период личностные качества начинают приобретать социальную направленность: удовлетворение потребностей личности как социального существа. Активность становится социальной активностью, общительность становится потребностью в общении, душевная чуткость развивается в гуманность и т.д. Д.И.Фельдштейн определяет это как стадию социализации личности, совпадающую с подростковым возрастом [665].

Прохождение первых двух стадий характерно для всех детей, занимающихся музыкой, но у многих из них личностные качества, обеспечивающие учебно-музыкальную деятельность и развивающиеся в ней не переходят на другие стадии, не развиваются. Стагнационные процессы личностно-музыкального развития не являются предметом нашего рассмотрения, нас интересует идеальная модель развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта, а выбрать эту профессию могут только те, кто переходит в своем развитии на следующие стадии.

При успешном развитии учащийся переходит в **стадию личностной актуализации качеств**, необходимых для успешной музыкальной деятельности. Актуализируются качества, необходимые для собственной успешной музыкальной деятельности личности. Осознается потребность в этих качествах и их ценность для себя, своей слушательской, исполнительской, композиторской музыкальной деятельности. Трудолюбие, ответственность,

самокритичность, высокая и адекватная мотивация достижений, достаточно высокий уровень саморегуляции и т.д. – будущие общие профессиональные качества и хорошее звукоизвлечение, техническая подвинутость, муз. мышление и т.д. – будущие специфические профессиональные.

На этой стадии личностные конструкты усиленно развиваются при условии дальнейшего музыкального обучения и воспитания, актуализируются для личности и успешно используются учеником. Для человека, стремящегося сделать музыкальное исполнительство своей профессией, личностно-профессиональные качества, такие как музыкальность, хорошее звукоизвлечение, техническое совершенство и т.д. на этой стадии достигли уровня, необходимого для успешной, плодотворной деятельности в этой области. Дальнейшее их развитие может идти только за счет углубления этой стадии.

Качественно новый этап развития связан с изменением направленности действия теперь уже педагогических личностно-профессиональных качеств. На этапе профессионального самоопределения происходит переход на **стадию актуализации общих и специфических личностно-профессиональных качеств для музыкально-педагогической деятельности**. В процессе музыкально-педагогической подготовки развиваются личностно-профессиональные качества общие для педагогической профессии: педагогический оптимизм, профессиональная направленность, любовь к детям и желание работать с ними, интеллект и профессиональная эрудиция, методологическая, инновационная и эмоциональная культура, высокий уровень саморегуляции, стремление к творчеству, педагогический такт и т.д.

На этой стадии изменяется направленность (с личностной на социальную, с себя на Другого). Актуализируются и используются общие и специфические качества для изменений учебно-музыкальной деятельности учащихся. Направленность вовне преобладает перед направленностью внутрь, на собственную музыкальную деятельность. Общие и специфические личностно-профессиональные качества становятся условием и средством эффективной музыкально-педагогической деятельности, актуализируются в профессиональной деятельности. Иную направленность, социально-педагогическую приобретают антиципация и музыкально-педагогическая интуиция, артистизм, личностная позиция педагога-музыканта, звукотворческая воля, открытость переживаний, спонтанность, любовь к детям и музыке, образно-ассоциативное мышление и т.д.

Таким образом, стадийность становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки в графическом виде выглядит следующим образом:

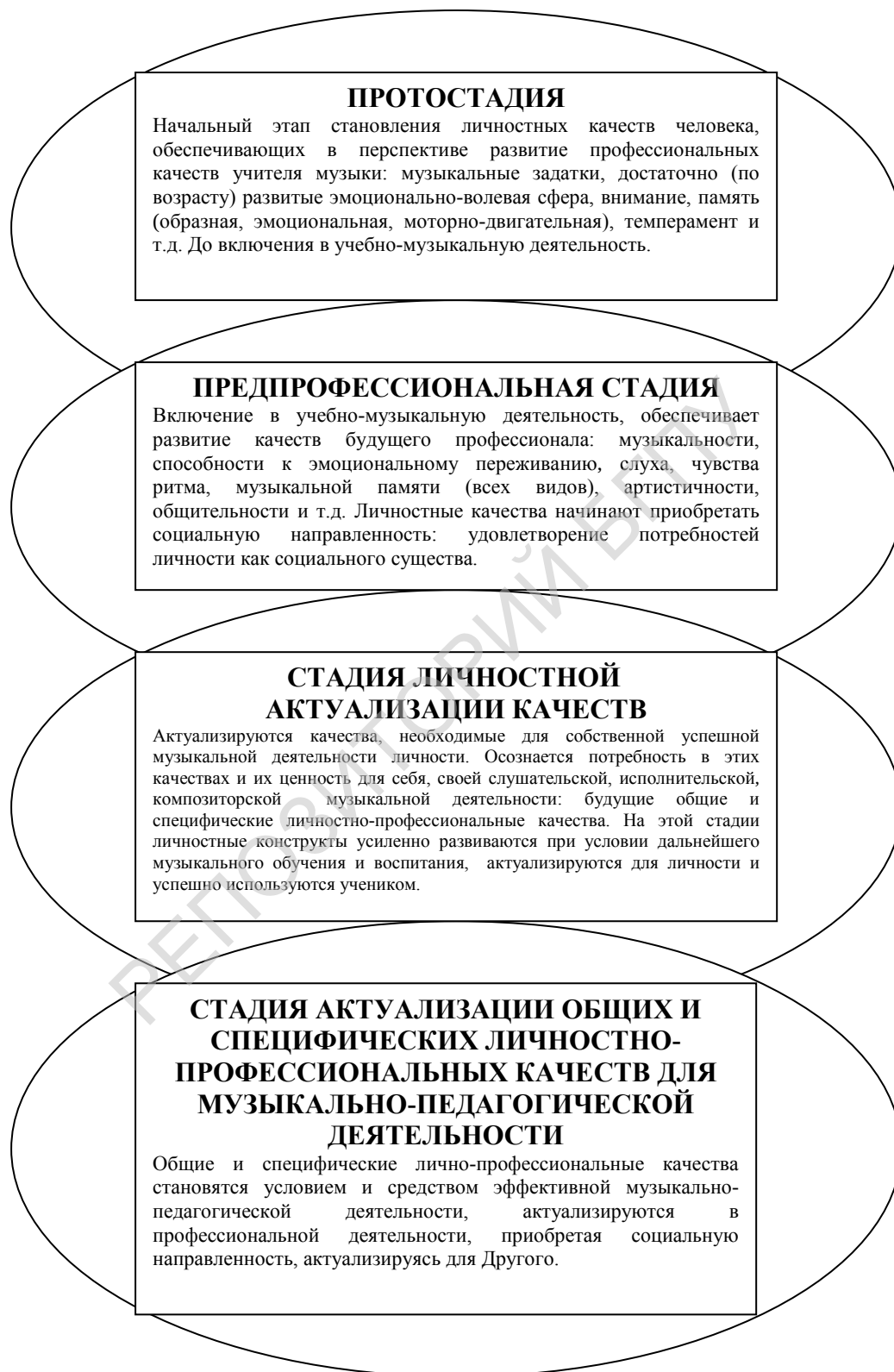


Рисунок 3.4 – Стадии становления и развития личностно-профессиональных качеств

Следует отметить, что процесс перехода личностно-профессиональных качеств от одной стадии к другой обусловлен рядом механизмов, действующих согласованно и дополняющих друг друга. Переход от протостадии к стадии предпрофессиональной осуществляется в процессе учебно-музыкальной деятельности на основе ее саморегуляции. Желаемый конечный результат обуславливает складывающуюся структуру очередной функциональной системы, того личностного конструкта, который обеспечивает успешность деятельности (теория функциональных систем П.К.Анохина). Этот же механизм может действовать и при переходе к другим стадиям. Пока будут осуществляться различные виды музыкальной деятельности, будут складываться функциональные системы для успешного осуществления этой деятельности.

На более высоких стадиях развития механизмом может служить эмоционально-осознанное усвоение нравственных ценностей (Л.И.Рувинский) [568]. В основе развития личностных качеств лежит связь переживаний, отношений со знаниями. В основе любого отношения лежит формирование личностного смысла, присвоение субъективной категориальной ценности тому или иному явлению действительности, что, в конечном итоге, ведет к осознанию человеком этого личностного смысла, как источника самодвижения и саморазвития.

Как мы уже упоминали, механизм формирования личностных качеств исследовал Н.Д.Левитов. Его мысль о возникновении качеств личности на основе переживаемых эмоциональных состояний, которые затем закрепляются и становятся базой формируемого качества, представляется убедительной. Действительно, чтобы стать субъектом саморазвития человеку необходимо изменить систему отношений к себе, своей деятельности, окружающему миру. Эмоции и чувства человека как концентрированные выражения его отношений, обеспечивают эту возможность. Эмоциональный интеллект, эмоциональные состояния, эмоциональная включенность личности в учебно-музыкальную или музыкально-педагогическую деятельность предполагает переживание определенных эмоций. Это происходит: а) в процессе изучения музыкального материала (на разных этапах работы над ним); б) в процессе общения с педагогом, музыкой, сокурсниками; в) в процессе переживания практических чувств, отношений к собственной деятельности. Преодоление противоречий внутреннего и внешнего плана при выходе из эмоциогенных педагогических ситуаций – вот механизм становления и развития (положительного самодвижения) личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки. Это соотносится с теорией деятельности, одним из положений которой является разработка механизма сдвига мотива на цель при накоплении положительных эмоций в процессе выполнения деятельности или в поведении.

И, наконец, одним из самых универсальных механизмов, действующих на всех стадиях, является механизм самоорганизации. В рамках теории синергетики каждая из систем личности может рассматриваться как открытая

динамическая неравновесная система, флуктуации в которой возникают под воздействием разнообразных факторов как внутренних, так и внешних.

Саморазвитие этой системы может осуществляться при возникновении в ней флуктуаций, приводящих к неустойчивости и неравновесности. Процесс самоорганизации является многовариантным, наличие точек бифуркации и онтологическая роль случайного фактора позволяет системе иметь много ступеней свободы и путей выбора. Развивающаяся личность профессионала является активно-функциональной, она проявляет способность к многовариантности действий (направлений-векторов деятельности), поведения, типов общения и рефлексии. Ситуативность проявления личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта в этих четырех направлениях позволяет актуализировать качества, как во внутреннем плане, так и направлять их спектр действия вовне, переходя от одной стадии развития этих качеств к другой. Актуализация общих и специфических качеств педагога-музыканта, т.е. переход на высшую стадию их существования и проявления, может попадать в режим обострения, нестабильный режим, что не исключает возможности сверхбыстрого развития этого процесса и перехода системы в новое состояние.

Таковы, в общем виде, механизмы перехода от одной стадии развития личностных качеств к другой.

Рассмотрим более подробно специфические личностно-профессиональные качества педагога-музыканта, необходимые для осуществления продуктивной музыкально-педагогической деятельности. Таковыми являются:

- *музыкальность* (Э.Б.Абдуллин, Г.М.Цыпин), рассматриваемая ими в самом широком понимании – как основа, пронизывающая всю деятельность и все другие профессиональные качества;

- *эмпатия и любовь к детям* (В.Г.Ражников), особенно необходимые учителю музыки, имеющему дело с самым эмоциональным из искусств (педагог-музыкант, не откликающийся на возвышающие душу эмоции, не способен дать иммунитет своим ученикам против болезней нашего времени – эгоизма, бездуховности и отчужденности);

- *профессиональное мышление, самосознание, методологическая культура* (Э.Б.Абдуллин, Л.В.Школяр). Следует согласиться с известным российским ученым Э.Б.Абдуллиным, считающим сущностью музыкально-педагогического мышления проектирование, осуществление и анализ музыкально-образовательного процесса. Это требование можно было бы уточнить, добавив еще планирование музыкально-педагогической деятельности и ее рефлексии;

- *музыкально-педагогическая интуиция, антиципация, проскопические способности* (Г.М.Цыпин, Д.Б.Кабалевский, и др.), позволяющие провидеть тенденции саморазвития личности ученика, корректировать это самодвижение и создавать для него условия;

– *артистизм* (Д.Б.Кабалевский, Г.М.Цыпин, Э.Б.Абдуллин), без которого трудно осуществлять полноценное художественное общение с детьми и музыкой;

– *личностная профессиональная позиция учителя музыки* (Э.Б.Абдуллин, В.Г.Ражников,) [1, 404, 531, 541], которая обеспечивает индивидуальное видение профессиональных проблем, основных принципов и путей их решения, обеспечивает творческий подход к собственной музыкально-педагогической деятельности.

К этому перечню можно еще добавить следующие специфические качества, которые были выделены в процессе опытно-экспериментальной работы со студентами музыкальных факультетов педвузов и нашли свое подтверждение в процессе анкетирования слушателей ИПК, работающих учителями музыки и преподавателями специальных музыкальных дисциплин. Таковыми являются: способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа, его передаче на невербальном и вербальном уровне, открытость переживаний, спонтанность, любовь к музыкальному искусству, исполнительские качества (хорошее звукоизвлечение, техническое совершенство, образно-ассоциативное музыкальное мышление, звукотворческая воля).

*

*

*

Рассматривая становление и развитие общих и специфических личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки можно заметить, что общие качества могут формироваться в процессе подготовки специалиста к профессиональной педагогической деятельности. Но специфика музыкально-педагогической подготовки требует значительно более раннего включения ребенка в музыкальную деятельность, вне зависимости от того станет он профессионалом или нет. Это связано с определенными сензитивными периодами [132, 133, 338, 483]. Если они пропущены, у учащихся возникают затруднения в овладении музыкальной и, соответственно, музыкально-педагогической деятельностью. Здесь проявляется определенная ***асинхронность как закономерность становления и развития личностно-профессиональных качеств*** будущих педагогов-музыкантов, характерная для музыкально-педагогической профессии.

Процесс музыкально-педагогического образования человека – дело длительное, сложное и весьма трудоемкое, как с точки зрения педагога, так и с точки зрения ученика. Общаясь с музыкой на протяжении многих лет, человек проходит в своём развитии все стадии: начинающего, что-то уже умеющего, играющего и, наконец, специалиста с высшим музыкально-педагогическим образованием. На каждом возрастном этапе «норма» проявления и уровня сформированности, развития специфических личностно-профессиональных качеств меняется. Однако возникает закономерный вопрос, что может быть «нормой» на каждом возрастном этапе становления личностных качеств

человека и с чем это связано с точки зрения психолого-педагогических особенностей личности?

Прежде всего, обратим внимание на само понятие «норма»: в переводе с латыни *norma* – правило, образец. В русском языке это понятие – по С.И.Ожегову – видоизменяется, расширяясь до «установленной меры», «величины чего-либо». Даже в таком расширенном виде понятие «норма» трудно применить к специфическим личностно-профессиональным качествам педагога-музыканта. Вероятно, была бы исторически неверной сама попытка выведения нормы, к примеру, исполнительской интерпретации того или иного музыкального произведения или эмоционально-ценностного отношения к нему, однако, понятие «норма» часто используется педагогами-практиками для обозначения должного уровня проявления какого-либо личностного качества исполнительской деятельности (будущего личностно-профессионального качества): нормальное звукоизвлечение, нормальное музыкальное мышление, нормальная техника и т.д. При этом за рамками осмысления остаётся вопрос – норма по отношению к чему? Может, по отношению к тем возможностям, которые природа психики предоставляет каждому ребенку для наиболее эффективного превращения задатков в способности, для наилучшего овладения различными видами деятельности, в том числе и музыкально-профессиональной? Тогда можно считать правомерным использование в музыкальной педагогике понятия НОРМЫ – как установленной меры соответствия между уровнем сформированности какого-либо личностного качества (допустим, исполнительского или педагогического плана) и определенным этапом психофизического развития личности учащегося.

Анализ процесса инструментального обучения показывает, что в каждый из периодов преподавателями выдвигаются на первый план такие задачи, от решения которых зависит успешность всего дальнейшего обучения. Это связано, прежде всего, с сензитивными периодами в развитии человека, выделенными психологией XX века (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже) [133, 483]. Существует определенная зависимость между становлением и развитием личностных качеств исполнительского плана (тех качеств, которые при актуализации второго рода – актуальность направленная вовне, на будущую профессиональную деятельность) и временными рамками сензитивных периодов, в которые эти качества могут быть сформированы с наименьшими затратами усилий педагога и ученика. Рассмотрим эти зависимости.

Большинство педагогов-музыкантов считают, что в начальном периоде обучения игре на инструменте основной задачей является овладение качественным звукоизвлечением. Недаром Г.Г.Нейгауз всегда обращал внимание своих учеников на хорошее ощущение клавиатуры [439]. Особое значение исследователями придается моменту соприкосновения пальца с клавиатурой, струной [338, 439, 622, 637, 696]. Ни толчок, ни удар, ни нажим не позволяют добиться качественного звука, того, что в фортепианном исполнительстве называется туше: начинающего исполнителя необходимо

научить «брать» звук кончиками пальцев, ощущая дно клавиши, только этим приёмом можно добиться мягкого, певучего звука. Особое внимание ученика в момент звукоизвлечения обращается на слуховой и двигательнотактильный контроль, осуществляющий несколько функций: предвосхищение того, что должно прозвучать, момент движения и извлечения звука, сравнение реального звучания с представленным мысленно, анализ правильности или ошибочности произведенного действия. Как можно заметить, сенсорика лежит в основе формирования ощущения клавиатуры, грифа, что является неременным условием такого личностного исполнительского качества как хороший звук.

Оптимальным возрастом в развитии сенсорики является именно тот период, в котором начинают занятия музыкой большинство учениковинструменталистов – 6-9 лет. Пропуск этого сензитивного периода отодвигает решение проблемы качественного звукоизвлечения на неопределенный срок, осложняя последующие периоды обучения игре на музыкальных инструментах. С точки зрения психолого-педагогических особенностей развития ребенка именно хорошее извлечение звука должно стать нормой развития его личносно- исполнительских качеств уже в шести – девятилетнем возрасте.

Являясь одним из сложнейших видов человеческой деятельности, исполнение на инструменте требует для своей реализации полноценного развития всех психических процессов, необходимых для этого вида музыкальной деятельности. Развитие психомоторики - одно из важнейших качеств, необходимых будущему музыканту, ведь на нём базируется формирование технических навыков. Для ребенка оптимальным периодом в развитии психомоторики является возраст 8-12 лет, следовательно, основные технические навыки приобретаются в этот возрастной период. Недаром ведущие педагоги-инструменталисты особое внимание на этом этапе обучения уделяют проблеме технического развития своих учеников [12, 439, 637, 645, 696]. Обычно считается, что ребенок, не проявивший к пятому-шестому классу музыкальной школы природной беглости в исполнении и не показавший достаточно высокого уровня технического развития, с большим трудом овладевает навыком беглого исполнения на последующих этапах обучения или не овладевает этим навыком вообще.

Естественным результатом рационального использования преподавателем сензитивного периода развития психомоторики является успешное техническое развитие ученика, позволяющее ему к пятому-шестому классу показать свои потенциальные возможности. Таким образом, на этом возрастном этапе хорошая беглая игра является нормой, а отсутствие таковой – аномалией. О причинах подобных аномалий можно говорить особо: рассмотрев отдельно пороки физического развития, педагогические просчёты и чисто психологические факторы, отрицательно повлиявшие на формирование исполнительского облика учащегося. Очевидно, что техническое совершенство исполнения как профессиональное качество начинает формироваться именно в этот период.

Особое значение для музыкального исполнительства имеет такой его параметр как свобода игрового аппарата. Не существует специального сензитивного периода, связанного с формированием этого исполнительского навыка, но существует неписанное правило: с первого урока аппарат ученика должен быть свободен.

Все крупные педагоги-музыканты, исполнители придерживаются подобных взглядов, однако, говоря о необходимости освобождения всех мышц при игре Г.М.Цыпин замечает, что «требование снимать напряжение в руках и других участках тела учащегося – требование как принято говорить «свободной руки», – вовсе не означает, что играть следует «расхлябанной рукой» [696, с. 127–128]. Нормой в данном случае является свобода игрового аппарата, но ни в коем случае не отсутствие мышечного тонуса. Игра расслабленной, неорганизованной рукой не даст ни качественного туше, ни технической подвинутости. Свобода игровых движений является нормой для любого этапа инструментального обучения – в процессе развития таких качеств как техническое совершенство, качественное звукоизвлечение, операционное и ассоциативно-образное мышление [603]. Решение кардинальных проблем инструментального исполнительства: звук, техника, свобода – позволяет перейти к задачам более высокого уровня.

Формированием музыкального мышления учащегося преподаватель занимается с первых уроков, однако наиболее быстрыми темпами оно развивается с 12 до 15 лет в сензитивный период развития операционного мышления. Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, абстракция, конкретизация – эти и другие мыслительные операции лежат в основе логики музыкального мышления, кроме того, особое значение приобретают формы мысли: понятие, суждение и умозаключение, претворённые в музыкальном искусстве (по известной формуле Б.В.Асафьева) в первоначальный импульс, движение и завершение. При этом первоначальный импульс понимается большинством музыковедов как предъявление основных музыкальных образов [39, 481, 494, 524], музыкальное развитие соответствует суждению, а умозаключение превращается в завершение. Именно в этот период происходит осознание учеником формообразования в музыке, осмысление крупных, масштабных музыкальных произведений, овладение стилистическими особенностями исполнения различных авторов.

Особое значение в этот период приобретает становление исполнительского ассоциативно-образного мышления, которое имеет свои особенности для каждого вида исполнительской деятельности. Эти различия имеют отношение ко многим фундаментальным навыкам исполнения: звукоизвлечению на различных музыкальных инструментах, ощущению интонации и её осмыслению, структуре фразы, аппликатурным особенностям музыкального материала, осознанию фактуры того или иного музыкального произведения и т.д. Отношение ученика к звуковой ткани произведения в соответствии со спецификой исполнения на различных музыкальных

инструментах может стать критерием его исполнительского уровня. Сформированное музыкальное и исполнительское мышление к пятнадцатилетнему возрасту является объективной нормой.

Эмоциональное становление личности и связанные с этим периодом проблемы развития личностно-профессиональных качеств (образность и артистичность исполнения, направленность личности и пр.) происходит в 14-17 лет на фоне личностного общения как ведущей деятельности. Именно к этому периоду завершается формирование личности учащегося и основных параметров его исполнительской деятельности.

Как можно заметить, каждый из периодов инструментального обучения имеет свои приоритетные проблемы исполнительского и личностного плана, от решения которых зависит эффективность дальнейшего развития ученика. К сожалению не все эти проблемы успешно решаются в довузовский период. Плохое качество звукоизвлечения, техническая неразвитость, отсутствие операционного и образного мышления, эмоциональная глухота, отсутствие педагогической направленности – всё это осложняет и для педагога и для студента период музыкально-педагогической подготовки в вузе.

Итак, в период развития сенсорики формируются звукоизвлечение и туше; психомоторики – крупная и мелкая техника; оперативного и образного мышления – музыкальное мышление, эмоционально-ценностные отношения и т. д. Причем, моменты актуализации общих и специфических качеств (для себя, для собственной музыкальной деятельности, для других, для музыкально-профессиональной деятельности) показывает границы стадий и область проявления и использования этих качеств.

Таким образом, можно с достаточной точностью сделать вывод, что профессиональное становление учителя музыки во многом зависит от успешного формирования его личностно-профессиональных качеств, как общих, так и специфических, необходимых для осуществления музыкально-педагогической деятельности. Диагностика роста профессионализма может осуществляться с использованием разработанных критериев и уровней развития специфических личностно-профессиональных качеств педагогов-музыкантов.

Экспериментальная работа в классе специального музыкального инструмента позволила выделить признаки-критерии проявления специфических личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки. Рассмотрим некоторые из них:

Для **музыкальности** такими критериями являются:

- эмоциональная отзывчивость на музыкальное произведение (на уровне физиологической реакции);
- адекватное восприятие музыкального образа (эмоциональная погруженность);
- адекватная исполнительская интерпретация (наличие эмоциональной программы);

- адекватная передача музыкального образа;
- наличие музыкального воображения (свободное оперирование музыкально-слуховыми представлениями).

Такое специфическое качество как *способность к сопереживанию и проживанию музыкального образа* проявляется через:

- проявление эмоциональной отзывчивости на музыкальное произведение;
- проявление эмоционально-ценностных отношений к музыке;
- ощущение ритмической организации музыкальной ткани;
- переживание музыкальной интонации в процессе восприятия и исполнения;
- ощущение музыкальных архетипов, наличие стилевых фреймов.

Критериями способности к *передаче музыкального образа невербальными средствами* являются:

- свободное владение инструментом (владение исполнительскими приемами);
- качество звукового образа;
- желание передать исполнительскую интерпретацию слушателям, аудитории;
- жест;
- мимика, пантомимика.

Критериями способности к *передаче музыкального образа вербальными средствами* являются:

- содержательность речи;
- эмоциональный аспект речевой информации;
- тембр голоса;
- динамика речи;
- темп речи.

Мерилом хорошего, качественного и профессионального *звукоизвлечения (туше)* могут служить следующие признаки:

- бережное отношение к звуку (дослушивание звукового шлейфа);
- мягкость звукоизвлечения;
- тонкость градуирования, контрастная динамика;
- мощность, но не жесткость звука;
- тембральная окраска звука.

Техническое исполнительское совершенство как личностно-профессиональное качество учителя музыки проявляется во владении:

- мелкой техникой;
- крупной техникой;
- темповой и метроритмической точностью и тонкостью, полиритмией и мелизмами;
- штриховой точностью;

- педализацией.

Критериями **образно-ассоциативного музыкального мышления** являются:

- наличие музыкально-слуховых представлений;
- владение мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, сопоставлением, обобщением и т.д.;
- оперирование музыкально-художественными образами;
- ассоциативное мышление (наличие развернутых ассоциативных связей);
- индивидуальный стиль мыслительной деятельности.

Признаками **звукотворческой воли** могут служить:

- хорошо развитые функции внимания: отбор значимой для педагога-музыканта информации, удержание в сознании образов, регуляция музыкальной и музыкально-педагогической деятельности;
- самообладание;
- саморегуляция эмоциональных состояний;
- внутреннее интонирование музыкального материала;
- умение убедительно передать свою интерпретацию аудитории.

Важными признаками **спонтанности, открытости переживаний**, что очень значимо для педагога-музыканта, являются:

- уверенность в себе;
- доверие к окружающим, возникающее по внутренним причинам, без внешнего воздействия;
- естественность поведения;
- эмоциональность, умение передать свои эмоционально-эстетические переживания Другому;
- умение откликнуться на эмоциональные ситуации музыкально-педагогического процесса.

Любовь к детям определяется по следующим критериям—признакам:

- отношение к ученику;
- эмоциональная поддержка обучающихся (ободрение, подчеркивание достоинств);
- принятие эмоциональных реакций обучающихся, уважение к их мнению;
- требовательность и контроль;
- свобода и ответственность.

Любовь к музыкальному искусству проявляется через:

- активное отношение к музыкальному искусству;
- стремление к восприятию и переживанию музыкальных явлений;
- способность реализовать себя в музыкально-исполнительской деятельности;
- способность реализовать себя в музыкально-педагогической деятельности;

- самореализацию в музыкальном творчестве.

Критериями **музыкально-педагогической интуиции и антиципации** являются:

- предчувствие на основе предшествующих знаний и опыта отношения детей к музыке и музыкальной деятельности;
- предвидение возникающих проблем в учебно-воспитательном процессе (в индивидуальных и коллективных видах деятельности);
- прогнозирование разрешения ситуаций, возникающих в музыкально-педагогическом процессе, предвосхищение «эмоционального взрыва» при восприятии детьми нового произведения;
- предчувствие направления личностного развития учащихся, умения «видеть» другого человека;
- проявление проницательности в отношениях между коллегами, учениками, другими людьми.

Для **артистизма** характерны:

- свободное владение исполнительским аппаратом, исполнительской техникой;
- проникновенность воплощения художественного замысла в результатах своей учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности;
- правдивость, адекватность передачи музыкального образа в интерпретации;
- одухотворенность, выразительность преподнесения учебного материала в процессе педагогической практики;
- яркая индивидуальность творческих проявлений в музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности.
- **Личностная позиция педагога-музыканта** (педагогическая направленность) характеризуется через следующие проявления признаков-критериев:
 - отношение к детям, собственным ученикам как субъектам музыкально-педагогического процесса;
 - отношение к музыкальному искусству как предмету деятельности;
 - отношение к музыкально-педагогической деятельности;
 - отношение к себе как преподавателю музыки;
 - отношение к миру и своему месту в нем.

Каждый из этих критериев имеет несколько уровней проявления, которые являются показателями развития специфического личностно-профессионального качества учителя музыки:

- **недостаточный уровень** – степень проявления признаков-критериев специфических личностно-профессиональных качеств не позволяет заниматься музыкально-педагогической деятельностью;

- **критический уровень** – степень проявления признаков-критериев минимальна. При положительной тенденции к развитию переходит на более

высокий уровень, при стагнационных процессах – препятствует профессиональному становлению личности и эффективной музыкально-педагогической деятельности;

- *допустимый уровень* – проявление признака личностного качества находится на уровне, позволяющем овладевать профессией и осуществлять репродуктивную музыкально-педагогическую деятельность;

- *достаточный уровень* – признаки личностно-профессиональных качеств проявляются в достаточно высокой степени, позволяющей осуществлять полноценную музыкально-педагогическую деятельность на хорошем профессиональном уровне;

- *идеальный (акмеологический) уровень* – наивысшая степень проявления признаков личностно-профессиональных качеств, способствующая интенсивному профессиональному росту, достижению мастерства в музыкально-педагогической деятельности, самореализации и самоактуализации в музыкально-педагогическом творчестве.

По каждому из качеств разработана содержательная сторона всех этих уровней. Например, невербальный аспект передачи музыкального образа на недостаточном уровне характеризуется плохим качеством исполнения, когда мимика, пантомимика и жест противоречат музыкальному образу. На критическом – при узнаваемом звуковом образе, но неадекватных мимике, пантомимике и жесте. На допустимом – при передаче музыкально-звукового образа и непротиворечивом жесте, мимике и пантомимике. На достаточном – при полноценной передаче образа, когда мимика пантомимика и жест соответствуют образному содержанию музыкального произведения. И, наконец, акмеологический уровень достигается при индивидуально-яркой передаче музыкального образа на уровне самореализации в музыкально-исполнительской деятельности, подкрепленной артистичностью мимики, пантомимики и жеста (см. Приложение Б).

*

*

*

Рассматриваемая нами модель становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки тесно связана с синергетической моделью альтернативного музыкально-педагогического процесса, рассмотренной в первом параграфе данной главы. Стадиальность и асинхронность как доминирующие тенденции становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта достаточно четко отражены в рассматриваемой модели. Однако при сравнении и сопоставлении двух соподчиненных моделей (альтернативного музыкально-педагогического процесса и становления личностно-профессиональных качеств) могут быть прогнозируемы дополнительные закономерности личностно-профессионального развития.

Прежде всего, процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств проявляет такую **закономерность** как

темпоральная пластичность (т.е. может ускоряться или замедляться в зависимости от некоторых условий).

Во-первых, в зависимости от организации музыкально-педагогического процесса в соответствии с его закономерностями или при игнорировании его творческого характера, аллотропизма, полифункциональности и поликультурности.

Во-вторых, в зависимости от использования оптимальной (синергетической) модели альтернативного музыкально-педагогического процесса, позволяющего изменить (ускорить) и интенсифицировать (используя организационные, технологические и личностные ресурсы) подготовку учителей музыки. Музыкально-педагогический процесс представляет собой сложную многокомпонентную метасистему, обладающую определенной структурой и предназначенную для решения взаимосвязанной последовательности бесчисленного множества педагогических задач различного уровня сложности. Каждый из компонентов метасистемы (цели, предмет, содержание, средства, участники педагогического процесса и их взаимодействие) является тоже системой, причем системой динамической, в статике теряющей свои качества структурного компонента системы. Таким образом, вытекает естественный вывод: если все компоненты метасистемы являются функционирующими динамическими системами, то и целое, при всей своей не сводимости к сумме составляющих, будет принадлежать к группе динамических саморазвивающихся систем (Г.Хакен, С.П.Капица, Г.Г.Малинецкий, В.Д.Шадриков, С.П.Курдюмов, И.Стеклова, К.Х.Делокаров, В.П.Бранский и др.) [98, 247, 682, 711]. Вероятно, исследование столь сложного объекта может быть успешно осуществлено с применением холистского, системного и синергетического подходов. Центральным ядром в ней является личность учащегося, студента, т.к. функционирование всей суперсистемы музыкально-педагогического процесса подчинено его цели, а целью в нашем случае является раскрытие индивидуальности студента и самореализация личности в различных видах музыкальной деятельности. Следует отметить, что только гармоничное сочетание всех компонентов метасистемы и четкая структурализация, обеспечивающие ее оптимальное функционирование и творческий характер. Это позволяет сделать вывод о необходимости использования синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса.

В-третьих, в зависимости от преодоления «критического значения» интенсификации образовательного процесса для ограниченного перечня наиболее важных дисциплин, определяющих профессиональный облик специалиста. Музыкально-педагогическая подготовка – многоаспектна (инструментальная, дирижерская, хоровая, вокальная, музыковедческая, теоретическая, методическая, психолого-педагогическая и т.д.). Опираясь на вывод Уильяма Оккама (Лезвие Оккама), не следует вводить много новых сущностей сверх необходимости, учитывая точность, объем доступной

информации и вопросы, на которые следует получить ответ. Как указывают С.П.Капица, С.П.Малинецкий и Г.Г.Курдюмов для интенсификации профессиональной подготовки достаточно качественно изменить, преодолеть «критическое значение» в нескольких наиболее важных дисциплинах, определяющих профессиональный облик специалиста. Для музыкально-педагогического образования это будут: инструментальная, теоретическая, методическая, психолого-педагогическая подготовка специалиста.

В-четвертых, теоретическое рассмотрение нами субъективного времени как фактора становления и развития личности (четвертый параграф первой главы) позволяет включить эту категорию как одну из важнейших детерминант саморазвития. Упорядоченность, аксиологичность и продуктивность как функции субъективного времени, благодаря интеграции мгновенного и линейного времени, способствуют полноценному развивающему воздействию музыки как предмета деятельности в музыкально-педагогическом процессе. Скорость проживания субъективного времени связана с неравновесными эмоциональными состояниями, в процессе выхода из которых происходит смена отношений – смена смысла или смена контекста ситуации, изменение эмоциональной окраски переживания ситуации, и, как следствие этого, появление новообразований в структуре личности. Преодоление неравновесных эмоциональных состояний является точкой бифуркации, с которой может начаться изменение системы личности. Время жизни, в зависимости от линейности его проживания и мгновенности переживания может обладать определенной пластичностью. Степень свободы внутренней детерминации связана с осознанным потенцированием времени. Именно в этом проявляется механизм интенсификации становления и развития личности, использования личностных ресурсов.

Как можно заметить во всех этих четырех позициях, определяющих темпоральную пластичность как закономерность становления и развития личностно-профессиональных качеств, проявляется связь модели альтернативного музыкально-педагогического процесса с моделью становления и развития качеств педагога-музыканта.

*

*

*

Далее, в становлении и развитии личностно-профессиональных качеств учителя музыки проявляется (как доминирующая тенденция) **двухвекторная направленность** актуализации специфических личностно-профессиональных качеств (внутри, вне).

Поскольку сензитивные периоды формирования многих специфических музыкальных составляющих профессионализма не совпадают по времени, постольку и развиваются в разные возрастные периоды, некоторые из них приходятся на дошкольный и младший школьный возраст (звукоизвлечение, техника, образное мышление и пр.) [500].

В период становления эти качества ориентированы на успешное осуществление собственной учебно-музыкальной деятельности, которую они внутренне обуславливают. Но эти же качества, определяют и успешную профессиональную деятельность учителя музыки при условии адаптации их к музыкально-педагогическому процессу, направленности на организацию музыкальной деятельности другого субъекта (учащегося) и актуализации их в собственной музыкально-педагогической деятельности.

Вероятно, переход от внутреннего проявления качества в собственной музыкальной деятельности к внешнему его использованию можно начинать уже со школьной скамьи. Для этого учащиеся, ориентированные на музыкально-педагогическую профессию, должны получить возможность более ранней профессионализации. Следовательно, психологически оправдана и педагогически целесообразна организация лицейских классов музыкально-педагогического профиля.

Данная доминирующая тенденция (двухвекторная направленность) может проявляться только при альтернативной модели организации музыкально-педагогического процесса.

*

*

*

Наконец, соподчиненность двух моделей, рассматриваемых в этой главе, ясно прослеживается при сопоставлении выделенных нами в альтернативной модели уровней музыкально-педагогического процесса со стадиями, которые проходят в своем становлении и развитии личностно-профессиональные качества учителя музыки.

Рассмотрим, как уровни музыкально-педагогического процесса, определяемые образовательной составляющей сочетаются со стадиями развития качеств. *Психологически-развивающий уровень* музыкально-педагогического процесса соответствует протостадии развития личностных качеств. На ранней стадии онтогенеза музыкально-педагогический процесс носит общеразвивающий характер и, соответственно, можно говорить только о предпосылках становления способностей на основе задатков, личностных качеств на основе психических свойств. *Общеобразовательный уровень* музыкально-педагогического процесса релевантен предпрофессиональной стадии развития личностных качеств. Первичное «вхождение» ребенка в музыкально-образовательную систему обеспечивает развитие тех качеств, которые связаны с учебно-музыкальной деятельностью ребенка и могут послужить основой будущих профессиональных качеств: музыкальности, качественного звукоизвлечения, технической подвижности и т.д. *Профориентационный уровень* музыкально-педагогического процесса сопоставим со стадией личностной актуализации качеств. Для того, чтобы самоопределиться в профессии (музыкально-исполнительской или музыкально-педагогической, к примеру) необходимо пройти стадию личностной актуализации, когда субъект учебно-музыкальной деятельности четко осознает

значимость общих и специфических качеств, актуализирует их, направляет на собственную деятельность. И, проведенный анализ, позволяет утверждать, что *профессиональный уровень* музыкально-педагогического процесса должен обеспечить переход будущего учителя музыки на стадию актуализации общих и специфических личностно-профессиональных качеств для музыкально-педагогической деятельности.

Рассмотрев, проанализировав и сопоставив две предложенные модели мы можем утверждать, что они являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. Реализация синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса выступает условием реализации акмеологической модели становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта.

*

*

*

В опоре на эти две модели попытаемся математически смоделировать интенсификацию музыкально-педагогического процесса, обеспечивающую ускоренное профессиональное становление личности.

В научной литературе встречаются синергетические модели массового высшего образования от простейших, описывающих получение образования конкретным человеком (процесс становления специалиста) до сложных, позволяющих оценить влияние структурных диспропорций, содержания образования, уровня управления системой на эффективность реформ высшего образования или описывающих воздействие системы высшего образования на экономический потенциал страны (Г.Г.Малинецкий, С.П.Курдюмов, В.Д.Шадриков). Однако до сих пор никто не рассматривал те структуры высшего образования, где необходим огромный объем индивидуальной работы. А именно подготовка специалиста в области массового и дополнительного музыкального образования, сложность овладения музыкальным знанием, требуют значительного количества индивидуальных занятий. Музыкально-исполнительские дисциплины, в силу своей специфической трудности в усвоении, связанной с развитием и укреплением психомоторики, и в дальнейшем будут использовать *индивидуальную форму обучения*.

В предыдущих главах мы определили философско-теоретическую базу исследования, рассмотрели сущность музыкально-педагогического процесса, его закономерности (творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность), выяснили причинно-следственные связи и механизмы становления и развития личностно-профессиональных качеств, поставили вопросы интенсификации профессионального становления личности учителя музыки.

Выскажем основные предположения, которые могут служить частной гипотезой создания математической модели интенсификации МПП.

На предыдущих страницах мы уже упоминали, что для интенсификации образовательного процесса достаточно качественно изменить уровень

преподавания в нескольких, наиболее значимых для получения специальной профессиональной подготовки предметов [247].

Анкетирование студентов и педагогов-практиков общеобразовательных школ, беседы с преподавателями ссузов и вузов показали, что ведущими дисциплинами, определяющими облик специалиста, были названы (по убывающей): музыкально-исполнительские дисциплины, использующие индивидуальную форму занятий и ряд предметов, использующих групповые формы работы – музыкальная педагогика и психология (общая педагогика и психология), методики (преподавания музыки в школе, преподавания специальных музыкальных дисциплин, работы с детским хором).

Проанализируем, каков удельный вес этих предметов в общем количестве часов, отведенных на подготовку специалиста:

Таблица 3.1 – Нормативы времени подготовки специалиста

Специальность 1-03 01 08 «Музыкальные Специальные дисциплины»	Общее количество часов	Приоритетные дисцип. (индив. форма)	Приоритетные дисцип. (групп. форма)	Всего по приоритетным дисцип.	В % отношении к общему числу
Пятилетний срок обучения	5530	906	666	1572	28,42
Четырехлетний срок обучения	4332	740	482	1222	28,21

Как можно заметить, в процентном отношении значимые, по мнению специалистов, предметы занимают немного более четверти времени обучения, при этом индивидуальные занятия в общем количестве времени, отведенном на изучение основополагающих дисциплин, занимают для 5-летнего срока обучения – 57,6% и для 4-летнего – 60,5%. Значимость, в этом случае, личности преподавателя, с которым общается студент – очевидна. Недаром известный физик Р.Ф. Фейнман считал, что наилучший способ получения высшего образования заключается в длительном и продуктивном общении студента с высококлассным специалистом [664].

Анализ текущей успеваемости студентов, обучающихся 5 лет и 4 года, показывает, что качество подготовки остается неизменным, достаточно высоким в основных своих параметрах.

Таким образом, можно с достаточной точностью сделать вывод, что интенсификация музыкально-образовательного процесса может быть достигнута, если будет интенсифицировано преподавание основополагающих дисциплин, т.е. для 28% дисциплин музыкально-педагогический процесс будет строиться на основе доминирующих тенденций (творческого характера,

аллотропизма, поликультурности и полифункциональности) с использованием личностных ресурсов и потенцирования субъективного времени.

В основе наших дальнейших рассуждений лежит построение модели образования на микроуровне, предложенное С.П.Капицей, С.П.Курдюмовым и Г.Г.Малинецким [247, С. 140–155] как наиболее соответствующее специфике музыкально-педагогического образования, использующего в значительной мере индивидуальную форму обучения. Адаптация модели к задачам нашего исследования потребовала, с одной стороны – введения нового коэффициента, с другой стороны – ее упрощения.

Для построения модели необходимо уточнение коэффициентов, входящих в модель, получение количественных результатов. Вероятно, в модель интенсификации МПП будут входить величины: степень развития качеств χ (переменная величина, которая характеризует степень развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки); возможности студента в развитии личностно-профессиональных качеств $f(\chi)$; профессиональный минимум качеств – допустимый уровень развития качеств в нашей акмеологической модели – ($\chi = 1$); предпосылки развития личностно-профессиональных качеств студента χ^0 ; интенсивность образовательного процесса I ; временная переменная t ; экономические и человеческие затраты на подготовку специалиста, коэффициент A (опора на закономерности МПП, использование личностных ресурсов, потенцирование субъективного времени – ts), увеличивающий интенсификацию процесса становления профессионала.

Линейное уравнение показывает, что при постоянной интенсивности образовательного процесса уровень личностно-профессионального развития довольно быстро изменяется, происходит накопление позитивных изменений в личностно-профессиональных качествах. Чем лучше предпосылки развития качеств χ^0 , тем легче они развиваются – α . Чем интенсивнее музыкально-педагогический процесс – опора на закономерности МПП, личностные ресурсы, потенцирование времени (больше I^0) – тем быстрее растет уровень развития личностно-профессиональных качеств

$$\chi(t) \approx \chi^0 + \chi^0 \alpha t + I^0 t. \quad (3.1)$$

Необходимое условие эффективности становления и развития личностно-профессиональных качеств, пока $\chi < 1$ (не дотягивает до профессионального минимума качеств) – интенсификация музыкально-педагогического процесса: использование его закономерностей, потенцирование времени, использование личностных ресурсов и усилий педагога I^1 , которая обуславливает в дальнейшем интенсивность собственной профессиональной музыкально-педагогической деятельности I^2 ($I^1 \rightarrow I^2$). Если этих факторов, интенсифицирующих МПП достаточно – личностно-профессиональные качества развиваются. Если нет – наступает стагнация профессионального развития, идет «откат» назад.

Функция $f(\chi)$ характеризует возможности студента в развитии личностно-профессиональных качеств (при $\chi \leq 1$) и возможности в этом росте специалиста (при $\chi > 1$). Величина усилий, вкладываемых в студента, пока он не стал квалифицированным специалистом в проявлении своих личностно-профессиональных качеств, определяется неравенством

$$f(\chi(t)) + I(t) > 0. \quad (3.2)$$

Уровень личностно-профессиональных качеств будет повышаться, приближаясь к допустимому и достаточному ($\chi(t) > 0$) в данный момент времени t , если усилий достаточно и выполнено рассматриваемое неравенство.

Специфика музыкально-педагогического процесса требует введения в модель еще одного коэффициента A , обуславливающего интенсивность становления и формирования личности будущего учителя музыки, повышающего самодетерминацию, саморазвитие и самомотивацию студента на основе многоаспектных эмоциональных отношений личности с объективной реальностью, вызывающих флуктуации в системе личности, закономерностях МПП, использовании личностных ресурсов, потенцировании субъективного времени (ts). При введении этого коэффициента неравенство приобретает вид

$$f(\chi(t)) + IA(ts) > 0. \quad (3.3)$$

Геометрический смысл этих неравенств, отражающих изменение интенсивности музыкально-образовательного процесса, следующий:

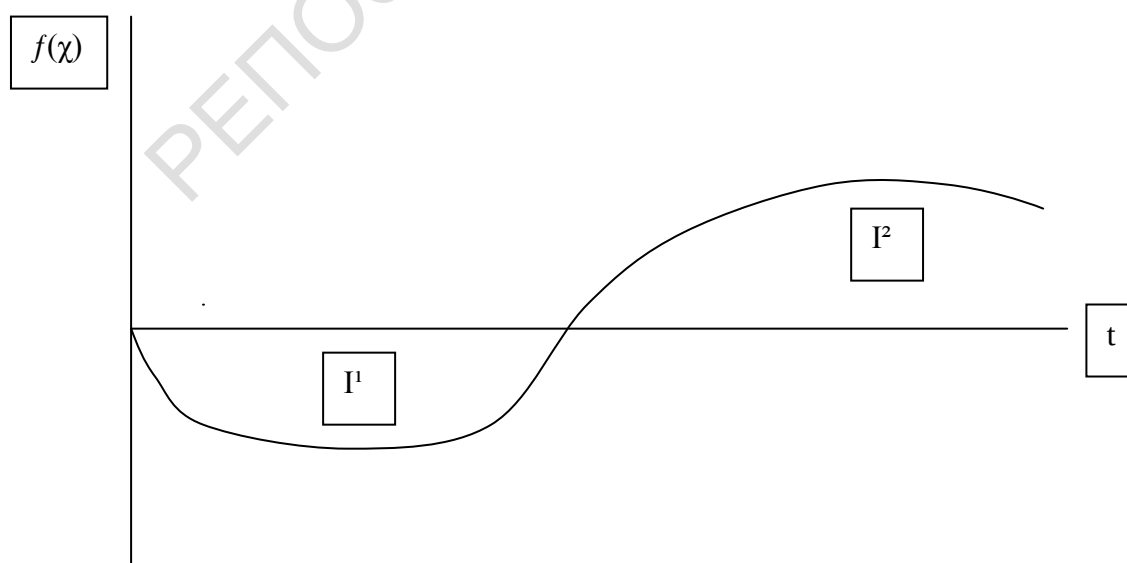


Рисунок 3.5 – Интенсивность музыкально-образовательного процесса

где I^1 – традиционный уровень интенсивности музыкально-педагогического процесса; I^2 – соответствующий уровень интенсивности собственной музыкально-педагогической деятельности, отдача специалиста в течение его последующей профессиональной деятельности; t – время обучения и последующей профессиональной деятельности. Площадь под кривой I^1 всегда конечная, она отражает тот объем развитых профессиональных качеств, которые будущий специалист получает за время обучения при традиционной интенсивности образовательного процесса.

При изменении интенсивности музыкально образовательного процесса, в соответствии с его альтернативной моделью и акмеологической моделью становления и развития личностно-профессиональных качеств, происходит следующее:

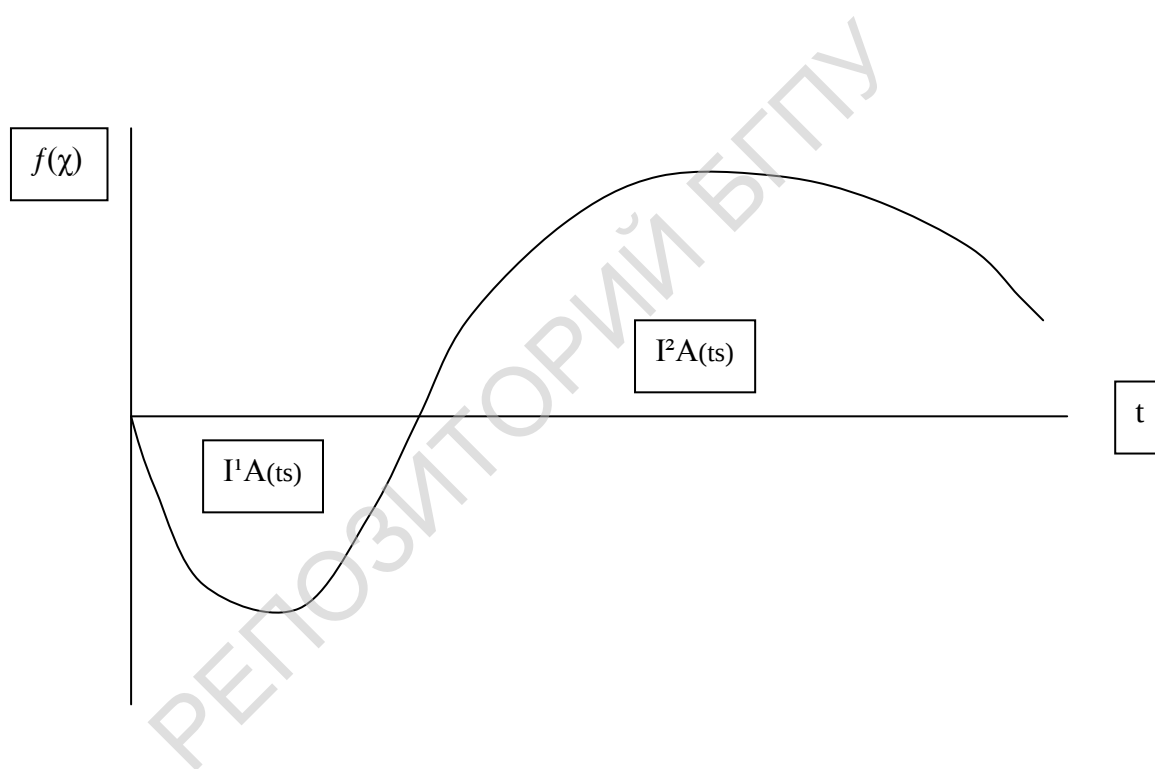


Рисунок 3.6 – Изменение интенсивности музыкально-образовательного процесса

Увеличение интенсивности с введением коэффициента A , включая ts – потенцирование субъективного времени, при том же развитии профессиональных качеств, которые будущий специалист получает за время обучения, существенно сокращает сроки профессиональной подготовки.

В целом рассмотренная модель интенсификации МПП показывает, что введение коэффициента A ускоряет развитие личности профессионала и уменьшает временные и материальные затраты образования.

При этом χ (переменная величина, которая характеризует степень развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки) – зависит не

только от предпосылок развития необходимых педагогу-музыканту качеств, но и от опоры на доминирующие тенденции МПП, использования личностных ресурсов, потенцирования субъективного времени. Тогда χ может быть больше 1. При $\chi > 1$ мы уходим от «профессионального минимума», от допустимого уровня через достаточный уровень к такому уровню проявления личностно-профессиональных качеств, который позволит достичь творческого акмеологического уровня профессионализма. При малых значениях I и невысокой мотивации «критическая масса» не достигается и профессионального становления учителя музыки не происходит, если же перейдена некоторая граница, то начинается экономия субъективного времени, а в дальнейшем качественно подготовленный специалист начинает экономить «общественное» время.

Предположительно коэффициент A в цифровом выражении должен быть (для сохранения положительной динамики становления личностно-профессиональных качеств) больше 1 ($A > 1$). Если этот коэффициент будет меньше, то либо наступит стагнация в развитии профессионала, либо время развития профессиональных качеств личности значительно увеличится при уменьшении интенсивности учебно-воспитательного процесса. Реалии музыкально-педагогического процесса заставляют и в математической модели не отходить от пределов, поставленных биолого-психологическими параметрами субъектов этого процесса. При коэффициенте A больше 2 ($A > 2$) возможно разрушение музыкально-педагогического процесса и его системообразующего компонента, основной социально-педагогической системы «учитель-ученик».

Предложенная модель позволяет прогнозировать развитие личности будущего профессионала в зависимости от интенсификации музыкально-педагогического процесса через опору на его закономерности (творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность), использование личностных ресурсов субъектов МПП и потенцирование их субъективного времени.

Проверка действенности данной модели осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы в реальном учебно-воспитательном процессе.

Многолетний эксперимент включал исследование профессионального становления четырех групп студентов: двух экспериментальных (пятилетнего и четырехлетнего срока обучения) и двух контрольных (тех же сроков обучения). В двух экспериментальных группах: 30 человек (5-летний срок обучения) и 12 человек (4-летний срок обучения) в процессе проведения групповых и индивидуальных занятий по ведущим дисциплинам, определяющим облик специалиста и развитие его личностно-профессиональных качеств, был использован независимый фактор A – опора на доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса, использование личностных ресурсов и потенцирование субъективного времени – ts . Остальные независимые факторы были одинаковыми для всех экспериментальных и контрольных групп:

одинаковый традиционный музыкально-педагогический процесс в вузе, одинаковая развивающая музыкально-образовательная среда, одинаковый потенциал субъектов музыкально-педагогического процесса (преподавателей и студентов).

Первый этап педагогического эксперимента осуществлялся с использованием панельного исследования ряда специфических для музыкально-педагогической деятельности личностно-профессиональных качеств (музыкальности, вербализации музыкального образа, звукоизвлечения, технического совершенства, образного мышления, артистичности), с фиксацией исполнительских программ и степени проявления в результатах деятельности тех или иных качеств, с ежегодными оценками стадий и уровня развития этих качеств, их динамики у каждого конкретного студента.

Второй этап осуществлялся в расширенном варианте. Эксперимент носил долговременный, непрерывный характер лонгитюдного исследования развития личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки по проявлениям в деятельности 9 качеств (музыкальности, сопереживания, вербализации музыкального образа, звукоизвлечения, технического совершенства, ассоциативно-образного мышления, воли, артистизма и педагогической направленности) (См. Приложение Б). В этот период занятия по экспериментальной интенсивной методике проводились с 42 будущими учителями музыки, проанализировано более 400 программ по проявлениям девяти специфических личностно-профессиональных качеств. Две контрольные группы состояли также из 42 студентов.

По каждому из качеств были выделены пять критериев и выявлены пять уровней проявления [514]. Оценка уровня проявления специфических качеств у всех участников эксперимента осуществлялась по каждому критерию и оценивалась экспертами по десятибалльной шкале.

Для каждого из студентов двух контрольных и двух экспериментальных групп по всем качествам была подсчитана скорость перехода от более низкого уровня проявления качества к более высокому. При изначально равном уровне развития личностно-профессиональных качеств в контрольных и экспериментальных группах средняя скорость развития качеств в группах значительно разнится.

Проанализируем результаты экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах с пятилетним сроком обучения. Сравним скорость становления и развития личностно-профессиональных качеств в целом по группам за один год обучения. Так, в контрольной группе с пятилетним сроком обучения все тридцать человек осуществляют переход на более высокий уровень проявления качества в среднем 83 (82,8) раза за каждый год обучения, а в экспериментальной группе 117 (117,2) раз. Предложенная нами модель предсказывала именно такой вариант. Средняя скорость развития качеств у студентов контрольной группы в год составляет около 3 (2,76) качеств, которые проявляются на более высоком уровне. В экспериментальной группе

средняя скорость изменения уровня развития качеств на одного студента в год составляет около 4 (3,79). Таким образом, интенсификация музыкально-педагогического процесса на основе доминирующих тенденций (творческого характера, аллотропизма, поликультурности и полифункциональности) с использованием личностных ресурсов и потенцирования субъективного времени обеспечила ускорение профессионального развития студентов экспериментальной группы (пятилетнего срока обучения) и выявила темпоральную пластичность становления и развития личностно-профессиональных качеств как доминирующую тенденцию этого процесса.

В экспериментальной и контрольной группах с четырехлетним сроком обучения были получены следующие цифры. Двенадцать человек контрольной группы с четырехлетним сроком обучения переходят на более высокий уровень проявления качеств 33 раза (33,3). В экспериментальной группе это же количество испытуемых осуществляет переход на более высокий уровень проявления качеств 46 (45,9) раз. Средняя скорость развития качеств у студентов контрольной группы – 3 (2,77), а у студентов экспериментальной группы – 4 (3,84). В целом результаты этих двух групп подтверждают результаты опытной работы с группами пятилетнего срока обучения: ускоренное развитие личностно-профессиональных качеств и их *темпоральную пластичность* при альтернативном МПП, использовании личностных ресурсов и потенцировании времени.

Экспериментальная работа позволила выявить также определенную *асинхронность, стадийность и двухвекторную направленность* становления и развития личностно-профессиональных качеств, причем, асинхронность как доминирующая тенденция проявляется как в традиционном музыкально-педагогическом процессе, так и в альтернативном и не связана с ними. Определенные сензитивные периоды определяют психофизиологические основы становления и развития специфических личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта. Пропущенный сензитивный период осложняет подготовку профессионала учителя музыки и усиливает асинхронность. Переход же личностно-профессиональных качеств со стадии на стадию в альтернативном музыкально-педагогическом процессе осуществляется быстрее, ускоряется также и полноценное развитие качеств в его двухвекторной направленности (См. Приложение В).

Итак, экспериментальная работа позволила подтвердить действенность предложенной модели интенсификации музыкально-педагогического процесса при использовании:

- альтернативной модели музыкально-педагогического процесса: опоре на закономерности МПП, позволяющие реализовать духовную составляющую музыкального искусства как предмета деятельности, расширить степень свободы студента, трансформировать управление музыкально-образовательным процессом;

- личностных энергетических ресурсов субъектов музыкально-педагогического процесса;
- потенцирования времени: свободу самораспоряжения субъективным временем, интеграцию в сознании личности мгновенной и линейной моделей времени, преодоление неравновесных эмоциональных состояний через саморегуляцию при смене отношений (смена смысла или смена контекста ситуации), использование «скрытого времени», использование энергетических подъемов и спадов, структурирование времени.

Ускоренное становление и развитие личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта доказано экспериментально. Временные затраты на этот процесс сократились на одну треть, что влечет за собой и сокращение материальных затрат на подготовку специалиста в области музыкального образования. Предложенная модель интенсификации музыкально-педагогического процесса на основе доминирующих тенденций (творческого характера, аллотропизма, поликультурности и полифункциональности), с использованием личностных ресурсов и потенцирования субъективного времени в экспериментальном исследовании подтвердила свое соответствие исследуемому процессу и свои прогностические функции. Было доказано ускоренное профессиональное становление будущего учителя музыки в альтернативном гуманном и демократичном музыкально-педагогическом процессе.

*

*

*

Итак, мы рассмотрели *обобщенную акмеологическую системно-структурную модель личности профессионала*, состоящую из следующих подсистем: профессионализма деятельности, профессионализма личности, подсистемы нормативности деятельности и поведения как нравственного регулятора, подсистемы продуктивной Я-концепции.

На основе этой обобщенной модели была разработана *полиморфная многослойная структура личностных качеств*. Психические свойства личности образуют базовый слой и определяются как макроуровень. Индивидуальные и социальные качества личности, составляющие индивидуально-психологический и социально-психологический слои я, представляют собой мезоуровень. К микроуровню относится большинство личностных конструктов (постсоциальные качества личности, общие и специфические личностно-профессиональные качества). На макроуровне связи межиндивидуально-унифицированы, на мезоуровне достаточно устойчивы, на микроуровне связи сменяются отношениями.

На каждом из уровней можно обнаружить личностные конструкты, являющиеся прототипами, на основе которых происходит становление и

развитие личностно-профессиональных качеств. В связи с этим прослеживается **стадиальность как закономерность** развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта: *протостадия, предпрофессиональная стадия, стадия личностной актуализации качеств, стадия актуализации общих и специфических личностно-профессиональных качеств для музыкально-педагогической деятельности.*

Механизмами перехода от одной стадии развития качеств к другой являются: *саморегуляция, эмоционально-осознанное усвоение нравственных ценностей, преодоление противоречий внутреннего и внешнего плана при выходе из эмоциогенных педагогических ситуаций, самоорганизация.*

Специфические личностно-профессиональные качества проявляют **асинхронность становления и развития как закономерность**. Моменты актуализации общих и специфических качеств показывают границы стадий и область проявления и использования качеств.

Для ряда специфических личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта в акмеологической модели представлены признаки-критерии проявления и уровни развития: *недостаточный, критический, допустимый, достаточный, акмеологический (идеальный).*

Сравнение и сопоставление двух соподчиненных моделей позволяет прогнозировать существование **темпоральной пластичности и двухвекторной направленности как доминирующих тенденций** становления и развития качеств педагога-профессионала. Реализация синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса выступает условием реализации акмеологической модели становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта.

Математическое моделирование интенсификации МПП, позволяет прогнозировать развитие личности профессионала в зависимости от опоры на творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность МПП, использование личностных ресурсов субъектов МПП и потенцирование их субъективного времени. Рассмотренная модель интенсификации музыкально-педагогического процесса показывает возможность *ускорения развития личности профессионала и уменьшения временных и материальных затрат музыкально-педагогического образования.*

3.4 Теоретические основы реализации модели становления личностно-профессиональных качеств

Реализация предложенной в третьем параграфе этой главы акмеологической модели становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки требует концептуализации, разработки теоретических оснований преобразования личности. Поскольку нами было выявлено соотношение и соподчинение двух предложенных моделей – синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса и акмеологической модели становления и развития личностно-профессиональных качеств – постольку и концепция становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта будет тесно взаимосвязана с синергетической концепцией альтернативного музыкально-педагогического процесса.

Проблемное поле концепции преобразования личностно-профессиональных качеств было определено в процессе реального музыкально-образовательного процесса на основе анализа диагностирования и шкалирования личностно-профессиональных качеств учителя музыки по оценкам студентов музыкально-педагогических факультетов вузов республики и зарубежья [504, 607, 694], педагогов-практиков общеобразовательных школ, наблюдений за проявлениями личностно-профессиональных качеств в процессе учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности субъектов МПП, интервьюирования участников музыкально-образовательного процесса, проведенных автором исследования.

При этом сущность проблемной ситуации в результате отечественных и российских исследований можно сформулировать следующим образом: наблюдается разрыв между личностно-профессиональными качествами педагога-музыканта, обуславливающими успешность профессиональной деятельности, и возможностью их целенаправленного развития в процессе профессиональной подготовки. Личностно-профессиональные качества, не достигшие в своем развитии необходимого уровня, препятствуют осуществлению качественной музыкально-педагогической деятельности, что понижает эффективность массового музыкального обучения, воспитания и образования, в конечном итоге отражается на духовности личности и нации. Отсюда возникают и практические проблемы: если в процессе профессиональной подготовки будущий учитель музыки не разовьет свои позитивные личностно-профессиональные качества, эти качества могут сделать неэффективной его профессиональную деятельность, не позволят самореализоваться в ней и, в конечном итоге, будут способствовать отказу от профессии. Именно из-за такого «отсева» молодых специалистов понижается эффективность работы высшей школы и повышаются экономические затраты на музыкально-педагогическое образование.

Проблемное поле позволяет «высветить» задачи теоретического этапа концептуализации:

- определение характера и особенностей воздействия музыкально-образовательной среды и метасистемы музыкально-педагогического процесса как условий личностно-профессионального развития будущего учителя музыки;
- выявление возможности становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта и доминирующих тенденций этого процесса;
- разработка методического обеспечения психолого-педагогической поддержки саморазвития, самореализации будущего преподавателя музыки; возможности усиления его эмоционально-волевой стабильности, интенсификации профессиональной подготовки.

В русле очерченного нами проблемного поля ярко проявляется ряд *противоречий* (уточняем, что некоторые противоречия были сформулированы в концепции альтернативного музыкально-педагогического процесса, а при соподчиненности моделей и концепций неизбежно их частичное совпадение). Поэтому, в данном случае, мы остановимся только на самых специфических для решения проблемы личностно-профессионального развития педагога-музыканта противоречиях. Таковыми являются:

На уровне социокультурной ситуации (межсистемные противоречия):

- между требованиями социокультурной ситуации развивать самореализующуюся личность и невозможностью традиционного музыкально-педагогического процесса осуществить это требование;
- между традиционной системой музыкально-педагогического процесса, способствующего становлению конформной личности, и личностью будущего специалиста, стремящегося к самоосуществлению.

На уровне музыкально-образовательного процесса (частносистемные противоречия):

- между общими целями музыкально-образовательного процесса и индивидуальными целями его субъектов;
- между традиционным музыкально-образовательным процессом, обеспечивающим современный реальный уровень развития личностно-профессиональных качеств, и акмеологическим требованием к личностным параметрам педагога-музыканта.

На уровне музыкально-педагогического процесса (частносистемные противоречия):

- между объективными закономерностями музыкально-педагогического процесса, способствующими эффективному становлению и развитию личности профессионала, и реальной музыкально-педагогической практикой, формы и методы которой эти закономерности игнорируют;

- между использованием репродуктивных методов в музыкально-педагогическом процессе и требованием сформировать творческую акмеологическую личность профессионала.

На профессионально-психологическом уровне (локальносистемные противоречия между личностью и обществом, личностью и педагогической системой):

- между объективной ценностью личности профессионала и субъективной ценностью самореализующейся личности;

- между скоростью личностного развития субъектов музыкально-педагогического процесса и скоростью модификации этого процесса в соответствии с требованиями социокультурной ситуации;

- между направленностью проявления личностно-профессиональных качеств внутрь, на себя и собственную музыкальную деятельность, и необходимостью актуализации этих качеств вовне, для Другого, для музыкально-педагогической деятельности;

- между доминирующими тенденциями становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта и традиционным музыкально-педагогическим процессом, игнорирующим эти закономерности и препятствующим их полноценному проявлению.

На личностно-психологическом уровне (внутрисистемные противоречия):

- между профессиональной подготовкой специалиста, осуществляемой, в основном, в вузе, и асинхронностью становления личностно-профессиональных качеств, происходящего в сензитивные периоды на более ранних стадиях онтогенеза;

- между доминирующими тенденциями становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта и традиционным музыкально-педагогическим процессом, игнорирующим эти закономерности и препятствующим их полноценному проявлению;

- между устойчивой мотивацией учителя музыки к самореализации в музыкально-педагогической деятельности и невозможностью ее качественного осуществления из-за недостаточного уровня развития личностно-профессиональных качеств;

- между целостностью личности специалиста и развитием в традиционном музыкально-педагогическом процессе преимущественно знаний, умений и навыков в опоре на рациональную сторону личности.

Разрешение противоречий становления и развития личностно-профессиональных качеств может осуществляться при следующих *условиях*:

- анализе содержания и закономерностей процесса становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки как личности и субъекта действия;

- моделировании, концептуализации и методическом обеспечении (технологизации) процесса становления и развития общих и специфических ЛПК учителя музыки.

Целью преобразования процесса личностно-профессионального развития учителя музыки на основе акмеологической модели является ускорение процесса развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта; выявление доминирующих тенденций становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки общеобразовательной школы в процессе профессиональной подготовки специалиста. Разработка теоретических оснований концепции позволит реализовать предложенную модель и обеспечить ее верификацию и проверку на релевантность социокультурной ситуации. Концепция альтернативного музыкально-педагогического процесса и рассматриваемая в этом разделе концепция становления и развития личностно-профессиональных качеств создадут теоретические основания для разработки методического обеспечения процесса личностно-профессионального развития учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе.

Цели концептуализации обеспечивают, теоретические основания обуславливают получение *продукта преобразования* – интенсифицированного процесса становления и развития личностно-профессиональных качеств.

Система ценностей актуализируется на онтологическом уровне для данной теоретической концепции в виде Свободы самопроявления, Гуманизма, Творчества, Красоты, Добра, Справедливости. В становлении и развитии личностно-профессиональных качеств большую роль играет эмоциональность предмета деятельности. Музыкальное искусство порождает следующие рефлекслируемые ценности: красоту, духовность, смыслообретение и рефлексию гуманистической направленности музыкального искусства; художественность и свободу самовыражения в музыке, возможность полноценной самореализации в профессиональной деятельности.

Ценности, связанные с процессом становления и развития личности, заключаются в свободе самореализации, раскрытии себя в творческой музыкальной и педагогической деятельности, музыкально-профессиональном росте, духовно-нравственном становлении личности в музыкально-педагогическом процессе, рефлексии личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки как ценности для общества, позволяющей воздействовать на будущие поколения в процессе своей профессиональной деятельности. Особую ценность представляет самобытность и индивидуальность личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки.

Теоретический блок концепции становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта включает в себя:

1. В области философии искусства. Признание педагогической направленности музыкально-образовательного процесса, формирования

духовно-нравственной культуры и общественно ценных качеств учителя музыки как условий гражданского и профессионального становления личности (М.М.Бахтин, В.С.Библер, В.В.Ванслов, Е.В.Квятковский, Б.М.Целковников и др.) [52, 73, 111, 255, 691];

2. В области психологии. Механизмы развития личностно-профессиональных качеств: теория функциональных систем П.К.Анохина; теория Н.Д.Левитова о возникновении качеств личности на основе переживаемых эмоциональных состояний [29, 30, 364];

3. В области педагогики. Положения гуманистической парадигмы образования о самоценности формируемой личности; о свободном, не скованном рамками императивной педагогики, духовно-нравственном и творческом ее развитии; о личностной ориентации педагогического (музыкально-педагогического) процесса (Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Ш.А.Амонашвили, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, К.В.Гавриловец, И.И.Казимирская, И.С.Якиманская, и др.) [1–4, 14, 15, 16, 29, 34–38, 89, 135, 240, 241, 582, 742], положения теории ценностного эмоционально-осознанного усвоения нравственности Л.И.Рувинского [568]; положение о потенцировании субъективного времени как реализации личностного ресурса [6, 48, 512].

4. В области акмеологии. Рассмотрение профессионализма как акмеологической категории. Положение о влиянии личностных параметров человека на становление его профессионализма и результативность профессиональной деятельности (О.С.Анисимов, В.И.Гинецинский, Ф.Н.Гоноболин, Э.А.Гришин, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, И.А.Зязюн, Н.В.Кузьмина, Ф.Н.Кулюткин, А.О.Прохоров, Л.М.Портнов, Н.И.Поспелов, В.А.Сластенин, И.И.Цыркун, А.Э.Штейнмец, А.И.Щербаков и др.) [24, 147, 183, 321, 325, 594, 700, 728]; положение о личностно-профессиональном развитии, сущностью которого является прогрессивная и гуманистическая самоактуализация и самореализация;

5. В области синергетики. Теория синергетики, разрабатывающая механизмы самоорганизации, самореализации и самодетерминации личности (П.С.Капица, Г.Г.Малинецкий, И.Пригожин, И. Стенгерс, Г.Хакен) [247, 520, 521, 682];

6. В области музыкальной педагогики и психологии. Педагогические взгляды на сущность и структуру музыкального и музыкально-педагогического образования (Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Д.Б.Кабалевский, Г.М.Цыпин, В.Л.Яконюк и др.) [1–4, 14, 29, 34–38, 231–233, 694–699, 749–752]; положение о механизме развития личности, сущностью которого является соотнесение общечеловеческих эмоций, выраженных и сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности (в единстве видов музыкальной деятельности – восприятия, исполнения, сочинения, преподавания); положение теории пассионарности Л.Н.Гумилева о влиянии пассионарной личности преподавателя на ученика в условиях

непосредственного музыкального и педагогического общения, со-творческой музыкальной деятельности.

В теоретическом блоке рассматриваемой концепции мы можем выделить доминирующие тенденции (закономерности) процесса становления и развития личностно-профессиональных качеств

Стадиальность. Становление и развитие ЛПК проходит ряд стадий, каждая завершается моментом актуализации тех качеств, которые в этой стадии развиваются. Ряд качеств, необходимых педагогу–музыканту: трудолюбие, ответственность, самокритичность, высокая и адекватная мотивация достижений, достаточно высокий уровень саморегуляции (будущие общие профессиональные качества) и туше, техническая подвинутость, музыкальное мышление, эмоционально-ценностное отношение (будущие специфические профессиональные качества) проходят в своем становлении ряд стадий, причем, актуализация этих качеств (для себя, для своей музыкальной деятельности, для других, для музыкально-профессиональной деятельности) показывает границы этих стадий и область проявления и использования этих качеств.

Асинхронность (не совпадение во времени) становления и развития ЛПК учителя музыки. Закономерность обусловлена сензитивными периодами развития специфических качеств, необходимых для музыкальной и музыкально-педагогической деятельности: развитие сенсорики (звукоизвлечение, туше), психомоторики (крупная и мелкая техника), оперативного и образного мышления (музыкальное мышление, эмоционально-ценностные отношения) и т. д. (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже и др.).

Темпоральную пластичность. Становление и развитие личностно-профессиональных качеств может ускоряться или замедляться в зависимости от организации музыкально-педагогического процесса (в соответствии с его закономерностями или при игнорировании их), от использования оптимальной (синергетической) модели МПП, позволяющей изменить (ускорить) и интенсифицировать (используя организационные, технологические и личностные ресурсы) подготовку учителей музыки, преодолев «критическое значение» для ограниченного перечня наиболее важных дисциплин, определяющих профессиональный облик специалиста.

Двухвекторную направленность. В период становления специфические личностно-профессиональные качества ориентированы на успешное осуществление собственной музыкальной деятельности (направленность внутренняя). Однако педагогическую окраску эти качества приобретают только тогда, когда начинают определять успешную профессиональную деятельность учителя музыки при условии адаптации их к музыкально-педагогическому процессу, направленности на организацию музыкальной деятельности другого субъекта (учащегося) и актуализации их в собственной музыкально-педагогической деятельности (направленность внешняя).

Взаимосвязь синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса и акмеологической модели становления и развития личностно-профессиональных качеств со всей определенностью требует и соподчинения их концептуальных оснований. Альтернативный МПП является той основой, которая позволяет достичь акмеологического уровня развития как общих, так и специфических личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

В 4 параграфе второй главы мы выявили доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса: *развивающую функцию музыкального искусства, творческий характер* этого процесса, его *аллотропизм* и *полифункциональность*, а также *поликультурность* музыкально-педагогического процесса, проявляющуюся через *поликультурную среду*, в которой он протекает. На основе этих закономерностей была разработана синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса. Нами было также установлено, что одни и те же закономерности могут выступать в диалектическом единстве и как закономерности функционирования и как закономерности развития, в зависимости от рассматриваемых отношений в иерархии систем. В нашем случае, при соподчиненности моделей и концепций, закономерности становления личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки (*стадиальность, асинхронность, темпоральная пластичность, двухвекторная направленность*) по отношению к закономерностям музыкально-педагогического процесса выступают как закономерности функционирования, закономерности музыкально-педагогического процесса по отношению к закономерностям личностного становления как закономерности развития, создавая условия для проявления закономерностей функционирования.

Таким образом, доминирующие тенденции МПП обуславливают, выступают как условия существования педагогических закономерностей становления и развития ЛПК педагога-музыканта.

*

*

*

Определяя методологические основы, мы избрали общим подходом к исследованию становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта холистско-синергетический. Во втором параграфе второй главы было выявлено, что музыкально-педагогический процесс является метасистемой, состоящей из системы музыкально-педагогической деятельности учителя (преподавателя) и учебно-музыкальной деятельности учащегося (студента), а теории целостности и самоорганизации систем лежат в основе холистско-синергетического подхода к исследованию процесса становления и развития личности педагога-музыканта.

Обозначив, взаимосвязь моделей, концепций, закономерностей альтернативного музыкально-педагогического процесса и становления и

развития акмеологического уровня личностно-профессиональных качеств учителя музыки, мы попытаемся разработать в русле этого подхода комплексную концепцию становления личности профессионала в музыкально-педагогическом процессе.

Рассмотрим, прежде всего, категории целостности и самоорганизации в их педагогическом ракурсе как теоретические основания разрабатываемой концепции. При избранном нами холистско-синергетическом подходе к исследованию закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки особое значение приобретают именно эти две категории – целостность (холизм) и самоорганизация (синергия).

В русле нашего исследования **целостность** проявляется в следующих основных позициях:

- целостность личности в музыкально-образовательном процессе;
- целостность музыкально-образовательного процесса как системы;
- целостность обучения и воспитания в процессе подготовки специалиста;
- целостность и неразрывность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности в музыкально-педагогическом процессе.

1. В музыкально-педагогической практике личность студента, ученика проявляет себя как *целостная система*, требующая гармонического становления и развития всех своих сторон, качеств и свойств. Целостная личность не сводится к сумме частей ее составляющих – это качественно новое образование, способное развиваться и саморазвиваться в учебно-музыкальной деятельности. Невозможно изменять какую-либо сторону личности, не изменяя личность как целое. Отсюда вытекает важный практический вывод: создавая условия для изменения отношений личности к музыкальному искусству, музыкальной, учебно-музыкальной и будущей музыкально-педагогической деятельности, повышая мотивацию обучающегося, создавая предпосылки для его самореализации, формируя его духовно-нравственный потенциал, – педагог-музыкант возвращает целостную личность.

Также трудно ограничить воздействие на личность, обращаясь только к одному из ее структурных компонентов: мышление не изолировано от памяти человека, мировоззрение не автономно по отношению к идеалам. Каждый из компонентов, включенный в контекст целостной личности в своем количественном измерении неравновесен самому себе в качественной характеристике целостной личности. Развитие специфических профессиональных качеств в музыкально-педагогическом процессе оказывает воздействие на всю личность будущего педагога-музыканта, обеспечивая ее профессиональное становление. Развитые творческие качества личности обуславливают продуктивный, творческий характер не только

профессиональной деятельности, но могут быть реализованы в других сферах жизнедеятельности индивида, существенно изменяя креативную составляющую его экзистенции.

2. Целостность процесса образования при общности стратегических целей и дискретности задач, решаемых музыкально-педагогическим образованием, является объективной необходимостью. Непрерывность же музыкально-образовательного процесса обеспечивает эту целостность и становится условием реализации его целей. Только непрерывность образования позволяет осуществить планомерное поступательное и целостное развитие личности, ее самореализацию и самоактуализацию в музыкальной и музыкально-педагогической деятельности. Нарушение этой позиции ведет к развитию стагнационных процессов и в образовании, и в личности, получающей его через систему учебных и внеучебных заведений, в которых реализуется музыкально-образовательный процесс: детские дошкольные учреждения, школьные и внешкольные учреждения, ссузы, вузы. Отсюда вытекают следующие требования:

- четкая государственная политика непрерывности музыкального и музыкально-педагогического образования, сохраняющая его целостность (отсутствие тупиковых ветвей в системе);
- свободный доступ к последующему более высокому уровню музыкального и музыкально-педагогического образования, подготовки специалиста;
- сохранение общности стратегических целей этой области образования во всех его звеньях;
- непрерывность обучения. Необходимость приобретать знания на протяжении всей жизни становится основным условием самоактуализации личности и ее самоосуществления.

3. Целостность обучения и воспитания в процессе подготовки специалиста опирается на преемственность целей, ценностей, содержания и форм музыкально-образовательного процесса. В педагогической практике часто наблюдается разрыв между различными ступенями образования (в частности музыкального), особенно заметно этот разрыв проявляется между начальным и средним или высшим звеном музыкально-педагогического образования. Профессиональная компетентность станет во многих случаях более достижимой, если уже в школе ученики будут иметь возможность проверить свои способности к этому виду деятельности и приобрести некоторый опыт.

Разработкой педагогических основ преемственности в обучении занимается известный белорусский ученый А.П. Сманцер. Поскольку преемственность в образовании выражается во взаимодействии различных ступеней и уровней системы непрерывного образования (дошкольного и школьного, среднего и высшего, общего и профессионального), постольку именно преемственность, по мысли ученого, определяет тесную интеграцию

этих ступеней с целью планомерности, поступательности и целостности процесса развития личности. Причем, непрерывность и преемственность необходимы и для индивидуального развития личности, и для ее социализации, и для ее профессионального роста. Понятие преемственности выступает одновременно как выражение целостного развития: а) всей системы непрерывного национального образования; б) индивида; в) связи личностного развития с развитием различных по объему общностей [600, 602].

4. Целостность, неразрывность и непротиворечивость учебно-музыкальной (УМД) и музыкально-педагогической (МПД) деятельности как составных частей музыкально-педагогического процесса достаточно четко осознаются музыкально-педагогической практикой. Однако, в реальном музыкально-педагогическом процессе эта целостность часто разрушается, а иногда, даже при ее сохранении, результат музыкально-педагогического процесса может быть отрицательным.

Целостность музыкально-педагогического процесса во многом зависит от совместимости и сработанности в основной социально-педагогической системе «учитель-ученик», «педагог-студент». Эта неразрывная система не всегда добивается положительного результата. Если субъекты музыкально-педагогического процесса успешно взаимодействуют, в системе установились и сохраняются благожелательные отношения, обе личности идентифицируют себя с этой системой, то совместимость наличествует. Однако, для целостности музыкально-педагогического процесса необходима успешность как учебно-музыкальной, так и музыкально-педагогической деятельности при субъективной удовлетворенности членов системы.

Анализ показывает, что при рассмотрении идеальной синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса обе деятельности должны соответствовать следующим критериям:

- *интенсивности* – УМД и МПД должны осуществляться с интенсивностью, позволяющей успешно и ускоренными темпами развиваться личности обучаемого, в музыкально-педагогическом образовании становление профессионализма ускоряется, а развитие личностно-профессиональных качеств учителя музыки интенсифицируется;
- *продуктивности* – УМД и МПД должны осуществляться на высоком творческом уровне, способствовать проявлению и развитию креативности личности, быть продуктивными;
- *позитивности* – УМД и МПД должны быть позитивно направлены на самореализацию обучаемого в музыкальной (дошкольники, школьники) и музыкально-педагогической деятельности (лицейские классы, ссузы, вузы).

Соответственно, УМД и МПД, не отвечающие этим критериям, являются качественно неполноценными и характеризуются стагнационностью, репродуктивностью и негативной направленностью

Рассмотрим, какие модели целостности УМД и МПД могут существовать в реальном музыкально-педагогическом процессе. Для простоты анализа ограничимся четырьмя основными:

Таблица 3.2 – Модели целостности реального музыкально-педагогического процесса

Модели целостности	Критерии целостности учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности	Результативность и динамика музыкально-педагогического процесса
1.Целостная позитивная	УМД – интенсивна, продуктивна, позитивна МПД – интенсивна, продуктивна, позитивна	целостность есть, МПП успешен, положительная динамика
2.Целостная негативная	УМД – стагнационна, репродуктивна, негативна МПД – стагнационна, репродуктивна, негативна	целостность есть, МПП неуспешен, отрицательная динамика
3.Незначительная позитивная	УМД – стагнационна, репродуктивна, негативна МПД – интенсивна, продуктивна, позитивна	целостности нет, МПП слабоуспешен, незначительная положительная динамика
4.Незначительная негативная	УМД – интенсивна, продуктивна, позитивна МПД – стагнационна, репродуктивна, негативна	целостности нет, МПП малоуспешен, незначительная отрицательная динамика

Остановимся, прежде всего, на анализе этих основных четырех моделей. Можно отметить, что в первых двух моделях целостность в системе УМД и МПД присутствует, эти деятельности не противоречат друг другу, они неразрывны, однако, успешность музыкально-педагогического процесса у них разная. Действительно, если в первой модели целостность УМД и МПД сохраняется за счет их *интенсивности, продуктивности и позитивной направленности*, то во второй модели целостность определяется одинаковой *стагнационностью, репродуктивностью и негативностью*. В белорусском языке есть великолепное определение этому – «абыякавасць». В данном случае и учитель, и ученик (педагог и студент в вузовском звене музыкально-педагогического образования) проявляют одинаковую «абыякавасць» к своей деятельности. Эта разница и обуславливает в первой модели успешность музыкально-педагогического процесса, а во второй – его неуспешность, отсюда

в первой модели отмечается *положительная динамика* в музыкальном и профессиональном развитии личности, а во второй – *отрицательная*.

В третьей и четвертой модели целостность музыкально-педагогического процесса отсутствует, в силу четко выявляющихся противоречий между УМД и МПД, существующей между нами различной направленности и, соответственно, все более увеличивающегося разрыва, который, в конечном итоге, может привести к исчезновению системы «учитель-ученик». Излишне говорить, что инициатива распада системы может исходить как от педагога, так и от студента, т.к. в третьей модели нет субъективной удовлетворенности своей деятельностью у преподавателя, а в четвертой – у студента. При разрыве основной системы индивидуального обучения «учитель-ученик» – музыкально-педагогический процесс не может быть идентифицирован как таковой, а при сохранении этой системы, МПП малоуспешен. В случае стагнационной, репродуктивной и негативной УМД (третья модель), преподаватель, используя свой человеческий и профессиональный ресурс (иногда настолько щедро и безоглядно, что он теряет способность к возобновлению), может добиться незначительной положительной динамики. Необходимо отметить, что в четвертой модели, при интенсивной, продуктивной и позитивной учебно-музыкальной деятельности субъекта образовательного процесса, репродуктивная, стагнационная и негативно направленная музыкально-педагогическая деятельность может разрушить как систему «преподаватель-студент», так и весь музыкально-педагогический процесс, который в любом случае (даже при сохранении системы) будет малоуспешным, тормозящим скорость развития студента, отрицательно влияющим на его творческий потенциал.

Предметом нашего дальнейшего рассмотрения является категория **самоорганизации** (синергии), также являющаяся одним из краеугольных камней нашего исследования.

В последние годы значительное развитие в различных областях научного знания получила теория самоорганизации (синергетика), рассматривающая развитие нелинейных динамических систем, одной из которых является музыкально-педагогический процесс, о чем мы уже упоминали в предыдущем параграфе.

Музыкально-педагогический процесс представляет собой неразрывное единство учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности и в этом случае может рассматриваться как сложная система, развивающаяся согласованно. Эта система может существовать как целое только в том случае, если эти части объединены многими положительными и отрицательными обратными связями. Более того, развитие этой метасистемы возможно лишь в том случае, если она является открытой, динамической, диссипативной системой. Попытаемся это доказать.

В музыкально-педагогическом процессе (в совокупности его двух компонентов – УМД и МПД), как и в педагогическом процессе вообще, можно выделить две важные составляющие:

- воспроизводство человека как мыслящей, действующей и понимающей личности посредством образования или в процессе образовательной деятельности;
- трансляция определенной суммы знаний через обучение (научение, упражнение, подготовку), создание необходимых условий для усвоения их новыми поколениями.

Первая составляющая музыкально-педагогического процесса воспроизводит человека как целостную личность, обладающую высокой духовной культурой, способную самореализоваться в различных видах музыкальной деятельности и выстраивающую свою жизнь в соответствии с принципами, ценностями и идеалами демократического общества. В реализации этой составляющей музыкально-педагогический процесс выступает как синтез воспитательного и образовательного процессов, музыкального образования и музыкального воспитания. Передача суммы знаний в области музыки обеспечивает воспроизводство музыкального знания в обществе, дальнейшее развитие музыкального искусства, а учебно-музыкальная и музыкально-педагогическая деятельности создают для этого определенные условия, «значимые обстоятельства», от которых зависит достижение высокого уровня усвоения музыкального знания.

Музыкально-педагогический процесс представляет собой сложную многокомпонентную метасистему, обладающую определенной структурой и предназначенную для решения взаимосвязанной последовательности бесчисленного множества педагогических задач различного уровня сложности. Каждый из компонентов метасистемы является тоже системой, причем системой динамической, в статике теряющей свои качества структурного компонента музыкально-педагогического процесса. Рассмотрим последовательно каждую из этих систем.

Цели музыкально-педагогического процесса – заранее прогнозируемые результаты учебно-воспитательного процесса направленного на раскрытие индивидуальности учащегося и наиболее полную его самореализацию. При этом цели могут быть тактические и стратегические – прогнозирующие сиюминутный, промежуточный результат и предполагающие личностный и общественно значимый результат всего процесса музыкального обучения и воспитания. Система целей не представляет собой нечто застывшее, неизменное – это скорее динамичный процесс постоянного порождения все новых и новых целей различной соподчиненности.

Образование иерархии целей разворачивается во временной последовательности, осуществляясь с использованием ряда механизмов, среди которых в современной педагогике выделяются следующие: «превращение полученного требования в цель, выбор одного из имеющихся требований,

превращение мотивов в мотивы-цели при их осознании, превращение побочных результатов действия в цель, преобразование неосознанных предвосхищений в цель» [609, с. 865]. Приведенные аргументы позволяют утверждать: целеполагание и целеобразование являются динамическими процессами, а это допускает возможность определения целей музыкально-педагогического процесса как динамической системы, существование которой в статике невозможно.

Предмет учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности – музыкальное искусство - представляет собой тоже сложную саморазвивающуюся динамическую систему. Перед личностью учащегося он разворачивается во времени (последовательно предъявляя себя в виде все более усложняющихся направлений, жанров, форм музыки) и пространстве (расширяя границы своего предъявления, захватывая новые области музыкального искусства, новые имена, новые произведения). Процесс усвоения и освоения предмета деятельности для ученика актуализируется только в том случае, если человек будет сохранять поступательное движение в предметном поле, а стагнационные процессы в овладении предметом деятельности понижают интерес к обучению музыке. Новая информация в музыкально-теоретических и исторических дисциплинах, обновление, обогащение и усложнение репертуара в музыкально-исполнительских дисциплинах - единственная возможность сохранить динамику в системе предмета деятельности относительно субъекта познания [507]. Подтверждает высказанную мысль и позиция эстетики и музыкознания, рассматривающая музыкальное произведение как систему последовательно раскрываемых в процессе восприятия смыслов [688].

Содержание музыкально-педагогического процесса определяется программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми в учреждениях образования, осуществляющих музыкальное обучение и воспитание. Содержанием выступает процесс передачи и усвоения теоретических и практических знаний в области музыки, овладение которыми позволяет подрастающим поколениям подняться к творческому уровню осуществления практических видов музыкальной деятельности и самореализоваться в ней в соответствии с личными и общественными целями и идеалами. Содержание деятельности систематично в плане подачи информации, отражающей систему музыкального искусства, и в плане овладения комплексом музыкально-исполнительских умений и навыков. Историческая изменчивость школьных программ по музыке, образовательных программ по другим музыкальным дисциплинам и процесс передачи знания позволяют говорить о динамичности этой системы.

Средства музыкально-педагогического процесса. Средство – прием, способ действия для достижения какого-либо результата, орудие для осуществления какой-либо деятельности [455]. Средство может быть определяющим для достижения результата музыкально-педагогического

процесса только в том случае, если соотносится с деятельностью педагога и учебной деятельностью учеников, и направленно на осуществление необходимых изменений в личности учащихся. Как указывает В.Оконь «Участие средств обучения в этом процессе основано на том, что они могут заменять или обогащать определенные виды деятельности учителей и учащихся, интенсифицируя таким образом воздействие процесса обучения на индивидуальность последних» [456, с. 304]. Средства, используемые в музыкально-педагогическом процессе, – простые и сложные (по классификации В.Оконя), природные, технические и символические (по классификации Э.Флеминга и Я.Якоби) – проявляют все характерные свойства системности: они представляют собой упорядоченный набор элементов, между ними существуют связи и зависимости, они представляют собой определенное единство и служат поставленным целям деятельности. Выполнение этой системой определенных функций, функционирование системы, предполагает определенную степень ее динамичности. Средства и общественно-материальные условия музыкального обучения и воспитания в совокупности составляют среду обучения и являются динамической саморазвивающейся системой внутри метасистемы музыкально-педагогического процесса.

Последним компонентом являются *участники, субъекты музыкально-педагогического процесса*. Компонент существует в виде динамической социально-педагогической системы «учитель-учащиеся» (для музыкальных дисциплин, использующих групповые и массовые формы учебно-воспитательной работы) либо «учитель-ученик» (для музыкальных дисциплин, использующих индивидуальный урок). Бинарная система, в свою очередь, состоит для музыкально-исполнительских дисциплин, например, из двух сложнейших динамических саморазвивающихся систем: личности педагога и личности учащегося [494].

Таким образом, вытекает естественный вывод: если все компоненты метасистемы являются функционирующими динамическими саморазвивающимися системами, то и целое, при всей своей не сводимости к сумме составляющих, будет принадлежать к группе динамических саморазвивающихся систем. Вероятно, исследование столь сложного объекта может быть успешно осуществлено с применением холистского, системного и синергетического подходов. Центральным ядром в ней является личность обучающегося, т.к. функционирование всей суперсистемы музыкально-педагогического процесса подчинено ее цели, а целью в нашем случае является раскрытие индивидуальности студента, самореализация личности в различных видах музыкальной деятельности, становление профессионализма через изменение и развитие личностно-профессиональных качеств. Следует отметить, что только гармоничное сочетание всех компонентов метасистемы, четкая ее структурализация, обеспечивают оптимальное функционирование музыкально-педагогического процесса.

В таком случае возникает вопрос, возможно ли управление динамическими нестабильными системами, есть ли в этих системах элементы стабильности, устойчивости, относительно каких возмущений она неустойчива или устойчива, в какое время существования это проявляется?

Уже стало трюизмом сравнение статически неустойчивых социальных систем с ездой на велосипеде. Сами по себе системы неустойчивы, но их движением можно управлять (И.Пригожин, И.Стенгерс) [521]. Стабильные и нестабильные системы имеют тенденцию переходить друг в друга. В традиционном подходе к управлению системами результатом внешнего управляющего воздействия становится однозначное, линейное, предсказуемое следствие. Синергетические же законы актуализируются исключительно в системах открытого типа, изменчивых, динамических, имеющих стохастические связи со средой (положительные и отрицательные), возможность интеграции с другими системами и насыщаемость разного рода информацией (Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов) [267]. Информация является определяющим фактором синергетической теории самоорганизации. Переход порядка в хаос и наоборот является источником, механизмом самоорганизации в подобных системах. В отличие от равновесных структур, диссипативные системы могут существовать только при постоянном обмене энергией и информацией с окружающей средой. Это позволяет одной системе, находящейся в структуре другой системы, сохранять свою упорядоченность за счет низкой энтропии или негэнтропии (В.П.Бранский) [98]. Критическим моментом развития системы, определяющим пути ее дальнейшего развития является точка бифуркации. Наличие точек бифуркации и онтологическая роль случайности как фактора развития определяют принципиальную нелинейность процессов самоорганизации. Случайные отклонения и связи – флуктуации – определяют пути, которыми система будет выходить из состояния неустойчивости. Это приводит к коренной реорганизации системы [273]. Один путь ведет через точку бифуркации к развитию нового качества системы, или вполне определенному перечню потенциально новых качеств. Другой путь приводит к следующему: при прохождении точки бифуркации флуктуации усиливают неустойчивость системы и приводят к ее разрушению. Флуктуации, образующие устойчивые структуры (аттракторы), завершают определенные этапы развития системы. Простые аттракторы определяют предельное состояние, к которому тяготеет порядок. Странные аттракторы определяют предельное состояние системы, к которому тяготеет хаос (В.П.Бранский, И.А.Евин, Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов) [98, 198, 267]. Сущность борьбы альтернативных путей выбора заключается в выходе на один из аттракторов. В зоне притяжения аттрактора диссипативные структуры обретают относительную устойчивость.

Несоответствие внутреннего состояния системы внешним условиям среды обуславливает переход системы в новое неустойчивое состояние. Именно в этом неустойчивом состоянии отмечается переход количественных

изменений в качественные. По мнению Г.Хакена, любая нелинейная система, открытая для внутренних и внешних воздействий, при условии изменения одного или нескольких управляющих параметров « ... может стать неустойчивой, ... , и в ней может начать формироваться новая структура или новый образец поведения» [682, с. 297]. Именно с понятием аттрактор связан важный момент теории самоорганизации: возможность прогнозирования будущего развития системы, возможность просчитывать грядущие события, «... потому что аттрактор представляет собой будущую структуру в настоящей системе; и все процессы, что происходят в ней стремятся к области притяжения аттракторов» (М.С. Ковалевич) [273, с. 108].

В синергетическом понимании эволюции и развития систем можно рассматривать и такие сложные метасистемы как педагогика и искусство, которые включены в системы более широкого порядка: социальную систему, художественную культуру мира, социокультурную жизнь общества. Так, российские исследователи С.П.Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий, В.Д.Шадриков и др. рассматривают в синергетике развитие образовательных систем, прогнозируют развитие высшей школы и пр. [247]. Синергетическую парадигму в образовании анализирует В.Г.Бондарев [88]. Синергетический подход использован Н.Ф.Вишняковой и В.А.Поляковым при исследовании формирования креативной личности в акмеологии [124, 125, 497]. Профессиональное самоопределение личности в синергетическом аспекте исследует М.С.Ковалевич [273]. Для уточнения и определения нашей позиции особое значение имеет именно эта работа, т.к. затрагивает профессиональное самоопределение в педагогической профессии. При этом профессиональное самоопределение личности рассматривается ею как открытая, динамическая, функционально-активная и вероятностная система, в которой детальное прогнозирование профессионального развития личности невозможно по определению, хотя вероятностный прогноз осуществим. В этом смысле процесс профессионального самоопределения можно представить как своего рода «блуждание по полю путей развития» (Е.Н.Князева, С.П. Курдюмов). Поэтому невозможно рассчитывать на детальное прогнозирование профессионального развития личности в отдаленной перспективе: «ряд факторов, которые могут оказать воздействие на построение и реализацию жизненных планов человека учесть не представляется возможным» [273, с. 109].

Обращение ряда ученых, работающих в русле музыкальной педагогики и психологии, к синергетической парадигме обусловлено поиском новых подходов к исследованию сложных проблем современной психолого-педагогической науки. Позитивная попытка исследования метода моделирования в музыке в русле синергетического подхода предпринята белорусским исследователем Т.П.Королевой [295]. Значительный интерес представляет исследование музыкального восприятия с точки зрения теории самоорганизации, законов синергетики, осуществленное также в Белоруссии В.П.Ревой, который доказал, что «Вопреки утвердившемуся в педагогике

мнению, музыкальное восприятие не поддается прямым воздействиям. Педагогическое руководство этим процессом может иметь лишь косвенный, опосредованный характер. Особое значение здесь приобретает создание педагогических условий для воспитания общей художественной культуры слушателя, подготавливающих базу для самоорганизации его музыкального восприятия» [551, с. 103].

Потребность в модернизации музыкального и музыкально-педагогического образования обуславливает нашу попытку рассмотрения этой проблемы с точки зрения синергетики.

*

*

*

В педагогической науке принято различать два близких по смыслу, но не сводимых к общему знаменателю понятия: образовательный процесс и педагогический процесс. *Образовательный процесс* чаще всего определяется как единый процесс воспитания и обучения, целью которого является достижение определенного уровня и качества образования [479, 589, 619]. *Педагогический же процесс* рассматривается как целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности. Анализ этих определений показывает, что сутью и образовательного, и педагогического процессов является целостный, единый процесс воспитания и обучения, а различаются они только по целям-результатам. В первом случае целью является достижение определенного уровня и качества образования (отдельного человека или сообщества), а во втором – развитие и саморазвитие личности.

Таким образом, *музыкально-педагогический процесс – целостный учебно-воспитательный процесс, протекающий в единстве и взаимосвязи музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности, основанной на сотрудничестве и сотворчестве его субъектов, целью которого является развитие и саморазвитие человека (в его индивидуально-досоциализационных, субъектно-социализационных и личностно-постсоциализационных проявлениях) и его самореализация в различных видах музыкальной деятельности.*

Однако, чтобы музыкально-педагогический процесс мог достичь своей цели, чтобы в нем не проявлялись стагнационные тенденции, он должен быть открытой системой: необходим взаимообмен информацией, наличие обратных связей между музыкально-педагогическим процессом и системой более широкого плана – музыкально-образовательным процессом. Точно так же, как и музыкально-образовательный процесс, который включен в социокультурную ситуацию, сложившуюся в той или иной стране, в мире.

В нашем случае, особое значение имеют соотношения, существующие между музыкально-педагогическим процессом как системой и становящейся личностью профессионала педагога-музыканта, представляющую собой тоже сложную открытую динамическую систему. Различные составляющие МПП действуют на личность студента, вызывая в ней флуктуации, способные усилить стабильность системы или подтолкнуть к нестабильности, дать толчок к переходу в другое состояние системы, вывести на новый уровень существования, новый уровень саморазвития. Так, например, вся система специфических личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки (существующих потенциально еще в довузовский период) (Е.С.Полякова) [508, 509] для актуализации в русле музыкально-педагогической профессии должна стать в какой-то степени нестабильной, чтобы перейти к стадии направленности на профессию. Прохождение личности через временную нестабильность проявления личностно-профессиональных качеств в деятельности, поведении, общении и рефлексии является закономерностью для развития этой личности как системы. Признаком этой временной нестабильности является эмоциогенная проблемная ситуация, в которой оказывается студент, обучающийся, если личность как система приближается в своем развитии к точке бифуркации. Приходится констатировать, что при активном взаимодействии двух систем (МПП и развивающейся личности), открытая система личности может полноценно развиваться, если система, в которую она включена, тоже является открытой, взаимодействующей с другой системой более широкого порядка на уровне информационного обмена и устойчивой обратной связи.

Это утверждение одновременно предполагает и то, что музыкально-педагогический процесс должен быть проницаем для воздействия на становящуюся личность педагога-музыканта систем более высокого порядка.

Как хорошо известно из истории музыкального образования, были в свое время попытки сделать музыкально-педагогический процесс закрытой системой, транслирующей раз и навсегда данные, выработанные поколениями предшественников нормы, правила, методы и приемы обучения музыке. Особенно ярко эта тенденция проявлялась в сфере инструментального музыкального образования. Отголоски этой «цеховости» до сих пор оказывают отрицательное воздействие на обучение и воспитание молодого поколения. В частности, достаточно энергично проповедуется идея насильственного обучения музыке, которая, якобы, имеет глубокие корни и оправдывается блестящими достижениями таких будущих великих музыкантов как Л. ван Бетховен, Николо Паганини, которых родительский диктат и антигуманная сущность обучения не испортили. К счастью, основная масса педагогов-музыкантов понимает пагубность подобного отношения к музыкально-педагогическому процессу. В XX – начале XXI веков инструментальное обучение становится открытой системой, впитывающей в себя достижения мировой психолого-педагогической мысли, отказывающейся от

насилованных методов музыкального воспитания и опирающейся на гуманизацию и личностную ориентацию МПП.

Еще одним весомым примером является исторически бесперспективная попытка превратить музыкально-образовательное пространство в закрытую систему, которая была предпринята в 20-е – 30-е годы XX века печально известными АСМ (Ассоциация современной музыки), АПМ (Ассоциация пролетарских музыкантов), РАПМ (Российская ассоциация пролетарских музыкантов), которые проявили нигилистические отношения к классическому наследию и народно-национальным истокам музыки, как, якобы, несозвучным идеологии строителей социализма. Это проявилось в игнорировании целых пластов музыкального искусства (духовного, классического, народного), что сказалось отрицательно не только на развитии личностей, включенных в этот ущербный музыкально-педагогический процесс, на торможении развития советской музыки, но и на становлении и развитии всей музыкальной культуры советского общества (К.К. Розеншильд).

Однако, тенденции сделать музыкально-педагогический процесс закрытым проявляются и в настоящее время. По мнению белорусского ученого педагога-музыканта В.Л.Яконюка это связано со своеобразным ограничением содержания образования. Содержательной основой современного музыкального обучения и воспитания является ориентация на западно-европейскую гомогенную романтическую музыкальную культуру: «В результате сужения сферы взаимодействия образования с музыкальным искусством различных исторических эпох наблюдается парадоксальная ситуация: огромные культурные пласты доромантического периода остаются вне активного творческого опыта как музыкантов-профессионалов, так и музыкантов-любителей» [750]. Другую сторону этого процесса рассматривал в свое время К.Блаукopf, отмечая открытость и быструю изменчивость музыкальной среды, что увеличивает сумму музыкально-эстетических впечатлений и музыкальный слуховой опыт современной молодежи, и закрытость процесса музыкального обучения, пользующегося учебными пособиями времен Ханона и Бейера и методиками, устаревшими еще в позапрошлом веке [78].

Безусловно, музыкально-педагогический процесс как открытая система предоставляет больше возможностей для развития и саморазвития личности обучающихся. Для сравнения можно рассмотреть следующую схему:

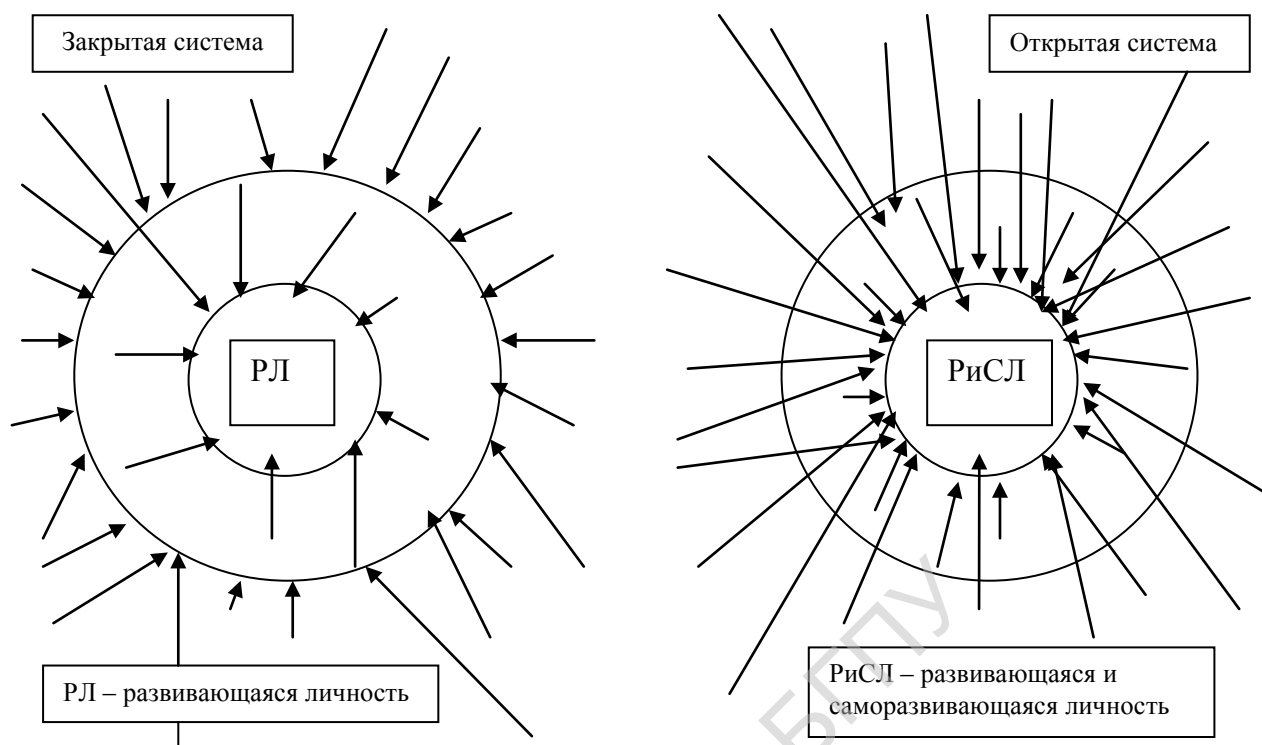


Рисунок 3.7 – Открытая и закрытая система Музыкально-педагогического процесса

В данной схеме больший круг является музыкально-педагогическим процессом, а меньший – личностью, включенной в этот процесс. В случае, если музыкально-педагогический процесс является закрытой системой, воздействовать на систему личности и вызывать в ней определенные флуктуации могут только те факторы, которые входят в систему МПП. Этих факторов будет значительно меньше, чем в открытой системе, но они могут оказывать значительно большее влияние на личность, «подстраивая» ее под существующую систему МПП, сохраняя и транслируя в будущее ее организацию. Отсюда, при известной «цеховости» музыкально-педагогического образования, в этом процессе все время может воспроизводиться одна и та же структура МПП.

Картина значительно меняется, если МПП является открытой системой, проницаемой для различных влияний из других метасистем, иного уровня обобщенности. Личность подвергается флуктуационным воздействиям не только системы МПП, но и более широкого круга других систем. Факторов, вызывающих возмущения в системе личности становится значительно больше, но их совокупное действие может частично погашаться друг другом, их влияние на личность частично нивелируется. Вероятно, для личности – это возможность развиваться не под влиянием внешних воздействий, а более самоорганизовываться и саморазвиваться под влиянием внутренних потенциалов.

Таким образом, можно с достаточной степенью определенности утверждать, что закрытая система МПП формирует личность, способную сохранять «статус кво», а открытая система – саморазвивающаяся личность, вносящую определенные флуктуации в МПП и способствующую доведению этого процесса до точки бифуркации и его изменения, его развития как системы.

Для того, чтобы подвести итог нашим размышлениям о категории саморазвития и ее значении в музыкально-образовательном процессе необходимо еще проанализировать какова роль педагога в нем и что позволяет личности преподавателя управлять в той или иной степени МПП?

В параграфе 3 первой главы нашей работы мы рассматривали в историческом плане требования, предъявляемые человеческим сообществом к личности преподавателя, и пришли к выводу, что на протяжении обозримого исторического времени одним из основных являлось требование быть примером для своих учеников. Начиная от Катона Старшего, который предъявлял педагогу требование показать делом то, чему учит, т.е. быть квалифицированным специалистом и показывать образец той деятельности, которой обучает своих учеников и, кончая современными требованиями показывать учащимся личным примером образцы человечности, гражданственности, здорового образа жизни.

Поскольку только развивающаяся и саморазвивающаяся личность педагога способна активно воздействовать на умы и чувства своих учеников, постольку в образовательном пространстве личность преподавателя является одной из важных составляющих всех трех векторов этого пространства (институтов, сред, процессов (Ю.В.Громыко)) и важным фактором, влияющим на сущностные стороны этих направлений.

Действительно, в векторе *образовательных институтов* значительная роль принадлежит преподавательскому корпусу, который выполняет важные функции воспроизводства личностей (воспроизводство данного уровня культуры) и трансляцию знаний (воспроизводство уровня развития цивилизации). Но, кроме этого, на Учителе лежит еще одна важная, часто латентная задача, настолько развить молодое поколение, чтобы оно могло дать толчок развитию системы, в которой формировалось и вывести человечество на новый этап развития культуры, как воплощения в материальной и духовной сфере эманации человеческого духа, и для дальнейшего развития цивилизации, как возможности накапливать и использовать информационно-технические ресурсы человечества.

Рассматривая *вектор сред*, это могут быть макросреда (например, музыкальная среда общества), мезосреда (музыкально-образовательная среда учебного заведения или другого достаточно обширного структурного образования) или микросреда (поликультурная музыкально-образовательная среда небольшого структурного объединения в виде кафедры, класса какого-либо преподавателя и т.д.), можно зафиксировать, на наш взгляд, один

существенный факт: субъекты образовательного процесса являются системообразующим компонентом образовательной среды. От педагога зависит, сумеет ли он сделать среду человеческой, т.е. гуманность образовательной среды зависит не только от ее, к примеру, предметно-пространственного, но от эмоционально-коммуникативного компонента, реализующегося в действиях субъектов образовательного процесса.

Наконец, *вектор процессов* в образовательном пространстве включает в себя обучение, воспитание, становление, развитие, проектирование, преобразование, моделирование, управление и многое другое, что непосредственно связано с деятельностью, поведением, общением и рефлексией педагога. В определенном смысле значительная часть процессов в образовательном пространстве не может протекать без участия обучающей и воспитывающей личности. Разумеется, в таких процессах как самоопределение, самоидентификация, саморазвитие, самореализация, самоактуализация, т.е. в процессах самости, личность педагога оказывает помимо непосредственного воздействия на личность обучающегося и опосредованное. Она была и остается внешним фактором, который, тем не менее, может обеспечить проектирование, преобразование, организацию и управление этими процессами таким образом, чтобы в системе личности возникали возмущения, способствующие проявлению процессов самости.

Разработанная Л.Н.Гумилевым теория пассионарности, на которой мы более подробно останавливались в первом параграфе первой главы, может быть применена, может сочетаться в образовательном пространстве с теорией самоорганизации. Сущность пассионария (по Л.Н.Гумилеву) выражается в возможности воздействовать на окружающих, отсюда вытекает важность пассионарности как качества личности педагога.

И в закрытой, и в открытой системе музыкально-педагогического процесса пассионарий-преподаватель является значимым фактором, который в первом случае может способствовать развитию учащегося благодаря весомым внешним воздействиям, оказываемым на систему его личности. При этом осуществляется прямое управление развитием учащегося на основе жесткой детерминации (причина-следствие, воздействие-результат). Поскольку закрытая система стремится к самосохранению и воспроизводству самой себя в неизменности, постольку и составляющие этой системы, как винтики машины должны быть взаимозаменяемы, индивидуальность и субъектность не поощряются, личность учащегося может стать тоже замкнутой системой, внутренние изменения которой, ее саморазвитие могут представлять опасность для системы более широкого порядка. Отсюда применение внешних форм воздействия, диктат и авторитарность, что присуще императивной педагогике. Это утверждение предполагает, что даже пассионарий-учитель в закрытой системе музыкально-педагогического процесса не всегда может возбудить флуктуации, способные стать фактором самоизменения личности. Однако, уместно в связи с этим заметить, что в микросреде индивидуального класса,

когда основной системой музыкально-педагогического процесса является «учитель-ученик», даже в закрытой системе личность педагога значительно более значима. Это связано с особенностями индивидуального урока, индивидуальной формы обучения: тесным педагогическим общением, устойчивой обратной связью, эмоциональными компонентами индивидуального урока (особым отношением к предмету деятельности, общению с педагогом, успешности или неуспешности своей учебно-музыкальной деятельности) (Е.С.Полякова) [506, 514, 515].

Следует оговориться, что и в открытой системе особенности индивидуального урока сохраняются, оказывая на личность обучающегося более значимое влияние, чем групповые или поточные занятия. В открытой системе, где значимых воздействий гораздо больше, педагог является лишь одним из возможных факторов, вызывающих возмущение в личности учащегося. Правомерно предположить, что педагог-пассионарий оказывает (при прочих равных условиях) большее воздействие на личность учащегося, чем ординарный преподаватель. Здесь вступает в действие явление пассионарной индукции, мобилизующий эффект среды обучения, изменяющейся под действием пассионария, и сама пассионарная личность учителя. Как круги по воде явление пассионарной индукции распространяется в открытой системе, вызывая флуктуации, делая систему более нестабильной, и в соответствии с теорией самоорганизации, способной к самоизменению, саморазвитию.

Сама пассионарность человека может иметь разные степени выраженности. Пассионарность учителя, помимо того, должна быть ярко выраженной, чтобы преодолеть инерционность системы. Сущность же пассионарности во многом определяет педагогическая направленность. В третьем параграфе первой главы мы уже упоминали о такой важной тенденции в развитии личности педагога, в становлении его профессионализма как усилении миссианских отношений педагога к своей деятельности, придание личностного смысла профессии и способность осознать себя как средство образовательного процесса. Излишне говорить, что управление в открытой системе музыкально-педагогического процесса возможно лишь косвенное, основанное на вероятностных отношениях, а доминирующие тенденции этого процесса опираются на статистические законы.

Саморазвитие в этом процессе осуществляется обучающимся только при расширении свободы выбора. На ранних ступенях музыкального развития личности свобода выбора заключается:

- в свободе самовыражения;
- в оперировании «звучащими образами» (по выражению А.Копленда) [291];
- в ориентировке в звуковом пространстве окружающей действительности;

- в выражении своих эмоций, чувств, настроений через музыкальный художественный образ.

Это свобода внутри системы личности ребенка. Внешние факторы могут присутствовать или отсутствовать (звуковая среда, например), но насильственными методами заставить ребенка оперировать или не оперировать звучащими образами, ориентироваться или нет в звуковом пространстве не может никто.

Большое значение для следующего этапа музыкального развития личности имеет обеспечение ее пространством свободы для духовного самоопределения на основе гуманистических ценностей, создание благоприятных условий для реализации творческого потенциала человека, его воспитания и самовоспитания. В этот период свобода выбора (помимо перечисленного выше) дает возможность учащемуся:

- заниматься самостоятельными и коллективными поисками в музыкальном мире;
- добиваться прогресса в индивидуально выбранном виде музыкальной деятельности на уроке;
- проявлять интерес к коллективным формам общения с музыкальным искусством;
- определять интенсивность и продолжительность занятий тем или иным видом деятельности;
- свободно планировать свое время;
- выбирать произведения для изучения в соответствии со своими интересами.

При этом подходе руководство и управление процессом музыкального обучения и воспитания частично переходит от учителя к ученику, расширяя тем самым степень свободы личности в музыкальном образовании (на общеобразовательном и профориентационном уровне музыкально-педагогического процесса).

На этапе профессионального самоопределения осознанный личностно-аксиологический характер могут приобретать музыкальное восприятие, композиторское творчество, музыкальное исполнительство, музыкально-теоретическая и музыкально-критическая деятельность и, наконец, деятельность музыкально-педагогическая, творческие способности к которой проявляются и развиваются позднее, чем чисто музыкальные задатки. Именно в свободно избранных видах музыкальной деятельности личности могут откристаллизовать свой творческий потенциал в социально-значимой для общества созидательной деятельности, а для этого необходимо дальнейшее расширение степени свободы. Необходимо предоставить развивающейся личности возможность *избирать индивидуальную стратегию образования*. В случае с музыкально-одаренными детьми это может быть, например, лицейский класс музыкально-педагогического профиля, открытие которых в Республике Беларусь расширяет свободу проявления творческой

индивидуальности в русле музыкальной деятельности. То есть, на стадии профессионального становления степень свободы расширяется до выбора индивидуальной стратегии образования в наиболее лично-значимой области музыкальной деятельности. В конечном итоге лицейские профильные музыкально-педагогические классы становятся *условием реализации свободы выбора* индивидуальной стратегии музыкально-педагогического образования (Е.С.Полякова) [503]. На этом этапе управление процессом становления личности как самоорганизующейся системы принадлежит на паритетных началах субъектам музыкально-педагогического процесса (учителю и ученику), превращаясь в со-управление.

На вузовском этапе становления профессионализма будущего учителя музыки (профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса) управление МПП должно быть косвенным и в значительной степени передоверено становящейся и развивающейся личности (самоуправление), только в этом случае будет происходить саморазвитие личности под влиянием внутренних изменений системы. Это, собственно, и позволяет утверждать действенность выдвинутого нами философско-теоретического основания о бинарности развития и саморазвития личности, определенной внутренними и внешними условиями, при доминировании внутренних.

Итак, мы можем констатировать, что преобразование и управление открытыми, динамическими системами, входящими в структуру метасистемы музыкально-педагогического процесса, тоже открытой, динамичной и диссипативной происходит в музыкально-образовательном пространстве в направлении институтов, сред и процессов. При этом жесткая детерминированность (причина-следствие, воздействие-результат), определяющая существование закрытых систем, сменяется вероятностными отношениями в открытых системах, доминирующие тенденции существования и развития открытых систем проявляются через статистические законы, управление приобретает косвенный характер или превращается в самоуправление, методы и технологии становятся стохастическими, а пассионарность личности педагога позволяет закрепить миссианские тенденции в образовании.

Нормативной составляющей данной концепции, как мы уже упоминали, является **холистско-синергетический подход** как основание для осуществления преобразований. Конкретизируется он в следующих принципах:

Принцип целостности, который объединяет в себе несколько моментов и направлен своим действием на обеспечение целостности личности и целостности и непротиворечивости образовательного процесса, в который эта личность включена.

а) Исследование и обеспечение целостности личности в учебно-воспитательном процессе. Каждый из компонентов, включенный в контекст целостной личности в своем количественном измерении неравновесен самому себе в качественной характеристике целостной личности. Развитие

специфических профессиональных качеств в музыкально-педагогическом процессе оказывает воздействие на всю личность будущего педагога-музыканта, обеспечивая ее профессиональное становление.

б) Акцент в музыкально-образовательном процессе приходится на отношение целостности обучения и воспитания, определяя этим второе важное направление действия принципа целостности. В едином образовательном процессе разделение обучения и воспитания, учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности носит условный и относительный характер. В практике единого педагогического процесса выделение образовательных и воспитательных моментов возможно при условии мысленного оперирования этим процессом, при использовании анализа и абстрагирования как логических процедур и при опоре на методологический принцип феноменологической редукции, предполагающий синтез многообразия в целостность. Относительный же характер выделения компонентов единого музыкально-образовательного процесса очень четко прослеживается при ориентации направления действия этих компонентов относительно субъектов образовательного процесса.

Принцип самоорганизации систем – обеспечение различных форм и степеней целостности выступает как основание для реализации принципа самоорганизации. Музыкально-педагогический процесс представляет собой сложную метасистему, каждая из составляющих которого в свою очередь обладает признаками и свойствами системы. При этом следует отметить, что целеполагание и целеобразование, вся иерархия целей музыкально-педагогического процесса является динамической системой постоянного порождения все новых и новых целей различной соподчиненности. Предмет музыкально-педагогической деятельности – музыкальное искусство – тоже представляет собой сложную саморазвивающуюся систему. Содержание музыкально-педагогической деятельности определяется программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми в учреждениях образования, осуществляющих музыкальное образование. Содержанием выступает процесс передачи теоретических и практических знаний в области музыки. Историческая изменчивость школьных программ по музыке, образовательных программ по другим музыкальным дисциплинам и самого процесса передачи знания позволяют говорить о динамичности и этой системы. Средства, используемые в музыкально-педагогической деятельности, – простые и сложные (по классификации В.Оконя), природные, технические и символические (по классификации Э.Флеминга и Я.Якоби) – проявляют все характерные свойства системности: они представляют собой упорядоченный набор элементов, между ними существуют связи и зависимости, они представляют собой определенное единство и служат поставленным целям деятельности. Выполнение этой системой определенных функций, функционирование системы, предполагает определенную степень ее динамичности. Каждый из участников музыкально-педагогического процесса (в

нашем случае преподаватель, студент) тоже представляет собой сложную саморазвивающуюся систему. Можно констатировать, что неравновесность, динамичность всех систем музыкально-педагогического процесса позволяет применить к ним теорию самоорганизации – синергетику. А принцип самоорганизации, обеспечивающий целостность и дальнейшее развитие этой метасистемы и систем ее составляющих, позволит интенсифицировать становление творческих личностно-профессиональных качеств учителя музыки [508, 509]. В современной педагогике главной целью выступает саморазвитие личности, ее самоактуализация, самодетерминация. Главными признаками этих процессов В.Г.Бондарев считает:

а) максимальную эмоциональную осознанность образовательного процесса со стороны его субъектов;

б) наибольшую эффективность образовательного процесса, которая может быть достигнута при данном уровне развития общества и культуры [88].

Принцип непрерывности образовательного процесса при общности стратегических целей и дискретности задач, решаемых музыкально-педагогическим образованием. Непрерывность музыкально-образовательного процесса является необходимым условием реализации его целей. Только непрерывность образования позволяет осуществить планомерное поступательное и целостное развитие личности, ее самореализацию и самоактуализацию в музыкальной и музыкально-педагогической деятельности. Нарушение этого принципа ведет к развитию стагнационных процессов и в образовании, и в личности, получающей его через систему учебных заведений.

Принцип преемственности содержания и форм музыкально-образовательного процесса. Наблюдающийся разрыв между различными ступенями образования (в частности музыкального), особенно проявляется между начальным и средним или высшим звеном музыкально-педагогического образования. Поскольку преемственность в образовании выражается во взаимодействии различных ступеней и уровней системы непрерывного образования (дошкольного и школьного, среднего и высшего, общего и профессионального), постольку именно преемственность определяет тесную интеграцию этих ступеней с целью планомерности, поступательности и целостности процесса развития личности (А.П.Сманцер) [600, 602].

Принцип временной свертываемости при организации музыкально-педагогического процесса, основанного на его закономерностях – творчестве, аллотропизме, полифункциональности и осуществляемого в поликультурной среде. Музыкально-педагогический процесс, построенный только на закономерностях интеллектуального постижения искусства, во многом оказывается неэффективным. Последние исследования показывают, что альтернативный способ осуществления этого процесса, в основе которого лежат доминирующие тенденции, использование личностных ресурсов и потенцирование субъективного времени интенсифицируют музыкально-педагогический процесс, сокращают субъективное время освоения

музыкального материала, ускоряют профессиональное становление личности. В частности, аллотропизм учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности оказывается «пусковым механизмом» обеспечивающим устойчивые эмоциональные связи внутри суперсистемы музыкально-педагогического процесса, между его субъектами. Эмоционально-положительно переживаемый период обучения оказывается информационно более емким, субъективное время обучения более насыщенным, процесс становления специалиста интенсифицируется. Т.е. опора на закономерности музыкально-педагогического процесса позволяет проявиться феномену «временной свертываемости», ускорению становления и развития общих и специфических личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта.

Дополнительными подходами в данной концепции являются:

Личностно центрированный. Сущность этого подхода в направленности на личность, на решение проблем его индивидуально-творческого развития, становления субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненного и профессионального самоопределения, становления и развития личностно-профессиональных качеств (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, Л.С.Выготский, В.В. Давыдов, В.А.Петровский, В.А.Сухомлинский, В.В. Сериков, И.С.Якиманская и др.) [15, 16, 89, 132, 582, 634, 742].

В последнее время в связи с разработкой статистических теорий и стохастических технологий образования намечается переход от личностно ориентированного образования (направленного на личность обучающегося) к личностно центрированному. В этом случае индивидуальный образовательный эффект достигается в среде центрированной вокруг личности, способствующей формированию профессиональной компетентности человека в активизирующем пространстве. По мнению М.Е.Бершадского, личностно центрированное образование, осуществляемое в среде центрированной вокруг студента, способствует диалогичности образовательного процесса, превращая обучающихся в полноправных субъектов педагогического взаимодействия [68].

По своему положению в системе подходов к образованию личностно центрированный подход занимает промежуточное положение между личностно ориентированным и средовым. Однако, поскольку основным подходом к исследованию становления и развития личностно-профессиональных качеств нами выбран холистско-синергетический, использующий уравнения нелинейной динамики и в сущности своей являющийся статистически-вероятностным, — нами как дополнительный использован именно личностно центрированный подход.

Сущность личностно центрированного подхода базируется на признании центрального положения личности ученика в музыкально-педагогическом процессе (В.Г.Ражников) [542].

Следующие принципы конкретизируют его в настоящем исследовании.

Принцип гуманизации музыкально-педагогического образования. К. В. Гавриловец, И. И. Казимирская, А.П.Сманцер рассматривают гуманизацию учебно-воспитательного процесса как условие для раскрытия индивидуальности ученика, его осознанного личностного самоопределения и проявления многосторонних отношений к окружающему миру. Сущность гуманизации образования в преодолении императивной педагогики. Понятие императивной педагогики не имеет еще достаточно четких устоявшихся границ. В практике педагогической работы этот термин обычно употребляется для определения такой системы педагогических взглядов, которая предполагает авторитарный стиль педагогической деятельности, опирается на дидактическо-инструктивную форму в обучении и воспитании (информационно-упражненческая по Ю.В.Громыко) и игнорирует формирование отношений обучающегося к объективной реальности: собственной личности, предмету деятельности, учителю, другим людям, окружающей действительности и пр. Принцип гуманизации рассматривает личность как субъект свободной деятельности и направлен на создание таких форм содержания и методов обучения и воспитания, которые способствуют раскрытию индивидуальности личности, способности к осознанному личностному самоопределению и проявлению многосторонних отношений к окружающему миру. Таким образом, принцип гуманизации предполагает опору на демократический стиль педагогической деятельности, проблемно-ситуационные формы и методы подачи учебного материала и концентрацию усилий педагога на формирование многосторонних ценностно-эмоциональных отношений человека.

Принцип индивидуализации педагогической деятельности и педагогического воздействия для создания условий самореализации и саморазвития личности будущего учителя музыки. Поскольку одной из основных целей гуманизации образования является самоактуализация творческой индивидуальности студента, являющейся потребностью социума, постольку индивидуализация педагогической деятельности и педагогического воздействия является необходимым фактором для самореализации и саморазвития личности. Индивидуализация выступает в качестве парадигмального принципа личностно ориентированного образования. По мнению И.И.Казимирской индивидуализация педагогической деятельности и педагогического воздействия удовлетворяет потребность в саморазвитии обучающейся личности и способствует становлению творческой индивидуальности студента [239, 240].

Принцип вариативности и альтернативности содержания и форм учебно-воспитательного процесса. Вариативность и альтернативность образования рассматриваются современной психолого-педагогической наукой чаще всего как решение проблемы диверсификации (В.Л.Яконюк). Этот принцип связан с обновлением содержания образования, с опережающим его характером и диалектическим единством вариативности и инвариантности, как сохранения основных знаний, достижений и плодов человеческого опыта.

Необходимость постоянной адаптации к изменениям в человеческом обществе требует мобильности содержания и форм музыкально-педагогического образования. Реализация принципа позволит осуществлять индивидуальную стратегию обучения, определить для каждого студента индивидуальный маршрут в образовательном пространстве. Именно на основе вариативности и альтернативности может осуществляться персонификация образования.

Принцип профилизации музыкально-педагогического процесса. Высокий уровень овладения профессиональными знаниями и умениями, акмеологический уровень развития личностно-профессиональных качеств предполагает раннюю направленность учащихся на их будущую профессиональную деятельность. Начиная с 80-х годов XX века, в педагогике обсуждается мысль о необходимости опережающего уровня развития человека по отношению к вузовской подготовке (Е.М.Борисова) [93]. Исследования ряда авторов – И.В.Зорина, Е.А.Климова, В.А.Полякова, А.И.Сухарева, А.В.Хуторского и др. – показывают, что ориентация профильного обучения на социализацию личности не отрицает возможности интеграции социального заказа общества на подготовку специалиста данного профиля с возможностью самореализации личности на основе индивидуальной стратегии музыкального и музыкально-педагогического образования.

Отсюда вытекает необходимость на общеобразовательном и профориентационном уровнях музыкально-педагогического процесса опираться на принцип профилизации, способствующий ранней социализации личности и ее своевременному самоопределению. Опора на этот принцип позволяет разрешить ряд выявленных нами локально-системных и внутрисистемных противоречий.

Принцип эмоциональной поддержки самореализации и саморазвития будущего преподавателя музыки. По мнению одного из основоположников гуманистической психологии К.Роджерса, существенным является реализация преподавателем функции фасилитации, облегчения. Учитель должен помогать и облегчать ученику возможность выразить себя, выразить все то хорошее, что он несет в своей душе. Это имеет отношение и к вузовскому образованию. Однако в музыкально-педагогическом образовании, в связи с особенностями возраста обучающихся, спецификой предмета деятельности (музыкальное искусство) и закономерностями музыкально-педагогического процесса, функция фасилитации трансформируется в принцип эмоциональной поддержки. Отсюда, важность вывода о необходимости благожелательной и поддерживающей атмосферы общения, которая способствует самореализации и самоактуализации студента в учебно-музыкальной деятельности [558]. В этом случае, как указывает М.В.Кларин, педагогическое взаимодействие ученика с учителем, студента с педагогом – фасилитатором и регулятором образовательного процесса, приобретает личностный, ценностный, смысловой и воспитательный характер [260].

Антропософский подход. В его основе лежат взгляды христианской антропологии на человека, созданного по образу и подобию Божию и реализующего себя через проявление, сотворение единственной, уникальной собственной личности. Величие и доблесть человека проявляются через приобщение к объективному миру идеального, воплощенного в образцах культуры, через объективность творчества человека в высоко духовных произведениях. Отсюда вытекает необходимость формирования личности педагога-музыканта на высокохудожественных образцах музыкальных произведений, а репертуарная политика в инструментальных классах приобретает особое значение. На антропософский подход частично опираются рассмотренные ранее в деятельностном подходе принципы:

- **принцип персонификации** музыкально-образовательного процесса;
- **принцип проектирования и преобразования** личности, основанный на признании безграничности поступательного движения духа;
- **принцип соответствия педагогических воздействий природе человека** является специфическим для антропософского подхода и опирается на положение гуманистической психологии о позитивном взгляде на природу человека (Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу) и позиции гуманистической парадигмы образования, требующей подходить к развивающейся личности с «оптимистической гипотезой». Взгляды педагога на природу ученика определяют используемые преподавателем в учебно-воспитательном процессе педагогические воздействия. Позитивный взгляд предполагает использование всего арсенала форм и методов гуманистической педагогики, негативный – обуславливает преобладание форм и методов авторитарной, императивной педагогики.

Таковы основные подходы, на которые опирается комплексная концепция становления личности профессионала в музыкально-педагогическом процессе.

*

*

*

1. Итак, проблемное поле концептуализации позволило определить *основное противоречие* исследуемого процесса как разрыв между личностно-профессиональными качествами педагога-музыканта, обуславливающими успешность профессиональной деятельности, и возможностью их целенаправленного развития в традиционном музыкально-педагогическом процессе. *Целью преобразования* является ускорение развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта. *Продуктом преобразования* является интенсифицированный процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. *Ценности*, связанные с процессом становления и развития личности, заключаются в свободе самореализации, раскрытии себя в творческой музыкальной и педагогической деятельности,

музыкально-профессиональном росте, духовно-нравственном становлении личности в музыкально-педагогическом процессе.

2. *Теоретическими основаниями* концепции становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта признаются: педагогическая направленность музыкально-образовательного процесса; развитие личностно-профессиональных качеств как функциональных систем; влияние переживаемых эмоциональных состояний на их развитие; свободное духовно-нравственное и творческое развитие личности с опорой на использование личностных ресурсов; личностная ориентация музыкально-педагогического процесса; рассмотрение профессионализма как акмеологической категории; теория синергетики, разрабатывающая механизмы самоорганизации и самодетерминации личности; положение о механизме развития личности, сущностью которого является соотнесение общечеловеческих эмоций, выраженных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности; положение теории пассионарности Л.Н.Гумилева о влиянии пассионарной личности преподавателя на ученика в условиях непосредственного общения и со-творческой музыкальной деятельности.

3. Опираясь на соотношение закономерностей функционирования и закономерностей развития, установлено, что *доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса* обуславливают существование закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта: ***стадиальности, асинхронности, темпоральной пластичности и двухвекторной направленности.***

4. На основе двух соподчиненных концепций (концепции альтернативного музыкально-педагогического процесса и концепции акмеологического развития личностно-профессиональных качеств) создана *комплексная концепция становления личности профессионала в музыкально-педагогическом процессе*. Музыкально-педагогический процесс и личность будущего специалиста рассматриваются как открытые динамические саморазвивающиеся системы различного уровня. Констатируется, что становление и развитие личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта представляет собой сложный, длительный, стадиально протекающий процесс, включенный в метасистему музыкально-педагогического процесса, определяющими принципами и характеристиками которого являются ***целостность и самоорганизация.*** В этом случае становящаяся и развивающаяся личность будущего учителя музыки определяется:

- Открытой системой, саморазвитие которой может осуществляться при возникновении в ней флуктуаций, приводящих к неустойчивости и неравновесности. Ситуативность проявления личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта позволяет их

актуализировать во внутреннем плане и направлять их спектр действия вовне, переходя от одной стадии развития этих качеств к другой.

- Прогнозировать развитие личности учителя музыки можно только с большей или меньшей степенью вероятности. Высокий уровень неопределенности позволяет говорить только о косвенном управлении процессом становления и развития.
- Актуализация базовых (общих) и специфических качеств педагога-музыканта, т.е. переход на высшую стадию их существования и проявления, может попадать в режим обострения, нестабильный режим, что не исключает возможности сверхбыстрого развития этого процесса и перехода системы в новое состояние.
- Внутренняя обусловленность саморазвития системы меняет жесткую детерминацию на вероятностные отношения, требующие проблемно-ситуационной формы обучения и стохастических технологий.

5. Основным в этой концепции является холистско-синергетический подход, конкретизируемый в принципах: *целостности, самоорганизации систем, непрерывности музыкально-образовательного процесса, преемственности и временной свертываемости*. Дополнительными подходами являются личностно-центрированный (с принципами *гуманизации, индивидуализации педагогической деятельности и педагогического воздействия, вариативности и альтернативности, профилизации музыкально-педагогического образования, эмоциональной поддержки*) и антропософский, представленный принципами *персонификации, проектирования и преобразования, соответствия педагогических воздействий природе человека*.

Выводы по 3-й главе:

Третья глава нашей работы посвящена концептуализации становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта в музыкально-педагогическом процессе.

А. Для этого были выдвинуты три взаимосвязанные и соподчиненные модели:

1. Впервые представлена теоретическая ***синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса***, которую мы определяем как идеальную, гомоморфную, отражающую природу педагогического объекта и его структурно-функциональные свойства (опора на доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса, включенные в его структуру и обеспечивающие эффективное функционирование), эвристически-прогностическую, по степени точности являющуюся вероятностной. Особенностью модели является ее открытость, возможность обмена информацией между музыкально-педагогическим процессом как системой и системами более высокого уровня обобщенности.

Системообразующим компонентом в структуре МПП является основная социально-педагогическая система «учитель-ученик», «педагог-студент». Как внутренний фактор МПП система «учитель-ученик» обуславливает самодвижение, самоорганизацию МПП, а при осознании себя субъектом, а не объектом МПП, выступает как внешний фактор прямого или косвенного управления метасистемой МПП. Положительные отношения между учителем и учеником являются закономерностью МПП, при отрицательных отношениях возникает нестабильность социально-педагогической системы «учитель-ученик». Эта нестабильность может быть временной, но не постоянной. Каждая нестабильность (при прохождении точки бифуркации) дает толчок либо к развитию *нового состояния системы*, либо к ее разрушению и возникновению *новой системы*.

Выделяются несколько уровней музыкально-педагогического процесса: *психологически-развивающий, общеобразовательный, профориентационный и профессиональный*. Отмечается расширение степени свободы становящейся и развивающейся личности по мере перехода от психологически-развивающего уровня музыкально-педагогического процесса через общеобразовательный и профориентационный к профессиональному уровню.

Процессуальность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности как составляющих МПП определяется этапностью. *Первым этапом* является выдвижение целей и мотивация деятельности. *Второй этап* предполагает создание программы деятельности и обеспечение ее информационной основы. *Третий этап*, собственно осуществление УМД и МПД, обеспечивается их эмоционально-волевыми основами. *Четвертый этап* предполагает оценку и корректировку деятельности на основе различных видов рефлексии. *Пятый этап* смыкается с первым, предполагая становление личности будущего педагога-музыканта (как результат деятельности обучающего и обучающегося) в целостности его общих и специфических личностно-профессиональных качеств.

Альтернативная модель позволяет преодолеть противоречия музыкально-педагогического процесса как обусловленные неразработанностью теоретической базы, так и вызванные проблемами музыкально-педагогической практики.

2. Второй моделью, соподчиненной первой является ***обобщенная акмеологическая системно-структурная модель личности профессионала***, состоящая из следующих подсистем: профессионализма деятельности, профессионализма личности, подсистемы нормативности деятельности и поведения как нравственного регулятора, подсистемы продуктивной Я-концепции.

На основе этой обобщенной модели была разработана ***акмеологическая описательно-графическая модель становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки***, в основе которой лежит полиморфная многослойная структура личностных качеств. Психические

свойства личности образуют базовый психический слой и определяются как макроуровень. Индивидуальные и социальные качества личности, составляющие индивидуально-психологический и социально-психологический слои проявления представляют собой мезоуровень. К микроуровню относится большинство личностных конструктов (постсоциальные качества личности, общие и специфические личностно-профессиональные качества). Эти конструкты являются рефлексивно-личностными чертами, локально-ситуационными, которые задают определенные модели поведения в конкретных ситуациях. На макроуровне связи между свойствами межиндивидуально-унифицированы, на мезоуровне достаточно устойчивы, на микроуровне личностные конструкты становятся в некоторой степени независимым, а связи сменяются отношениями.

На каждом из уровней можно обнаружить те личностные конструкты, которые являются прототипами, на основе которых происходит становление и развитие личностно-профессиональных качеств. В связи с этим прослеживается определенная **стадиальность** в развитии личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта: *протостадия, предпрофессиональная стадия, стадия личностной актуализации качеств, стадия актуализации общих и специфических личностно-профессиональных качеств для музыкально-педагогической деятельности.*

Механизмами перехода от одной стадии развития качеств к другой являются: механизм саморегуляции, когда желаемый конечный результат обуславливает складывающуюся структуру функциональной системы; *преодоление противоречий внутреннего и внешнего плана* при выходе из эмоциогенных педагогических ситуаций с переживанием эмоциональных состояний, которые затем закрепляются и становятся базой развивающегося качества; механизм *самоорганизации*, при котором саморазвитие системы может осуществляться при возникновении в ней флуктуаций, приводящих к неустойчивости и неравновесности, а наличие точек бифуркации и онтологическая роль случайного фактора позволяют системе иметь много ступеней свободы и путей выбора.

Специфические личностно-профессиональные качества в своем становлении и развитии проявляют **асинхронность**, связанную с сензитивными периодами: в период развития сенсорики формируются звукоизвлечение и туше; психомоторики – крупная и мелкая техника; оперативного и образного мышления – музыкальное мышление, эмоционально-ценностные отношения и т. д. Причем, *моменты актуализации общих и специфических качеств* (для себя, для собственной музыкальной деятельности, для других, для музыкально-профессиональной деятельности) *показывают границы стадий и область проявления и использования этих качеств.*

Для специфических личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта в акмеологической модели представлены *признаки-критерии*

проявления и *уровни развития*: недостаточный, критический, допустимый, достаточный, акмеологический (идеальный).

Эта акмеологическая модель и синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса позволяют прогнозировать ***темпоральную пластичность и двухвекторную направленность*** как доминирующие тенденции становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта. Сопоставление двух моделей, позволяет сделать вывод, что *реализация синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса выступает условием реализации акмеологической модели становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта* на основе взаимосвязи двух видов закономерностей: закономерностей развития и закономерностей функционирования.

3. Третьей моделью, используемой в исследовании стала ***математическая модель интенсификации музыкально-педагогического процесса***, связывающая две предыдущие модели и применяемая для прогнозирования ускорения становления и развития личности профессионала. Модель доказывает возможность интенсификации музыкально-педагогического процесса через опору на его закономерности (творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность), использование личностных ресурсов субъектов МПП и потенцирование их субъективного времени. Специфика музыкально-педагогического процесса требует введения в модель коэффициента А, обуславливающего интенсивность становления и формирования личности будущего учителя музыки, повышающего самодетерминацию, саморазвитие и самомотивацию студента на основе многоаспектных эмоциональных отношений личности с объективной реальностью, вызывающих флуктуации в системе личности.

Модель прогнозирует возможность «ухода от профессионального минимума» личностных качеств специалиста, от допустимого уровня через достаточный уровень к такому уровню их проявления, который позволит достичь творческого акмеологического уровня профессионализма. При малых значениях интенсивности и невысокой мотивации «критическая масса» не достигается и профессионального становления учителя музыки не происходит, если же перейдена некоторая граница, то начинается экономия субъективного времени, а в дальнейшем качественно подготовленный специалист начинает экономить «общественное» время.

Рассмотренная модель интенсификации МПП *показывает возможность ускорения развития личности профессионала и уменьшения временных и материальных затрат музыкально-педагогического образования.*

Б. Для реализации трех моделей были разработаны три концепции преобразования.

1. Итак, разработана ***концепция альтернативного музыкально-педагогического процесса***, основанного на его доминирующих тенденциях:

творческом характере, аллотропизме, полифункциональности и поликультурности.

Анализ социокультурной ситуации позволил определить проблемное поле концептуализации и выявить *основные противоречия* традиционного музыкально-педагогического процесса: межсистемные (на уровне социокультурной ситуации), частносистемные (на уровне музыкально-образовательного и музыкально-педагогического процессов), локальносистемные (на профессионально-психологическом уровне) и внутрисистемные (на личностно-психологическом уровне). *Цель преобразования* традиционного музыкально-педагогического процесса в альтернативный определена как интенсификация процесса профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием и ускорение процесса развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. В концепции представлены ценности, музыкально-педагогический процесс как продукт преобразования и теоретические основания концепции альтернативного музыкально-педагогического процесса.

Механизм преобразования традиционного музыкально-педагогического процесса в альтернативный является основным закон развития систем, где каждое новое состояние системы или новая система возникают на основе предшествующего развития в недрах старой системы.

Концептуально значимыми для функционирования альтернативного музыкально-педагогического процесса являются *акмеологический подход, деятельностный подход и культурологический подход*.

2. Вторая концепция – *акмеологического развития личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки* – разработана как соподчиненная первой концепции. Проблемное поле концептуализации позволило определить *основное противоречие* исследуемого процесса как разрыв между личностно-профессиональными качествами педагога-музыканта, обуславливающими успешность профессиональной деятельности, и возможностью их целенаправленного развития в традиционном музыкально-педагогическом процессе; *цель преобразования* – ускоренное развитие личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта; *продукт преобразования* – интенсифицированный процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; *ценности* – свобода самореализации, раскрытие себя в творческой деятельности, музыкально-профессиональном росте, духовно-нравственном становлении личности.

Теоретическими основаниями концепции стали: педагогическая направленность музыкально-образовательного процесса; развитие личностно-профессиональных качеств как функциональных систем; влияние переживаемых эмоциональных состояний на их развитие; свободное духовно-нравственное и творческое развитие личности с опорой на использование личностных ресурсов; рассмотрение профессионализма как акмеологической категории; теория синергетики, разрабатывающая механизмы самоорганизации

и самодетерминации личности; положение о механизме развития личности как соотношении общечеловеческих эмоций, выраженных в музыке, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности; положение о влиянии пассионарной личности преподавателя на ученика в условиях непосредственного общения и со-творческой музыкальной деятельности.

Опираясь на соотношение закономерностей функционирования и закономерностей развития, мы установили, что *доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса* обуславливают, выступают как условия существования педагогических закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта: *стадиальности, асинхронности, темпоральной пластичности и двухвекторной направленности.*

3. На основе двух соподчиненных концепций (альтернативного музыкально-педагогического процесса и акмеологического развития личностно-профессиональных качеств) создана третья – **комплексная концепция становления личности профессионала в музыкально-педагогическом процессе.** Музыкально-педагогический процесс и личность будущего специалиста рассматриваются как открытые динамические саморазвивающиеся системы различного уровня. *Основные противоречия, цели, ценности, предмет преобразования и теоретические основания* этой концепции релевантны социокультурной ситуации и определяются соответствующими позициями двух предыдущих концепций.

Музыкально-педагогический процесс и личность будущего специалиста рассматриваются как открытые динамические саморазвивающиеся системы различного уровня. Констатируется, что становление и развитие личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта представляет собой сложный, длительный, стадийно протекающий процесс, включенный в метасистему музыкально-педагогического процесса, определяющими принципами и характеристиками которого являются целостность и самоорганизация. В этом случае становящаяся и развивающаяся личность будущего учителя музыки определяется: открытой неустойчивой системой, саморазвитие которой может осуществляться при возникновении в ней флуктуаций, приводящих к неустойчивости и неравновесности. Ситуативность проявления качеств педагога-музыканта позволяет их актуализировать во внутреннем плане и направлять их спектр действия вовне, переходя от одной стадии развития этих качеств к другой. Прогнозировать развитие личности учителя музыки можно только с большей или меньшей степенью вероятности. Актуализация базовых (общих) и специфических качеств педагога-музыканта, т.е. переход на высшую стадию их существования и проявления, может попадать в режим обострения, нестабильный режим, что не исключает *возможности сверхбыстрого развития этого процесса и перехода системы в новое состояние.* Внутренняя обусловленность саморазвития системы меняет жесткую детерминацию на

вероятностные отношения, требующие проблемно-ситуационной формы обучения и стохастических технологий.

Основным в этой концепции является *холистско-синергетический* подход, конкретизируемый в принципах: целостности, самоорганизации систем, непрерывности музыкально-образовательного процесса, преемственности и временной свертываемости. Дополнительными подходами являются *лично ориентированный* (с принципами гуманизации, индивидуализации педагогической деятельности и педагогического воздействия, вариативности и альтернативности, профилизации музыкально-педагогического образования, эмоциональной поддержки) и *антропософский*, представленный принципами персонификации, проектирования и преобразования, соответствия педагогических воздействий природе человека.

*

*

*

После моделирования и концептуализации со всей определенностью встает вопрос о методическом обеспечении процесса становления и развития лично-профессиональных качеств педагога-музыканта и о методических основах управления этим процессом.

4. МЕТОДИКА УПРАВЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

4.1 Модели управления решением основных проблем профессиональной подготовки учителя музыки (исполнительский аспект)

В предыдущей главе нами было осуществлено моделирование и концептуализация становления и акмеологического развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки в альтернативном музыкально-педагогическом процессе.

Реализации предложенных моделей на основе разработанных концептуальных положений прогнозирует не только интенсифицированное развитие личности педагога-музыканта, но и превращение ценностно-неадекватной ситуации развития личности в музыкально-педагогическом процессе в ценностно-адекватную, соответствующую современной социокультурной ситуации. Данное изменение осуществляется путем внедрения продукта преобразования в реальную музыкально-педагогическую практику. Продуктом преобразования в нашем случае является альтернативный музыкально-педагогический процесс, обеспечивающий интенсификацию процесса становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта.

Для осуществления преобразования необходимо изменение систем учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности в русле выявленных нами доминирующих тенденций музыкально-педагогического процесса. Эти деятельности являются слоями в метасистеме музыкально-педагогического процесса. Мы считаем необходимым создать простую модель музыкально-педагогической деятельности для дальнейшего включения ее в более сложную модель альтернативного музыкально-педагогического процесса. В дальнейшем эта простая модель, в начальный момент преобразования традиционного музыкально-педагогического процесса выступающая как вспомогательная часть системы, станет действенным элементом альтернативного МПП.

Деятельность преподавателя в реальном музыкально-педагогическом процессе во многом зависит от тех моделей деятельности, которые он осознанно или неосознанно использует на практике.

Исходя из стадийности и асинхронности развития специфических личностно-профессиональных качеств преподавателя музыки, можно выделить те основные проблемы, решение которых в соответствующий сензитивный период обеспечивает успешное становление и развитие будущих профессиональных качеств на психологически-развивающем, общеобразовательном и профориентационном уровнях музыкально-педагогического процесса. Анкетирование и интервьюирование преподавателей

начального, среднего и высшего звена музыкального образования показывает, что абсолютное большинство вычленяет следующие **основные проблемы** музыкальной подготовки учащихся на допрофессиональных уровнях МПП в музыкально-исполнительских дисциплинах:

- **качественное звукоизвлечение** – для решения проблемы требуется развитие и устойчивое проявление следующих качеств: хорошего звукоизвлечения (туше), свободы исполнительского аппарата, музыкальности;

- **инструментальная техника** – для решения проблемы требуется развитие и устойчивое проявление следующих качеств: технического совершенства (крупной, мелкой техники, педализации и пр.), звукотворческой воли, артистизма;

- **музыкальное мышление** – для решения проблемы требуется развитие и устойчивое проявление следующих качеств: операционного мышления, образно-ассоциативного музыкального мышления, владения мыслительными операциями и формами мышления, индивидуального стиля мыслительной деятельности;

- **образность исполнения** – для решения проблемы требуется развитие и устойчивое проявление следующих качеств: способности к сопереживанию и проживанию музыкального образа, способности к передаче музыкального образа на невербальном и вербальном уровне, открытости переживаний, образно-ассоциативного музыкального мышления.

На профессиональном уровне музыкально-педагогического процесса добавляется и проблема **педагогической направленности**, для решения которой требуется высокий уровень развития и устойчивое проявление следующих качеств: личностной позиции педагога-музыканта, музыкально-педагогической интуиции, антиципации и пр.

Анализ музыкально-педагогической деятельности преподавателей с разным стажем и опытом работы, разной эмоциональностью и типом мышления, показывает, что педагоги обычно ограничивают выбор решения ключевых проблем профессиональной подготовки по музыкально-исполнительским дисциплинам четырьмя вариантами, обладающими разной степенью действенности, и представляющими, своего рода, модели управления формированием специфических личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки.

Рассмотрим эти модели в самом общем виде.

Диффузная – это название условно и в определенной мере отражает отсутствие в ней упорядоченности. Музыкально-педагогическая деятельность преподавателя заключается в попытке решить одновременно и быстро все нерешенные проблемы, взваливая на плечи ученика непосильный груз. Причем, в каждый конкретный момент времени требования по решению одной проблемы могут противоречить требованиям, предъявляемым для решения другой и задействовать разные личностно-профессиональные качества,

становление и развитие которых осуществляется в разные периоды и осуществляется асинхронно.



Рисунок 4.1 – Диффузная модель

Разумеется, подобная модель не отвечает холистско-синергетическому подходу – основному подходу, избранному нами в исследовании. Прежде всего, нарушается принцип целостности, т.к. диффузная модель не объединена в структуру, решение проблем не структурировано; не опирается она и на принципы непрерывности и преемственности в связи с тем, что представляет собой одномоментное изолированное педагогическое воздействие с предъявлением противоречащих друг другу требований. Наконец, принцип временной свертываемости не может быть реализован, т.к. сужается пространство свободы для самоорганизации и самореализации личности.

Нарушаются также принципы и личностно-центрированного подхода, сущность которого состоит в направленности на личность, на решение проблем ее индивидуально-творческого развития: становления субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненного и профессионального самоопределения, становления и развития личностно-профессиональных качеств (Ш.А.Амонашвили, Л.С.Выготский, В.В. Давыдов, В.А.Сухомлинский, В.А.Петровский, И.С.Якиманская и др.). Так, принцип гуманизации не реализуется из-за пренебрежения правами личности обучающегося, которой предъявляются требования непосильные и недоступные. Принцип индивидуализации педагогической деятельности и педагогического воздействия, ориентированный на создание условий самореализации и

саморазвития личности будущего учителя музыки, нарушается в связи с тем, что преодоление кардинальных проблем инструментального обучения не адаптировано к личности учащегося, педагогом не разрабатывается индивидуальная стратегия преодоления имеющихся недостатков. Принцип вариативности и альтернативности содержания и форм учебно-воспитательного процесса при диффузной модели не может быть реализован, в силу того, что модель предлагает безграничное число степеней свободы при потенциально бесконечных одномоментных трудностях. Принцип профилизации музыкально-педагогического образования противоречит самому существованию этой модели, которая может использоваться только при запущенности всех основных проблем инструментальной подготовки на низших уровнях музыкально-педагогического процесса, т.е. при слабой довузовской подготовке. Рассматриваемая модель противоречит и принципу эмоциональной поддержки самореализации и саморазвития будущего преподавателя музыки, т.к. сужая пространство свободы она препятствует успешной самореализации личности.

Не соответствует эта модель и антропософскому подходу, в основе которого взгляд на человека как создание Божие, реализующее себя через сотворение уникальной собственной личности. Следует отметить, что диффузная модель разрушает природу человека, предъявляет запредельные требования к ученику, нарушая принцип соответствия педагогических воздействий природе человека, принцип персонификации, игнорируя индивидуальную стратегию образовательного процесса и принцип проектирования и преобразования личности, который не может существовать при отсутствии четкой и последовательной системы требований к личности и системы преобразования этой личности.

Последовательная – модель более высокого уровня логической упорядоченности, что позволяет педагогу и ученику сосредоточиться на одной проблеме и переходить к другой только по мере решения предыдущей. Это в некоторой степени дублирует последовательность сензитивных периодов, но, поскольку в традиционном музыкально-педагогическом процессе не всегда ключевые проблемы решаются вовремя, эта модель музыкально-педагогической деятельности требует для реализации поставленных задач больших временных затрат.



Рисунок 4.2 – Последовательная модель

Такая модель музыкально-педагогического процесса в инструментальном обучении не вписывается в холистско-синергетический подход, т.к. нарушает принцип целостности, предполагая возможность и необходимость развивать одномоментно только какой-то один, отдельный компонент музыкального исполнительства конкретного ученика, а ведь как указывает В.Г. Бондарев, характеристические свойства целого существенно отличаются от свойств частей [88]. Кроме того, подрывается и принцип самоорганизации, который предполагает самодетерминацию личности в учебно-музыкальном процессе, и, соответственно, направленность не на исправление прошлого или настоящего, но на самосотворение будущего.

Не полностью удовлетворяет эта модель и личностно-центрированному подходу. Так, при опоре на сензитивные периоды, модель тем не менее слабо учитывает индивидуализацию педагогической деятельности и педагогического воздействия, индивидуальную стратегию образовательного процесса.

Абсолютизации природно-биологически обусловленных периодов в развитии личности учащегося-музыканта подрывает в основе своей принцип проектирования и преобразования личности, ставит пределы совершенствованию человека, безграничности позитивных изменений и самим основам антропософского подхода.

Параллельная модель. Сущность ее заключается в том, что проблемы, стоящие перед учеником-инструменталистом, включаются в процесс решения одновременно, им уделяется равное внимание на всех уровнях музыкально-педагогического процесса: психологически-развивающем, общеобразовательном, профориентационном и профессиональном. Это в определенной степени нивелирует и замедляет скорость их преодоления. Использование этой модели как стратегической доктрины управления инструментальным обучением часто приводит к тому, что при лучших изначальных предпосылках одни проблемы могут решаться быстрее, а другие – медленнее.

На более высоких уровнях музыкально-педагогического процесса преподаватель может столкнуться с нерешенностью проблем низших уровней. Сензитивные периоды, в которых быстрыми темпами развиваются, например, качественное звукоизвлечение, исполнительская техника, уже закрыты, но кардинальные проблемы инструментальной подготовки специалиста остались нерешенными. В результате мы имеем учащегося ссуза или студента вуза с таким высоко развитым личностно-профессиональным качеством как прекрасный звук, но плохой технической подвинутостью или наоборот, обладающего инструментальным мышлением, но не умеющего контролировать себя на эстраде и так далее. Т.е. нерешенные проблемы ранних этапов обучения нарастают «снежным комом» в среднем и высшем звене профессионального образования.

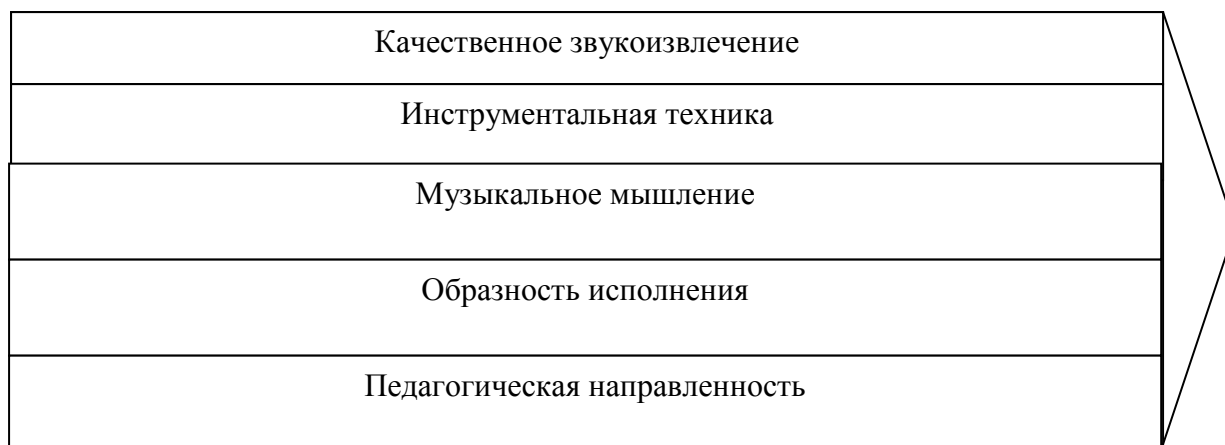


Рисунок 4.3 – Параллельная модель

Музыкально-педагогический процесс, реализуемый по этой модели управления, лучше соответствует избранному нами холистско-синергетическому подходу, отвечает целям и задачам инструментального обучения, опирается на принцип целостности, т.к. обращается ко всем компонентам, обуславливающим качество музыкально-исполнительской подготовки будущего специалиста. Но приходится констатировать, что эта модель в значительной мере не соответствует принципу самоорганизации, изначально замедляя процесс развития и саморазвития личности и переводя его на эволюционные рельсы.

Дискретная – одна из наиболее приемлемых моделей, учитывающих и преодолевающих нерешенность ряда ключевых проблем инструментального обучения. Суть этой модели такова: в процессе работы над инструментальной программой любого уровня сложности кардинальные проблемы решаются порционно, выступая иногда на первый план, занимая внимание и сознание студента и педагога для их преодоления, а затем, при успешном их решении, уступают место другим проблемам, периодически возникая вновь на качественно ином уровне.

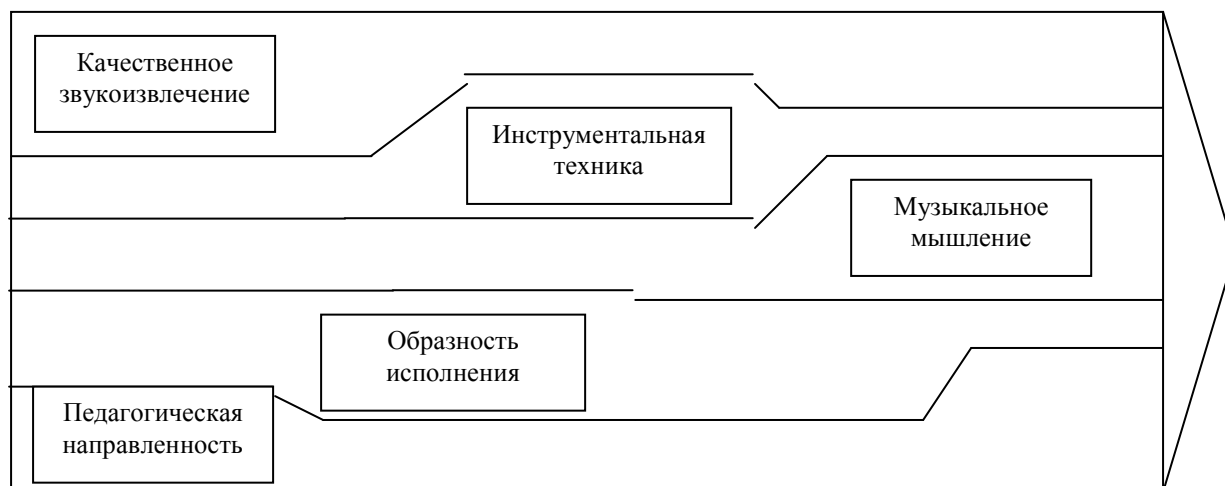


Рисунок 4.4 – Дискретная модель

Особенностью этой модели является ее полное соответствие холистско-синергетическому подходу. Она опирается на принципы целостности и самоорганизации. Флуктуации, возникающие в системе личности в процессе обучения, приводят систему в состояние неустойчивости и неравновесности. Система развивающейся личности в состоянии нестабильности проявляет способность к многовариантности действий, поведения, общения и рефлексии. Более того, возникновение на очередном витке музыкально-исполнительской деятельности ученика старой или новой проблемы может быть связано со специально создаваемыми или стихийно возникающими в процессе обучения проблемными ситуациями, выход из которых является точкой бифуркации. Актуализация личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки во внутреннем и во внешнем плане способствует разрешению ситуации, выходу из нее. С этого момента начинается процесс разрешения ключевой проблемы инструментального обучения на том уровне исполнительской деятельности, который реально зафиксирован педагогом. Такие ситуации, возникающие в разных составляющих исполнительского мастерства, пронизывают весь учебно-воспитательный процесс в инструментальном классе, обеспечивают продвижение будущего учителя музыки в инструментальном обучении, становление и развитие его личностно-профессиональных качеств и создают условия для самореализации и самоактуализации личности. Включение в музыкально-педагогическую деятельность разнообразных ситуаций косвенным образом влияет и на развитие творческих качеств студента (Полякова Е.С.) [502, 763, 765].

Рассматриваемая дискретная модель является оптимальной и для реализации личностно-центрированного подхода. Принцип гуманизации, рассматривающий личность как субъект свободной деятельности, реализуется в этой модели при каждом проявлении нестабильности в системе личности. Позитивные человеческие отношения в системе «учитель-ученик» способствуют актуализации общественно ценных личностно-профессиональных качеств, раскрытию индивидуальности личности, способности к осознанному самоопределению в музыкально-педагогической профессии на основе принципа индивидуализации педагогической деятельности и педагогического воздействия. Вариативность, альтернативность и профилизация музыкально-педагогического процесса способствуют реализации в каждом звене дискретной модели индивидуальной стратегии обучения. Эти принципы в дискретной модели определяют для каждого студента индивидуальный маршрут в образовательном пространстве. Позитивная эмоциональная поддержка в каждом звене дискретной модели (начинающемся флуктуациями, приводящими к нестабильности и заканчивающимся актуализацией и проявлением личностно-профессионального качества, приводящего систему в новое состояние) способствует самореализации и самоактуализации студента в учебно-музыкальной деятельности.

Принципы антропософского подхода также взаимодействуют в дискретной модели и позволяют преодолеть противоречия образовательной ситуации. Успешность и творческий характер музыкально-педагогической деятельности обеспечивается при дискретной модели, если студент рассматривается с позиции уникальности и неповторимости, а педагог выстраивает свою деятельность с учетом своеобразия личности обучающегося, адаптируя для каждого свой методический потенциал. Дискретная модель позволяет персонифицировать учебно-воспитательный процесс, т.к. строится в зависимости от выдвигаемых на первый план кардинальных задач исполнительской подготовки данного конкретного студента. Персонифицированный музыкально-педагогический процесс требует проектирования преобразования каждой конкретной обучающейся личности и соответствия педагогических воздействий природе определенного, единственного, уникального человека.

Мы рассмотрели четыре наиболее употребительные модели управления решением ключевых проблем исполнительской подготовки и пришли к выводу, что только дискретная модель наиболее полно отвечает основному подходу, избранному нами в исследовании – холистско-синергетическому подходу. Тем не менее, в реальном музыкально-педагогическом процессе на разных его уровнях используются и другие проанализированные нами модели. Так, на начальном этапе обучения, на психологически-развивающем и общеобразовательном уровне музыкально-педагогического процесса часто используется последовательная модель управления решением основных проблем инструментальной подготовки, которая в этот период еще не носит характера профилизации. Последовательная модель отражает переход от одного сензитивного периода к другому, следуя природе биологического и психического развития человека. На профориентационном и профессиональном уровне музыкально-педагогического процесса, особенно при явных пробелах в формировании специфических личностно-профессиональных качеств, значительная часть педагогов-музыкантов предпочитает использовать параллельную модель управления.

Если какие-то кардинальные проблемы инструментальной подготовки не решены в соответствующий сензитивный период, то развитие соответствующих личностных конструктов может осуществляться в более поздние периоды обучения с использованием тех сензитивных периодов, которые актуальны в данный момент времени. Отметим, что применяемые педагогом в различных моделях методы, группы методов, технологии должны восполнять отсутствие сензитивного периода для решения данной проблемы. Опереться можно только на тот период, который актуализирован во времени, и в опоре на него создавать проблемные ситуации, и через него решать стоящие перед студентом проблемы.

Использование педагогом той или иной модели зависит от следующих условий:

- Исходного уровня инструментального развития ученика.
- Точности передачи музыкального образа при использовании данной модели. Следует отметить, что если не учитывать развитие и саморазвитие ученика, фактор времени (потенцирование субъективного времени) и рациональное использование сил, то адекватности музыкального образа можно добиться, используя практически любую модель.
- Ситуативной уместности обращения именно к данной модели решения проблемы (даже диффузная модель может быть использована в воспитательных целях).
- Рациональности использования модели с учетом временного фактора.
- Ориентации на принцип индивидуализации педагогической деятельности и педагогического воздействия. Преподаватель должен видеть перспективу развития личности будущего педагога-музыканта и всеми силами стремиться подвести и направить его к этой перспективе.
- Стратегии экономии сил педагога и обучающегося.

Мы рассмотрели кардинальные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыки, выявили модели управления решением этих проблем и проанализировали их действенность в свете избранных нами холистско-синергетического, личностно-центрированного и антропософского подходов.

Теперь необходимо рассмотреть, какие виды управления могут содержательно наполнять данные модели.

Среди многочисленных функций педагога-музыканта одной из важных, но малоисследованных и мало осознаваемых в реальном музыкально-педагогическом процессе является функция управления профессиональной подготовкой студента.

В русском языке управлять – значит направлять ход (движение), руководить действиями кого-либо, чего-либо. Можно руководить действиями других людей (авторитарно или демократически, императивно или гуманно), можно совместно руководить деятельностью, можно самому руководить собой и своей деятельностью. Таким образом, в едином русле управленческой деятельности появляются *управление (прямое и косвенное), со-управление и самоуправление*. Разработанная нами концепция альтернативного музыкально-педагогического процесса предполагает расширение пространства свободы по мере перехода от одного уровня музыкально-педагогического процесса к другому. Прежде всего, следует отметить, что управление при холистско-синергетическом подходе также с неизбежностью требует расширения пространства свободы для самоорганизации личности, отсюда вывод: прямое управление необходимо сменить косвенным, на более высоких уровнях постепенно переходя к со-управлению музыкально-педагогическим процессом и самоуправлению. В русле предлагаемой нами концепции эта трансформация управленческой функции способствует эффективному личностно-

профессиональному развитию будущего учителя музыки, его самореализации в музыкально-педагогической деятельности, интенсификации всего процесса подготовки специалиста.

Традиционно управление учебно-воспитательным процессом определяется как «планомерное воздействие на его содержание, структуру и предпосылки эффективности с целью теоретической и практической подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям» [609]. Однако, такое определение управления педагогическим процессом ограничивает процессы самодетерминации, самоорганизации и самореализации личности. При холистско-синергетическом подходе синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса и акмеологическая модель становления и развития личностно-профессиональных качеств требуют иного определения понятия «управление педагогическим процессом». Вероятно, глагол воздействие должен быть заменен на взаимодействие, а «подготовка специалиста» дополнена положениями о самоорганизации, саморазвития и самореализации личности. Н.В.Кухарев и В.С.Решетько сформулировали определение понятия *управление* в русле акмеологического и системного подходов: «... управление образовательными системами правомерно рассматривать как процесс взаимодействия руководителя с тружениками коллектива по совершенствованию их профессионального мастерства с целью получения в деятельности оптимальных качественных показателей и приближения субъектов взаимодействия и системы в целом к саморазвивающимся» [332].

Именно это определение и легло в основу нашего понимания процесса управления решением основных проблем инструментальной подготовки. Управление музыкально-педагогическим процессом понимается нами как *процесс взаимодействия педагога с учеником по совершенствованию его профессиональной подготовки с целью получения таких результатов, которые обеспечивали бы высокое качество будущей профессиональной деятельности, возможность личности саморазвиваться и самореализоваться в ней и в целом способствовали позитивному изменению МПП как саморазвивающейся системы.*

Из триады руководитель – учитель – ученик, выделяемой белорусскими учеными в индивидуальном музыкально-педагогическом процессе нас интересует управление в системе учитель–ученик. Н.В.Кухарев и В.С.Решетько указывают на тройную обращенность, выделяя: 1) взаимодействие личностно-профессиональных качеств руководителя и учителя, в результате которого меняются качества учителя; 2) взаимодействие качеств учителя и ученика, что изменяет качества ученика и, наконец, 3) в результате такого тройственного обращения изменяется и профессионализм самого руководителя.

В нашем случае, управление в процессе музыкально-педагогической деятельности на индивидуальном уроке имеет двойную обращенность: помимо

изменения личностных параметров учащихся происходит изменение и личностных параметров учителя. Безусловно, руководство музыкально-педагогическим процессом на уровне кафедры или деканата имеет некоторое отношение к инструментальной подготовке, но основные изменения происходят в системообразующем компоненте МПП, основной социально-педагогической системе «учитель–ученик». Это обусловлено психолого-педагогическими особенностями индивидуального музыкального урока: его эмоциональными компонентами, устойчивой обратной связью, постоянной сменой ролей в общении (Е.С.Полякова) [499, 506, 510, 515, 765].

Эффективность любого педагогического процесса (в школе, ссузе или вузе) определяется успехами учащихся, студентов. Отсюда вытекает, что результативность музыкально-образовательного процесса может определяться как соответствие результатов совместной деятельности педагога и ученика задачам, выдвигаемым обществом и государством перед саморазвивающейся и самореализующейся в музыкальной (слушательской, исполнительской, композиторской, педагогической) деятельности личностью. Альтернативный музыкально-педагогический процесс является в значительной степени инновационным, т.к. сущность его изменения состоит в ином соотношении рациональных и эмоциональных компонентов этого процесса. Мы позволяем говорить об альтернативном процессе как об инновационном, исходя из позиции Н.А.Масюковой и В.И.Слободчикова, различающих новации и инновации. Новацию характеризуют «кратковременность и несистематичность управленческих усилий, порождающих изменения лишь отдельных элементов преобразуемой системы» [384, с. 151]. Инновация возникает на основе системной концептуализации, разработки новых теоретических оснований, имеющих научную новизну. Инновация способствует принципиальному преобразованию, развитию и изменению всей управляемой системы в ее целостности. Таким образом, ожидаемый эффект практической пользы от альтернативного музыкально-педагогического процесса (инновационного в своей сущности) напрямую сопряжен с деятельностью управления, проектированием и прогнозированием развития МПП. Поскольку мы ранее отметили трансформацию управленческой функции на разных уровнях музыкально-педагогического процесса, постольку мы можем утверждать, что управление (для адекватности его использования в синергетической модели альтернативного музыкально-педагогического процесса и в соответствии с разработанными концептуальными основаниями) должно: 1) быть системным и осуществляться в соответствии с концептуализацией; 2) быть мобильным, изменяющимся с постепенным переходом функции управления от педагога к ученику; 3) соответствовать уровню музыкально-педагогического процесса, т.е. управление тоже должно иметь уровни (управление, со–управление, самоуправление); 4) обеспечивать комплексную реализацию задач музыкально-педагогического процесса; 5) проектировать позитивные изменения в личности будущего профессионала; 6) прогнозировать развитие музыкально-

педагогического процесса как системы; 7) повышать аксиологичность музыкально-образовательного процесса для личности, общества, государства, человеческой популяции в целом.

Из всех компонентов профессиональной педагогической деятельности управленческая функция является одной из самых сложных по своему содержанию. Она требует от педагога наличия разнообразных способностей, высокого уровня индивидуальных личностно-профессиональных качеств и музыкально-педагогических умений. Анализ научной литературы по этой проблеме показывает, что важнейшими компонентами эффективного управления являются: продуктивная Я-концепция (ранее мы ее рассматривали как подсистему акмеологической модели профессионала), личностно-профессиональные качества педагога–руководителя, творческий потенциал педагога, уровень его подготовленности к управлению, мотивация профессиональной деятельности [124, 125, 332, 657].

Рассмотрим, коротко эти компоненты эффективного управления музыкально-педагогическим процессом, в каких направлениях развивается управленческая деятельность преподавателя, и с каких позиций она должна оцениваться.

1. Как признает современная педагогическая акмеология, личностно-профессиональное развитие педагога, его восхождение к профессионализму возможно только при сформированной «Я-концепции» (У.Джеймс, Р.Бернс, К.Роджерс, И.С.Кон, Т.Шибутани, А.А.Налчаджян, И.В.Антонова, В.А.Ядов и др.). Сущность этого понятия и его место в акмеологической модели профессионала мы более подробно рассмотрели в третьей главе. Однако, следует рассмотреть частный вопрос: важность сформированной, продуктивной «Я-концепции» педагога-музыканта для эффективного управления учебно-воспитательным процессом. Как указывают А.А.Деркач и В.Г.Зазыкин: «Адекватные представления позволяют сформировать реалистичные личностно-профессиональные стандарты, программы развития и саморазвития, выстроить гармоничную и продуктивную систему профессиональных взаимодействий и отношений» [183, с. 123].

В профессиональной деятельности учителя «Я-концепция» представляет установку по отношению к самому себе, которая состоит из следующих компонентов: когнитивного, эмоционального и оценочно-волевого. В основе продуктивной «Я-концепции» лежит гармоничность всех ее составляющих:

- Я-реального (настоящего) – обуславливается развитием самооценки, самоконтроля и рефлексии;
- Я-идеального и Я-будущего – стимулируется реалистичной и адекватной оценкой индивидуальных ресурсов и возможностей их усиления;
- Я-динамического – характеризуется осознанием процессуальности профессионального становления;
- Я-фантастического – способствует формированию высоких личностных и профессиональных стандартов.

Явное преобладание одного из компонентов может тормозить становление профессионализма.

Продуктивная, сформированная «Я-концепция» учителя отличается конгруэнтностью гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, рефлексивных и социально-перцептивных умений. Именно *эти факторы обеспечивают успешность реализации управленческой функции преподавателя.*

2. Многочисленные исследования (Н.Ф.Вишнякова, А.А.Деркач–В.Г.Зазыкин, П.Карстанье–К.Ушаков, Н.В.Кухарев–В.С.Решетько) [124, 125, 183, 332, 657] убедительно подтверждают влияние личностных качеств руководителя на успешность его управленческой деятельности. Стратегическими личностно-профессиональными качествами руководителя Н.В.Кухаревым и В.С.Решетько, например, признаются: *душевная чуткость, чувство дереализации, чувство деимпульсивности, чувство интерферентности, чувство интуиции, чувство деликатности, чувство юмора.* Особое значение эти авторы придают антиципации, как основе, выявляющей умение управленца предвосхищать, предвидеть ситуацию эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса [332, с. 181–182]. Пять уровней антиципации показывают рост способности управленца, руководителя предвидеть направление и динамику развития многообразных систем, существующих в педагогической реальности: 1) эмоционально-чувственный – неудовлетворенность существующим положением, предвидение более оптимального взаимодействия; 2) поведенческий (деятельностный) – проверка оптимальности прогнозируемых действий в стихийно возникших или специально созданных ситуациях; 3) интеллектуально-мировоззренческий – возможность создавать более эффективную систему взаимодействий на основе принятых руководителем идеологических и мировоззренческих позиций; 4) локально-креативный (творческо-прогностический) – возможность руководителя привносить новое, корректировать и совершенствовать собственную управленческую деятельность; 5) системно-креативный (системно-прогностический) – возможность создавать новые педагогические системы.

О.С.Анисимов, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, исследуя проблемы акмеологии управления, среди важных профессиональных качеств управленца называют *силу личности, самоэффективность и ответственность.* Не смотря на отсутствие единства мнений на персонифицированные эталоны профессионализма в управлении, отсутствие общепринятой иерархизированной системы личностных качеств руководителя, отсутствие исследований значимости и соподчиненности этих качеств, можно констатировать следующее: *успешность реализации управленческой функции педагога-музыканта (на разных уровнях музыкально-педагогического процесса) непосредственно зависит от уровня развития его личностно-профессиональных качеств.*

3. Эффективность педагогического управления зависит от творческого потенциала личности учителя, как мы уже упоминали ранее – только творчески работающий учитель может повысить креативность ученика. Значимость творческих решений управленческих задач обусловлена невозможностью, или, скажем так, затрудненностью исправления уже полученного результата. После окончания нашей педагогической деятельности, как пишет Г.Н.Петровский « он (*результат* – Е.П.) существует как объективная реальность и в лучшем случае можно говорить только о возможностях процессов «пере» – переучивания, перевоспитания и т.д.» [479, с. 319]. Таким образом, педагогическое управление музыкальным обучением и воспитанием обусловлено целями педагогической деятельности и процессом получения проектируемого результата, т.е. самой музыкально-педагогической деятельностью. *Необходимость принятия верных управленческих решений в каждый конкретный момент педагогического процесса требует полной реализации творческих возможностей учителя музыки.*

4. Важным направлением развития функции управления в деятельности учителя музыки является формирование психологической готовности к управлению не только в повседневных ситуациях музыкально-педагогической деятельности, но и в ситуациях конфликтных, экстремальных, кризисных, способных разрушить основную социально-педагогическую систему индивидуального музыкально-исполнительского обучения «педагог-студент». В этом случае особое значение приобретает умение педагога почувствовать нарастание внутренней напряженности в этой системе, суметь на основе рефлексии и саморегуляции снять собственное внутреннее напряжение, откорректировать эмоциональные состояния субъектов педагогического процесса (собственное и своего ученика), на основе принципа активного терпения преодолеть и разрешить сложившуюся ситуацию. *Преподаватель музыки должен быть психологически готов к управлению кризисными ситуациями.*

5. Управленческую функцию преподавателя укрепляет и развивает мотивация профессиональной деятельности. Как мы упоминали, проблемой мотивации музыкальной деятельности много и плодотворно занимался известный белорусский ученый, педагог-музыкант В.Л.Яконюк [751]. Им отмечена разнонаправленность групп мотивов музыкально-профессионального обучения: на овладение музыкально-исполнительской специальностью и на музыкально-педагогическую профессию. Бесспорно, управление присутствует и при первом, и при втором направлении музыкальной деятельности, но в первом случае – речь идет только о саморегуляции и самоуправлении музыкальным исполнительством, а во втором – музыкально-педагогическая деятельность включает в сферу управления не только личность учителя, но в первую очередь ученика и его учебно-музыкальную деятельность. Следовательно, *развитая мотивация профессиональных достижений в*

музыкально-педагогической деятельности укрепляет и развивает управленческую функцию преподавателя музыки.

6. В педагогике существуют различные стили управления профессиональной и учебной деятельностью. Помимо общепринятых – авторитарного, демократического и либерального – можно выделить ряд стилеобразующих характеристик управления, которые позволяют разделить его на *прямое и косвенное* (что нами ранее рассматривалось). Как мы уже отмечали в теоретических главах, творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность являются сущностными характеристиками музыкально-педагогического процесса. Остается признать, что в рамках художественной, музыкальной педагогики использование прямого управления может скорее принести вред, чем пользу. Если мы хотим создать условия для творческого развития и саморазвития личности, косвенное управление процессом обучения становится особенно актуальным. Это связано с приоритетом эмоциогенных факторов в музыкальном обучении, с повышением значимости эмоционального интеллекта учащегося-музыканта и требованием креативной педагогики *учить незаметно*. Для педагога-музыканта, таким образом, особую *значимость приобретает формирование стилеобразующих характеристик управленческой функции*.

Если одной из ведущих задач музыкально-инструментального обучения является самореализация ученика в различных видах учебно-музыкальной деятельности, превращение совместной деятельности в творческий диалог двух саморазвивающихся личностей, то наша деятельность должна опираться на основные положения креативной педагогики. Можно привести высказывание А.И.Ковалева о важности индивидуальных личностно-профессиональных качеств преподавателя: «Педагог не способный к творческому поведению прямолинеен и предсказуем, в его действиях преобладает стереотип. Действуя по шаблону и требуя от студента владения определенной суммой «готовых» знаний и умений, такой педагог ориентируется на актуальное состояние развития студента. Тем самым, он как бы «опускается» на уровень развития обучаемого вместо того, чтобы вместе с ним подняться до неведомых обоим творческих вершин или, хотя бы «подтянуть» студента до уровня своего профессионального мастерства» [269, с. 66].

Для успешного руководства творческим музыкально-педагогическим процессом перспективным является именно *косвенное управление как опосредованное воздействие на процесс обучения, скрытый механизм которого заключается в создании у ученика когнитивного и эмоционального интереса к учебной проблеме на основе косвенных методов воздействия, рефлексии и со-творческого взаимодействия с преподавателем*. (Н.Ф.Вишнякова) [123–125]. Придавая немаловажное значение воздействию на личность, следует заметить, что основной упор в косвенном управлении все-таки делается на процесс обучения.

Стремясь *учить незаметно*, педагог создает условия для со–творческого акта, позволяющего ученику не ощущать, что его учат, насильно научают. Конгруэнтный уровень взаимопонимания преподавателя и студента, ученика достигается в интерактивном, диалогичном процессе сотворчества позволяющего педагогу соприкоснуться с внутренними психическими механизмами учащегося в каждый момент его деятельности, поведения, общения и рефлексии. При этом необходимо отметить, что косвенное управление осуществляется на всех уровнях музыкально-педагогического процесса, хотя и не на каждом уровне могут быть пройдены все его (косвенного управления) этапы. В достижении проектируемого результата обучения – раскрытии творческих потенций ученика-инструменталиста, самореализации личности в различных видах музыкальной деятельности – педагогом осуществляется косвенное управление в соответствии со следующими этапами:

- *Первый этап* – создание творческой атмосферы в классе, психологическое раскрепощение ученика. Создание подобной атмосферы предполагает взаимодействие педагога с учащимся на условиях доброжелательных, эмоционально-положительных отношений, того, что К. Роджерс определяет понятием *фасилитация*. Этот этап косвенного управления реализуется на всех уровнях музыкально-педагогического процесса
- *Второй этап* – собственно акты со–творчества, в которых учитель искусно создает предпосылки для «выхода» ученика на «самостоятельные» творческие идеи и решения. Достижение этого этапа косвенного управления приходится преимущественно на общеобразовательный и профориентационный уровни музыкально-педагогического процесса.
- *Третий этап* – формирование у учащегося–инструменталиста, студента устойчивой мотивации, установки на творческую деятельность в русле музыкально-исполнительских дисциплин, на самореализацию в этом виде музыкальной деятельности. На основе этих установок происходит самоактуализация личности, продвижение по пути от «Я-настоящего» к «Я-идеальному, «Я-будущему» (Р.Бернс, Т.Шибутани и др.) [65, 716], превращение творчества во внутреннюю жизненную потребность. Полноценная реализация этого этапа косвенного управления приходится, в основном на профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса.

Следует отметить, что эти этапы косвенного управления не связаны жестко с уровнями МПП. Скорее можно утверждать об их определенной приоритетности на том или ином уровне. В целом же, в зависимости от стадии личностного развития, проявляемых задатков и скорости формирования способностей, достижение третьего этапа косвенного управления может состояться уже на психологически-развивающем уровне музыкально-педагогического процесса. Наиболее яркими примерами могут стать ранние

годы В.А.Моцарта, Ф.Шопена и других гениальных музыкантов, скорость развития которых выходит за рамки *нормы* как установленной меры соответствия между уровнем сформированности личностных качеств, музыкальных способностей, исполнительских навыков и определенным этапом психофизического развития учащегося.

Формы косвенного управления опираются на методический багаж преподавателя и отражают его профессиональный опыт и педагогическое мастерство. Перечислим наиболее важные из них:

1. **Актуализация желаний ученика.** То, что в педагогике принято называть «манящей перспективой». Эта форма косвенного управления в креативной педагогике частично сопрягается с принципом «свободного выбора» в педагогике сотрудничества. Ученик, в программе которого, (наконец-то!) появляется давно любимое и желанное музыкальное произведение склонен проявлять больше трудолюбия и усидчивости в своей учебной деятельности, больше радости, любви и преданности в своих отношениях к исполняемому произведению.
2. Важной формой косвенного управления является **фланговый подход**, обход «острых углов». Каждый преподаватель, если он настоящий преподаватель, прежде всего, диагностирует личность своего ученика: его задатки, уровень сформированности его музыкальных способностей, исполнительских умений и навыков, степень развития его индивидуально-психологических свойств, а также личностные качества, способствующие или препятствующие успешной музыкальной деятельности. Результаты диагностирования помогут учителю музыки избежать «лобовых атак» и фронтальных наступлений на учащегося, что всегда приводит к обострению отношений и, выражаясь языком военной науки, объявлению войны и превращению педагога и ученика в неприятелей. Если принять во внимание очень тонкое высказывание известного украинского мыслителя эпохи Возрождения Григория Сковороды «Учение, как и еда, недействительно от нелюбимого», то следует признать, во-первых, необходимость определенной дипломатичности в отношениях между преподавателем и учеником, и, во-вторых, обязательность установления изначально положительных эмоциональных отношений между субъектами музыкально-педагогического процесса.
3. **Косвенное доказательство** или «доказательство от противного». Иногда в работе с учащимися-музыкантами усвоение какой-либо прописной исполнительской истины затрудняется соглашательской, инфантильной или комфалентной реакцией ученика на новую информацию. Это может быть связано с особенностями его личности, с устоявшимися привычками, в случае перевода ученика от другого педагога, и многими другими факторами. Прямое логическое доказательство может только укрепить ложную позицию обучающегося. В подобном случае

преподаватель только выиграет, если истинность своей позиции будет обосновывать посредством опровержения истинности позиции оппонента [672]. Суть не в том, чтобы ученик принял нашу точку зрения, а в том, чтобы понял ложность своей.

4. Особой формой косвенного управления является **косвенное внушение**, направленное не на логику ученика, а на его эмоции. Мы уже упоминали, что эмоциональные доводы всегда приоритетны. Преподаватель не должен пренебрегать такими видами косвенного внушения, как эмоциональная реакция (удивление, неожиданная радость, огорчение и пр.), намек, совет, пожелание, личный пример, шутка, ирония и т.д. Необходимо оговориться, что сарказмом пользоваться нежелательно, а ирония не должна быть злой, едкой, в противном случае можно повредить положительно-эмоциональным отношениям между педагогом и учеником.

Признавая правомочность применения на всех уровнях музыкально-педагогического процесса всех форм косвенного управления, следует все-таки отметить, что их использование во многом зависит от методической оснащенности преподавателя, его личностных пристрастий и приверженности тем или иным технологиям и методам.

В целом можно констатировать, что косвенное управление лучше соответствует, более адекватно рассмотренной нами ранее дискретной модели управления решением основных проблем инструментальной подготовки будущего учителя музыки. Использование различных форм косвенного управления в дискретной модели зависит от стихийно складывающихся и специально создаваемых ситуаций, т.е. от ситуативной уместности в тот или иной момент музыкально-педагогического процесса.

Введение каждой из форм косвенного управления в реальную практику того или иного учителя требует определенных навыков. Добиться этого можно при включении в профессиональную подготовку преподавателя музыки, в частности, в преподавание музыкально-исполнительских дисциплин, методического и психолого-педагогического блоков, некоторых технологий игромоделирования, адаптированных или специально разработанных для музыкально-педагогического процесса.

*

*

*

Итак, нами рассмотрены четыре наиболее часто встречающихся в реальной практике *модели управления решением кардинальных проблем инструментальной подготовки будущего учителя музыки*: **диффузная, последовательная, параллельная и дискретная**.

1. Анализ этих моделей с точки зрения избранных подходов и проведенной ранее концептуализации позволяет сказать, что только дискретная модель соответствует основному холистско-синергетическому подходу,

избранному нами в исследовании. Эта модель позволяет также опереться на личностно-центрированный и антропософский подходы, которые являются дополнительными. Использование педагогом той или иной модели зависит от следующих *условий*: исходного уровня развития ученика; точности передачи музыкального образа при использовании данной модели; ситуативной уместности; рациональности использования модели с учетом временного фактора; ориентацией на принцип индивидуализации педагогической деятельности и педагогического воздействия; стратегии экономии сил педагога и обучающегося.

2. Одной из важных, но малоисследованных и мало осознаваемых в реальном музыкально-педагогическом процессе является функция управления. В едином русле управленческой деятельности различаются *управление (прямое и косвенное), со–управление и самоуправление*. Управление МПП понимается нами как процесс взаимодействия педагога с учеником по совершенствованию его профессиональной подготовки с целью получения таких результатов, которые обеспечивали бы высокое качество будущей профессиональной деятельности, возможность личности саморазвиваться и самореализоваться в ней и, в целом, способствовали бы позитивному изменению МПП как саморазвивающейся системы.

3. Эффект практической пользы от альтернативного музыкально-педагогического процесса (инновационного в своей сущности) напрямую сопряжен с деятельностью управления, проектированием и прогнозированием развития МПП. При этом управление должно быть: *системным; мобильным, с постепенным переходом функции управления от педагога к ученику; соответствовать уровню музыкально-педагогического процесса; проектировать позитивные изменения в личности будущего профессионала; прогнозировать развитие МПП как системы; повышать аксиологичность музыкально-образовательного процесса для личности, общества, государства*.

4. Важнейшими компонентами эффективного управления являются: продуктивная Я-концепция, личностно-профессиональные качества педагога–руководителя, творческий потенциал педагога, уровень его подготовленности к управлению; мотивация профессиональной деятельности. Для успешного руководства творческим музыкально-педагогическим процессом перспективным является поэтапное *косвенное управление как опосредованное воздействие на процесс обучения*: первый этап – создание творческой атмосферы в классе; *второй этап* – акты со–творчества; третий этап – формирование у обучающегося устойчивой мотивации, установки на творческую деятельность.

5. Наиболее важными формами косвенного управления являются: *актуализация желаний учащегося, студента; фланговый подход; косвенное доказательство*. Косвенное управление адекватно дискретной модели управления решением основных проблем инструментальной подготовки будущего учителя музыки.

4.2 Технологизация процесса личностного становления педагога-музыканта

При рассмотрении проблемы становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки и определения тех доминирующих тенденций, которые обеспечивают эффективность и устойчивость этого становления, большое значение имеют не только моделирование и концептуализация исследуемого процесса, но и методическое его обеспечение.

Дальнейшие разделы нашего исследования и будут посвящены рассмотрению систем методов, обеспечивающих успешность профессионального становления личности педагога-музыканта.

Прежде всего, возникает вопрос, почему нами используются системы методов, а не столь широко распространенные в настоящее время технологии?

Рассмотрим понятия: метод, методический прием, система методов, методика, технология, стохастическая технология.

Понятие **метод** в наиболее широком значении есть способ достижения цели, совокупность приемов, правил и норм познания и действия, основная функция которого заключается в организации и регуляции любой деятельности. В педагогике понятие метода обучения и воспитания – многозначно. Традиционно **метод** определяется как *«способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, при которой учащиеся усваивают знания, умения и навыки, развиваются их личностные качества и способности, формируется научное мировоззрение и достигается необходимая подготовка подрастающих поколений к трудовой жизни»* [609, с. 417]. В какой-то степени можно констатировать, что метод является и способом учебно-воспитательной работы, и траекторией, ведущей ученика от незнания к знанию, от неумения к умению, и, как указывает Г.М.Цыпин, *«видом взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, нацеленной на достижение определенных результатов в обучении»* [694, с. 167], и упорядоченной системой действий всех участников учебно-воспитательного процесса, и путем становления личности ученика и способом его профессиональной подготовки. При всей вариативности и многозначности определений, можно констатировать, что, по сути, они не являются противоречивыми и каждое из них отражает одну из функций метода. Именно эта многозначность позволяет говорить о полифункциональности метода, как его основной сущностной характеристике. Кроме этого, большинство методов обучения и воспитания имеют комплексную сложносоставную структуру.

Если же способ действия выполняет только одну функцию, т.е. является монофункциональным, то можно говорить о **методическом приеме**. Методические приемы как способы преподавания – *однозначны по содержанию, однонаправлены по вектору действия и решают единичные, частные задачи.*

В преподавании музыки методы и методические приемы, весьма условно, разумеется, подразделяются на несколько групп:

1. Методы, действие которых направлено на художественное сознание человека, его творческий потенциал, эмоционально-волевую сферу, образно-ассоциативное мышление, личностно-профессиональные качества, фантазию и воображение. Целью использования этих методов является формирование человека (как искусственно-естественный процесс придания определенной формы духовному потенциалу личности в совокупности трансцендентной, аксиологической, холистской и темпоральной структур); *обогащение* общего, профессионального и эмоционального интеллекта; *активизация* мотивационной сферы; *становление и развитие* общих и специфических личностно-профессиональных качеств. Т.е. эти методы направлены, в первую очередь, на изменение личностных параметров обучающегося.

2. Методы, направленные на совершенствование музыкальной деятельности: практических действий, операций, технических приемов. Для музыкально-исполнительских дисциплин это развитие исполнительского аппарата, психомоторики (двигательно-технических умений и навыков), качественного звукоизвлечения, педализации, полиритмии и пр. Применение методов этой группы предполагает достижение следующих целей: *становление, развитие и совершенствование* исполнительской деятельности обучающихся (в нашем случае исполнительской подготовки педагога-музыканта); *актуализация* специфических профессиональных умений и навыков; *обогащение* исполнительских приемов; *формирование* устойчивой мотивации к музыкально-исполнительской деятельности. Методы имеют приоритетную направленность на изменение качественных параметров деятельности.

3. Методы, связанные с педагогическим мониторингом организации и качества обучения и воспитания. Методы направлены на реализацию следующих целей: *анализ эффективности* учебно-воспитательного процесса; *проверка результативности и динамика интенсивности* музыкально-педагогического процесса; *определение уровня развития* личностно-профессиональных качеств учащихся. Без методов мониторинга невозможна интенсификация педагогического процесса. Эти методы преимущественно направлены на выявление состояния и позитивные изменения музыкально-педагогического и музыкально-образовательного процессов.

Практическое применение любого метода связано с некоторыми процедурами, без которых его использование, а главное, результативность становятся проблематичными. Общеизвестно, что один и тот же метод, примененный разными педагогами, может дать совершенно разные результаты, а применение одного и того же метода одним и тем же педагогом, но с разными учащимися тоже может иметь не всегда гарантированный результат. Более того, есть традиционные методы, например, часто применяемые в работе с учениками ритмические варианты, результативность использования которых вообще может быть подвергнута сомнению.

Следовательно, при использовании любого метода преподаватель должен, прежде всего, точно понимать сущность метода: какие задачи может решать

метод (универсальные – локальные, общие, масштабные – частные); каков развивающий потенциал метода, что именно он дает обучающемуся, его вектор действия (формирование исполнительских умений и навыков, развитие способностей, мышления, эмоциональной сферы, становление личностно-профессиональных качеств и т.д.); какую практическую пользу он может принести. Только после такой мысленной процедуры как *смыслообретение*, метод может включаться в методический арсенал того или иного преподавателя.

Адекватность применяемого метода и его *корреляция* со стратегическими и тактическими целями развития личности учащегося составляет сущность следующей процедуры. По мысли С.Е. Фейнберга, эффективность метода должна проявиться уже в первые дни или даже часы после применения, в противном случае метод не адекватен и необходим поиск других путей к решению проблемы совершенствования исполнительских навыков [105; 663, с. 323].

Поскольку в инструментальном музыкальном обучении и воспитании индивидуальность учащегося имеет принципиальное значение – применению любого метода должна предшествовать *проверка на релевантность*, т.е. на соответствие примененного метода данному ученику, актуальному уровню его развития, конкретной ситуации.

Поскольку методы являются полифункциональными образованиями и эти функции могут реализовываться разными дополняющими друг друга методами, постольку их использование в практике преподавания осуществляется не изолированно один от другого, а в комплексе, системно, как указывает Г.М.Цыпин «... методы взаимосочетаются, диффундируют (проникают) друг в друга, образуют своего рода симбиозы, складываются в динамичные сложноорганизованные структуры» [694, с. 183]. Мы уже доказали, что средства музыкально-педагогического процесса, а метод является одной из составляющих этих средств, являются динамической саморазвивающейся системой. Это позволяет нам включить методическое обеспечение в синергетическую модель музыкально-педагогического процесса как структурную составляющую его средств.

Существование **системы методов** обусловлено, во-первых, многослойностью и структурно-системной иерархизированностью целей музыкально-педагогического процесса, а, во-вторых, комплиментарной полифункциональностью метода. Ведущую роль здесь играет «... не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонически организованная их система» [594, с. 299]. В этом случае систему методов можно определить как *группу системно-структурированных методов и методических приемов, целостность которой обеспечивается едиными теоретическими основаниями создания, функционирования и применения при многозначности целей и результатов; значительно большей эффективностью при комплексном использовании и многовекторной направленностью в педагогическом процессе.*

Методика определяется как отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения (и воспитания). Различают общую методику учебного предмета и частные методики. Обучение основам той или иной науки или искусства является предметом методики. Иногда этот термин употребляется в более узком значении как учение о методах обучения и воспитания – общих, если имеются в виду методы, присущие всем предметам или частным, применимых к определенному предмету. Исходя из вышеизложенного, методика музыкального образования является частной методикой, имеющей свое содержание и определяющей специфику всего учебно-воспитательного процесса. Методика рассматривает музыкально-педагогический процесс в конкретном воплощении его специфики.

В.А.Школяр, рассматривая специфику методики музыкального образования, дает следующую качественную ее характеристику: «Методика как форма конкретизации методологии есть творчество учителя в организации эмоционально-интеллектуальной деятельности учащихся с целью присвоения нравственно-эстетического содержания музыкального искусства и раскрытия механизма превращения явлений и фактов объективного мира в музыкальные образы в единстве содержания, формы и средств выражения» [420, с. 71].

Некоторые иные характеристики методики отмечают Э.Б.Абдуллин и Е.В.Николаева, представляя ее в виде «... процесса и результата интерпретации основополагающих теоретических положений к конкретным педагогическим условиям. Методика реализует обучающую, воспитательную и развивающую функции музыкального образования и занимает промежуточное положение между наукой и искусством» [3, с. 5].

Регулярность и последовательность применения тех или иных методов в их совокупности как сущностные характеристики методики выделяет известный педагог–музыкант Г.М.Цыпин [694, с. 185].

Обобщая приведенные выше определения можно констатировать, что **методика** является *процессом и результатом регулярной и последовательной интерпретации основополагающих теоретико-методологических положений в конкретных педагогических ситуациях:*

- с целью организации эмоционально-интеллектуальной деятельности учащихся;
- присвоения нравственно-эстетического содержания музыкального искусства;
- раскрытия механизма превращения явлений и фактов объективного мира в музыкальные образы

– на основе соотнесения общечеловеческих эмоций, выраженных и сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности.

Для лучшего методического обеспечения музыкально-педагогического процесса немаловажное значение имеют принципы выбора методических средств в каждой конкретной педагогической ситуации для каждого

конкретного учащегося-музыканта. При всей внешней независимости в выборе форм и методов работы в индивидуальном классе, педагог–музыкант имеет, тем не менее, внутренние ограничения, обусловленные закономерностями музыкально-педагогического процесса, доминирующими тенденциями становления и развития личностно-профессиональных качеств студента–музыканта (для профессионального уровня МПП), конкретным уровнем личностно-профессионального развития обучающегося, теми условиями и обстоятельствами, которые характеризуют складывающуюся образовательную ситуацию. В некотором смысле, безграничная свобода выбора сменяется четко определенным коридором выбора, правда, следует отметить, что внутри ограниченного коридора может быть бесконечное количество индивидуальных траекторий использования методических средств, и множество вариантов их сочетаний.

Постараемся сформулировать принципы выбора методического обеспечения в музыкально-педагогическом процессе, релевантном современной социокультурной ситуации.

1. Цели и задачи музыкально-образовательного процесса обуславливают выбор методического обеспечения.
2. Методы, используемые в процессе музыкального обучения и воспитания не должны противоречить закономерностям альтернативного музыкально-педагогического процесса: творческому характеру, аллотропизму, полифункциональности и поликультурности.
3. Методическое обеспечение обуславливается спецификой учебной музыкальной дисциплины и предмета деятельности – музыкального искусства, определяющего особенности учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности субъектов образовательного процесса.
4. Для адекватного выбора методического обеспечения необходим учет: 1) возрастных и индивидуальных особенностей учащихся (студентов); 2) уровня развития музыкальных способностей личности; 3) стадии развития личностно-профессиональных качеств человека.
5. Выбор методики обуславливается общими особенностями развивающей поликультурной музыкально–образовательной среды учебного заведения, обеспечивающей внешние условия и обстоятельства, в которых протекает музыкально-педагогический процесс того или иного уровня.
6. Частные условия и обстоятельства педагогической ситуации, складывающиеся на том или ином этапе обучения или на единичном уроке, влияют на выбор педагогом методов обучения и воспитания конкретного ученика.
7. Опыт преподавателя, его теоретическая и практическая подготовленность, умение оптимизировать используемые методы и приемы, личностно-профессиональные качества специалиста –

обеспечивают возможность адекватного выбора методического обеспечения музыкально-педагогического процесса.

Таким образом, *цели и задачи, закономерности, специфика музыкально-педагогического процесса, учет уровня развития и потенциальных возможностей обучающихся, внешние средовые условия, ситуативная уместность и возможности каждого преподавателя являются основанием для выбора того или иного методического обеспечения.*

В отличие от достаточно вариативно свободно применяемых методики, методической системы, метода и методического приема **классические технологии** предполагают меньшую степень свободы использования, но отличаются более стабильными результатами. Гарантированность результатов отличает технологию от методики [70]. При этом понятие технология понимается, по меньшей мере, в двух смыслах: во-первых, как последовательность педагогических процедур, технологических операций и методических приемов, представляющих собой целостную педагогическую систему, приводящую к достижению гарантированных целей и способствующую целостному развитию личности учащегося; во-вторых, как описание дидактического процесса, воспроизведение которого обеспечивает успешность педагогической деятельности учителя. При этом мы придерживаемся позиции, когда понятие технология шире понятий методика, система методов, методический прием.

Понятие *технология* возникло еще в древней Греции (от греческого *techne* – мастерство, искусство и *logos* – понятие, учение), но современный смысл стало приобретать в XVII веке в Англии и Франции (во французском словаре Литре оно определялось как «систематическое рассмотрение процессов, методов, инструментов», «рассмотрение искусств в общем виде») [718, с. 237]. В словаре С.И.Ожегова технология определяется как «совокупность процессов обработки и переработки материалов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [454, с.785].

Однако, к XXI веку понятие технология расширилось. Оно стало применяться для определения практически любой целенаправленной деятельности, осуществляемой по каким-либо правилам, пошагово регламентированной и предполагающей гарантированный результат (политические, гуманитарные, педагогические, пиар-технологии).

В настоящее время педагогическая технология понимается «как направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных обучающих систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками» [609, с. 787]. С.С.Кашлев, рассматривая педагогические интерактивные технологии, выделяет в них способы, методы педагогического взаимодействия, условия развития субъектов педагогического процесса и гарантированный результат развития [252].

Наиболее развернутое определение педагогической технологии дает в своей монографии Г.Н.Петровский «Педагогическая технология – это определяемая целями конкретной педагогической системы и возможностями ее объектов, гарантирующая достижение поставленных целей последовательность познавательных действий учащихся и обеспечивающая их реализацию последовательность состояний образовательной среды и организационно-управленческих действий объектов-организаторов педагогического процесса в данной педагогической системе» [479, с. 86].

В целом можно утверждать: технологией называется педагогическая система, обладающая следующими сущностными характеристиками: *концептуальностью* (выражается в нескольких основополагающих принципах, обеспечивающих решение сверхзадачи технологии); *этапностью* (разделение единого процесса на взаимосвязанные на основе преемственности этапы); *алгоритмичностью* (поэтапное выполнение действий, обеспечивающих достижение цели); *управляемостью* (руководство и координация выполнением включенных в технологию процедур, операций и приемов); *эффективностью* (ускоренным достижением результатов, адекватных поставленным целям); *воспроизводимостью* (гарантированным прогнозированием результата, возможностью тиражирования технологии в других учреждениях образования, в других странах). Критериями технологизации педагогических процессов являются, таким образом, концептуальность, этапность, алгоритмичность, управляемость, эффективность и воспроизводимость.

По уровню применения известный ученый Г.К.Селевко выделяет следующие технологии:

- *общепедагогические* – характеризуют целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. В этом случае они совпадают по значению с педагогической системой и включают цели, содержание, средства и методы обучения, алгоритмы деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса;
- *частнометодические* (предметные), определяемые как совокупность средств и методов для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя;
- *локальные (модульные)* – представляют собой технологии отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология урока, отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных качеств личности и др.) [580].

На основе *ведущего признака* Г.К.Селевко разделил технологии по блокам: технологии личностной ориентации педагогического процесса; эффективности управления и организации учебного процесса; активизации и интенсификации деятельности учащихся; дидактического усовершенствования и реконструирования материала; технологии, основанные на принципе

природосообразности; на принципах развивающего обучения; технологии альтернативные; частнопредметные; технологии авторских школ.

Классификацию, основанную на *сущности педагогического процесса*, реализация которого обеспечивается, предлагает Г.Н.Петровский. Он выделяет следующие группы технологий: *технологии управленческой деятельности* (технология программно-целевого планирования, функциональная технология); *технологии организации учебного процесса* («Школа адаптирующей педагогики» Е.А.Ямбург, Б.А.Броде, «Школа-парк» М.А.Балабана, «Школа Завтрашнего Дня» Д.Ховарда, «Технология саморазвития» М.Монтессори и др.); *технологии организации познавательной деятельности учащихся* («Педагогика сотрудничества», «Гуманно-личностная технология» Ш.А.Амонашвили, «Технология развивающего обучения» Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, и др.); *частнопредметные технологии* («Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре» Е.И.Пассова, «Технология раннего интенсивного обучения грамоте» Н.А.Зайцева и др.); *технологии организации воспитательного процесса* («Технология коллективной творческой деятельности» И.П.Иванова, технологии моделирования, проектирования, свободного развития и др.); *коррекционные технологии* [479].

Обратимся к определению понятия *педагогическая система* в соотнесении с понятием технологизация. Педагогическая система на современном этапе развития образования трактуется весьма широко. Как и любая сложная система, она представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся. Она характеризует в самом общем виде все составляющие педагогической деятельности в современных условиях. По мысли Б.С.Гершунского, педагогическая система является интегративно понимаемой учебно-воспитательной, научно-педагогической (исследовательской) и управленческой деятельностью в соответствующих социальных условиях, т.е. на уровне всего общества, социума [140].

Однако нередко это понятие персонифицируется и используется для определения системы педагогических взглядов, характеристики научно-практической деятельности крупнейших педагогов (А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, В.Ф.Шаталова, Ш.А.Амонашвили, Дж.Дьюи, Р.Штайнера, М.Монтессори и др). В этом смысле понятие педагогическая система употребляется и в музыкальной педагогике. В двадцатом веке стройные музыкально-педагогические системы были созданы Б.Л.Яворским, В.Н.Шацкой, К.Орфом, З.Кодаи, Д.Б.Кабалевским.

Для музыкальной педагогики в двадцатом веке было характерно создание авторских педагогических систем, употребим этот термин во втором его значении, как определение системы педагогических взглядов, опыта научно-практической деятельности известных педагогов-музыкантов. Мы уже упоминали Б.Л.Яворского, который разработал стройную и логичную систему

формирования творческих качеств личности в музыкальной педагогике, им разработаны содержание и методика слушания музыки. Причем, эта система обладала концептуальностью, управляемостью, значительной эффективностью и воспроизводимостью, т.е. соответствовала некоторым критериям технологичности [739].

Подобное можно сказать и о педагогической системе В.Н. и С.Т. Шацких, построенной на признании всестороннего воздействия музыки на человека, ее воспитывающего потенциала, актуализирующихся через накопление музыкальных впечатлений и их осознание [713]. Система музыкального воспитания Золтана Кодая, основанная на приоритете народной музыки и целенаправленно реализуемая во всех звеньях музыкального образования: от школы до консерватории, четко базируется на принципах непрерывности и преемственности, что позволяет ей выйти на высокий уровень системности, эффективности и воспроизводимости [278].

Элементы технологичности прослеживаются и в системе музыкального обучения Карла Орфа, основанного на введении детей в мир инструментального музицирования (от нем. – *musizieren* – заниматься музыкой) в сочетании с пением, движением и ритмизированным чтением стихов. В системе прослеживается концептуальность, управляемость, определенная алгоритмизация (пошаговость введения инструментов и овладения исполнительскими умениями и навыками), воспроизводимость в разных образовательных системах [759].

Наиболее ярко технологичность проявляется в системе музыкального воспитания Д.Б.Кабалевского. Концептуальность системы выражена в нескольких основополагающих принципах: опора на закономерности самой музыки, система взаимосвязи музыки с жизнью школьника, как сверхзадача школьных занятий, тематическое построение программы и достижение целостности урока. Важное значение придается музыкальной драматургии и аксиологичности, личностной и общественной ценности музыкальных занятий. Здесь находят отражение такие критерии технологичности как управляемость. Преемственность между четвертями и всеми годами обучения, определенный алгоритм усвоения музыкального материала учащимися, последовательное развитие программных тем – обуславливают ее эффективность и воспроизводимость [231, 417].

Таким образом, музыкальная педагогика XX века дает нам примеры авторских педагогических систем, во многом отвечающих критериям технологичности. Творческое усвоение опыта прошлого позволяет педагогам-музыкантам, ученым создавать на современном этапе развития музыкально-педагогического процесса эффективные педагогические музыкальные технологии. Среди отечественных разработок можно назвать: технологию формирования духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности В.В.Граковой, технологию самореализации подростков в хоровой исполнительской деятельности Е.Г.Гуляевой, личностно ориентированную

технологии музыкального образования учащихся гимназии Ю.С.Сусед-Виличинской и др. [151, 153, 169, 170, 632].

В начале XXI века значительное распространение получили **стохастические технологии**, в которых используется иной вид технологизации. Стохастические технологии – это технологии вероятностные, в которых предметом технологизации становятся не образовательные процессы, а образовательная среда, создающая условия для становления и развития личности [754, 755]. В этих технологиях невозможна унифицированная образовательная цель, а сам характер технологии принципиально вероятностен [68, 69]. В классической технологии осуществляется ориентация на фиксированный результат. Как пишет Н.А. Масюкова «Благодаря четкой фиксированности конечного результата образовательного процесса технологическая конструкция такого рода носит весьма жесткий характер, представляя собой, по сути, «коридор необходимости»» [383, с. 60].

В стохастических технологиях жесткая причинно-следственная необходимость, детерминированность результата сменяется на более мягкой вариант вероятностных отношений, а результат педагогического взаимодействия становится предположительным. Коридор необходимости сменяется коридором вероятности, в который попадают не только обучаемый (воспитуемый) но и обучающий (воспитывающий). Это утверждение одновременно предполагает и то, что в стохастических технологиях (при смене необходимости вероятностью) расширяется пространство выбора для всех субъектов музыкально-образовательного процесса. Логика рассуждений позволяет констатировать, что в коридоре вероятности стохастической технологии изменяется степень свободы субъектов образовательного процесса, т.е. создаются условия для самоорганизации, а избранный нами холистско-синергетический подход становится основополагающим.

Рассматривая проблему закономерностей профессионального становления учителя музыки, мы выдвинули комплексную синергетическую модель альтернативного музыкально-педагогического процесса, способствующего реализации акмеологической модели становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. Практическая реализация этих моделей возможна только при **генеральной стохастической технологии**, обеспечивающей:

- становление и развитие личностно-профессиональных качеств педагога адекватных специфике осуществляемой профессиональной деятельности, т.е. на основе выявленных закономерностей музыкально-педагогического процесса (творческого характера, аллотропизма, полифункциональности и поликультурности);
- интенсификацию личностно-профессионального становления учителя музыки в альтернативном музыкально-педагогическом процессе (через опору на закономерности МПП, использование

личностных ресурсов субъектов МПП и потенцирование их субъективного времени);

- самореализацию учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе на основе самоопределения и идентификации личности с профессией;
- релевантность профессиональной подготовки учителя современным требованиям к специалисту в области музыкального образования;
- выбор индивидуальной стратегии образования (индивидуализация траектории образовательного процесса) в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности будущего специалиста, его социально-психологическими установками и профессиональной направленностью.

Данная генеральная стохастическая технология развития личностно-профессиональных качеств предполагает несколько этапов осуществления:

Этапность осуществления стохастической технологии отражает стадийность становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта как доминирующую тенденцию этого процесса.

На протостадии (*первый этап стохастической технологии*) осуществляется становление личностных качеств человека, обеспечивающих в перспективе развитие профессиональных качеств учителя музыки: музыкальные задатки, достаточно (по возрасту) развитые эмоционально-волевая сфера, внимание, память (образная, эмоциональная, моторно-двигательная), темперамент и т.д. Этот этап соответствует психологически-развивающему уровню музыкально-педагогического процесса. На этом этапе основное – *позитивная позиция ребенка* по отношению к музыкальному искусству «музыка во мне», проявляющаяся: в свободе самовыражения; в оперировании «звучащими образами»; в ориентировке в звуковом пространстве окружающей действительности; в выражении своих эмоций, чувств, настроений через музыкальный художественный образ и пр. *Рефлексия* этих проявлений позволяет говорить о степени развития личностных качеств ребенка. На этом этапе используются адаптированные возрасту творческие методы, система суггестивных методов, частично проблемно-ситуационные методы и методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

На втором этапе технологии (предпрофессиональная стадия) обеспечивается развитие качеств будущего профессионала: музыкальности, способности к эмоциональному переживанию и сопереживанию, слуха, чувства ритма, музыкальной памяти (всех видов), артистичности, общительности и т.д. Личностные качества начинают приобретать социальную направленность: удовлетворение потребностей личности как социального существа. Активность становится социальной активностью, общительность становится потребностью в общении, душевная чуткость развивается в гуманность и т.д. Общеобразовательный уровень музыкально-педагогического процесса характеризует этот этап технологии. На этом этапе расширяется степень

свободы ученика, что дает ему возможность: заниматься самостоятельными и коллективными поисками в музыкальном мире; добиваться прогресса в индивидуально выбранном виде музыкальной деятельности на уроке; проявлять интерес к коллективным формам общения с музыкальным искусством; определять интенсивность и продолжительность занятий тем или иным видом деятельности; свободно планировать свое время; выбирать произведения для изучения в соответствии со своими интересами и т.д. Это один из самых сложных этапов, определяющих в конечном итоге, уровень музыкального развития учащегося. Именно в этот период либо укрепляется положительное отношение к музыкальному искусству, либо резко меняется отношение к учебному предмету «Музыкальное искусство», к общению с музыкой в рамках учебных заведений, осуществляющих общее музыкальное и дополнительное музыкальное образование. *Позитивная позиция* «музыка во мне» либо укрепляется, либо сменяется отрицательной «музыка вне меня». Уровень развития личностных качеств должен соответствовать пройденным сензитивным периодам, что не всегда осуществимо в традиционном музыкально-педагогическом процессе. В этот момент *рефлексируется* соответствие проявляемых в учебно-музыкальной деятельности и общении личностных качеств соответствующему сензитивному периоду. Этап предполагает использование суггестивных методов, методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, проблемно-ситуационных и творческих методов.

На третьем этапе стохастической технологии (стадия личностной актуализации качеств) происходит актуализация качеств, необходимых для собственной успешной музыкальной деятельности личности. Осознается потребность в этих качествах и их ценность для себя, своей слушательской, исполнительской, композиторской музыкальной деятельности: будущие общие (трудолюбие, ответственность, самокритичность, высокая и адекватная мотивация достижений, достаточно высокий уровень саморегуляции и т.д.) и специфические личностно-профессиональные качества (хорошее звукоизвлечение, техническая подвинутость, муз. мышление и т.д.) На этом этапе технологии личностные конструкты усиленно развиваются, актуализируются для личности и успешно используются учеником. Этап соответствует профориентационному уровню музыкально-педагогического процесса. Именно в этот период успешно развивающийся в музыкальном отношении ученик избирает направление будущей музыкальной деятельности (он может остаться просто любителем, слушателем, не становясь профессионалом-музыкантом или педагогом-музыкантом). Или избрать один из видов музыкальной деятельности как деятельность профессиональную: композиция, исполнительство, музыковедение, педагогика. Таким образом, определяется *основная позиция* обучающегося по отношению к музыкальному искусству: любительски – «музыка во мне» или профессионально ориентированная – «я для музыки». Личностные качества учащегося начинают

приобретать профессиональную направленность, критерием их развития на этом этапе является ориентация на себя, собственную деятельность. *Рефлексируется* в этот момент направленность качеств, осознанность их проявления в своей учебно-музыкальной деятельности. Методическое обеспечение этого этапа технологии предполагает использование проблемно-ситуационных и творческих методов, суггестивных методов и методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

Четвертый этап технологии (стадия актуализации общих и специфических личностно-профессиональных качеств для музыкально-педагогической деятельности) характеризуется тем, что общие и специфические личностно-профессиональные качества становятся условием и средством эффективной музыкально-педагогической деятельности, актуализируются в профессиональной деятельности, приобретая социальную направленность, актуализируясь для Другого. Осознание себя как части единой социально-педагогической системы «учитель-ученик» позволяет в процессе музыкально-педагогической подготовки развиваться личностно-профессиональным качествам общим для педагогической профессии: педагогическому оптимизму, профессиональной направленности, любви к детям и желанию работать с ними, интеллекту и профессиональной эрудиции, методологической, инновационной и эмоциональной культуре, высокому уровню саморегуляции, стремлению к творчеству, педагогическому такту и т.д. Одновременно, невозможность самоосуществления педагога вне рамок системы «учитель–ученик», актуализирует для Другого и специфические личностно-профессиональные качества: антиципацию и музыкально-педагогическую интуицию, артистизм, личностную позицию педагога-музыканта, звукотворческую волю, открытость переживаний, спонтанность, любовь к детям и музыке, образно– ассоциативное мышление и т.д. Характерной особенностью этого этапа является профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса. *Позиция студента* на этом этапе определяется как позиция действующего в музыкально-педагогическом процессе субъекта, способного избирать индивидуальную стратегию образования и действовать в музыкальном со-творчестве и со-бытии с другими субъектами. Суть ее – «музыка для нас и мы для музыки». *Диагностируются* на этом этапе самоидентификация, самоопределение и самореализация в учебно-музыкальной деятельности, продукты учебно-музыкальной деятельности, предъявление которых позволяет экспертировать проявление личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки. Осознание неразрывности социально-педагогической системы «учитель-ученик» и направленность личностно-профессиональных качеств на собственную музыкально-педагогическую деятельность рефлексируются на этом этапе технологии. На четвертом этапе представлены методы: творческие, проблемно-ситуационные, коррекции и регуляции эмоциональных состояний, суггестивные.

Как можно заметить, *технологический процесс* становления и развития личностно-профессиональных качеств *сопряжен с системами методов*, обуславливающих успешность и эффективность профессиональной подготовки специалиста. Они обеспечивают реализацию в акмеологической модели педагога профессионализма деятельности и профессионализма личности. Предложенная стохастическая технология включает в себя следующие системы методов: группа творческих методов, проблемно-ситуационные методы, система методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, система суггестивных методов.

Диагностика каждого из этапов осуществляется на основе ранее выделенных критериев проявления личностных и личностно-профессиональных качеств. Как мы уже упоминали, система развивающейся личности профессионала является активно-функциональной, она проявляет способность к многовариантности действий (направлений-векторов деятельности), поведения, типов общения и рефлексии. Ситуативность проявления личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта во всех этих четырех направлениях позволяет актуализировать эти качества, как во внутреннем плане, так и направлять их спектр действия вовне, переходя, таким образом, от одной стадии развития этих качеств к другой. При этом в процессе диагностики развития личностно-профессиональных качеств (на всех этапах, в течение пролонгированного исследования) используются следующие процедуры: само и взаимооценка; экспертная оценка проявления качеств на основе наблюдения, интервьюирования; анализ продукта учебно-музыкальной деятельности (результаты экзаменов, зачетов, семинаров, самостоятельной работы в процессе изучения музыкально-теоретических дисциплин, музыкальной педагогики и психологии, методического блока, педагогической практики); проявление специфических личностно-профессиональных качеств при изучении музыкально-исполнительских дисциплин (в процессе текущей работы над музыкальными произведениями и предъявлении «готового продукта» – отчетного выступления с сольной программой); диагностирование среды (эмоционально-коммуникативного компонента) методом анкетирования и в процессе наблюдения; тестирование степени самореализации студента (адаптированный тест ROI, вопросник САМОАЛ); выявление акцентуаций личности, способствующих успешному профессиональному становлению (тест Н.Шмишека); исследование индивидуально-психологических черт личности (тест 16 PF опросник Р.Кеттела).

Следует отметить, что реализация синергетической альтернативной модели музыкально-педагогического процесса обеспечивается его доминирующими тенденциями: творческим характером, аллотропизмом, полифункциональностью учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, поликультурностью музыкально-образовательной среды. Именно эти позиции являются **условиями**, позволяющими каждому из субъектов музыкально-педагогического процесса использовать их для

саморазвития и самореализации в профессиональной области. Безусловно, предоставленные условия каждым используются по-разному, возможности и потенции личности, ее ресурсы реализуются в разной степени, чем обуславливается стохастичность как основной признак предложенной технологии.

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что данная стохастическая технология представляет собой только самый общий путь изменения личности в музыкально-педагогическом процессе, развитие ее личностно-профессионального потенциала с наиболее вероятным положительным результатом. Она отражает расширение степени свободы, в процессе продвижения от первого к четвертому этапу, когда прямое управление используется редко и только в дидактических целях, чаще сочетается с косвенным в процессе музыкального обучения и воспитания, с переходом от одного этапа к другому сменяется со–управлением и самоуправлением.

Системы методов, используемые в технологии, задействуют различные **механизмы** становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. Так, в основе **творческих методов** лежит механизм активизации функциональных систем, которые необходимы для получения желаемого и прогнозируемого результата и способны решить поставленную задачу. Выработанный эволюцией механизм саморегуляции обеспечивает выполнение нужных действий и организует необходимое поведение. При этом в организме происходят те изменения, которые обеспечивают успешность деятельности.

Проблемно-ситуационные методы, в основном, опираются на механизм возникновения качеств личности на основе переживаемых в проблемных ситуациях эмоциональных состояний (в теории деятельности – механизм сдвига мотива на цель при накоплении положительных эмоций) и эмоционально-осознанное усвоение нравственных ценностей.

Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний опираются на специфический механизм становления личности в общении с музыкальным искусством: соотнесение общечеловеческих эмоций, выраженных и сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности.

Суггестивные методы используют механизм самоорганизации: на основе мельчайших, часто неосознаваемых, флуктуаций возникает нестабильность системы, что приводит к точке бифуркации и дает толчок изменению состояния системы, в нашем случае личности будущего педагога-музыканта.

Безусловно, во всех этих группах методов могут действовать многие из перечисленных механизмов, но отмеченные нами являются приоритетными. В целом, можно отметить иерархизированность механизмов становления и развития личностно-профессиональных качеств. Так механизм самоорганизации работает в системах всех уровней организации

(суборганизмических, организмических, сверхорганизмических, метаорганизмических системах); механизм активизации функциональных систем включается на суборганизмическом и организмическом уровнях, обеспечивая через саморегуляцию, изменение деятельности и поведения; механизм, основанный на переживаемых в проблемных ситуациях эмоциональных состояниях, связанных с многоаспектными отношениями личности (механизм сдвига мотива на цель при накоплении положительных эмоций) включается на организмическом и сверхорганизмическом уровне организации систем; специфический механизм становления личности в общении с музыкальным искусством действует в сверхорганизмических и метаорганизмических системах.

Предлагаемая нами технология названа генеральной, т.к. затрагивает все музыкально-образовательное пространство, представленное процессами, средами, институтами (Ю.В.Громыко), в отличие от классических технологий, предметом технологизации которых является только процесс, или сугубо стохастических технологий, в которых технологизируется среда. В генеральную стохастическую технологию становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта составными частями входят:

процессы, которые представлены альтернативным музыкально-педагогическим процессом в совокупности учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, процессами развития-саморазвития, самоорганизации-самореализации и пр.;

среды, представленные поликультурной развивающей музыкально-образовательной средой в совокупности ее сущностных компонентов;

институты, представляющие различные общественные структуры, обеспечивающие функционирование системы общего и специального музыкального образования и воспитания в нашей стране (семья, дошкольные учреждения, школы, ссузы, вузы, учреждения дополнительного музыкального образования).

Четыре этапа технологии предполагают достижение четырех стадий развития личностных и личностно-профессиональных качеств учителя музыки. Реализуется технология на четырех уровнях развития альтернативного музыкально-педагогического процесса, который обеспечивает изменение музыкально-образовательной среды, создающей условия для интенсификации становления и развития личности. Альтернативный музыкально-педагогический процесс осуществляется институтами, представляющими систему музыкального образования и воспитания. Таким образом, генеральная стохастическая технология включает в себя все образовательное пространство и осуществляется в направлении институтов, сред и процессов.

Итак, мы в данном разделе рассмотрели методическое обеспечение и технологизацию становления и развития личности профессионала в альтернативном музыкально-педагогическом процессе.

1. Определив метод как способ достижения цели, методический прием – как решение единичных, частных задач; систему методов как целостностную системно-структурированную группу методов с едиными теоретическими основаниями и многозначностью целей и результатов, а методику как процесс и результат регулярной и последовательной интерпретации основополагающих теоретико-методологических положений в конкретных педагогических ситуациях, в исследовании были проанализированы методы и методические приемы, используемые в музыкальном образовании. При этом, цели и задачи, закономерности, специфика музыкально-педагогического процесса, учет уровня развития и потенциальных возможностей обучающихся, внешние средовые условия, ситуативная уместность и возможности каждого преподавателя были выдвинуты как основания для выбора того или иного методического обеспечения.

2. Рассмотрели понятие «педагогическая технология» – упорядоченная совокупность педагогических действий операций и процедур, приводящая к достижению гарантированных целей и способствующая целостному развитию личности – и признали его более широким по объему, чем понятия методика, система методов, методический прием, которые включаются в него.

3. Педагогическая система персонифицируется и используется для определения системы педагогических взглядов, характеристики научно-практической деятельности крупнейших педагогов. Для музыкальной педагогики XX века характерно создание подобных авторских педагогических систем (Б.Л. Яворского, В.Н. и С.Т. Шацких, К. Орфа, З. Кодая, Д.Б. Кабалевского), в которых прослеживаются многие критерии технологичности.

4. Для реализации проблемы становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки нами использована **стохастическая технология**, осуществляемая в четыре этапа: *первый этап стохастической технологии* соответствует психологически-развивающему уровню музыкально-педагогического процесса. Основным является позитивная позиция ребенка по отношению к музыкальному искусству; *второй этап технологии* (общеобразовательный уровень музыкально-педагогического процесса) – обеспечивается развитие качеств будущего профессионала, они начинают приобретать социальную направленность; расширяется степень свободы ученика; позитивная позиция «музыка во мне» либо укрепляется, либо сменяется отрицательной «музыка вне меня»; *на третьем этапе стохастической технологии* (профориентационный уровень музыкально-педагогического процесса) происходит актуализация качеств, необходимых для

собственной успешной музыкальной деятельности личности. Определяется *основная позиция* обучающегося по отношению к музыкальному искусству: любительская – «музыка во мне» или профессионально ориентированная – «я для музыки»; *четвертый этап технологии* (профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса) характеризуется актуализацией общих и специфических личностно-профессиональных качеств, приобретением социальной направленности, превращением в условия и средства эффективной музыкально-педагогической деятельности. Позиция студента является позицией действующего в музыкально-педагогическом процессе субъекта, способного избирать индивидуальную стратегию образования и действовать в музыкальном со-творчестве и со-бытии с другими субъектами – «музыка для нас и мы для музыки».

5. *Технологический процесс* становления и развития личностно-профессиональных качеств сопряжен с системами методов, обеспечивающих успешность и эффективность профессиональной подготовки специалиста: *творческих, проблемно-ситуационных, методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, суггестивных*. Диагностика каждого из этапов, осуществляется на основе ранее выделенных критериев проявления личностных и личностно-профессиональных качеств и использует процедуры: само и взаимооценки; экспертной оценка; анализа продуктов учебно-музыкальной деятельности; диагностирования среды; тестирование степени самореализации студента (адаптированный тест ROI, вопросник САМОАЛ); выявление акцентуаций личности (тест Н.Шмишека); исследование индивидуально-психологических черт личности (тест 16 PF опросник Р.Кеттела).

6. Данная генеральная стохастическая технология представляет собой *общий путь изменения личности в музыкально-педагогическом процессе* с наиболее вероятным положительным результатом; опирается на педагогические закономерности; отражает расширение степени свободы; опирается на прямое и косвенное управление, которые дополняются со-управлением и самоуправлением; использует иерархизированные механизмы становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; осуществляется в направлении институтов, сред и процессов.

*

*

*

После рассмотрения общей технологической схемы необходимо более подробно рассмотреть перечисленные системы методов, их теоретические основания создания, функционирования и применения.

4.3 Проблемно-ситуационные и творческие методы в становлении и развитии личностно-профессиональных качеств учителя музыки

Чтобы успешно осуществилась личностно-профессиональная реализация будущего учителя музыки, необходимо четкое понимание причин этой реализации. Развитие протекает в единстве с внешними факторами, но по своим внутренним законам и своей логике, интенсификация этого развития может происходить через рефлексию, самосознание и самопонимание, что способствует личностно-профессиональной самореализации учителя музыки. Сами личности учителя и ученика как субъекты музыкальной деятельности становятся системообразующим фактором и движущей силой развития, в отличие от внешней регуляции процесса развития, а механизмом является саморегуляция (активизация функциональных систем) и самоорганизация (по законам изменения открытых динамических саморазвивающихся систем). Процесс совершенствования личности педагога-музыканта происходит в бинарной детерминации, внешней и внутренней, при определяющей роли внутренней. Одним из механизмов развития является самодвижение личности через разрешение противоречий возникающих в процессе обучения и воспитания. Личность становится личностью в процессе разрешения внешних и внутренних противоречий, например, между внешней социальной детерминацией и своими внутренними потребностями, мотивами, установками, желаниями, интересами, способностями и особенностями.

Рассматривая *систему проблемно-ситуационных методов*, необходимо, прежде всего, проанализировать тот теоретический базис, который лежит в основе этой системы.

В поиске теоретических оснований нами были выявлены следующие важные для существования этой системы методов научные позиции:

I. Во-первых, одной из самых важных является теория развивающего обучения, которая получила в теоретических трудах и педагогической практике Л.В.Занкова наиболее завершенную форму. *Развивающее обучение* стало в современном мире одним из способов ускоренной социализации ребенка, его включения в жизнь общества, с одной стороны, и, с другой, – условием саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности.

Идея оптимального общего развития ребенка лежит в основе дидактической системы, разработанной Л.В.Занковым и его учениками [211]. Дидактические принципы развивающего обучения направлены на ускорение процесса развития школьников, традиционные же дидактические принципы предполагают всего лишь успешный результат в усвоении знаний. Рассмотрим основные принципы этой педагогической системы с точки зрения преломления их в музыкально-педагогической деятельности.

Принципу *обучения на высоком уровне трудности* принадлежит решающая роль в музыкальном обучении. Реализация этого принципа вызывает своеобразные процессы в психической деятельности школьника: преодоление

препятствий раскрывает духовные силы ученика, способствуя поддержанию интереса и развитию самомотивации; усвоение музыкальной грамоты, что является для младших школьников достаточно сложным процессом овладения новой знаковой системой, помогает переосмыслению учебно-музыкальной деятельности и систематизации знаний; качественным изменениям подвергается и учебный материал, становясь более обширным и глубоким.

Этот принцип тесно связан с другим, который предполагает *ведущую роль теоретических знаний* на начальном этапе музыкального обучения. При овладении новой знаковой системой особую трудность представляет познание учеником взаимосвязи и внутренней сущности музыкально-теоретических понятий, отражающих и транслирующих образное содержание музыкального искусства. Структурирование музыкально-теоретических знаний предполагает раннее «подключение» операционного мышления: ученик овладевает мыслительными операциями в процессе изучения нотной знаковой системы (элементарного носителя музыкального языка, передающего интонируемый смысл музыки) и в процессе практического использования нотной грамоты в своей учебно-музыкальной деятельности.

Быстрый темп прохождения программного материала, как принцип развивающего обучения, подразумевает постоянное движение вперед, «непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием» (Л.В.Занков), которое включается в открытую саморазвивающуюся систему предмета учебной деятельности школьника (музыкальное искусство). Быстрый темп позволяет исключить стагнационные процессы в музыкальном обучении и воспитании, которые чаще всего являются причиной низкой эффективности музыкальных занятий.

Близок общедидактическому принципу сознательности *принцип осознания школьниками процесса учения*. Два эти принципа отличаются по объекту и характеру осознания. Принцип сознательности обращен вовне, его объектом являются сведения, умения, навыки, которыми надо овладеть, а принцип осознания обращен внутрь и объектом его является собственная учебная деятельность, осознанность ее протекания. Направленность ученика на учебно-музыкальную деятельность позволяет включить в процесс осознания и программы действий по овладению практическими исполнительскими умениями и навыками.

Разработанная в 60-е годы XX века система развивающего обучения оказала значительное влияние на педагогическую практику. В музыкальной педагогике опора на эти принципы легла в основу создания практически всех концепций и программ массового музыкального воспитания, созданных в последней трети XX – начале XXI столетия.

Теория *развивающего обучения в музыкальном профессиональном образовании* разработана замечательным ученым, педагогом-музыкантом Г.М.Цыпиным. Анализируя вопросы профессионального обучения музыкальному исполнительству, ученый задает вопрос, как, каким образом

должно быть построено обучение, «дабы стать максимально перспективным для развития учащегося?» [696, с. 143]. Прежде всего, поскольку речь идет о педагогике в сфере искусства, отмечается *большая роль личности преподавателя*, ее индивидуальности, личностно-профессиональных качеств и духовно-нравственного потенциала. Но, кроме этого, отмечается и то, что объединяет педагогические воззрения разных по облику, но одинаково блестящих педагогов-практиков: система схожих дидактических принципов, претворяемых ими в образовательном процессе [698]. Что же составляет основу развивающего обучения в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин?

Ведущим, по своему значению для общемузыкального развития, обогащения профессионального сознания и расширения музыкально-интеллектуального опыта, является *принцип увеличения объема используемого в музыкально-педагогической работе учебного материала*. Рациональная репертуарная политика, обращение к возможно большему количеству музыкальных произведений, приобщение ученика к разным пластам художественно-стилевых явлений музыкального искусства – суть реализации данного принципа.

Ускорение темпов прохождения определенной части учебного материала – таков второй принцип. Он дает установку на овладение необходимыми профессиональными умениями и навыками в сокращенные сроки и отказ от непомерно длительных сроков изучения музыкальных произведений. Принцип обеспечивает мощный приток информации в музыкально-педагогический процесс, расширяет профессиональный кругозор учащегося. Реализации этого принципа помогает использование методов параллельного и эскизного разучивания.

Третий принцип связан с отказом от традиционной трактовки занятий в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин и формулируется как *увеличение меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством*. Интеллектуализация урока музыки осуществляется за счет обогащения сознания ученика развернутыми системами представлений и понятий, связанных с конкретным исполнительским материалом, включением в познавательный процесс содержательных обобщений, охватом широкого диапазона сведений музыкально-исторического и музыкально-теоретического характера.

Потребность отойти в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин от дидактически-инструктивного (информационно-упражненческого) способа музыкально-педагогической деятельности потребовала выдвижения принципа такой *работы с материалом, при которой с максимальной полнотой проявлялись бы самостоятельность и творческая инициатива учащегося-исполнителя*, т.е. требуется переход к проблемно-ситуационной форме учебно-воспитательного процесса (Ю.В.Громыко) [165]. Реализация этого принципа требует использования проблемных методов

подачи учебного материала, включения учащихся в нравственно-эстетические ситуации, такой организации образовательной среды, которая создавала бы условия не только для развития личности, но и для ее саморазвития и самоактуализации.

Основанное на этих принципах профессиональное обучение музыке, а конкретно - музыкальному исполнительству, может действительно стать *развивающим*. Именно эти принципы, разработанные Г.М.Цыпиным, составляют дидактическую базу современного образовательного процесса в русле музыкально-исполнительских дисциплин и обеспечивают первый научно-теоретический источник создания системы проблемно-ситуационных методов.

Однако сугубо музыкальная (и даже профессионально-ориентированная) подготовка не может решить полностью задачи становления и развития личности учащегося-музыканта. Здесь возникает вопрос о необходимости привлечения к процессу музыкального обучения и воспитания педагогических разработок, ориентированных на такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая способствовала бы сотворчеству и сотрудничеству педагога и ученика в «сотворении» личности последнего.

II. Во-вторых, тесно связаны с развивающим обучением позиции современной науки, выдвигающие важными условиями образовательного процесса его *диалогичность и проблемность*. Причем, эти позиции нашли свое воплощение не только в процессе трансляции знаний последующим поколениям, но и в процессе становления и развития личности человека.

Рассматривая методологические основания нашего исследования, мы признали *диалогичность* одним из основных принципов нашего исследования. Однако, не только *методологический*, но и *эпистемологический* смысл диалога может сыграть в нашем исследовании значительную роль как научение познанию и способам овладения знанием. Но, кроме этого, в диалоге учитель-ученик возникают и конкретизируются многообразные личностные смыслы. Смыслотворчество обретает статус духовно-нравственных ориентиров человека. Так возникает *аксиологический* смысл диалога, обеспечивающий реализацию духовных целей, ценностей и значений существования Человека в Мире. О.А.Жукова считает, что «жизнеспособность и эффективность педагогики в процессе трансляции знания и формирования личности человека зависит от видения учителем духовных целей образования и от умения организовать диалогическую ситуацию в общении учителя и ученика» [208, с. 21].

Диалогичность соотносится также с межличностными отношениями, культурой, целями, нормами и ценностями. Освоение содержаний этих областей «предполагает сопоставление интерперсональных перспектив, требует диалога и использования интерпретативной парадигмы. Наличие рефлексивного отношения здесь абсолютно необходимо» (Ю.М.Жуков) [207, с. 14]. Критическая рефлексия наиболее важна для получения позитивного сдвига

во внутриличностных трансформациях. Для когнитивной и эмоциональной сфер развивающейся личности рефлексия и саморефлексия имеют большое значение, ибо их успешное применение раздвигает смысловые горизонты и ведет к формированию новых личностно-смысловых перспектив.

В целом можно констатировать, что диалогичность обеспечивает эмоциональную поддержку учащегося, создание комфортного эмоционально-коммуникативного компонента музыкально-образовательной среды. Диалогичность связана также с развитием творческого потенциала личности, который осуществляется, по мнению российской исследовательницы Е.Л.Яковлевой, через эмоции, поскольку «личная включенность ребенка» обеспечивает процесс освоения знаний [747, с. 5]. Через эмоциональную «включенность» в учебно-музыкальную деятельность обретаются средства для актуализации неповторимых личностных свойств обучающегося и выражения его человеческой сущности. Воспитание эмоциональной сферы признается автором концепции как необходимое условие гармонизации отношений человека с миром, которая не потеряется и в будущей профессиональной деятельности. Именно Е.Л.Яковлевой выдвинут принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, что имеет непосредственное отношение к таким видам проблемных ситуаций как эстетические, нравственные, проявляющие эмоциогенную сущность.

Проблемность связана с пониманием усвоения нового знания как процесса до некоторой степени сходного с открытием нового, и поэтому творческое отношение к учению и обеспечивающая его креативная педагогика занимают ведущую позицию в рассматриваемых теоретических положениях (А.М.Матюшкин) [389]. Проблемный подход в теории творческого развития личности обеспечивает активизацию креативного инверсионного мышления, позволяя личности перейти в усвоении материала с репродуктивного на продуктивный (творческий) уровень. Предпосылками становления и развития творческой личности становятся: доминирующая роль познавательной мотивации, исследовательская творческая активность (обнаружение нового, постановка и решение задач), возможность прогнозирования, антиципации и интуитивного предвосхищения результата, достижения оригинальных решений, способность к созданию оригинальных идеальных эталонов.

Проблемный метод, лежащий в основе концепции учебной деятельности Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, подразумевает триединство следующих компонентов: понимание и принятие проблемной задачи; выполнение активных действий познающим субъектом (сравнение, сопоставление, прогнозирование проектирование, моделирование, изменение и т.д.); самоконтроль, регуляция и оценка действий. При наличии этих компонентов у обучающегося формируется мотивация, расширяются познавательные возможности и реализуется творческий потенциал [175, 176, 734].

Проблемная ситуация в обучении рассматривается как особый вид психологической ситуации – интеллектуально-эмоционального воздействия

субъекта (обучающегося) с объектом познания (задачей, проблемой), в процессе которой происходит осознание учеником основного противоречия ситуации, например, между необходимостью решения проблемы и невозможностью это осуществить из-за недостаточных знаний, отсутствия необходимых личностных качеств и т.д. Практически любая проблемная ситуация (в обучении или воспитании, когнитивная или эмоциогенная) предполагает ситуацию затруднения, которая может быть разрешена при наличии некоторых условий: необходимости выполнения определенных действий для разрешения ситуации; возникновении в этот момент времени потребности в новом способе действия, новом условии или новом отношении; наличии некоего нового неизвестного обучающемуся субъекту, которое раскрывается в процессе разрешения ситуации; возможности учащегося справиться с разрешением противоречий проблемной ситуации.

Основной формой предъявления проблемной ситуации в обучении является проблемное задание, которое должно соответствовать уровню развития учащегося. Будучи слишком легким или слишком трудным оно может не вызвать проблемную ситуацию. К сожалению, проблемная ситуация как таковая может инициировать как положительные результаты, так и отрицательные. Успешность разрешения проблемной ситуации, выход из ситуации затруднения в учебной деятельности вызывает состояние эмоционального подъема, творческой активности, пробуждает интерес к обучению, способствует адекватной самооценке обучающихся и т.д. При невозможности разрешить противоречие и выйти из ситуации затруднения возникают отрицательные последствия: неудовлетворенность процессом обучения, психологическое напряжение, нарастают трудности, проявляется отрицательное отношение к учебе, к выполнению своих обязанностей, к преподавателю. В музыкально-педагогическом процессе нерешенные проблемные ситуации дезорганизуют учебно-музыкальную деятельность учащихся и разрушают позитивное отношение к музыке как предмету деятельности и к педагогу.

III. В третьих, важной теоретической предпосылкой создания системы проблемно-ситуационных методов является *теория отношений* В.Н.Мясищева [426, 427]. Сущность теории состоит в том, что отношения личности определяются как психологическая связь индивида с различными сторонами объективной реальности, характеризующаяся определенным типом реагирования, действия и поведения в тех или иных ситуациях в отношении определенных явлений и субъектов. Как пишет В.Н.Мясищев, «психологически отношения человека в развитом виде представляют интегральную систему избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания» [427, с. 143]. Отдельные стороны отношений выступают как черты характера: самостоятельность, активность, инициативность, добросовестность, общительность и т.д. Качественную

сущность отношений определяют потребности, эмоциональные отношения, интересы. Функциональные возможности человека определяются лишь на уровне его активно-положительного отношения к ситуации. Выделяются два уровня развития отношений: на первом уровне отношения характеризуются ситуативной мобильностью, могут легко меняться под влиянием сиюминутного эмоционального состояния, они тесно слиты с поступком и реакцией; второй уровень отношений связан с формированием принципов, убеждений, идеалов, т.е. на базисе эмоциональных реакций и потребностей возникают принципиальные отношения, имеющие более сложную структуру и включающие ценностные ориентации, нравственно-этические критерии убеждений, поступков и переживаний человека, креативный потенциал личности.

Основными составляющими, на которых базируется система отношений личности являются:

- эмоциональные состояния личности, определяющие ее отношения, действия и переживания. При позитивных отношениях в системе учитель–ученик у обучающихся продуцируются эмоциональные состояния, вызванные переживаниями положительных отношений окружающих к личности учащегося, и эмоциональные состояния, вызванные сопереживанием другому человеку. В музыкально-педагогическом процессе дополнительно присутствуют эмоциональные состояния, вызванные эмоциональным отношением к музыке, к педагогу, к своей учебно-музыкальной деятельности;
- потребности личности, высший уровень которых составляют духовные потребности. Удовлетворение фундаментальных потребностей личности в эмоциональных контактах, уважении, эмоциональных переживаниях Добра и Справедливости в окружающем мире, внутренней свободе, возможности самореализации – является условием развития духовности становящейся и развивающейся личности;
- система ценностных ориентаций человека, обеспечивающих нравственно-этический облик личности. Сопряженность общечеловеческих, общественных, государственных, групповых и личностных ценностей обеспечивает аксиологический характер эмоциональных переживаний высшего уровня;
- гуманистическая направленность нравственно-этических представлений, убеждений, установок и интересов личности, опирающаяся на высокие моральные критерии;
- творческое мышление, имеющее избирательную человекотворческую направленность.

Важность применения постулатов теории отношений В.Н.Мясищева в практической деятельности преподавателя подчеркивается известным ученым К.В.Гавриловец: «Осознание педагогами значимости каждодневных

позитивных эмоциональных состояний для становления нравственной сферы растущего человека и создание возможностей для таких переживаний – необходимое условие обеспечения системности в процессе формирования нравственных отношений школьников» [130, с. 27].

Примыкает к теории отношений, являясь непротиворечивым ее дополнением, теория когнитивного диссонанса, разработанная американским психологом Л.Фестингером, которая объясняет причины возникновения положительных или отрицательных отношений личности к тем или иным объектам. В зависимости от возможности или невозможности удовлетворить свои потребности, личность может испытывать: положительные эмоции – если ожидания личности находятся в консонансе с результатами деятельности; отрицательные – если ожидания приходят в диссонанс с результатами деятельности и нет возможности удовлетворить потребность; нейтральные – из-за недостаточности данных, чтобы определить оправдаются ли ожидания личности [667].

Таковы основные теоретические предпосылки создания системы проблемно-ситуационных методов, многосторонне развивающих личность обучающегося на основе преимущественного переживания положительных эмоциональных состояний, когда эмоциональный диссонанс проявляется только периодически как элемент–показатель нестабильности системы, дающий толчок к ее развитию.

В единую группу методы проблемные и методы ситуационные нами объединены, прежде всего, в силу *совпадения основных механизмов функционирования*: проблемно-ситуационные методы базируются на преодолении противоречий познавательного или воспитательного характера.

Применяются эти методы в целостном музыкально-педагогическом процессе, позволяя достичь многозначности его целей (учебных, воспитательных, образовательных) и добиться значимых результатов, предъявив обществу востребованный конечный продукт (в нашем случае высококлассного профессионала педагога-музыканта, способного вывести систему музыкального обучения и воспитания на новый качественный уровень).

Комплексное использование проблемно-ситуационных методов позволяет сохранить целостность музыкально-педагогического процесса и сделать его более эффективным. *Многовекторная направленность* позволяет достичь позитивных изменений как профессионализма деятельности, так и профессионализма личности (соответственно акмеологической модели личности учителя музыки).

Процесс становления и развития будущего учителя музыки состоит в значительной мере из системы педагогически обоснованных и управляемых ситуаций. Каждая подобная ситуация создает предпосылки для развития и формирования личности, являясь одновременно и критерием сформированности общественно-ценных качеств этой личности, проявление

которых в процессе разрешения противоречий ситуации может быть объективно зафиксировано. В музыкально-педагогической деятельности чаще всего возникают и целенаправленно создаются эмоциогенные ситуации нравственно-эстетического или профессионально-ориентированного плана. В этих ситуациях активизируется деятельность воображения, а решение проходит путь через эмоции и сознание личности.

Педагогические ситуации являются совокупностью условий и обстоятельств, при которых – на фоне закономерностей МПП – возникают объективные и субъективные (внешнего и внутреннего плана) противоречия, а будущие учителя музыки, разрешая эти противоречия, саморазвиваются и самореализуются, формируя свой духовно-нравственный облик и весь спектр общественно-ценных качеств личности. Основными типами ситуаций являются оценочные, аналитические, альтернативные и рефлексивные.

Одним из перспективных проблемно-ситуативных методов является *метод эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций*. Характерной особенностью таких ситуаций является воздействие на эмоции и чувства студентов, их способность к восприятию, сопереживанию. Эмоциогенные нравственно-эстетические ситуации являются *совокупностью условий и обстоятельств, при которых (в результате эмоционально окрашенной музыкально-познавательной деятельности обучающихся, эмоционального общения с педагогом и эмоционального отношения к своей деятельности) возникают объективные и субъективные противоречия. Разрешая возникшие противоречия, осваивая нравственно-эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира, они формируют весь многообразный спектр своих личностно-профессиональных качеств и свойств, в том числе и творческих.*

Характерной особенностью таких ситуаций является большее воздействие на эмоции и чувства человека, его способность к восприятию, сопереживанию, чем на интеллектуальную сферу. В результате разрешения подобных ситуаций и возникших на этой основе эмоциональных состояний обучающиеся приобретают новые чувства, настроения, мысли, знания особого рода, эмоционально окрашенные, духовно обогащающие личность.

В эмоциогенной нравственно-эстетической ситуации актуализируется диалектическое единство этической и эстетической сфер. Эта общность проявляется, прежде всего, в гуманистической направленности всего музыкально-педагогического процесса. В основе взаимосвязи переживания и осознания лежит формирование личностного смысла как субъективной ценности (Л.И.Рувинский) [568]. Человеческо-творческий характер музыкально-педагогического процесса обуславливает устойчивый эстетический и этический характер личностного смысла учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности. Духовное становление и развитие личности в этом процессе обусловлено переживанием и осознанием (подчеркиваем, именно в таком порядке) личностного и общественного смысла любых видов музыкальной деятельности.

Этические и эстетические ценности у индивидуального и коллективного субъекта (в индивидуальном и общественном сознании) сближаются по содержанию и по сфере их существования. Они мыслятся как некое органическое единство, отражаемое даже вербально. Примерами могут служить древнегреческое понятие «калокагатия», понятие «прекрасное» в русском эпосе. В деятельности человека, общении, в его поведении и рефлексии также совпадают нравственные и эстетические моменты. Нравственная оценка события, факта или поступка органически входит в состав и структуру эстетической характеристики любого явления. Это подчеркивает универсальность эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций, способных отразить все стороны жизнедеятельности человека, а в педагогической практике затронуть все узловые звенья музыкально-педагогического процесса.

Чтобы полностью реализовать свои развивающие возможности проблемные *нравственно-эстетические ситуации эмоциогенного характера должны:*

- обладать высокой духовно-эстетической насыщенностью, только такая ситуация сможет вызвать устойчивые эмоциональные состояния личности, лежащие в основе развиваемых качеств;
- учитывать уровень развития личностных качеств и своеобразие психических механизмов студента, т.к. трудность, сложность ситуации должна соответствовать уровню развития личностно-профессионального потенциала студента;
- учитывать психологическую готовность студента к разрешению стихийно возникшей или специально созданной ситуации;
- проектировать и моделировать развитие в личности обучающегося того или иного общего или специфического личностно-профессионального качества;
- вызывать у студента стремление к самосовершенствованию, самореализации личности в учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности.

Рассмотрим теперь эмоциогенную ситуацию воспитывающего характера как структурное образование. Из каких частей, элементов она состоит и как эти элементы в ней сочетаются?

Прежде всего, ситуации возникают в процессе деятельности педагога и учащихся (студентов). На индивидуальном уроке музыки, в процессе музыкальной деятельности, общения, поведения и рефлексии субъектами музыкально-педагогического процесса совершаются определенные действия (учебные музыкально-исполнительские, поведенческие, коммуникативные, рефлексивные). На уроке исполняются музыкальные произведения как студентом, так и преподавателем; на уроке происходят микробеседы, обмен мнениями, ценностными ориентациями и личностными смыслами; в процессе учебно-музыкальной деятельности на уроке выясняется качество его домашних

занятий, рефлектируется успешность или неуспешность действий, свершаются коммуникативные и поведенческие акты и т.д. Следовательно, *действия участников ситуации* являются необходимым компонентом ситуации.

В результате действий участников ситуации между ними возникают *определенные эмоциональные отношения*, также являющиеся элементом структуры ситуации. Здесь следует заметить, что отношения, возникшие в ситуации, не складываются на пустом месте, а базируются на отношениях, существовавших между участниками ситуации ранее, в предыдущий промежуток времени, на протяжении длительного общения учителя с учеником.

Далее, в структуре нравственно-эстетических ситуаций, складывающихся в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, важное место занимают те *конкретные условия и обстоятельства*, особенности, в которых протекает урок. Эти особенности имеют несколько взаимосвязанных звеньев: в первую очередь – это определенный, конкретный уровень музыкально-педагогического процесса, характеризующийся целями и задачами, знаниями, умениями и навыками, которыми обладает на этом уровне ученик. Затем, это форма управления, используемая педагогом и определяющая степень свободы обучающегося в музыкально-педагогическом процессе. Далее, в конкретные обстоятельства входит программа, над которой студент в данный момент работает, т.е. характер произведений, их эмоциональный и нравственный вектор, те эмоции и сопереживания, которые вызывает музыкальный образ и те личностно-профессиональные качества, которые могут возникать на этой основе. Наконец, в конкретные условия и обстоятельства входят структурным элементом рефлексивные умения и навыки, в частности, феноменологическая рефлексия, которая рассматривается В.Ф.Орловым как переход от смысла художественно-педагогической ситуации (какой она может быть либо какой является в настоящий момент) к смыслу самих явлений, что они приносят в сознание человека. По мнению ученого смысл художественно-педагогического явления (ситуации или художественного произведения) может быть значительно более широким в своих разнообразных проявлениях, чем смысл явления (ситуации) наличествующий в сознании преподавателя. Ведь ситуация воздействует на сознание каждого из присутствующих в аудитории (имеются в виду не только индивидуальные формы работы). Поиск общих смыслов, их сведение к общему знаменателю трансформируется в позицию, с которой субъекты музыкально-педагогического процесса выступают в дальнейшем в подобных ситуациях. Каждый из субъектов образовательного процесса рефлектирует ту смысловую структуру, которая сложилась в его сознании: свои действия, их мотивацию, свои отношения. Переживаемые эмоции и чувства человек может рассматривать как феномены, становясь по отношению к ним свободным и способным их изменять и изменяться, развивая свои профессиональные качества [460].

В отличие от данного нами определения эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций как условий и обстоятельств, при которых – на фоне закономерностей МПП – возникают объективные и субъективные противоречия, – конкретные обстоятельства урока являются более длительным образованием, чем ситуация, сложившаяся на уроке. В некотором роде конкретный уровень музыкально-педагогического процесса, цели, задачи, знания, умения и навыки студента, программа, рефлексивные умения и навыки, т.е. то, что мы понимаем под конкретными обстоятельствами, может изменяться в малой степени на целом ряде уроков. Эта относительная стабильность определенного периода музыкально-педагогического процесса позволяет педагогу заранее прогнозировать и планировать создание эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций помимо тех, которые возникают стихийно. Зная конкретные обстоятельства урока и уровень личностного развития учащегося педагог может своими действиями привести к изменению отношений субъектов образовательного процесса, т.е. в сфере его косвенного управления оказываются все структурные компоненты ситуации, и именно это дает возможность моделировать ее в нужном для данного обучающегося направлении.

Все выделенные нами структурные элементы ситуации влияют на учащегося (студента), который обладает личностно-профессиональными качествами, находящимися на некоторой стадии развития и проявляющимися на определенном уровне. Задача педагога в ситуации – так воздействовать на личность обучающегося, чтобы во время разрешения противоречий проблемной ситуации студент мог проявить необходимые личностно-профессиональные качества, развить и закрепив их в своей личности.

Попытаемся определить теперь место каждого из структурных элементов ситуации и зависимость между ними.

Конкретные обстоятельства (КО) – конкретный уровень музыкально-педагогического процесса, цели, задачи, знания, умения и навыки студента, программа и ее эмоционально-нравственная насыщенность, рефлексивные умения и навыки субъектов МПП – влияют на действия участников ситуации (ДУС) и на отношения между ними в данный момент времени (O_t), основанные на отношениях базисных (об), установившихся в предыдущий период времени (O_{tob}). В свою очередь, действия участников ситуации (ДУС) определяют отношения в момент ситуации (O_{tob}) и в определенной степени изменяют конкретные обстоятельства (КО). И, наконец, отношения в момент ситуации (O_{tob}) корректируют действия субъектов МПП (ДУС) и конкретные обстоятельства (КО). Как можно заметить. Каждый из компонентов ситуации связан с другими отношениями взаимозависимости и взаимообусловленности, так как изменения в одном из элементов ведут к вариативным изменениям в других.

На схеме это выглядит следующим образом:

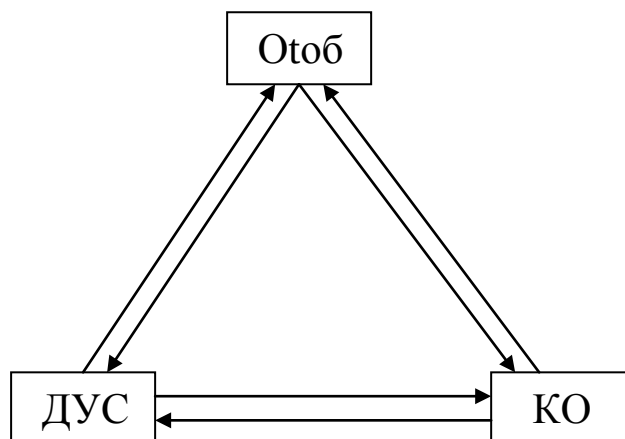


Рисунок 4.5 – Структурные элементы ситуации

Все эти элементы ситуации в их совокупном взаимодействии направлены на личность студента (учащегося), находящуюся в данный момент времени на определенном уровне личностно-профессионального становления (ЛСт), и воздействуют на нее. Роль преподавателя в этот момент заключается либо в использовании сложившейся ситуации для воздействия на личность студента, либо в создании, прогнозировании и проектировании структурных частей ситуации. Даже будучи включенным в проблемную ситуацию педагог должен опираться на феноменологическую рефлексию, без которой невозможна свобода оперирования структурными элементами ситуации как феноменами подверженными и подвергающимися изменению, невозможен непредвзятый взгляд на явления педагогической действительности. Личность преподавателя (ЛП) как управленца отчуждается от личности преподавателя, включенной в ситуации музыкально-педагогического процесса.

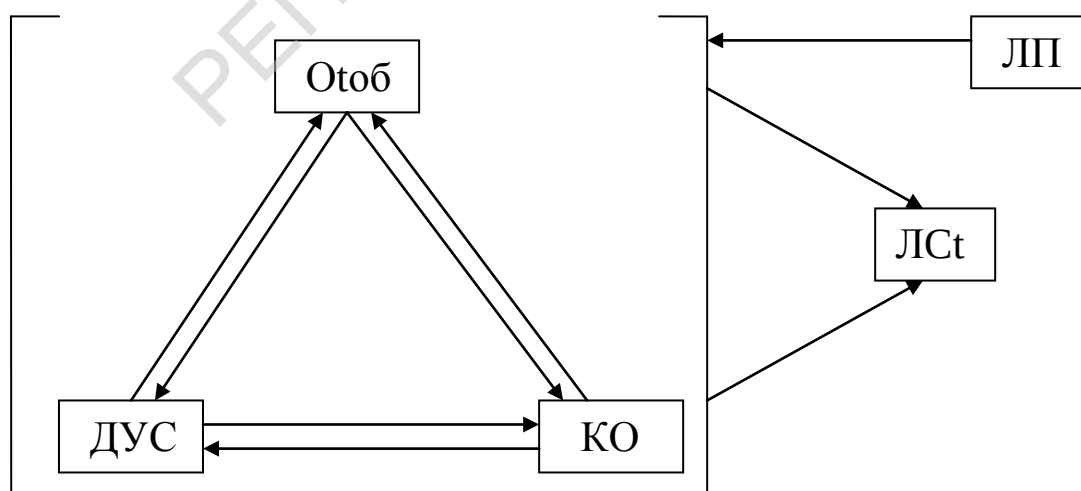


Рисунок 4.6 – Позиция преподавателя как управленца

Такова, в целом, структура с эмоциогенной ситуации. Однако, даже при наличии всех элементов, ситуация может остаться только потенциально обучающе-воспитывающим методом. Е.С.Канцельпольская, в связи с этим, делит ситуации на *сложившиеся и несложившиеся* [402]. Рассматривая причины, по которым ситуация может не сложиться она выделяет следующие моменты: орицательную мотивацию учащихся, проблемы в знаниях теоретического и практического плана, низкий уровень познавательного интереса и т.д.

Все перечисленные причины, как нам представляется, имеют отношение, прежде всего, к возможности разрешения уже сложившейся ситуации. Нам же придется выяснить, выявить необходимые и достаточные условия, чтобы считать ситуацию сложившейся. В чем же разница между ситуацией потенциально возможной, но не состоявшейся (т.е. несложившейся) и той ситуацией, которая стала реальностью (т.е. сложившейся)?

В любой ситуации, на наш взгляд, обязательно наличие противоречия, требующего разрешения, острого вопроса, на который необходимо ответить чувством, поступком, действием. Чтобы как-то отреагировать на острую проблему, найти выход, разрешить противоречие, студенту, очевидно, необходимо осознавать и эмоционально откликаться на это противоречие, проблему. Следовательно, чтобы считать проблемную ситуацию (учебного или воспитательного характера) сложившейся, необходимыми условиями являются:

Во-первых, наличие противоречий субъективного или объективного плана, т.е. внутри элементов ситуации, между структурными элементами, в личности обучающегося, возникают противоречия;

Во-вторых, осознание основного противоречия ситуации, т.е. человек, на которого направлен развивающий потенциал ситуации, должен ее понимать;

В третьих, понимание противоречия еще не означает стремления и желания его разрешить, в силу чего третьим условием является эмоциональное переживание противоречия. С одной стороны, эмоция является «пусковым механизмом» осознания ситуации, а, с другой стороны, выступает как основа для поддержания действий по разрешению проблемы. Действительно, поведение человека в значительной степени основано на переживании, опирается на сплав эмоционального переживания и мышления. Здесь проявляется диалектическое единство: эмоция дает толчок действию, которое в свою очередь поддерживает или угнетает эмоцию [84, 86]. Именно эмоции, формируя устойчивые внутренние отношения, переживания, участвуют также в создании предпосылок для более или менее устойчивых отношений к действительности. «Организуя реакцию, – пишет Я.Рейковский, – эмоции тем самым определяют отношение человека к ситуации» [553, с. 170]. Это внутреннее отношение выражается в своего рода готовности к определенному поведению.

Отсюда очевидно, что эмоциональные компоненты индивидуального урока по музыкально-исполнительским дисциплинам, вызывая устойчивые эмоциональные переживания, определяют отношения личности к возникшим и

специально созданным ситуациям, а в процессе разрешения противоречий возникают и проявляются (на фоне определенных эмоциональных переживаний) конкретные личностные и личностно-профессиональные качества (Полякова Е.С.) [499, 506, 510, 515].

Преподаватель, конструируя обучающую или воспитывающую ситуацию, должен учитывать не только цели, задачи и закономерности музыкально-педагогического процесса, но и те эмоциональные компоненты урока, на которые он будет опираться, чтобы при разрешении противоречия проявлялись развиваемые личностно-профессиональные качества.

Большое значение для осознания, эмоционального переживания и разрешения ситуаций студентом имеет деятельность педагога, на которого падает тяжесть руководства и управления проблемной ситуацией, процессом ее осознания, переживания и разрешения. Приоритет в проблемной ситуации отдается косвенному управлению, а преподаватель должен быть готов в любой момент откорректировать этот процесс. Опорой, в данном случае, является диалогическое общение на уроке и устойчивая обратная связь, обеспечивающая мобильность ролей в общении.

Точный анализ ситуации позволяет педагогу заметить, нужна ли внешняя помощь студенту в осознании и эмоциональном отклике на ситуацию, и, при необходимости, – оказать ее. Такая помощь может оказываться на вербальном и невербальном уровне, с помощью коррекции и регуляции эмоциональных состояний, с использованием суггестивных методов и приемов.

Деятельность педагога в процессе возникновения, развития и разрешения эмоциогенной проблемной ситуации представляет собой целенаправленное, прогнозируемое и планируемое воздействие на личность студента (ученика), помогающее ему осознать, пережить и преодолеть противоречия ситуации в своем индивидуальном сознании, деятельности, поведении и рефлексии.

При этом ситуация не является статичной, она развивается. На структурной схеме (Рисунок 4.6) мы уже показывали, что в момент возникновения проблемная ситуация, в совокупности своих элементов и со всем комплексом противоречий этой системы, воздействует на личность обучающегося, находящуюся на определенной стадии своего личностно-профессионального развития.

Следующий момент развития ситуации – осознание студентом основного противоречия и способов его разрешения, что является объективной необходимостью для разрешения ситуации (О.С.Богданова, З.И.Васильева, В.И.Петрова, Е.С.Полякова, Л.И.Рувинский) [82, 83, 112, 506, 510, 515, 568].

На этом этапе большую роль играет воздействие и помощь (х) педагога (ЛП), а личность студента получает некую дополнительную информацию, в том числе и эмоционально окрашенную, об основном противоречии и способах его разрешения, т.е. переходит в другое психологическое состояние – состояние *осознания ситуации* (ОС). В этот момент схема ситуации приобретает следующий вид:

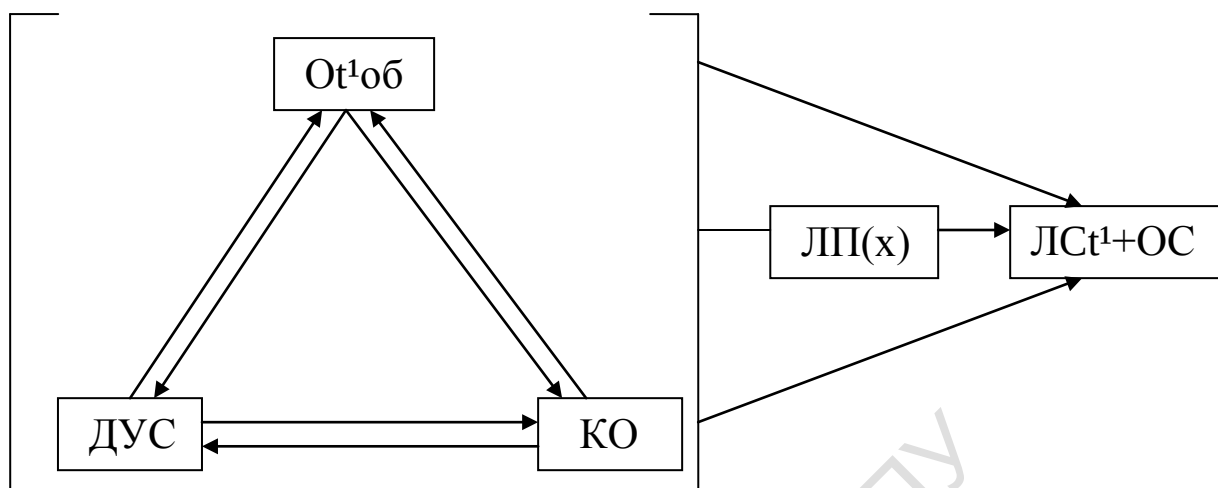


Рисунок 4.7 – Осознание ситуации

Студент в момент осознания ситуации может переживать или не переживать различные эмоциональные состояния, т.е. по-разному к ней относиться. Если эмоциональные переживания отсутствуют или они таковы, что препятствуют разрешению противоречия ситуации, то такая ситуация переходит в разряд конфликтных, противоречия нарастают, музыкально-педагогический процесс приобретает черты деструктивности, результатом всех этих метаморфоз может быть разрыв основной социально-педагогической системы «педагог–студент», «учитель–ученик».

Если же в момент осознания ситуации эмоции, переживаемые студентом, не разрушают учебно-музыкальную деятельность, а способствуют проявлению в момент проблемной ситуации ценных личностно-профессиональных качеств, то подобная позитивная реакция, предполагающая некие действия, поведенческие моменты, рефлексии продвигает развитие проблемной ситуации к следующему моменту: ответному воздействию развивающейся личности на структурные элементы ситуации как реакция на внешнее воздействие. Если в моменты возникновения и осознания проблемная ситуация действует на личность, то, в дальнейшем, личность своими деятельностными, эмоционально-отношенческими, поведенческими, рефлексивными проявлениями преобразует ситуацию. Личность студента осознающая ситуацию ($ЛСt^1+ОС$) плюс реакция этой личности (P), в которой проявились некоторые личностно-профессиональные качества на основе эмоционального переживания проблемной ситуации ($ЛПК-ЭП$), воздействует и взаимодействует с различными структурными частями ситуации, изменяя ее, разрешая ее противоречия. Личность преподавателя в этот момент является одним из структурных элементов, обуславливающих отношения, обстоятельства и

действия человека, разрешающего ситуацию. Управленческая функция временно переходит к студенту. Схематично это выглядит следующим образом:

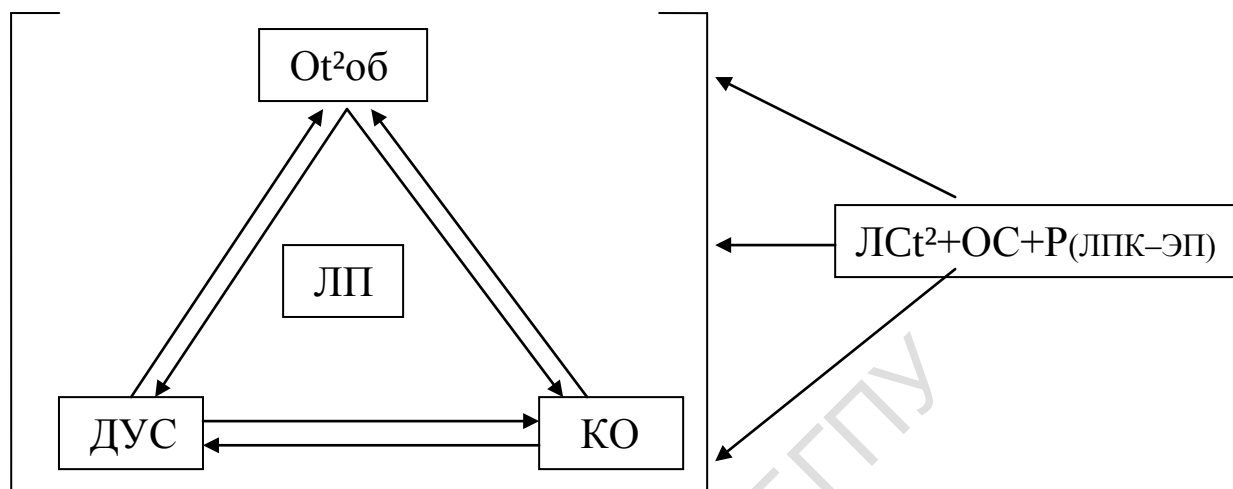


Рисунок 4.8 – Управление разрешением ситуации студентом

Итогом этих преобразования является выход из проблемной ситуации, разрешение ее. При этом в той или иной степени изменяются обстоятельства (измененные обстоятельства – ИО), действия участников ситуации, в которых на первый план выступает феноменологическая рефлексия, осуществляемая субъектами МПП (ФР), и отношения в основной социально-педагогической системе «педагог–студент». Рефлектируются все структурные элементы проблемной ситуации, включая субъектов музыкально-педагогического процесса и их действия. Отношения в этой системе становятся непротиворечивыми, общая психологическая атмосфера, если можно так выразиться, «разряжается», отношения студента приходят в норму, приобретая позитивную окраску и в обучении, и в воспитании, и в общении с педагогом, приближаясь в этот момент развития ситуации к базисным отношениям (ОБ). Наиболее значительным изменениям подвергается личность студента, в структуре которой возникли или укрепились некие личностные конструкты, появились предпосылки для становления и развития личностно-профессиональных качеств. Механизмом этого процесса является разрешение противоречий и сдвиг мотива на цель при накоплении положительных эмоций. Этот завершающий момент проблемной ситуации выглядит следующим образом:

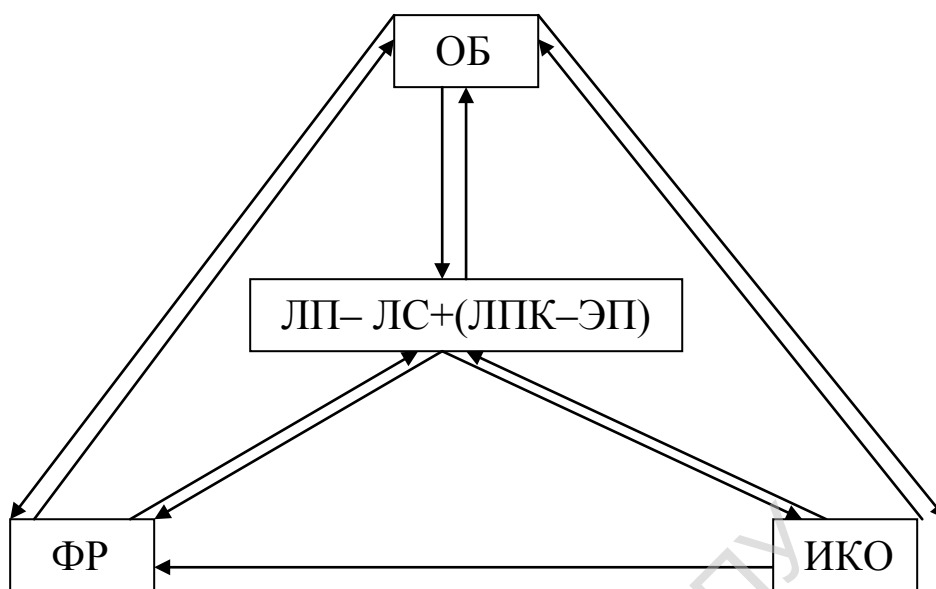


Рисунок 4.9 – Разрешение ситуации

С точки зрения холистско-синергетического подхода это выглядит как измененное состояние системы, временная стабильность системы после режима обострения, нестабильного режима, который дает толчок к возможности сверхбыстрого развития системы (в нашем случае – личностно-профессиональных качеств учителя музыки).

В процессе учебно-музыкальной деятельности часто возникают проблемные ситуации, основанные на противоречиях когнитивного плана (противоречия в учебном процессе):

- между имеющимися знаниями и новыми фактами;
- между имеющимися знаниями и новыми требованиями;
- в ситуации выбора из имеющихся возможностей наиболее рационального решения учебной задачи;
- в ситуации нового практического использования имеющихся знаний;
- между теоретически возможным путем решения учебной задачи и практической ее неосуществимостью;
- между практическим результатом и отсутствием его теоретического обоснования.

Однако, кроме перечисленных выше, в музыкально-педагогическом процессе возникают и специфические противоречия, связанные с взаимодействием между личностью обучающегося и учебным музыкальным материалом, с возможностью адекватного восприятия музыкального произведения, его переживания, осознания, поисков личностного смысла в процессе создания собственной эмоциональной программы и воплощения интерпретационного замысла в реальном звучании. Это позволяет выделить

наиболее часто встречающиеся противоречия учебно-воспитательного процесса в индивидуальном инструментальном обучении:

- между замыслом композитора и его воплощением в игре студента (учащегося);
- между творческими притязаниями и техническими возможностями ученика;
- между наличествующим сензитивным периодом и нерешенными ключевыми проблемами предыдущих, уже закончившихся периодов;
- между эмоциональной насыщенностью произведения и художественно-эмоциональным опытом человека;
- между объективными возможностями эффективной профессиональной деятельности будущего учителя музыки и частными отрицательными сторонами его поведения и т.д.

Полное или частичное разрешение противоречий эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций служит показателем успешности становления и развития личностно-профессиональных качеств студента. Однако, если противоречия не разрешаются вообще, то обилие неразрешенных ситуаций, наслаивающихся одна на другую, может привести к вырастающему «снежным комом» клубку противоречий, к недопустимому обострению отношений между учителем и учеником. Разрыв основной в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин социально-педагогической системы «педагог–студент» при разрушении психологического контакта – беда педагога, который не заметил скрытого периода этого разрушения. Опыт нашей практической и исследовательской работы показывает, что существует возможность прогнозировать подобный исход и предотвращать его.

Показателем неблагополучия является возрастание количества неразрешенных ситуаций. Обычно на определенное количество разрешенных ситуаций приходится некоторый процент неразрешенных. Если разрешенных ситуаций большинство, и этот процент имеет тенденцию к увеличению, то психологических проблем не возникает, если же возрастает процент неразрешенных ситуаций, то педагогу следует проанализировать причины нарушения контакта. Причины эти бывают преимущественно двоякого рода:

1. *Объективные*, – связанные с возникшими проблемными ситуациями. Трудность последних, их сложность могут не соответствовать уровню личностно-профессионального развития студента. Преподаватель в этих условиях должен скорректировать уровень сложности ситуации с уровнем личностно-профессионального развития ученика. Ситуации, адаптированные к личности конкретного студента, легче поддаются разрешению, а несколько успешно разрешенных противоречий в ситуациях снимают обостренность отношений между субъектами музыкально-педагогического процесса.
2. *Субъективные* – куда включаются: низкий уровень развития потребностно-мотивационной сферы, познавательных интересов,

личностно-профессиональных качеств, пробелы в знаниях теоретического и практического плана, нарушение баланса между различными сторонами музыкального развития личности и т.д.

Преодоление трудностей субъективного характера требует от педагога больших усилий и времени. В этом случае особое значение приобретает *потенцирование субъективного времени студента*, которое предполагает: актуализацию энергетических и темпоральных ресурсов личности, создание собственной структуры экзистенциально-личностного, психологического пространства-времени своей жизни, аксиологичность позиции человека в контексте социума.

Это связано, в первую очередь, с переводом внешней детерминации времени, создающей жесткий режим, во внутреннюю детерминацию, увеличивающую степень свободы в направлении осуществления жизненной стратегии педагога-профессионала. Значимым, в этом случае, является возможность проживания и переживания своего субъективного линейного и мгновенного времени как личностной и общественной ценности. При этом герменевтический анализ, осуществляемый субъектами музыкально-педагогического процесса, позволяет актуализировать аксиологичность позиции развивающейся личности будущего учителя музыки в контексте социума, востребовавшего данного специалиста.

Особо важным является и чисто практический аспект потенцирования времени: способы и приемы, позволяющие экономить и беречь время (управление временем жизни и временем деятельности: использование «скрытого времени», использование энергетических подъемов и спадов, структурирование времени) (Д.Ягер) [740].

Основания для классификации типов ситуаций, применяемых в личностно-развивающих целях, могут быть различными. Прежде всего, ситуации делятся на неконфликтные и конфликтные, имеющие несколько степеней сложности (А.В.Зосимовский) [222, с. 98–101]. Далее, ситуации могут подразделяться на типы, в зависимости от степени включенности личности в ситуацию (П.М.Якобсон) [743]. Наконец, ряд авторов основанием классификации выдвигает конкретные воспитательные задачи (Д.М.Гришин, Л.И.Катаева и др.) [250].

В нашем случае, когда проблемные ситуации возникают в музыкально-педагогическом процессе, на фоне проявляющихся закономерностей этого процесса, отражающих его специфику, основанием классификации могут служить те конкретные процедуры, которые определяют сущность той или иной ситуации.

1. Так, в основе ситуации может лежать оценка поступков, поведения, отношений, действий, музыкальной, педагогической, учебной и рефлексивной деятельности, личностных параметров субъектов музыкально-педагогического процесса и т.д. Поскольку в основе оценки лежат отношения личности, постольку проявляемые в процессе ситуации эмоции (как концентрированные

отношения) являются в этих ситуациях доминирующими, процессы переживания и сопереживания – составляют ее сущность. Проявление эмоциональных отношений является сущностью *оценочных ситуаций*.

2. Анализ ситуации, ясное понимание и внутреннее принятие личностью результатов аналитической деятельности, образцов поведения, соответствующих высокому уровню развития личностно-профессиональных качеств, обуславливает существование *аналитических ситуаций*. Сущностью их является герменевтический анализ как одна из основных процедур в этом типе ситуации.

3. Выбор правильного, адекватного способа поведения при выходе из создавшейся ситуации, проявление при выходе из них личностно-профессиональных качеств (общих или специфических) закрепляет развитие и устойчивость проявления тех или иных качеств в личности студента. Основой *альтернативных ситуаций* является альтернативный выбор образца поведения, действия.

4. Рефлексия собственной деятельности, поведения, отношений в ситуациях обучения и воспитания, а также действий, поведения и отношений других субъектов музыкально-педагогического процесса составляют сущность *рефлексивных ситуаций*. Они обуславливают поиск аксиологических смыслов феноменов, включенных в ситуацию.

В практической работе часто возникает потребность решать одновременно несколько задач учебного, воспитательного, развивающего характера. В таком случае применяются *смешанные типы ситуаций*.

Проблемные ситуации эмоционального характера создаются на основе эмоциональных компонентов индивидуального урока в процессе применения специфических музыкально-педагогических методов и приемов обучения.

1. На основе эмоциональности музыкального произведения:

- в процессе словесного пояснения;
- при проблемном и утрированном показе педагогом музыкального произведения;
- при чтении с листа и подборе по слуху;
- в момент подбора педагогом учебной программы (в музыкально-исполнительских дисциплинах);
- при закреплении полученных знаний, умений и навыков.

2. На основе эмоционального общения:

- при оценке игры педагога, товарища или при оценке собственного исполнения;
- во время ансамблевой игры;
- в процессе преодоления трудностей исполнительского и художественно-образного плана;
- при проигрывании педагогу выученного произведения;
- при введении в урок элементов творчества.

3. На основе эмоционального отношения к успеху или неудаче своей учебно-музыкальной деятельности:

- при концертном исполнении выученной программы;
- в процессе работы над музыкальным произведением (прием вычленения, ряд технических приемов и т.д.);
- при подборе по слуху и чтении с листа и т.д.

Характерной особенностью этих ситуаций является большее воздействие на эмоции и чувства студента, их способность к сопереживанию, нежели на их сознание. Структура ситуаций, возникающих и специально созданных на основе закономерностей МПП (творческого характера, аллотропизма, полифункциональности и поликультурности), требует коррекции и регуляции эмоциональных состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности преподавателя и учебно-музыкальной деятельности студентов, на чем мы более подробно остановимся в следующем параграфе.

Поскольку личность будущего учителя музыки, как и личность вообще, является бесконечно саморазвивающимся субъектом, можно признать правомерность создания личностно-ориентированных эмоциогенных ситуаций для интенсификации ее становления и развития. Именно возникновение подобных ситуаций М.М.Бахтин, В.И.Слободчиков и др. обозначают как *состояние со-бытия*. В работе «Школа персонального образования» под общей редакцией Ю.В.Крупнова, во главу угла ставится сквозная ситуационная организация образования, при этом признается, что только непосредственное, уникальное, единичное действие личности педагога (создание ситуации) в состоянии вызвать ответную заинтересованную реакцию и действие ученика [718].

*

*

*

Теперь перейдем к рассмотрению **творческих методов**. Существование этой системы методов обусловлено следующими теоретическими предпосылками:

1. Начиная с немецкой классической философии, наука рассматривала **специфику образного мышления**. Г.Ф.Гегель в своей «Эстетике» обращал внимание на чувственно-понятийную сущность художественного образа, который находится между непосредственной чувствительностью и идеальной [138, с. 44]. Гегель признавал целью искусства изображение идеи в особой форме – чувственного существования образа. Художественное мышление, создающее художественные ценности, оперирует не только художественными образами или той или иной степенью достоверных знаний о них, но и образами предельной абстракции. Логика творческого процесса – раскрывает интеллектуально-творческий потенциал человека. О.А.Жукова высказывает это следующим образом: «... творческое мышление – это продуктивная

деятельность человека в процессе познания мира, включающее познание трансцендентной реальности» [208, с. 10]. Логика образного мышления настолько универсальна, что выступает как металогика творческого мышления. Сложная функция интериоризации культурно-исторического наследия человечества во внутренний смыслопреобразующий план отдельного человека выполняется именно художественно-образным мышлением и является коммуникативно-преобразовательным центром творческой активности личности. Образно-эмоциональное мышление может, таким образом, рассматриваться как универсальный механизм творческого мышления.

Поскольку процесс обучения не может быть сведен к репродуктивной деятельности, к воспроизводству готовых знаний, постольку современная социокультурная ситуация, быстрые ее изменения, возрастающие объемы информации требуют иных качественных способностей, во многом связанных с таким явлением как сжатие информации. Создание художественного образа связано с иным способом хранения информации – уменьшением ее объема. Из всего гигантского объема информации мозг выделяет что-то наиболее важное в звуковом построении, изображении, сцене, переживании и т.д., и на основе этого главного конструирует целостный художественный образ. Логично предположить, что в основе этого процесса может лежать принцип голограммы либо методы фрактальной геометрии, разрабатываемые синергетикой [247, 438]. Сжатие информации является тем механизмом, который лежит в основе создания и сохранения целостного художественного образа. Именно целостное постижение явлений, феноменов действительности, видение их в онтологическом контексте лежит в основе любого творчества. При этом образно-эмоциональное мышление дополняет логическое и выполняет в этой диаде роль «пускового механизма», провоцирующего рациональную сферу к творческим проявлениям, к поиску металогики творческого акта. «Это универсальная программа творчества, характерная для всех типов интеллектуальной деятельности: если творческое открытие художника завершается созданием образа, то ученый продолжает разворачивать образ до превращения его в понятие» (О.А.Жукова) [208, с. 19].

2. Значительную роль в теоретическом обосновании воспитывающей и развивающей функции творческих методов играет положение современной науки, предполагающее **трансформацию когнитивного содержания обучения в эмоциональное состояние обучающегося**. Эмоциональная составляющая творческого процесса представляет собой «энергетический потенциал» личности, который стимулирует и поддерживает сам процесс (Е.Л.Яковлева) [747, 748]. Коррелируется с этой позицией и положение о необходимости идентификации учебного материала с личностью самого студента, что позволяет активизировать позицию студента как субъекта учебно-воспитательного процесса и актуализировать аксиологическую составляющую учебного материала. Для субъекта учебно-музыкальной деятельности процесс идентификации с материалом превращается в создание индивидуальной

эмоциональной программы воспринимаемого, исполняемого произведения, имеющей помимо общечеловеческого и личностный смысл, личностную ценность (В.Г.Ражников) [541, 542].

3. Поиски личностного смысла могут быть обеспечены только при *диалогичности* музыкально-педагогического процесса, предполагающей равноправное участие его субъектов (педагога и студента) в процессе обучения и воспитания, и *проблемности*, связанной с пониманием усвоения нового знания как процесса, до некоторой степени, сходного с открытием нового. Поскольку эта теоретическая позиция идентична с аналогичным обоснованием проблемно-ситуационных методов, мы позволим себе не останавливаться на этом теоретическом положении подробно.

4. *Творческий характер музыкально-педагогического процесса* предполагает опору на методы креативной педагогики, обеспечивающие развитие творческого потенциала личности. Музыкальная педагогика и музыкальная культура сходны в основной своей функции – человекосозидательной. Музыкальное обучение и воспитание выполняют функцию воспроизводства и развития не только собственно музыкальной культуры, но и воспроизводство, и развитие человека в его духовно-нравственной сущности. Музыкальная культура аккумулирует духовно-практический опыт человечества, обретая для каждого человека свой собственный личностный смысл. Педагогика же является духовным индикатором культуры, по которому можно судить о ценностно-смысловых установках самой культуры. Отсюда вывод, что перевод музыкальной педагогики на творческие рельсы обусловлен творческим характером музыкальной культуры и музыкального искусства. Смена репродуктивной деятельности – продуктивной в музыкально-педагогическом процессе затрагивает как учебно-музыкальную, так и музыкально-педагогическую деятельности [505]. Стремление педагога в процессе музыкального обучения и воспитания обращаться ко всем слоям психики ученика предполагает: использование традиционных дидактических методов для влияния на сознание обучающегося, творческих методов для воздействия на сверхсознание и опору на суггестивные методы для включения в образовательный процесс подсознания личности. Мы уже отмечали миссианские тенденции в современном учительстве, в осознании себя как человека реализующего свое призвание и служение. Музыкальная педагогика переходит из разряда ремесленничества в профессии в статус творчества и служения высшим духовным целям.

В основе группы творческих методов лежит механизм активизации функциональных систем, которые необходимы для получения желаемого и прогнозируемого результата и способны решить поставленную задачу. Творческие методы тесно связаны и с проблематизацией учебно-воспитательного процесса, механизмом которого является преодоление противоречий.

Среди общедидактических методов развития творческого потенциала личности наиболее употребительными являются: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, деловые игры, игромоделирование, проектное обучение [220, 308].

Особую подгруппу составляют методы активизации творческих способностей студентов. Это *эвристические методы и приемы*, позволяющие развить интуитивные потенции личности при решении творческих задач [248]. Метод «мозгового штурма» – в основе лежат сотворчество, доверие, сочетание интуитивного и рационального. Сущность – в активизации индивидуального творческого потенциала при коллективном генерировании идей. Одной из его модификаций является метод «мозговой атаки», сущность которого заключается в преодолении инертности мышления в процессе выдвижения огромного количества идей при блокировании их критического анализа. Метод коллективной творческой деятельности опирается на мыследеятельностную педагогику, когда принцип диалогичности и процедура смыслообретения обеспечивают индивидуальное развитие личности в коллективной продуктивной деятельности. Метод дефиниций заключается в формулировке понятий, построении определений тех или иных процессов или явлений на основе законов логики. Развивает мыследеятельность и креативный потенциал студента. Метод эвристических вопросов позволяет систематизировать информацию, необходимую для снятия проблемы и выстроить стратегию решения творческой задачи. Метод аналогии лежит на стыке интуитивного и рационального познания, активизирует познание сущностных признаков исследуемого феномена. Развивает критичность мышления (как одну из сущностных характеристик креативности личности). Метод синектики, обеспечивающий детальный анализ явления, проблемы на основе многократного уточнения смысла, вплоть до окончательной формулировки проблемы и ее решения. Метод коррекции личностно-профессиональных качеств как акмеологических инвариантов профессионализма предполагает диагностику и осознание студентом своего личностного профиля, опору на рекомендации педагога по усилению регулирующих функций. Этот метод примыкает к группе методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, которые мы рассмотрим в следующем параграфе. Метод индивидуальных творческих заданий связан с принципом индивидуализации обучения (для групповых и лекционных занятий) и со спецификой обучения дисциплинам музыкально-исполнительского цикла в индивидуальном классе. Творческие задания включают в себя проблему, решение которой способствует личностно-профессиональному развитию педагога-музыканта. Метод экспертных оценок, суть которого заключается в рефлексии педагогического взаимодействия с точки зрения различных ролевых позиций (педагога, психолога, руководителя, ученого, учащегося и т.д.). Метод может быть усложнен ограничением рефлектируемых позиций какой-либо парадигмой или методологическим подходом. Метод рефлексии, предполагающий самооценку

уровня собственного развития, факторов, воздействующих на участников музыкально-педагогического процесса и условий, в которых он протекает. *Метод схематизации*, обеспечивающий развитие рациональной сферы, в частности логического мышления. Позволяет структуризировать и систематизировать материал, дисциплинирует мышление, укрепляет его операциональную сторону и мнемические функции. *Метод противоречий*, сущность которого заключается в опровержении какого-либо мнения, устоявшегося в науке или в бытовом сознании. Развивает критичность мышления, актуализирует полученную в процессе обучения информацию. *Метод творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов* связан с построением собственных проектов решения какой-либо задачи. Проекты могут представлять собой реальные или нереальные замыслы и развивают фантазию, воображение, интуицию. Особую ценность для развития творческого потенциала предоставляет возможность практической реализации проекта (при его реалистичности). *Метод психологической поддержки* обеспечивает снятие психологических зажимов (особенно важно для музыкально-исполнительской деятельности), психологических барьеров в мыслительной деятельности, обуславливает переживание и осознание ценности собственной деятельности на уровне творчества.

Эти методы применяются для развития личности педагога-музыканта в целостном музыкально-педагогическом процессе. Решаются с помощью творческих методов многозначные цели: эффективная профессиональная подготовка человека, развитие его личностно-профессиональных качеств, укрепление креативного потенциала и т.д., то есть существенно изменяется качество подготовки специалиста в вузе, а общество, в результате, получает высококлассного профессионала учителя музыки.

Творческие методы, как можно заметить, тесно связаны между собой, некоторые из них являются вариантами одного и того же метода. Более того, часть из них логично «вписывается» в другие системы методов. Например, методы «мозгового штурма», коллективной творческой деятельности, индивидуальных творческих заданий, проектов, экспертных оценок, рефлексии могут рассматриваться как составная часть проблемно-ситуационных методов. А методы коррекции личностно-профессиональных качеств и психологической поддержки можно включать в методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний. Логика рассуждений приводит нас к выводу, что *многовекторная направленность* методов и их *комплексное использование* обеспечивают целостность альтернативного музыкально-педагогического процесса и позволяют реализовать на практике акмеологическую модель специалиста.

Следует отметить, что творческие методы требуют преимущественно *косвенного управления и со-управления*. Однако, некоторые из них предполагают фрагментарное использование прямого управления, как например, использование методов дефиниций, схематизации предполагает прямое управление и обращение к сознанию на начальном этапе работы.

Используется также и самоуправление, к примеру, в методах коллективной творческой деятельности, проектов.

В музыкально-педагогическом процессе значительное распространение получили методы индивидуальных творческих заданий, коллективной творческой деятельности, творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов. На этих методах мы и остановимся подробнее:

Метод индивидуальных творческих заданий, сутью которого является создание оригинального продукта музыкально-творческой деятельности. Исследованию и детальной проработке метода индивидуальных творческих заданий как способа формирования творческой активности посвящена работа А.И.Ковалева [270, 271]. К системе творческих заданий обращалась А.Б.Нижникова, исследование которой посвящено формированию певческой культуры учителя музыки [442]. Как можно заметить, и творческая активность, и педагогическая культура являются личностными конструктами, обуславливающими, в той или иной мере, успешность профессионального становления. Эти личностно-профессиональные качества являются интегративными образованиями, а их становление и развитие успешно осуществляются при использовании системы индивидуальных творческих заданий.

Исследователи метода приходят к выводу, что объединение в музыкально-педагогическом процессе индивидуальных творческих заданий в систему обеспечивает целенаправленное и последовательное формирование личностно-профессиональных качеств студентов. Это позволяет выстроить задания по уровню сложности и степени самостоятельности выполнения студентами. Особое значение имеет личностная ориентация заданий, позволяющая обучающимся, с одной стороны, использовать весь свой личностный потенциал в специально адаптированных для их индивидуальности заданиях, а, с другой стороны, развить недостающие или слабо развитые личностно-профессиональные качества. Индивидуальные задания могут быть для этого специально ориентированы. Чтобы задания могли стать средством становления и развития творческих личностно-профессиональных качеств учителя музыки, они должны соответствовать следующим *требованиям*:

- способствовать удовлетворению потребности личности в творчестве, самореализации, самоактуализации;
- вызывать эмоционально-когнитивный интерес, удовлетворять потребность студента в насыщении новыми знаниями и отношениями;
- обладать достаточным уровнем сложности для субъекта образовательного процесса и способствовать удовлетворению потребности обучающегося в преодолении;

- иметь достаточно высокий уровень неопределенности решения, содержать в себе латентный компонент, предоставлять свободу выбора способа решения;
- обладать новизной, обеспечивать свежесть восприятия и вызывать у студента аксиологический интерес не только к результату творческой деятельности, но и к самому процессу.

Условиями построения системы творческих заданий, по мысли А.И.Ковалева должны быть:

- постепенное нарастание сложности;
- последовательное расширение доли самостоятельности в их решении;
- увеличение латентного и эвристического компонента в их структуре;
- создание возможностей для проявления индивидуальности и инициативы студентов [271].

Таким образом, индивидуальные творческие задания, способны удовлетворить два важных требования, предъявляемых к музыкально-педагогическому процессу: способствовать развитию творческой личности в этом процессе, обуславливая позитивные изменения креативных составляющих, и обеспечивать личностно-профессиональное становление педагога-музыканта.

Следующим, часто используемым методом, является **метод коллективной творческой деятельности** (научной, организационной, исполнительской), разработка и применение которого в музыкально-педагогическом процессе связаны с рядом предпосылок. С одной стороны, – это разработка основных положений мыследеятельностной педагогики, во многом опирающейся на деятельностный подход (О.С.Анисимов, Ю.В.Громыко, С.С.Кашлев, Н.А.Масюкова, Б.В.Пальчевский, Г.П.Щедровицкий и др., разрабатывавшие основы мыслетехники, игромоделирования, игротехники) [24, 165, 252, 467, 732] и технологии коллективной творческой деятельности (И.П.Иванов, С.С.Кашлев, С.Д.Поляков) [226, 227, 252, 498]. С другой стороны, – использование традиционных для музыкальной педагогики коллективных форм музыкальной деятельности, связанных с функционированием в обществе музыкального искусства как культурно-социального феномена.

Метод коллективной творческо-исполнительской деятельности используется во всех видах инструментально-ансамблевого, хорового, оркестрового исполнительства [169, 170]. Особое значение он приобретает в работе студенческих проблемных групп, в работе «Школы молодого ученого» концентрируясь в русле коллективной научно-творческой работы. Коллективная организационно-творческая деятельность как основной метод работы используется в деятельности органов студенческого самоуправления: студсовет, БРСМ, профсоюзная организация и др.

Основными *требованиями* к реализации этого метода являются:

- соответствие коллективной творческой деятельности критериям технологичности, культурности и креативности;
- осознание участниками коллективной деятельности проблем, стоящих перед коллективом, целей и ценностей деятельности, предполагаемых результатов;
- диалогичность и полилогичность коллективной творческой деятельности, как средство самоорганизации и саморазвития коллектива и его членов;
- организация мыследеятельности в музыкально-педагогическом процессе;
- смыслотворчество и обмен индивидуальными смыслами как способ индивидуализации педагогического процесса и индивидуального развития личности в коллективной деятельности;
- коллективная и индивидуальная рефлексия как основа становления самосознания и саморазвития личности студента.

Одним из последних значимых исследований коллективной творческой деятельности в области музыки является исследование Е.Г.Гуляевой самореализации подростков в хоровой исполнительской деятельности. При этом *условиями*, обеспечивающими успешность процесса самореализации в коллективном творчестве, по мнению исследователя, являются:

А. Группа условий, обеспечивающая расширение пространства самореализации: расширение диапазона культур (выход человека за пределы своего времени и социального пространства); расширение диапазона мыслительных процессов (гипотетического мышления, рефлексии); расширении диапазона ролевых позиций (коллективной субъектности, со-субъектности, автономной субъектности); расширение диапазона включенных деятельностей (репродуктивной и продуктивной, коллективной и индивидуальной) [169]. В первой группе условий представлены два вектора из трехвекторной направленности пространства (институты, среды, процессы): расширение диапазона культур и ролевых позиций относятся к вектору сред; расширение диапазона мыслительных процессов и включенных деятельностей представляет вектор процессов. Нам представляется, что в условия реализации метода коллективной творческой деятельности необходимо включить и расширение пространства в направлении образовательных институтов. То есть условием становится расширение пространства за счет использования этого метода в семейном, дошкольном, общем, дополнительном, профессиональном музыкальном образовании, а институтами, предоставляющими эти образовательные услуги являются: семья, детские сады, общеобразовательные школы, школы с музыкальным, хоровым, эстетическим уклоном, профильные музыкально-педагогические классы, детские музыкальные школы, ссузы и вузы музыкального и музыкально-педагогического профиля.

Б. Группа условий, обеспечивающая гармонизацию социального пространства: сочетание сотрудничества и взаимодействия (сотрудничество предполагает объективную целесообразность, а взаимодействие – субъективную); сочетание прямого, косвенного управления, со-управления и самоуправления, что является предпосылкой личностного совершенствования в коллективном творчестве. Совместный результат как интегрированная цель обуславливает сочетание сотрудничества и взаимодействия в методе коллективной творческой деятельности.

В. Группа условий, обеспечивающая свободу выбора в коллективной творческой деятельности: свобода в выборе ценностей (присвоение эстетических ценностей, связанных либо с ценностью самого процесса деятельности, либо с художественной ценностью результата); свобода самоопределения в коллективной исполнительской деятельности (в музыке ценностью является неповторимость осуществляемой музыкальной деятельности); свобода в выборе направления самореализации (представлена компонентами исполнительской деятельности: пониманием, переживанием, интерпретацией и воспроизведением) [169, 170].

Следует признать, что метод коллективной творческой деятельности при выполнении перечисленных условий обеспечивает возможность самореализации каждого обучающегося, становления его индивидуальности в русле осуществляемой коллективной (научной, организационной, музыкально-исполнительской) деятельности. При этом развиваются как автономный, так и коллективный субъекты (например, студент-музыкант и хоровой коллектив как целостное образование).

Метод творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов включает в себя как основу элементы метода проектов и технологию коллективной творческой деятельности.

Метод проектов, является вариантом Дальтон-плана, разработанным Е.Паркхерст, ученицей Д.Дьюи. Он предполагает самостоятельную деятельность обучающихся над каким-либо проектом. Проектное задание разрабатывается педагогом, реализация его управляема и контролируема, результат практически ориентирован. Результат деятельности каждого из участников проекта фиксируется, учитывается его личный вклад в общее дело. На протяжении всего времени реализации проекта осуществляется его психолого-педагогическая поддержка и сопровождение.

Технология коллективной творческой деятельности, разрабатываемая И.П.Ивановым, С.С.Кашлевым, С.Д.Поляковым и др. [226, 227, 252, 498]. Сущностной характеристикой этой технологии является взаимодействие педагога и студентов как равноправных субъектов музыкально-педагогического процесса, которые совместно планируют, организуют, осуществляют, анализируют и рефлексировывают совместную творческую деятельность. В нашем случае – это деятельность по реализации научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов.

Отличие метода проектов от метода коллективной творческой деятельности, описанного ранее, заключается в том, что коллективная творческая деятельность предполагает стабильное, протяженное во времени существование творческих коллективов (исполнительских, научных), осуществляющих эту деятельность. Основной целью работы коллективов является творческое и профессиональное развитие как самого коллектива (имеется в виду коллектив как целостное образование), так и творческое и личностно-профессиональное становление и развитие его членов. Творческая же деятельность выступает как средство этого профессионально-творческого роста.

Метод проектов предполагает создание временных творческих коллективов, деятельность которых направлена на осуществление данного проекта. Коллектив существует до тех пор, пока проект не будет реализован. Главной целью, в данном случае, является успешная реализация проекта, а личностно-профессиональное и творческое развитие членов коллектива выступает латентной целью и побочным результатом. Творческая деятельность выступает как средство успешной и качественной реализации проекта.

Следует отметить, что все перечисленные творческие методы соответствуют гуманистической парадигме образования и признакам личностно ориентированного музыкально-педагогического процесса. Использование метода проектов в музыкально-педагогическом процессе не ограничивается только вузовским обучением. На основе метода проектов В.В.Граковой, например, разработана программа Клуба любителей музыки. на основе репрезентативного исследования доказана возможность эффективного эстетического воспитания подростков средствами музыкального искусства: «Оптимальные для подростков условия учебно-музыкальной деятельности обеспечивает включение метода проектов в систему внеклассной работы. Проекты призваны поставить школьников в субъектную позицию. Усваивая заданное содержание, ученик не просто получает научную информацию, а преобразует ее на основе собственного опыта, т.е. строит субъективную модель познания, в которую включаются не только логически существенные, но и личностно значимые признаки познаваемых объектов» [152, с. 152]. При реализации проекта в со-творческой деятельности учащиеся накапливают опыт выдвижения идей, планирования, выполнения заданий, контроля за протеканием деятельности и ее результатами, корректировки и т.д.

Метод творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов осуществляется в три основных этапа:

- *Подготовка, организация проекта* – выдвижение идеи и целей проекта; обсуждение возможности и путей его реализации; вычленение отдельных этапов реализации проекта; определение частных задач, создание творческих микрогрупп, по решению каждой из составных частей проекта; создание руководящего и управляющего органа проекта.

- *Реализация проекта* – выполнение заданий творческими микрогруппами; получение промежуточных результатов; осмысление и анализ промежуточных результатов; объединение усилий микрогрупп для достижения основной цели проекта; осуществление проекта и получение конечного результата, продукта деятельности. Для научно-исследовательских проектов, решивших какую-либо научную проблему, это может быть научный текст (статья, доклад, методические рекомендации, коллективная монография, организация семинара, конференции и т.д.). Для художественно-эстетического проекта конечным результатом может служить проведение концерта, какого-либо мероприятия, изменение предметно-пространственной среды, музыкально-развивающей среды и т.д.
- *Осуществление анализа и рефлексия реализованного проекта* – подведение итогов реализации проекта в микрогруппах; определение и осознание личностной значимости проекта для каждого участника; анализ и рефлексия взаимодействия членов творческого коллектива в микрогруппах и по проекту в целом; анализ и рефлексия руководства и управления проектом; подведение итогов, анализ и рефлексия осуществленного проекта на заключительном собрании творческого коллектива; благодарность и роспуск коллектива, завершение проекта.

Требованиями к осуществлению научно-исследовательского или художественно-эстетического проекта как творческого метода являются:

- корреляция личностной и коллективной значимости проектной деятельности;
- свобода выбора направления работы и выбора микрогруппы;
- демократичность руководства и косвенное управление проектной деятельностью;
- реальная ценность (эстетическая, научная, этическая, духовная и пр.) конечного результата, продукта деятельности;
- обязательная рефлексия как процедуры проектной деятельности, так и ее результатов для личности и временного творческого коллектива.

Условиями реализации этого метода выступают следующие положения:

- расширение степени свободы и постепенный переход от прямого управления к самоуправлению студенческим временным творческим коллективом;
- общественное признание значимости реализуемого проекта, создающее атмосферу заинтересованности конечным результатом и психологической поддержки со стороны окружающих;
- реализация проекта должна обеспечивать рост личностного потенциала всех его участников;
- проект не должен быть единичным явлением, обучающийся последовательно участвует в различных проектах, постепенно переходя

от менее сложных к более сложным проектам и меняя свои ролевые позиции (исполнитель частной задачи, разработчик, руководитель и т.д.);

- условием является также индивидуальная стратегия развития личности, реализуемая в последовательно сменяющихся проектах через коллективную творческую деятельность.

Рассмотренный нами метод проектов (научно-исследовательских или художественно-эстетических) позволяет укрепить различные функции будущего учителя музыки, необходимые ему в полифункциональной музыкально-педагогической деятельности. Часто проекты реализуются в процессе прохождения студентами многочисленных педагогических практик, в реальных педагогических условиях учебных заведений. Именно метод проектов «перебрасывает мостик» между системой профессионального развития педагога-музыканта в процессе обучения и системой его будущей профессиональной деятельности.

*

*

*

Итак, проанализированы проблемно-ситуационные и творческие методы, их возможности в личностно-профессиональном развитии педагога-музыканта.

1. Определены теоретические основания, важные для существования системы *проблемно-ситуационных методов*: теория развивающего обучения; теория развивающего обучения в музыкально-профессиональном образовании; диалогичность (на основе диалогичности возникают и конкретизируются многообразные личностные смыслы, диалог приобретает аксиологический характер, а субъекты МПП осуществляют позитивный сдвиг во внутриличностных трансформациях); **проблемность** (обеспечивает активизацию креативного инверсионного мышления, позволяя перейти с репродуктивного на продуктивный (творческий) уровень); **теория отношений** В.Н.Мясищева.

Одним из перспективных проблемно-ситуативных методов является **метод эмоциональных нравственно-эстетических ситуаций**, который представляет собой совокупность условий и обстоятельств, при которых (в результате эмоционально окрашенной музыкально-познавательной деятельности обучающихся, эмоционального общения с педагогом и эмоционального отношения к своей деятельности) возникают объективные и субъективные противоречия. Разрешая возникшие противоречия, осваивая нравственно-эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира, они формируют весь многообразный спектр своих личностно-профессиональных качеств и свойств, в том числе и творческих.

Сложившиеся ситуации проходят в своем развитии следующие этапы: момент возникновения; осознание основного противоречия и способов его разрешения; ответное воздействие личности на структурные элементы ситуации (преобразование ее); выход из проблемной ситуации, ее разрешение.

От обучающегося требуется: *овладение герменевтическим анализом, феноменологической рефлексией, потенцированием субъективного времени* (актуализация энергетических и темпоральных ресурсов личности, создание собственной структуры экзистенциально-личностного, психологического пространства-времени своей жизни, аксиологичность позиции человека в контексте социума, использование «скрытого времени», использование энергетических подъемов и спадов, структурирование времени).

Основными типами эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций являются: *оценочные, аналитические, альтернативные и рефлексивные*.

2. Существование **творческих методов** обусловлено следующими теоретическими предпосылками: *спецификой образного мышления*, логика которого настолько универсальна, что выступает как металогика творческого мышления, связанная со сжатием объема сохраняемой информации; положением современной науки о *трансформации когнитивного содержания обучения в эмоциональное состояние обучающегося*; *диалогичностью МПП*; *проблемностью*, связанной с усвоением нового знания, поисками личностного смысла; *творческим характером музыкально-педагогического процесса*.

В основе группы творческих методов лежит механизм активизации функциональных систем, которые необходимы для получения желаемого и прогнозируемого результата и способны решить поставленную задачу. Среди общедидактических методов развития творческого потенциала личности – проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, деловые игры, игромоделирование, проектное обучение. Особую подгруппу составляют эвристические методы и приемы: *методы «мозгового штурма», «мозговой атаки»; методы дефиниций, эвристических вопросов, аналогии, синектики; метод коррекции личностно-профессиональных качеств; методы экспертных оценок, рефлексии, схематизации, противоречий; метод психологической поддержки* и др.

В МПП значительное распространение получили методы *индивидуальных творческих заданий, коллективной творческой деятельности, творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов*, которые требуют особых условий для реализации: аксиологической значимости индивидуальной и коллективной творческой деятельности, расширения образовательного пространства, увеличения степени свободы для самоидентификации и самореализации личности в профессии. Практика же применения методов предполагает целенаправленность, последовательность и систематичность; способность удовлетворять потребности и интересы личности; обязательную рефлексивность и адекватное руководство и управление .

Творческие методы требуют преимущественно *косвенного управления и со-управления*. Многовекторная направленность методов и их комплексное использование обеспечивают целостность альтернативного МПП и позволяют реализовать на практике акмеологическую модель специалиста.

4.4 Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний и суггестивные методы в музыкальной педагогике

Для полноты представленности методического наполнения генеральной стохастической технологии, обеспечивающей становление и развитие личностно-профессиональных качеств учителя музыки, нам необходимо рассмотреть использование методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний и суггестивных методов в музыкально-педагогическом процессе.

Поскольку обе группы методов в значительной степени опираются на эмоциональную сферу личности, следует более подробно остановиться на сущности эмоций и их роли в жизнедеятельности личности.

Основные теоретические позиции, на которых базируются *методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний*.

1. Роль эмоций в жизнедеятельности человека рассматривалась психологией еще во времена П. Жане и Т. Рибо, из которых первый – считал эмоции регулятором всех «первичных действий», а второй – жестко разделял эмоции и интеллект, различая мышление интеллектуальное и мышление эмоциональное [336]. В настоящее время существуют две основные позиции, отражающие влияние эмоций на познавательную деятельность. Первая позиция представлена Н.Д.Левитовым, О.К.Тихомировым и др., которые признают эмоции регулятором и катализатором интеллектуальных процессов [340]. Вторая позиция связана с именами В.К.Вилюнаса, П.В.Симонова и др., связывающими возникновение эмоций с дефицитом информации, благодаря чему эмоции выполняют роль пускового механизма и являются двигателем мышления [119, 584, 585]. К этой позиции примыкает теория когнитивного диссонанса Л.Фестингера, объясняющая причины возникновения положительных или отрицательных отношений личности к тем или иным объектам в зависимости от возможности или невозможности человека удовлетворить свои потребности [667].

В практической педагогической деятельности каждая из этих позиций находит свое подтверждение и свою нишу реализации. На основе потребностно-информационной теории можно проследить возникновение эмоций личности в той или иной деятельности как результата сопоставления необходимых и имеющихся средств для достижения цели деятельности и удовлетворения потребности. А возникшие эмоции, в свою очередь, являются катализатором и регулятором протекающих интеллектуальных процессов.

Перечисленные выше научные данные позволяют говорить о *становлении и развитии личности педагога в опоре на эмоционально-чувственную сферу* человека. Учебно-музыкальная и музыкально-педагогическая деятельности, имеющие свою специфику, т.к. музыка опосредует любую познавательную деятельность на основе аллотропизма, являются источником как положительных, так и отрицательных переживаний,

связанных с удовлетворением всего комплекса его музыкально-эстетических, духовных потребностей.

2. Эмоциональная сфера личности выполняет в жизни человека **сигнальную** функцию (сигнализирует другим субъектам, какие эмоции переживает человек); **регулятивную** (стойкие переживания направляют наше поведение, поддерживают его); и **приспособительную** функцию (включают резервные возможности организма для выхода из чрезмерно напряженных ситуаций и преодоления трудностей).

Эмоции и чувства делятся на группы в зависимости от их связи с удовлетворением той или иной потребности. Так, Б.И.Додонов выделяет:

- альтруистические эмоции, связанные с удовлетворением потребности в содействии и помощи другим людям;
- коммуникативные эмоции, возникающие на основе потребности в общении;
- глорические эмоции (от лат. *gloria* – слава), связанные с потребностью в самоутверждении, славе;
- практические эмоции, вызываемые отношением к деятельности, ее успешности и не успешности;
- пугнические эмоции (от лат. *pugna* – борьба), связанные с удовлетворением потребности в преодолении опасности;
- романтические эмоции, вызываемые потребностью в необычном, необыкновенном, таинственном;
- гностические эмоции (от лат. *gnosis* – знание), связанные с потребностью в получении любой новой информации;
- эстетические эмоции, возникающие на основе удовлетворения эстетической потребности;
- гедонистические эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте;
- акзигитивные эмоции (от франц. *acquisition* – приобретение), вызываются интересом к накоплению, удовлетворением потребности в приобретательстве [190].

Для чувств традиционным является разделение на моральные, интеллектуальные, практические и эстетические.

К.Изард в своей основополагающей работе «Эмоции человека» [768] подробно рассматривает природу и механизмы возникновения эмоциональных состояний, анализирует существенные характеристики различных эмоций. Важные выводы, к которым приходит ученый: преобладание отрицательных переживаний в человеческой жизни, существенная разница в переживаниях у интровертов и экстравертов, отсутствие эмоциональных переживаний в «чистом виде» (любое переживание почти всегда представляет собой конгломерат различных эмоций) – позволяют утверждать, что эмоциональная

жизнь ученика (в силу своей значимости для процесса обучения) должна привлекать пристальное внимание педагогов–практиков.

3. С именами известных ученых-музыкантов А.Л.Готсдинера, В.В.Медушевского, В.И.Петрушина, В.Г.Ражникова связана разработка проблемы моделирования эмоций в музыке [150, 391, 480, 541, 542]. Модели эмоций в музыке создавались на основе теста Г.Айзенка, раскрывающего связь личностных черт и темперамента, теста ММРІ, раскрывающего через 10 выделенных шкал различные стороны эмоциональных проявлений личности (В.И.Петрушин), через выделение двадцати семи модальностей, выражающих отношение личности к объекту и составление своего рода эмоциональной партитуры (В.Г.Ражников). Цель нашей работы не позволяет нам подробнее рассмотреть эту проблему. Следует лишь отметить **возможность и объективность моделирования музыкой человеческих эмоций.**

4. Необходимо подчеркнуть, что **музыка** как символический язык, отражающий эмоционально–экспрессивное содержание, **всегда требует индивидуального раскрытия.** К.В.Гавриловец так описывает этот механизм: «Восприятие дает человеку ряд впечатлений, образов, питающих переживание, воображение, эмоциональную память, мышление. Полученные впечатления сопровождаются переживанием. Всякое переживание фиксируется в эмоциональной памяти. Она способна сохранять опыт пережитого, а если память актуализировать, то ранее пережитое может быть вновь воспроизведено. Актуализация эмоциональной памяти всегда сопровождается эмоциональным возбуждением» [134 , с. 50]. А.Л.Готсдинер в своей работе «Музыкальная психология» подчеркивает: «... основу музыкального образа всегда составляет внутреннее звучание, пронизанное тонко дифференцированным эмоциональным переживанием» [150 , с. 97]. С умения различать тонкие нюансы чувств и передавать их другим начинается настоящий учитель музыки. Любой ученик может отличить грустную песенку от радостной, но только учитель музыки может научить их различать специфические оттенки радости: тревожную радость, нежную, беззаботную, истеричную и т.д.

5. В процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин традиционной и наиболее эффективной формой занятий является индивидуальный урок. **Мобильность ролей в общении и связанная с ней устойчивая обратная связь,** как особенности индивидуального урока, создают оптимальные условия для развития личности обучающегося. Любое нежелательное отклонение в личности студента быстрее можно выявить на индивидуальном уроке при наличии устойчивой обратной связи. При интенсивном общении чаще возникают и могут быть созданы разнообразные ситуации, в которых студенты могут развивать и проявлять свои личностно-профессиональные качества, возникающие на основе переживания эмоциональных состояний. Динамичный и эмоциональный индивидуальный урок создает больше объективных предпосылок для личностного становления человека, включенного в учебно-музыкальную деятельность.

Рассмотрим сейчас специфические эмоциональные компоненты индивидуального урока [515].

Огромную роль в личностно-профессиональном становлении учителя музыки играет *эмоциональная насыщенность самого предмета деятельности* – музыки. Музыка – один из самых эмоциональных видов искусства. Она, как ничто другое, может влиять на развитие эмоциональной сферы личности и на основе последовательных серий эмоциональных переживаний способствовать позитивному изменению личности. Мы уже упоминали, что звучащая музыка является огромной по значимости эмоциональной информацией, которую студенты, учащиеся получают в процессе занятий. Во втором параграфе первой главы мы приводили высказывание известного ученого-музыканта В.В.Медушевского, который подчеркивает важность музыкального «языка эмоций» как средства познания внутреннего мира человека и как средства многостороннего общения. Музыкальный образ оказывает глубокое непосредственное воздействие на личность студента, влияет на его эмоциональное состояние, вызывая устойчивые переживания.

В своей практической деятельности преподаватели музыкально-исполнительских дисциплин часто интуитивно пользуются эмоциональностью предмета деятельности. Поскольку программные требования предполагают изучение разнопланового музыкального материала, постольку изучаемые студентами произведения обычно бывают разнообразными по своим художественным образам. Педагоги используют это разнообразие в утилитарных целях: при излишнем возбуждении учащегося предлагают начать классную работу с исполнения спокойного, мягкого, лирического произведения, используя в этом случае психотерапевтический эффект, который позволяет снять излишнее перевозбуждение нервной системы. И наоборот, педагог, видя студента вопиюще равнодушным к своим музыкальным занятиям, может предложить исполнить произведение с яркой эмоционально-напряженной программой, изменяющей его эмоциональное состояние.

Таким образом, *эмоциональная насыщенность предмета деятельности*, в нашем случае музыки, накладывает свой отпечаток на учебно-музыкальную деятельность студента, определяя возникновение у него тех или иных эмоциональных состояний, что требует своего учета в музыкально-педагогическом процессе.

Эмоциональные переживания успеха или неуспеха своей учебно-музыкальной деятельности являются важным специфическим компонентом индивидуального музыкального урока.

Следующим эмоциональным фактором, влияющим на студента, является сама учебно-музыкальная деятельность. Известным психологом П.М.Якобсоном введен в употребление термин «праксические чувства», т.е. переживания «...вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения» [743, с. 228.]. Ведущие современные психологи, выделяя

праксические эмоции, считают их одними из самых ценных в человеческой жизни [190, 743, 744]. Весь этот сложный комплекс переживаний связывается с «рефлексом цели» (по И.П.Павлову), т.е. с достижением целей и задач деятельности. В исполнительском классе, например, они тесно связаны с эстетическими чувствами: чувством отточенной, совершенной формы, эстетически завершенным исполнением, подчинением технических трудностей музыкально-художественному образу и т.д. В учебно-музыкальной деятельности огромное значение имеет качество работы, художественная безупречность предъявляемого музыкального материала, отсюда вытекает повышенно эмоциональное отношение студентов к своим исполнительским успехам. Успешная работа над художественным произведением позволяет студенту испытать радость и удовлетворение от своей деятельности. Неуспешность же в учебной работе становится тормозом в личностном и профессиональном становлении будущего учителя музыки. Переживание увлеченности, захваченности работой, любование результатами своего труда, удовлетворение от сделанного – те эмоциональные переживания, на фоне которых возникают и развиваются специфические для профессии педагога-музыканта личностно-профессиональные качества.

Особую роль в возникновении как положительных, так и отрицательных эмоций праксического плана играет концертное выступление, вынос музыкального произведения на эстраду. С подобной ситуаций будущий учитель музыки сталкивается часто в своей профессиональной деятельности. Публичное выступление как стрессообразующий фактор общеизвестно в музыкальной педагогике и психологии. Коррекция и регуляция эмоциональных состояний, возникающих у учащихся в предконцертный период, во многом определяют успешность их выступлений.

Кроме этого, значительную часть эмоциональной атмосферы на уроке составляет эмоциональное отношение преподавателя к эффективности своих педагогических подходов в решении проблем обучения и воспитания каждого конкретного ученика. Успешность или неуспешность собственной музыкально-педагогической деятельности обеспечивает эмоциональность переживаний педагога и влияет на эмоционально-коммуникативный компонент музыкально-образовательной среды, той микросреды, которая проектируется педагогом в своем индивидуальном классе.

Эмоциональное общение на уроке, позитивно переживаемое взаимодействие субъектов музыкально-педагогического процесса, является следующим важным источником возникновения эмоциональных состояний.

Мы уже рассматривали музыкально-педагогическую деятельность как сложную динамическую систему, которая имеет свою специфическую структуру (см. вторую главу, второй параграф; третью главу, третий параграф). Эта деятельность складывается из целого ряда компонентов и может быть конкретизирована с точки зрения многочисленных функций педагога. Однако, поскольку в любой совместной деятельности можно выделить два аспекта –

предметную деятельность и процесс взаимосвязи участников деятельности и общения, постольку музыкально-педагогическая деятельность обязательно включает в себя помимо собственно предметной деятельности (обучение музыке) и совокупность процессов, устанавливающих различные связи и зависимости между педагогом и студентом, что определяется емким понятием *педагогическое общение*. Анализируя педагогическое общение, его функции, структуру и динамику, современные исследователи особое внимание уделяют эмоциональной функции общения [345, 357, 692]. Формирование и развитие межличностных отношений в системе «учитель – ученик», «педагог – студент» относится к эмоциональной сфере человека, поэтому многие психологи, в частности Б.Ф.Ломов, рассматривают общение как важнейшую детерминанту устойчивых эмоциональных состояний.

Очень важно установление спокойных, доверительных отношений между субъектами музыкально-педагогического процесса. К сожалению, определенная цеховость в музыкальном обучении и воспитании, особенно в музыкально-исполнительских дисциплинах, способствует воспроизведению (по принципу изоморфизма) и последующей трансляции в своей деятельности тех (не всегда позитивных) образцов поведения, которые демонстрирует студенту любимый или нелюбимый преподаватель. Будущий педагог-музыкант может не понимать, насколько важно наладить психологический контакт с учеником. В таком случае ученик может воспринять учителя как грозную силу, которая властвует над ним, которую он боится, а полюбить не в состоянии. Чтобы оградить себя любой обучающийся постарается избежать эмоционального состояния, вызывающего душевный дискомфорт, опасение, неприязнь. Пропуски занятий студентами – не всегда признак их неподготовленности. Иногда толчком к ним служат трудности в установлении психологического контакта или его разрушение при нарастании противоречий в обучении и воспитании.

Можно констатировать, что *эмоциональное общение преподавателя с учеником* в музыкально-педагогическом процессе является важным источником эмоциональных состояний. Общение может быть причиной возникновения как положительных, так и отрицательных эмоций, что, безусловно, сказывается на успешности и эффективности музыкального обучения и воспитания.

Преподаватель любого предмета не может ограничивать свою деятельность формированием только познавательных отношений учащегося, тем более это невозможно в процессе преподавания предметов художественно-эстетического цикла, когда одной из важнейших целей обучения является становление эмоционально-эстетических отношений с миром. Музыкально-педагогическая деятельность как планомерный и целенаправленный процесс опосредования общения личности с музыкальным искусством обязан включать в себя формирование и развитие многосторонних эстетических потребностей и отношений. При этом, музыкально-эстетическая потребность представляет собою диалектическое единство трех составляющих: потребности создавать,

переживать и передавать музыкальную эмоцию посредством специфического языка музыки.

6. Аллотропизм, как доминирующая тенденция музыкально-педагогического процесса отражающая его сущностные параметры, непосредственно связан с эмоциональной сферой его субъектов и опирается на эмоциональность таких его составляющих как эмоциональность предмета деятельности (в нашем случае музыки), эмоциональное отношение субъектов деятельности к ее успешности или не успешности, эмоциональное общение в основной педагогической системе массового и индивидуального музыкального обучения и воспитания «педагог – ученик». Именно опора на аллотропизм МПП, является тем связующим звеном, которое объединяет личность, ее развивающий потенциал с музыкальным искусством как предметом деятельности и средством обучения–воспитания. Если эмоционально-интуитивное постижение музыки является определяющим, то и методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний должны занимать весомое место в технологическом обеспечении альтернативного музыкально-педагогического процесса (см. параграф четвертый, второй главы) [468, 501, 765].

7. Основными механизмами, обеспечивающим функционирование методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, являются:

- положение теории музыкального образования о соотношении общечеловеческих эмоций, выраженных и сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности;
- положение теории Н.Д. Левитова о возникновении качеств личности на основе переживаемых эмоциональных состояний (в теории деятельности – механизм сдвига мотива на цель при накоплении положительных эмоций);
- положение теории пассионарности Л.Н.Гумилева о влиянии пассионарной личности преподавателя на ученика в условиях непосредственного музыкального и педагогического общения, творческой музыкальной деятельности.

Перечисленные теоретические позиции позволяют констатировать, что огромная эмоциональная насыщенность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности выдвигает на первый план среди методов личностного развития коррекцию и регуляцию эмоциональных состояний субъектов МПП.

*Используются эти методы комплексно, в целостном музыкально-педагогическом процессе, позволяя достичь многозначности его целей и добиться эффективности результатов, предъявив обществу востребованный конечный продукт. Поскольку это методы и приемы имеют *многовекторную направленность* – воздействие их на личность будущего педагога-музыканта*

позволяет достичь положительных изменений в развитии и проявлении их личностно-профессиональных качеств.

Рассмотрим сейчас более подробно **методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний в учебно-музыкальной деятельности.**

Обращение и к коррекции (с лат. *correctio* – исправление), и к регуляции (с лат. *regulare* – устраивать, приводить в порядок, управлять) обусловлено необходимостью не только *исправлять* уже возникшие нежелательные эмоции, но и регулировать эмоциональные состояния – *управлять* ими, не допуская негативного отношения, изначально *приводить в должное состояние*.

Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний целесообразно разделить на группы в соответствии с выделенными нами эмоциональными составляющими музыкально-педагогического процесса.

Первая группа методов связана с коррекцией и регуляцией эмоциональных состояний, отражающих *эстетический аспект музыкального обучения*: музыку как один из самых эмоциональных видов искусства и отношение к ней. Они преимущественно связаны с музыкальным материалом, над которым ученик работает.

Большим эмоциогенным эффектом обладает точный, личностно-ориентированный подбор учебной программы, позволяющий скорректировать возникшие негативные отношения к учебной деятельности. Вдумчивая репертуарная политика может изменить устойчивые эмоциональные состояния недовольства, апатии, безразличия и в целом повлиять на отношение к музыке.

Исследования Н.С.Батраковой выявили связь эмоционального воздействия учебного материала с различными приемами организации его подачи [51]. Экстраполируя это положение в музыкально-образовательный процесс можно предположить, что формирование положительного или отрицательного отношения учащегося к музыкальному материалу может зависеть от одного из двух типов преобразований педагогом этого материала: *обеднения* или *обогащения* [501].

Обеднение имеющихся в музыкальном тексте средств эмоционального воздействия связано со следующими приемами подачи материала:

- Излишняя опора на логические аспекты музыкального произведения.
- Игнорирование эмоциональных отношений композитора и возможностей слушателя или исполнителя, в нашем случае студента, идентифицироваться с эмоционально-эстетическим состоянием автора музыкального произведения.
- Дидактически-инструктивное упрощение яркого эмоционального содержания.
- Неумение педагога в своем речевом оформлении сохранить эмоционально-экспрессивное содержание музыкального материала.

Обогащение текста и усиление имеющихся в нем средств эмоционального воздействия с целью управления эмоциями студента,

эффективной их регуляцией достигается при использовании следующих методических приемов:

- Изменение ракурса подачи нового музыкального материала через внесение элементов неожиданности, инициацию удивления и интереса.
- Обнажение позиции автора как средство заражения слушателя и исполнителя авторским отношением и личностно-эмоциональная идентификация обучающегося с содержанием музыкального произведения.
- Включение дополнительной эмоционально значимой информации через ознакомление с историей создания произведения, событиями из жизни композитора, прослушиванием или эскизным разучиванием других произведений данного автора.
- Проявление эмоциональной идентификации педагога с изучаемым произведением.
- Привлечение опыта эстетических и эмоциональных переживаний учащихся.
- Сохранение педагогом в вербальном общении эмоционально-экспрессивного содержания музыкального произведения с целью возбуждения и поддержания интереса студента, его соучастия и сопереживания исполняемой музыке.

Вторая группа корректирующих и регулирующих методов отражает *дидактический аспект музыкально-педагогического процесса* и связана с отношением учащегося к своей учебно-музыкальной деятельности.

В музыкальной педагогике традиционно выделение этапов работы над музыкальным произведением: знакомство, разучивание, достижение концертного уровня и вынос на эстраду. Каждый из этих этапов предполагает свою эмоционально-позитивную палитру. Так, в процессе знакомства с новым музыкальным произведением это могут быть неожиданность, интерес, любопытство, удивление. Процесс разучивания предполагает любознательность, активность, увлеченность, удовольствие, сомнение и т.д. Концертное исполнение требует чувства победы, успеха, радости, удовлетворения от исполнительской деятельности. Однако, в музыкально-педагогической практике педагог может сталкиваться с нежелательными эмоциями, эмоциями отрицательно окрашенными. Это происходит практически на любом из этапов работы над музыкальным произведением. Как часто ученики проявляют скуку, безразличие, обидчивость, страх, неуверенность, агрессивность и другие негативные эмоции, обуславливая этим неуспешность своей учебно-музыкальной деятельности.

На каждом из этапов работы над музыкальным произведением желательно использовать *опережающее воздействие на эмоциональную сферу обучающегося*, т.к. корректировка уже возникших негативных эмоций значительно сложнее. А.Я.Чебыкин считает, что на первом этапе

доминирующими должны стать методы, связанные с эффектом новизны, возбуждением познавательных эмоций; на этапе разучивания – преподавателю можно опираться на практические чувства, поддерживая необходимое эмоциональное состояние ученика экспрессивными, вербальными или наглядно-иллюстративными методами [705].

Особого внимания требует этап подготовки к концертному выступлению и сам процесс эстрадного исполнения, являющийся сильным эмоциогенным фактором. Поскольку предконцертное состояние учеников часто носит разнородный характер – возникает потребность, необходимость управления стрессовыми ситуациями, возникающими в них эмоциональными состояниями, а не исправления уже возникших отрицательных эмоций.

Очевидно, что регуляция эмоциональных состояний на концертной эстраде (особенно это актуально для обучения дисциплинам музыкально-исполнительского цикла) должна носить опережающий характер, пронизывать весь этап подготовки к публичному выступлению. Анализ исполнительской деятельности выдающихся музыкантов, музыкально-педагогическая практика выступлений учащихся и студентов позволяют выделить в этом процессе следующие методы: *метод репертуарного отбора; метод внутреннего интонирования музыкального материала; метод сознательного кинестетического (двигательного) ощущения; методы психической саморегуляции (аутогенная тренировка: нормализация дыхания, расслабление мышечной системы, самовнушение)* [249, 622, 699]. Все перечисленные выше методы позволяют корректировать и регулировать эмоциональные состояния студентов, но метод репертуарного отбора и метод внутреннего интонирования опираются не столько на сознание обучающегося, сколько на его подсознание. Методы же сознательного кинестетического ощущения и психической саморегуляции предполагают сознательное овладение методами и их использование для тренировки подсознания, перевода значительной части двигательных навыков и психомоторных качеств на уровень интуитивного применения. Если бы сознание управляло всеми элементами двигательного акта, музыкально-исполнительская деятельность была бы невозможна (В.С.Фарфель) [659]. Толчком для инициации движения является либо «эмоциональный мозг», осуществляющий трансляцию мотива в действие и связанный с удовлетворением потребностей, либо «когнитивный мозг», через механизм ассоциирования, обеспечивающий инициацию движений в соответствии с инструкциями, прошлым опытом и обучением (Ю. Конорски) [289]. Оба механизма действуют совместно, однако для музыкально-исполнительской деятельности правильно организованные движения выполняют подчиненную роль технического обеспечения передачи музыкального образа, эмоционального содержания и духовно-развивающего потенциала музыки.

Если первые два метода связаны с эмоциональной включенностью учащегося, студента в музыкальный материал и могут применяться на всех

этапах работы над музыкальным произведением, то третий метод – сознательное кинестетическое ощущение – снимает мышечные зажимы в учебно-исполнительской деятельности и не дает развиваться на этом фоне отрицательным эмоциональным состояниям. Его рационально использовать на этапе разучивания и подготовки учащегося к публичному выступлению. Методы психической саморегуляции чаще применяются в предконцертный период.

Третьей группой методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний в музыкально-педагогическом процессе являются методы, связанные с эмоциональным общением в системе «учитель-ученик», «педагог–студент».

Особое значение для возникновения положительных эмоциональных состояний обучающегося имеет установление доброжелательных, доверительных отношений с педагогом. На фоне положительно окрашенного педагогического общения успешнее осуществляется учебно-музыкальная деятельность.

Основная нагрузка приходится на преподавателя и его умение саморегулировать эмоции в процессе музыкально-педагогической деятельности. *Педагогу необходимо овладеть приемами саморегуляции состояний:* экспрессивными, мимическими и жесто-двигательными, вербальными и самовнушения. Научившись корректировать и регулировать собственные эмоции, педагогу легче будет имплицировать их ученику в процессе общения на индивидуальном уроке.

Велика роль и *непосредственно созидающих воздействий* на учеников: включения их в эмоционально-производные ситуации, прямое и косвенное внушение, специфические суггестивные приемы (Полякова Е.С.) [511, 513].

Значительно сложнее оперативная *коррекция отрицательных эмоциональных состояний*, так называемые тормозящие воздействия. Для их успешного осуществления педагог может применить следующие приемы:

- экспрессивная реакция (мимика, жест, контактное воздействие);
- интонационное воздействие (передача отношения к возникшей эмоциогенной ситуации);
- вербально-стилистическое воздействие (использование троп, фигур, юмора и т.д.);
- внушающее воздействие (использование методов суггестопедагогики).

*

*

*

Суггестивные методы в музыкально-педагогическом процессе.

Современное состояние музыкальной педагогики характеризует поиск новых путей совершенствования учебно-воспитательного процесса. Традиционные методы обучения и воспитания учащегося-музыканта обращены, в основном, к его сознанию и направлены на усвоение и

преломление уже имеющихся знаний. В последние годы значительное развитие получила разработка творческих методов формирования индивидуальности, превращения человека в самообучающуюся систему, способную к созданию нового, неповторимо-оригинального на уровне творчества.

Попытаемся обосновать возможность и необходимость применения суггестивных методов в музыкальной педагогике и, в частности, на индивидуальном уроке в процессе инструментальной подготовки будущего учителя музыки. Для этого рассмотрим методолого-теоретические основы этих методов.

1. Любая инновация в педагогике рассматривается как процесс изменения и перевода рассматриваемой системы (в нашем случае музыкально-педагогической подготовки будущего специалиста) из одного состояния в другое. Как пишет И.И.Цыркун: «...нововведение всегда ориентировано на повышение эффективности и полезности практической деятельности...» [700, с. 3]. В музыкальной педагогике *суггестивные методы* до сих пор не рассматривались *как инструмент преобразования и управления* развитием процесса подготовки специалиста.

Логика отношений между участниками музыкально-образовательного процесса такова, что суггестивные методы могут применяться в дополнение к традиционным методам музыкальной педагогики без отрицания предшествующего развития системы. В процессе взаимодействия с образовательной средой суггестивные методы позволяют значительно ускорить получение конечного продукта – подготовленного специалиста для общеобразовательной школы. Более того, каждый специалист, в процессе подготовки которого использовались суггестивные методы, будет способствовать расширенному воспроизводству нововведения. Традиционное транслирование методического обеспечения индивидуального инструментального обучения от педагога к студенту способствует быстрому расширению и разворачиванию инновационного процесса.

Рассматривая нововведение как инструмент преобразования педагогической деятельности, М.В.Кларин, И.И.Цыркун и многие другие методологи считают, что понятие «инновация» можно скорее отнести к изменениям, носящим существенный характер и сопровождающимися изменениями в образе деятельности [260, 700, 702]. Использование в музыкально-педагогическом процессе суггестивных методов существенно меняет характер деятельности педагога, значительно расширяя воспитательные возможности музыкального урока.

2. Термин суггестия произошел от лат. *suggestio* – внушение – и предполагает внушающее воздействие одной личности на другую, действующее на подсознательном уровне и не осознаваемое личностью, подвергающейся этому воздействию. Еще В.М.Бехтерев признавал, что *человек по своей природе склонен к восприятию внушения*, причем в равной степени как положительного, так и отрицательного, в силу чего на применение

внушения в воспитании следует смотреть как на один из важных приемов воспитательного воздействия.

Прежде всего, необходимо отметить, что обращение ко всем трем пластам психики – подсознанию, сознанию и сверхсознанию (П.В.Симонов, П.М.Ершов, Ю.П.Вяземский) значительно расширяет возможности педагогического воздействия на личность ученика [527]. Мало задействовать в учебно-воспитательном процессе сознание учащегося и добиваться необходимых изменений через традиционные методы. Оставив за бортом индивидуального обучения целенаправленное формирование творческой стороны личности и возможность воздействовать на подсознание, преподаватель обедняет свой методический арсенал и теряет возможность обращаться в процессе занятий ко всем уровням психической деятельности человека.

3. Особое значение для введения суггестивных методов и определенной технологизации индивидуального инструментального обучения имеет **анализ факторов, способствующих и препятствующих динамике инновационных процессов** [700, 702]. Прежде, следует отметить, что традиционная музыкально-педагогическая деятельность до сих пор еще не преодолела наследия сциентизма. «Знаниевый» подход в инструментальном обучении во многом определяет как устойчиво стабильные результаты этого обучения, так и их ограниченность. В таких условиях вряд ли возможны качественные изменения характера обучения без увеличения временных затрат на подготовку специалиста. В рамках этого подхода невозможно преобразовать такие значимые свойства музыкального обучения как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и студента, система отношений обучающейся личности, личностно-профессиональное становление специалиста [70, 260, 700, 702]. Именно «знаниевый» подход в инструментальном обучении препятствует инновационным процессам в этой области музыкальной педагогики.

4. Мы уже упоминали, что тесная связь эстетической потребности с эмоциональным переживанием способствовала зарождению искусства как духовной деятельности человека. В музыке эстетическая потребность существует в единстве трех ее сторон: в необходимости выражать, переживать и передавать другим людям эмоционально-образное и идейно-духовное содержание музыкального искусства. Можно констатировать, что **музыка** как часть общественного сознания отражает, выражает, сохраняет и передает другим поколениям **совокупный эмоционально-духовный опыт человечества**, откристаллизовавшийся в шедеврах музыкального искусства.

Мы уже отмечали, что В.В.Медушевский признает существование музыкального языка эмоций, которым каждый человек начинает овладевать с момента рождения [391]. Поскольку эмоция лежит в основе зарождения музыкально-эстетической потребности и музыкально-эстетического отношения, следует отметить и более глубокую связь музыки и эмоции. Музыкальный образ оказывает глубокое воздействие, влияя на эмоциональное

состояние человека, вызывая устойчивые эмоциональные переживания. Восприятие мягкого, спокойного, лирического произведения снимает излишнее перевозбуждение нервной системы, и, наоборот, полусонного и равнодушного человека эмоциональный заряд музыкального произведения возбуждает, оживляет, придает силы. Музыка и эмоции обладают сигнальной и регулятивной функциями, им присущи парность и фазность (напряжение-разрешение, возбуждение-успокоение и т.д.). Эмоции могут возникать, нарастать, достигать своей кульминации и трансформироваться, разрешаться. Это более подробно рассматривалось во втором параграфе первой главы, однако, позволим себе повторить мысль, что логика функционирования эмоций является тем основополагающим природным механизмом, который, экстраполируясь в область общественного сознания, превращается в логику развития музыкальной мысли.

5. Обычно принято выделять в потоке информации, получаемой учеником в процессе занятий, **вербальную информацию, зрительную и информацию, переданную контактным (тактильным) взаимодействием**. Большинство исследователей (В.А.Лабунская, Л.В.Матвеева, Д.Ниренберг, Т.Калеро, А.Пиз, Дж. Фаст и др.) высказывают мнение, что вербальный канал используется для передачи информации, а невербальный применяется для выявления межличностных отношений, а иногда используется и вместо словесных сообщений. Невербальное общение ценно тем, что оно проявляется чаще всего бессознательно, самопроизвольно, на уровне подсознания и доверять ему можно больше, чем вербальному каналу общения [334, 387, 484, 660]. Следует отметить, что в процессе обучения музыке учащиеся получают еще один поток информации, переданный языком музыки.

Прежде, чем рассматривать воздействие на подсознание этих потоков информации, следует обратить внимание на преодоление барьеров сознания, которые часто ставят преграды на пути усвоения, актуализации и использования полученной информации.

Метод приобретения воображаемого опыта эмоциональных переживаний и перевода его в плоскость реальных отношений личности направлен на преодоление барьеров сознания, препятствующих на подсознательном уровне успешному освоению профессии педагога-музыканта.

Максуэлл Мольц в работе "Психокибернетика" выдвинул интересную гипотезу, суть которой заключается в следующем: мозг человека в момент работы не делает различия между событиями реальными и воображаемыми. Любое событие, переживаемое в воображении, является своеобразным тренингом будущей реальности. И, как любой тренинг, позволяет накапливать определенный личный опыт. Отсюда следует вывод, что "воображаемый опыт" – столь же эффективен (как и реальный) в программировании действий, реакций, эмоций, отношений, привычек и т.д. На этом постулате основано обучение иностранным языкам методом "погружения" в воображаемую среду, эффективность которого неоспорима [413].

Очевидно, имеет смысл применять это положение и в музыкально-педагогическом процессе. Г. М. Цыпин пишет: "Есть основания утверждать, что при вхождении в роль выдающейся творческой личности происходят достаточно серьезные метаморфозы в психологической структуре человека, его "Я-Концепции". Изменяется самооценка – это прежде всего – и, как следствие, возрастает уверенность в себе, крепнет воля, усиливается творческая активность" [699, с. 322]. Включая воображение студента: "Вы тот, кем себя представляете" – преподаватель снимает барьеры сознания, высвобождая подсознание, и задействует интуитивные механизмы восприятия и переработки информации. Более того, происходит актуализация всего опыта студента, реального и воображаемого. Эта возможность подсознания опереться на воображаемый опыт значительно усиливает реальные возможности оптимальных действий в условиях учебно-музыкальной деятельности.

Теперь рассмотрим каждый из четырех потоков информации, воздействующих на будущего учителя музыки, и методы используемые в них.

А. Методы, в основе которых лежит информация, переданная языком музыки.

Метод персонифицированного репертуарного отбора.

Музыка обращена к эмоциональной сфере человека и передача информации, выраженной этим языком, осуществляется на всех уровнях психической деятельности. В нашем случае очень важно, что музыка влияет не только на сверхсознание, сознание, но и на подсознание, где восприятие эмоциональной информации осуществляется скрытно, неосознаваемо для личности.

Отсюда вытекает важность репертуарной политики для формирования не только исполнительских, технических и художественно-эстетических умений и навыков, но и личностных качеств и свойств студентов-инструменталистов (В.Г.Касимов). Формирование музыканта на индивидуальных занятиях признается всеми преподавателями музыкально-исполнительских дисциплин, но за гранью осмысления часто остается воздействие музыкального произведения на подсознание студента, на его "воображаемый опыт". Часто для точной передачи музыкального образа ученику не хватает опыта эмоциональных переживаний. Только собственные переживания, по выражению Г. Малера, делают человека способным к творчеству, но в молодом возрасте не всегда есть возможность накопить этот реальный опыт. Необходимость использовать в этом случае опыт воображаемый – очевидна. Пусть человек подсознательно воспринимает и переживает эмоции, переданные композитором, чувствует любовь, которую пока не успел испытать или страдание, не изведенное в жизни. Это особенно важно при отсутствии опыта реального. Подобный механизм может использоваться преподавателем индивидуальных дисциплин для изменения личностных параметров своих учеников.

Это положение отражает подходы христианской антропологии, ее взгляды на человека, созданного по образу и подобию Божию и реализующего себя через проявление, сотворение единственной, уникальной личности. Величие и доблесть человека проявляются через его приобщение к объективному миру идеального, воплощенного в образцах культуры, через объективность творчества человека, претворенного в высоко духовных произведениях [718]. На основе этих взглядов осуществляется персонификация музыкально-образовательного процесса при использовании суггестивных методов. Более того, признание безграничности поступательного движения человеческого духа должно лежать в основе проектирования и преобразования личности.

Среди методов суггестивного воздействия на студента потока информации, переданной музыкальным языком, следует отметить *метод персонифицированного репертуарного отбора* (по интересам, по уровню профессиональной подготовки и т.д.), сутью которого является целенаправленное воздействие на подсознание личности образно-эмоционального содержания высокохудожественных произведений музыкального искусства с целью приобщения этой личности через субъективное сопереживание и воображаемый опыт к животворному источнику опыта объективного и реального.

Метод внутреннего интонирования музыкального произведения.

Следующим методом, предложенным В.Г.Касимовым и являющимся логическим продолжением метода персонифицированного репертуарного отбора, становится *метод внутреннего интонирования музыкального произведения* [249]. Интонационно пережитый музыкальный материал подкрепляет эмоциональное восприятие и изменяет отношение к исполняемому произведению на подсознательном уровне – это прямой результат использования этого метода, но есть еще и латентный, который состоит в расширении эмоционально-чувственного опыта будущих учителей музыки.

Метод предполагает целенаправленное включение учащегося (начиная с психологически-развивающего и общеобразовательного уровней музыкально-педагогического процесса) в мысленное интонирование всего музыкального материала, с которым сталкивается обучающаяся личность. Умение мысленного прослеживания воспринимаемой музыки, внутреннего интонирования исполняемого произведения не только концентрирует внимание на звуковой ткани, но, в большей степени, заставляет лучше эмоционально пережить воспринимаемое и исполняемое.

Б. Методы, в основе которых лежит вербальная информация.

Преподаватель и ученик общаются на индивидуальном уроке музыки не только с помощью музыкального языка, но и *вербально*. Речь – один из самых сильных способов воздействия на подсознание личности. Прежде всего, большое значение имеет голос преподавателя, его тембр. Многочисленные исследования показывают, что высокий тембр голоса раздражает слушателя,

только низкие тембры успокаивают и подсознательно вызывают доверие. Поэтому педагогу желательно использовать низкие регистры и форманты своего голоса, особенно в тех случаях, когда возникает необходимость в чем-то убедить ученика, не вызывая недоверия и раздражения.

Динамика речи педагога тоже может оказывать суггестивное действие. Громкий голос подсознательно воспринимается как стремление говорящего навязать свое мнение, а иногда и как агрессия, которой необходимо противостоять. Слишком тихая речь – как неуверенность говорящего, к мнению которого можно и не прислушиваться. Даже слишком быстрый или излишне медленный темп речи преподавателя, вне зависимости от содержания, может вызывать у слушателя ощущение неубедительности, слабой компетентности говорящего. Немаловажное значение имеет не только содержание, но и эмоциональность речи учителя. Таким образом, мы можем констатировать, что просодические и экстралингвистические характеристики речи педагога, вне зависимости от содержания, способны оказывать суггестивное воздействие на ученика.

Метод эмоциональной идентификации.

Ряд суггестивных приемов, используемых педагогом в своей речи, может значительно повысить воздействие на личность музыкального произведения. Прежде всего, это *метод эмоциональной идентификации* педагога и студента с музыкальным произведением. Этот метод разворачивается на протяжении значительного периода в процессе знакомства, разучивания и совершенствования исполнения музыкального произведения. На этапе знакомства с музыкальным произведением преподаватель вербально проявляет эмоциональную идентификацию с музыкальным произведением с целью возбуждения интереса студента. На этапе разучивания привлекается опыт эстетических и эмоциональных переживаний учащихся, в особо трудных случаях используется методический прием вербализации (подтекстовки музыкального мотива, фразы). На этапе совершенствования исполнения педагог сохраняет в вербальном общении эмоционально-экспрессивное содержание музыкального произведения для поддержания интереса студента, его соучастия и сопереживания исполняемой музыке. Метод эмоциональной идентификации способствует созданию у студента субъективной эмоционально-эстетической программы, что изменяет его отношение к музыкально-звуковой реальности. Следует помнить, что исследованиями В. М. Якушева доказано: эмоционально-психологические доводы воспринимаются на подсознательном уровне быстрее и легче, чем логические, их приоритет бесспорен [753].

Приемы повышения суггестивного воздействия речи.

Можно отметить и существование нескольких достаточно известных в теории ораторского искусства приемов, которые могут повышать суггестивное воздействие речи. Это может быть *прием соучастия*, когда студента включают в воображаемую ситуацию: "Представьте себе, что Вы видите...", "Вообразите,

что слышите..." и пр. В этом случае следует подчеркнуть, что педагогом должны использоваться с каждым конкретным учеником такие формулы включения в прием соучастия, которые соответствовали бы их индивидуальным особенностям (аудиал, визуал, кинестетик). *Прием использования в речи живых, наглядных, ярких примеров, прием интонационного воздействия* (передача отношения педагога к возникшей ситуации) и *приемы вербально-стилистического воздействия* (использование троп, фигур, юмора и т.д.) тоже в значительной степени влияют на подсознание студента. Эти приемы основаны на транскоммunikативных процессах. Субъекты музыкально-образовательного процесса спонтанно преодолевает рутину общения как в самых простых и приятных транскоммunikационных актах (юморе, шутках, островах, каламбурах, анекдотах, аналогиях и метафорах), так и во всем том, что выводит человека за рамки обыденного, в новое, неизведанное (смятениях, потрясениях, инсайтах, катарсисах) [234].

Метод самовнушения.

Важное место занимает *метод самовнушения*, особенно в процессе подготовки к концертному выступлению. Формулы самовнушения, воздействуя на подсознание, позволяют студенту справиться со сценическим волнением, настроиться на исполнение музыкального произведения, предвосхитить чувство победы, успеха, радости и удовлетворения от исполнительской деятельности.

Формулами самовнушения с успехом пользовались и пользуются известные музыканты–исполнители, о чем упоминает Г.М.Цыпин. Вероятно, этот метод может быть с успехом использован в работе педагога-музыканта. На ранних стадиях развития учащегося-музыканта преподаватель должен помочь ученику в составлении формулы. Запретом для ее составления является отрицание в структуре формулы: нельзя использовать, например, формулу «Я не волнуюсь», но допустимо и желательно «Я спокоен, я уверен».

В практической реализации этого метода следует отметить следующую специфическую особенность. Формула самовнушения действует ограниченное время, только до тех пор, пока ученик, студент не включится в творческую исполнительскую деятельность. Если эта деятельность протекает в оптимальном режиме, у исполнителя все функции внимания направлены на реализацию стоящих перед ним художественных задач, то формула самовнушения уже не актуальна. Короткий временной промежуток, в котором действует формула, позволяет сформулировать ее с оптимистической гипотезой, авансировать будущие успехи учащегося. Это может делать формулу, до некоторой степени, неморальной. Это не должно пугать преподавателя, т.к. после ответственного исполнения (включение в которое призвана облегчить формула самовнушения) и релаксации – начинается стадия рефлексии музыкальной деятельности обучающегося: в этот момент полному анализу и оценке подвергаются все аспекты учебно-исполнительской

деятельности в совокупности ее духовно–эстетических, инструментально–технических, аксиологических, этических и поведенческих моментов.

В. Методы, в основе которых лежит зрительная информация.

Особое значение в суггестивных методах занимает подсознательное воздействие *зрительной информации*. В педагогическом общении очень многое выражается не напрямую, а, как отмечают Ю.Бенеке, В.А.Лабунская, А. Пиз и др., посредством "скрытых" невербальных сигналов [62, 334, 484]. При этом невербальные сигналы не связаны непосредственно с музыкально-педагогической деятельностью, но их опосредованная связь через общение на индивидуальном уроке музыки несомненна.

Приемы самоотражения педагогом своего психолого-поведенческого облика.

Установление доверительных, благожелательных отношений педагога с учеником – основа успешности их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Любой жест преподавателя может восприниматься студентом на уровне подсознания либо спокойным, уверенным, доброжелательным, либо резким, агрессивным. Это зависит от позиции самоотражения педагогом своего психолого-поведенческого облика:

- *Общетеlesного самораспоряжения* (локомоторные движения, излюбленные позы, повышенная или пониженная подвижность, интенсивность поведенческого воздействия).
- *Выразительной жестикуляции*, которая всегда первой бросается в глаза и учитывается при формировании мнения о преподавателе.
- *Мимической выразительности*, имеющей наиболее высокий информационный уровень, даже вне связи с речью, автономной.

Преподаватель должен осознавать, что мимика способна разрушить то, что завоевано речью. Взгляд, пантомимика может внушить нужную информацию в процессе педагогического общения. Основным методическим приемом в этом случае является *экспрессивная реакция* на звуковую реальность. Звучащее музыкальное произведение не может оставлять педагога равнодушным. Его сопереживание музыке, степени воплощения в студенческой интерпретации авторского замысла, согласие или не согласие с вариантом исполнения – все должно быть открыто в педагоге.

Г. Методы, в основе которых лежит информация, переданная тактильным путем.

Приемы тактильного «технологического» взаимодействия.

Важны в музыкально-педагогической деятельности и *тактильные взаимодействия*. Педагогическое воздействие в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин обязательно (в силу своей специфики) связано с прикосновением, с *тактильным ощущением клавиатуры*, с организацией и *постановкой исполнительского аппарата студента*. Педагог-музыкант обязан прикасаться к ученику, проверять свободу аппарата, показывать исполнительские приемы, организовывать руку и т.д. Ученик

вынужден прикасаться к педагогу, когда ему необходимо понять, чем отличается зажатый аппарат от свободного или «расхлябанного», почувствовать вес руки или объединяющее движение кисти в пассаже, для пианистов, например. Но все эти прикосновения имеют отношение только к «технологии» исполнительских движений и действий. Нас же, в данном случае, должно интересовать тактильное воздействие на суггестивном уровне способное изменить многообразные отношения студента к себе, к музыке, к преподавателю, к самому процессу обучения.

Метод тактильного подкрепления эмоционального воздействия.

Когда педагог пытается быть особенно убедительным, не прибегая к логике, на уровне просьбы, он часто использует прикосновение, подкрепляющее его красноречие. Прикосновение к руке или предплечью учащегося обычно совпадает с логическим, интонационным ударением фразы, как бы «впечатывая» в его подсознании ключевые слова. Тактильное воздействие может усиливать или даже заменять извинение, просьбу, благодарность, придавая им более интимный, личностный характер – доверительный и благожелательный. Человек в таком случае чувствует себя отмеченным, избранным.

Существенной чертой психологически верного прикосновения в общении с учениками является его нейтральность либо положительность, но *обязательно ненавязчивость*. Легкие, ненавязчивые прикосновения оказывают сильное воздействие на человека, не осознаваемое им. Наиболее часто применяемый прием – *тактильное подкрепление эмоционального воздействия* обычно хорошо сочетается с приемами соучастия, интонационного и вербально-стилистического воздействия, усиливает суггестивный аспект такого специфического приема как экспрессивная реакция педагога.

Суггестивное действие «скрытых программ».

Среди важных моментов, оказывающих суггестивное воздействие на учащихся, известный польский дидакт В. Оконь выделяет группу факторов, которые могут способствовать или препятствовать правильному воспитанию молодежи. Это, так называемые, «*скрытые программы*». Они обычно не поддаются регистрации и не осознаваемы участниками педагогического процесса. Среди составляющих «скрытой программы» могут быть: атмосфера в учебном заведении и в классе, стиль работы ведущих педагогов, мнения учеников и преподавательского состава об учебном заведении, воздействие социокультурной или образовательной среды и многое другое [456].

Очевидно, что действие этих «скрытых программ» в основном затрагивает подсознание и может значительно влиять на отношение студентов к учебно-воспитательному процессу. В зависимости от вектора отношения можно выделить положительные и отрицательные скрытые программы.

Информация, имеющая отношение не к участникам педагогического процесса, а к условиям его протекания: учебный корпус, его состояние, помещение для занятий, оборудование классов и т. д. – в конечном итоге

выражает отношение общества, государства к музыкальному образованию, получаемому в данном учреждении.

К сожалению, подсознательное влияние этой информации не поддается точному учету, можно говорить только о положительной или отрицательной тенденции. В. Оконь ставит усиление положительного действия или преодоление отрицательного в зависимость от двух факторов:

- развития личности обучающегося;
- качества реализации действующих учебных программ.

В нашем случае, помимо уровня развития студента и качества реализации программ по всем музыкальным предметам, следует обратить внимание и на следующие факторы;

- индивидуальный план, по которому занимается студент в исполнительских классах. На занятиях по специальному инструменту особое корректирующее значение для преодоления негативных «скрытых программ» может иметь индивидуальная программа, над которой в данный момент работает ученик;
- в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, помимо индивидуальной программы, можно выделить еще личность преподавателя по музыкальному инструменту, его профессионально-исполнительский облик, который на уровне заражения и подражания воздействует на своих учеников, выполняя роль положительной или отрицательной программы;
- и, наконец, стиль музыкально-педагогической деятельности педагога может либо сам выступать как негативная программа, либо «снимать» отрицательное действие других «скрытых программ».

Следует оговориться, что отрицательное воздействие этих программ опасно только, когда человек не осознает их действия и не может на сознательном уровне с ними бороться. Хорошим приемом в этом случае может быть *раскрытие негативной программы*, сутью которого является «выведение» этих программ на уровень сознания ученика, что позволяет противопоставить им волю и целеполагание (Е.С.Полякова) [513].

Можно констатировать, что инновационные изменения в музыкальной педагогике могут быть связаны с использованием суггестивных методов воздействия на личность. Информация вербальная и невербальная (зрительная, музыкальная, контактного воздействия) усваивается учеником на подсознательном уровне, позволяя использовать воображаемый опыт для укрепления опыта реального, осознаваемого. Суггестивное воздействие осуществляется через внушение, убеждение, заражение и подражание, что позволяет использовать все каналы информации и значительно интенсифицировать процесс профессиональной подготовки будущего учителя музыки. В музыкально-педагогической деятельности этот инновационный

подход может с успехом использоваться наряду с традиционными методами инструментального обучения.

Рассмотренные две группы методов предполагают опору на косвенное управление в обучении и воспитании, незаметность и ненавязчивость руководства процессом профессионального развития личности в этих методах является определяющей. Сочетается косвенное управление с самоуправлением субъектов музыкально-педагогического процесса.

Поскольку и в музыкально-педагогическом процессе на вузовском уровне наличествуют несколько самоорганизующихся и саморазвивающихся систем (в том числе, личность педагога, личность студента, предмет деятельности), взаимодействующих в сфере многоаспектного эмоционально окрашенного общения, можно выделить внутренние и внешние противоречия в каждой из этих систем и в парах систем. Любая ситуация в момент разрешения противоречия может стать точкой бифуркации, с которой начнутся два пути развития системы. Самоорганизация системы и возможность ею управлять заключаются во вмешательстве, определении точки бифуркации и приложении определенных усилий для воздействия на систему в этой точке. Часто разрешение противоречий ситуации может происходить при изменении цели деятельности (по аналогии с метаморфозами в области притяжения аттракторов). Можно констатировать, что холистско-синергетический подход является определяющим и в рассмотренных нами методах, являющихся важным звеном в методическом обеспечении генеральной стохастической технологии становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта.

*

*

*

1. Нами рассмотрены **методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний**. На основе потребностно-информационной теории возникновение эмоций личности есть результат сопоставления необходимых и имеющихся средств для достижения цели деятельности и удовлетворения потребности. А возникшие эмоции, являются катализатором и регулятором протекающих интеллектуальных процессов. Становление и развитие личности педагога происходит в опоре на эмоционально-чувственную сферу человека, которая выполняет *сигнальную, регулятивную и приспособительную* функции. Музыкально-педагогический процесс является источником как положительных, так и отрицательных переживаний, связанных с удовлетворением всего комплекса его музыкально-эстетических и духовных потребностей. Наукой признается возможность и объективность моделирования музыкой человеческих эмоций, которые всегда требуют индивидуального раскрытия.

Мобильность ролей в общении и связанная с ней устойчивая обратная связь создают оптимальные условия для развития личности обучающегося на

индивидуальном уроке. Аллотропизм как доминирующая тенденция МПП, отражающая его сущностные параметры, непосредственно связан с эмоциональной сферой и опирается на эмоциональность предмета деятельности (музыки), эмоциональное отношение субъектов деятельности к ее успешности или не успешности, эмоциональное общение в основной системе музыкального обучения и воспитания «педагог-ученик». Положения о соотношении общечеловеческих эмоций с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности, о возникновении личностных качеств на основе переживаемых эмоциональных состояний, о влиянии пассионарной личности преподавателя на обучающегося – отражают механизм действия методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

2. Методы коррекции и регуляции разделяются на группы.

Первая группа методов связана с эстетическим аспектом музыкального обучения. Формирование положительного или отрицательного отношения учащегося к музыке зависит от одного из двух типов преобразования педагогом материала: *обеднения* или *обогащения* эмоционального содержания.

Вторая группа методов обеспечивает дидактический аспект музыкально-педагогического процесса. *Методы репертуарного отбора* и *внутреннего интонирования* музыкального материала связаны с эмоциональной включенностью учащегося, студента в музыкальный материал; *метод сознательного кинестетического ощущения* – снимает мышечные зажимы и не дает развиваться на этом фоне отрицательным эмоциональным состояниям. *Методы психической саморегуляции* корректируют эмоциональное состояние в предконцертный период.

Третья группа методов связана с эмоциональным общением в системе «учитель-ученик», «педагог-студент». Это непосредственно *созидающие воздействия*, которые носят опережающий характер, и оперативная *коррекция отрицательных эмоциональных состояний*, так называемые тормозящие воздействия: экспрессивная реакция, интонационное воздействие, вербально-стилистическое воздействие, внушающее воздействие.

3. Суггестивные методы как инструмент преобразования и управления развитием процесса подготовки специалиста являются инновацией в музыкально-педагогическом процессе. Человек склонен к восприятию внушения, причем в равной степени как положительного, так и отрицательного, поэтому применение внушения в воспитании следует рассматривать как один из важных приемов воспитательного воздействия. Эмоция лежит в основе музыкального образа и оказывает глубокое воздействие на эмоциональное состояние человека, вызывая устойчивые переживания. Информация, получаемая учеником в процессе музыкальных занятий разделяется на следующие потоки: *информацию, переданную языком музыки, вербальную информацию, зрительную и информацию, переданную контактным (тактильным) взаимодействием*. Метод приобретения воображаемого опыта эмоциональных переживаний и перевода его в плоскость реальных отношений

личности направлен на преодоление барьеров сознания, которые препятствуют успешному освоению профессии педагога-музыканта.

4. Суггестивные методы делятся на группы:

А. Методы, в основе которых лежит информация, переданная языком музыки: *метод персонифицированного репертуарного отбора* (по интересам, по уровню профессиональной подготовки и т.д.); *метод внутреннего интонирования музыкального произведения* (подкрепляет и изменяет отношение к произведению – прямой результат; расширяет эмоционально-чувственный опыт будущих учителей музыки – латентный результат).

Б. Методы, в основе которых лежит вербальная информация.

Просодические и экстралингвистические характеристики речи педагога, вне зависимости от содержания, оказывают суггестивное воздействие. *Метод эмоциональной идентификации* способствует созданию у студента субъективной эмоционально-эстетической программы. Большую роль играют приемы повышения суггестивного воздействия речи: *прием соучастия*, когда студента включают в воображаемую ситуацию; *прием использования* в речи живых, наглядных, ярких примеров; *прием интонационного воздействия* (передача отношения педагога к возникшей ситуации) и *приемы вербально-стилистического воздействия* (использование троп, фигур, юмора и т.д.). *Метод самовнушения* через применение специальных формул воздействует на подсознание, позволяя студенту справиться со сценическим волнением.

В. Методы, в основе которых лежит зрительная информация: приемы самоотражения педагогом своего психолого-поведенческого облика: *общетелесного самораспоряжения, выразительной жестикюляции, мимической выразительности*. Взгляд, пантомимика может внушить нужную информацию в процессе педагогического общения. Основным методическим приемом в этом случае является *экспрессивная реакция* на звуковую реальность.

Г. Методы, в основе которых лежит информация, переданная тактильным путем: приемы тактильного «технологического» взаимодействия – связаны с прикосновением, ощущением клавиатуры, с организацией и постановкой исполнительского аппарата студента; *метод тактильного подкрепления эмоционального воздействия* – прикосновение к руке или предплечью студента совпадает с логическим, интонационным ударением, как бы «впечатывая» в его подсознание ключевые слова.

5. Суггестивное действие «скрытых программ». Выделяется группа факторов, которые способствуют или препятствуют успешному воспитанию и обучению. Действие «скрытых программ» не поддается точному учету, можно определить только положительную или отрицательную тенденцию. Эффективным приемом в преодолении отрицательных «скрытых программ» является *раскрытие негативной программы*, сутью которого является «выведение» программы на уровень сознания ученика, что позволяет противопоставить ей волю и целеполагание. Суггестивное воздействие осуществляется через *внушение, убеждение, заражение и подражание*, что

позволяет использовать все каналы информации и успешно интенсифицировать процесс профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Выводы по 4-й главе:

Рассмотрев методику управления и технологию становления и развития личности педагога-музыканта можно констатировать:

1. В музыкально-педагогическом процессе наиболее часто встречаются четыре модели управления решением кардинальных проблем инструментальной подготовки будущего учителя музыки: *диффузная, последовательная, параллельная и дискретная*, однако, только дискретная модель соответствует основному холистско-синергетическому подходу, избранному нами в исследовании.

Управление музыкально-педагогическим процессом понимается как *процесс взаимодействия педагога с учеником по совершенствованию его профессиональной подготовки с целью получения таких результатов, которые обеспечивали бы высокое качество будущей профессиональной деятельности, возможность личности саморазвиваться и самореализоваться в ней и, в целом, способствовали бы позитивному изменению МПП как саморазвивающейся системы*. Ожидаемый эффект практической пользы от альтернативного музыкально-педагогического процесса (инновационного в своей сущности) напрямую сопряжен с деятельностью управления, проектированием и прогнозированием развития МПП. При этом, управление должно быть: системным и концептуальным, мобильным и уровневым, результативным, проскопическим и аксиологичным. Важнейшими компонентами эффективного управления являются: продуктивная Я-концепция, личностно-профессиональные качества педагога-руководителя, его творческий потенциал, уровень подготовленности к управлению и мотивация профессиональной деятельности.

2. Для успешного руководства творческим музыкально-педагогическим процессом перспективным является *косвенное управление как опосредованное воздействие на процесс обучения, скрытый механизм которого заключается в создании у обучающегося когнитивного и эмоционального интереса к учебной проблеме на основе косвенных методов воздействия, рефлексии и со-творческого взаимодействия с преподавателем*. Косвенное управление адекватно дискретной модели управления решением основных проблем инструментальной подготовки будущего учителя музыки.

3. Для реализации моделей и комплексной концепции необходимо адекватное методическое обеспечение и технологизация становления и развития личности профессионала в альтернативном музыкально-педагогическом процессе. Цели и задачи, закономерности, специфика музыкально-педагогического процесса, учет уровня развития и потенциальных возможностей обучающихся, внешние средовые условия, ситуативная

уместность и возможности каждого преподавателя являются основанием для выбора того или иного методического обеспечения.

Для становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки использована **стохастическая технология**. *Первый этап технологии* соответствует психологически-развивающему уровню музыкально-педагогического процесса. Основным является позитивная позиция ребенка по отношению к музыкальному искусству. *На втором этапе технологии* (общеобразовательный уровень музыкально-педагогического процесса) обеспечивается развитие качеств будущего профессионала, они начинают приобретать социальную направленность; расширяется степень свободы ученика; позитивная позиция «музыка во мне» либо укрепляется, либо сменяется отрицательной «музыка вне меня». *На третьем этапе технологии* (профориентационный уровень музыкально-педагогического процесса) происходит актуализация качеств, необходимых для собственной успешной музыкальной деятельности человека. Определяется основная позиция обучающегося по отношению к музыкальному искусству: любительская «музыка во мне» или профессионально ориентированная «я для музыки». *Четвертый этап технологии* (профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса) характеризуется тем, что общие и специфические личностно-профессиональные качества становятся условием и средством эффективной музыкально-педагогической деятельности, приобретая социальную направленность, актуализируясь для Другого. Позиция студента является позицией действующего в музыкально-педагогическом процессе субъекта, способного избирать индивидуальную стратегию образования и действовать в музыкальном со-творчестве и со-бытии с другими субъектами – «музыка для нас и мы для музыки». Данная генеральная стохастическая технология представляет собой общий путь изменения личности в музыкально-педагогическом процессе с наиболее вероятным положительным результатом. Она отражает расширение степени свободы в процессе продвижения от первого к четвертому этапу; опирается на прямое и косвенное управление, которые с переходом от одного этапа к другому дополняется со-управлением и самоуправлением; использует иерархизированные механизмы становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; реализуется в направлении институтов, сред и процессов.

Диагностика каждого из этапов осуществляется на основе ранее выделенных критериев проявления личностно-профессиональных качеств; использует экспертную, само – и взаимооценку, анализ продуктов учебно-музыкальной деятельности, диагностирование среды, тестирование самореализации, выявление акцентуаций личности, анализ индивидуально-психологических черт. Реализация стохастической технологии обеспечивается закономерностями МПП: творческим характером, аллотропизмом, полифункциональностью учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельностей, поликультурностью музыкально-образовательной среды.

4. Технологический процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств сопряжен с системами методов, обеспечивающих успешность и эффективность профессиональной подготовки специалиста. В опоре на теорию развивающего обучения в музыкально-профессиональном образовании, диалогичность и проблемность, теорию отношений выстраивается система **проблемно-ситуационных методов**.

Метод эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций представляет собой совокупность условий и обстоятельств, при которых (в результате эмоционально окрашенной музыкально-познавательной деятельности обучающихся, эмоционального общения с педагогом и эмоционального отношения к своей деятельности) возникают объективные и субъективные противоречия. Разрешая возникшие противоречия, осваивая нравственно-эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира, обучающиеся формируют весь многообразный спектр своих личностно-профессиональных качеств и свойств, в том числе и творческих.

В *структуру ситуации* входят: действия участников ситуации; определенные эмоциональные отношения; конкретные условия и обстоятельства (определенный уровень музыкально-педагогического процесса; знания, умения и навыки обучающегося; форма управления; характер произведений, их эмоциональный и нравственный вектор; рефлексивные умения и навыки, в частности, феноменологическая рефлексия).

Ситуации разделяются на *сложившиеся* и *несложившиеся*. Сложившиеся ситуации проходят в своем развитии следующие этапы: момент возникновения проблемной ситуации; осознание субъектом основного противоречия и способов его разрешения; ответное воздействие развивающейся личности на структурные элементы ситуации как реакция на внешнее воздействие и внутренние эмоциональные переживания; разрешение проблемной ситуации.

Объективные и субъективные трудности, возникающие в процессе разрешения противоречий ситуации, для успешности преодоления *требуют*: овладения студентами герменевтическим анализом, феноменологической рефлексией, потенцированием субъективного времени (актуализация энергетических и темпоральных ресурсов личности, создание собственной структуры экзистенциально-личностного, психологического пространства-времени своей жизни, аксиологичность позиции человека в контексте социума, использование «скрытого времени», использование энергетических подъемов и спадов, структурирование времени).

Основными типами эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций являются: *оценочные, аналитические, альтернативные и рефлексивные*. Проблемные ситуации эмоциогенного характера создаются на основе эмоциональных компонентов индивидуального урока в процессе применения специфических музыкально-педагогических методов и приемов музыкально-инструментального обучения.

5. Система **творческих методов** теоретически обусловлена: спецификой образного мышления, которое выступает как металогика творческого мышления; трансформацией когнитивного содержания обучения в эмоциональное состояние обучающегося; проблемностью и диалогичностью; творческим характером музыкально-педагогического процесса. В основе группы творческих методов лежит механизм активизации функциональных систем, которые необходимы для получения желаемого и прогнозируемого результата и способны решить поставленную задачу. Творческие методы тесно связаны и с проблематизацией учебно-воспитательного процесса, механизмом которого является преодоление противоречий.

Среди общедидактических методов развития творческого потенциала личности наиболее употребительными являются: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, деловые игры, игромоделирование, проектное обучение. Особую подгруппу составляют *эвристические методы и приемы*: методы «мозгового штурма, «мозговой атаки»; методы дефиниций, эвристических вопросов, аналогии, синектики; метод коррекции личностно-профессиональных качеств; методы экспертных оценок, рефлексии, схематизации, противоречий; метод психологической поддержки. В музыкально-педагогическом процессе значительное распространение получили методы *индивидуальных творческих заданий, коллективной творческой деятельности, творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов*, которые требуют особых условий для реализации: аксиологической значимости индивидуальной и коллективной творческой деятельности, расширения образовательного пространства, увеличения степени свободы как основы для самоидентификации и самореализации личности в профессии. Требованиями к их практической реализации являются: целенаправленность, последовательность и систематичность применения в музыкально-педагогическом процессе; личностная ориентация метода; способность удовлетворять потребности и интересы личности; обязательные анализ и рефлексия; адекватное руководство и управление.

Творческие методы требуют преимущественно *косвенного управления и со-управления*. Многовекторная направленность методов и их комплексное использование обеспечивают целостность альтернативного музыкально-педагогического процесса и позволяют реализовать на практике акмеологическую модель специалиста.

6. Разработка **методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний** базируется на признании: важной роли эмоций в жизнедеятельности человека как *механизма и двигателя мышления, катализатора и регулятора протекающих интеллектуальных процессов*; становления и развития личности педагога-музыканта в опоре на *сигнальную, регулятивную и приспособительную функции* эмоционально-чувственной сферы; *возможности и объективности моделирования музыкой человеческих*

эмоций; оптимальными условиями для развития личности обучающегося *мобильности ролей в общении, устойчивой обратной связи и аллотропизма*, как доминирующей тенденции музыкально-педагогического процесса. Основными механизмами, обеспечивающим функционирование этих методов, являются: положение о соотношении общечеловеческих эмоций с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности; положение о возникновении качеств личности на основе переживаемых эмоциональных состояний; идеи о влиянии пассионарной личности преподавателя на ученика в условиях непосредственного общения и со-творческой музыкальной деятельности.

Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний разделяются на группы. **Первая группа** методов связана с коррекцией и регуляцией эмоциональных состояний, отражающих эстетический аспект музыкального обучения. Формирование положительного или отрицательного отношения студента к музыкальному материалу может зависеть от одного из двух типов преобразований педагогом этого материала: *обеднения* или *обогащения* эмоционального содержания. **Вторая группа** корректирующих и регулирующих методов отражает дидактический аспект музыкально-педагогического процесса и связана с отношением обучающегося к своей учебно-музыкальной деятельности. *Методы репертуарного отбора* и *внутреннего интонирования музыкального материала* связаны с эмоциональной включенностью студента в музыкальный материал и могут применяться на всех этапах работы над музыкальным произведением, *метод сознательного кинестетического ощущение* – снимает мышечные зажимы и не дает развиваться на этом фоне отрицательным эмоциональным состояниям. Его рационально использовать на этапе разучивания и подготовки ученика к публичному выступлению. *Методы психической саморегуляции* чаще применяются в предконцертный период. **Третья группа** методов связана с эмоциональным общением в системе «учитель-ученик», «педагог–студент». Эти методы имеют равновеликое значение для саморегуляции эмоциональных состояний как педагога, так и студента. Велика в этом блоке роль и *непосредственно созидающих воздействий*, которые носят опережающий характер и оперативная *коррекция отрицательных эмоциональных состояний*, так называемые тормозящие воздействия: экспрессивная реакция, интонационное воздействие, вербально-стилистическое воздействие, внушающее воздействие.

7. Суггестивные методы дополняют и конкретизируют методы коррекции и регуляции и являются инновацией в музыкально–педагогическом процессе. Создание этой системы методов опирается на следующие теоретические положения: *человек склонен к восприятию внушения*, причем в равной степени как положительного, так и отрицательного, *эмоция лежит в основе музыкального образа* и оказывает глубокое воздействие на эмоциональное состояние человека, вызывая устойчивые переживания. Информация, получаемой учеником в процессе музыкальных занятий

разделяется на следующие потоки: информацию, переданную языком музыки, вербальную информацию, зрительную и информацию, переданную контактным (тактильным) взаимодействием. Метод приобретения воображаемого опыта эмоциональных переживаний и перевода его в плоскость реальных отношений личности направлен на преодоление барьеров сознания, которые препятствуют успешному освоению профессии педагога-музыканта.

Суггестивные методы делятся на группы, в зависимости от тех потоков информации, которые усваиваются подсознанием:

А. Методы, в основе которых лежит информация, переданная языком музыки: метод персонифицированного репертуарного отбора, метод внутреннего интонирования музыкального произведения.

Б. Методы, к основе которых лежит вербальная информация: просодические и экстралингвистические характеристики речи педагога, метод эмоциональной идентификации, Приемы повышения суггестивного воздействия речи: прием соучастия, прием использования в речи живых, наглядных, ярких примеров; прием интонационного воздействия и приемы вербально-стилистического воздействия, метод самовнушения.

В. Методы, в основе которых лежит зрительная информация: приемы самоотражения педагогом своего психолого-поведенческого облика: общетелесного самораспоряжения, выразительной жестикюляции, мимической выразительности, экспрессивная реакция на звуковую реальность.

Г. Методы, в основе которых лежит информация, переданная тактильным путем: приемы тактильного «технологического» взаимодействия, метод тактильного подкрепления эмоционального воздействия.

Особое значение имеет суггестивное действие «**скрытых программ**», способствующих или препятствующих правильному воспитанию молодежи. Действие «скрытых программ» в основном затрагивает подсознание и не поддается точному учету, можно говорить только о положительной или отрицательной тенденции. Эффективным методическим приемом в преодолении отрицательных «скрытых программ» является *раскрытие негативной программы*, сутью которого является «выведение» этих программ на уровень сознания ученика, что позволяет противопоставить им волю и целеполагание. Суггестивное воздействие осуществляется через *внушение, убеждение, заражение и подражание*, что позволяет использовать все каналы информации и значительно интенсифицировать процесс профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Исследованные системы методов представляют собой методическую составляющую *стохастической технологии становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта*, которая опирается на закономерности музыкально-педагогического процесса и взаимодействующие с ними закономерности личностно-профессионального развития учителя музыки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена исследованию педагогических закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки. Исследование осуществлялось на стыке многих отраслей научного знания и искусства и выстраивалось с опорой на принципы *дополнительности, диалогичности, феноменологической редукции, холизма* (целостности), *системности, синергии*. Эти принципы обеспечили междисциплинарный синтез в подходе к исследуемой проблеме, актуализацию реальных связей, существующих между различными частями научного знания, и тесное взаимовлияние практики музыкального и музыкально-педагогического образования с теоретическими исследованиями в русле педагогики музыкального искусства.

Исследование закономерностей личностно-профессионального становления и развития педагога-музыканта опирается на:

- философские идеи о становлении, развитии и саморазвитии личности, восходящие еще к Конфуцию, Ляо Цзы, Мо Цзы (восточная философия) и Фалесу, Анаксимандру, Анаксимену, Гераклиту, Протагору, Демокриту, Аристотелю (античная философия);
- признание приоритетов личности и обоснование в эпоху Ренессанса необходимости ее всестороннего развития и самосовершенствования (Т.Мор, Т.Кампанелла, Эразм Роттердамский, М.Монтень, Ф.Бэкон, Н.Макиавелли, Н.Кузанский, Г.Сковорода, Н.Гусовский и др.);
- постулаты классических философских концепций Г.Ф.Гегеля и Л.Фейербаха, рассматривающих становление как исходную точку всего последующего развития;
- идеи представителей «философии жизни» (В.Дильтей, А. Бергсон и др.), феноменологии (Э.Гуссерль), атеистического экзистенциализма (А.Камю, Ж.-П. Сартр, М.Хайдеггер), христианского экзистенциализма (Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский, Э.Мунье и др.), рассматривающих становление, развитие, саморазвитие личности как важнейшие атрибуты своих философских систем;
- философские взгляды А.Ф.Лосева, Вл.С.Соловьева и др. о смысле искусства и претворении в нем идей единства Человека и Мира, их взаимоотношений;
- мысли М.М. Бахтина, В.С.Библера о диалектической взаимосвязи индивидуального сознания человека с диалогической моделью мира, при которой создается «пространство для развития», формируется культурное пространство мысли, духовность человека;
- гуманистические позиции современных философов М.С.Кагана, Н.И.Киященко, Е.В.Квятковского, Н.И.Лейзерова, М.К.Мамардашвили, Т.В.Холостовой и др., признающих эстетическую, духовно-нравственную сущность самой музыки и процессов общения с ней, утверждающих

необходимость развития человеческого в Человеке, овладение субъектом эмоционально-ценностными отношениями к Другому, к миру, к самому себе;

- философские идеи о темпоральных характеристиках объективного и субъективного (И.Кант, Г.Лессинг, Г.Гегель, И.Пригожин, А.Эйнштейн и др.), линейного и мгновенного времени, проживаемого и переживаемого человеком (К.А.Абульханова-Славская, Т.Н.Березина, А.В. Брушлинский, Е.Ю.Глазырина, В.И.Ковалев, В.А.Поликарпов, О.А.Прохоров, М.А.Щербаков и др.);
- философские взгляды естествоиспытателей, обеспечивающие философско-методологическую составляющую исследуемого процесса: учение о ноосфере как совокупности духовного интеллекта человечества и «живого природного тела» (В.И.Вернадский, П.Тейяр де Шарден, А.Л.Чижевский);
- разработку теории самоорганизации открытых динамических нелинейных систем (В.П.Бранский, К.Х.Делокаров, С.П.Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий, И.Пригожин, И.Стеклова, Г.Хакен, В.Д.Шадриков и др.);
- теория пассионарности Л.Н.Гумилева.

Особое значение для исследования имеют теоретические положения философии и методологии о законах и закономерностях:

- взгляды Парменида, Платона, Аристотеля об общности законов природы и мышления;
- понимание закона и закономерности в классической философии И.Канта, Г.Ф.Гегеля, Л.Фейербаха;
- соотношение законов функционирования и законов развития (Г.Ф.Гегель);
- реализация в законах и закономерностях гносеологической, логической, описательной, объяснительной и прогностической функций (В.Г.Виноградов, С.И. Гончарук, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.А. Кротков, Е.П. Никитин, Г.В. Рубанов, О.М. Сичивица и др.);
- исследования П.Н. Груздева, Н.А. Петрова и В.Я. Струминского об использовании логических категорий закона, понятия и правила в педагогике;
- анализ Г.В. Воробьевым, Л.Б. Ительсоном и др. диалектического единства случайного и необходимого в педагогической теории и практике;
- исследование закономерностей процесса обучения Н.И. Болдыревым, В.Е. Гмурманом, М.А. Даниловым, В.И. Загвязинским, Ф.Ф. Королевым, В.В. Краевским, В.И. Помогайба, М.Н. Скаткиным и др.;

- исследование Б.С.Гершунским, И.Я.Лернером, Я.Пруха и др. специфики законов и закономерностей в педагогике, требований, предъявляемые к доминирующим тенденциям;
- формулировка О.В. Михайличенко, В.Ф.Орловим и др. законов и закономерностей (доминирующих тенденций) музыкального и музыкально-педагогического образования.

Концептуальное значение для теоретической и практической разработки проблемы исследования имеют:

- психологические идеи С.Мадди, А.Маслоу, К.Роджерса, Э.Фромма и др. о самодетерминации и саморазвитии личности;
- концепция развития личности в общении и деятельности (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, И.Ф.Харламов и др.);
- положение А.Г. Шмелева о черте личности как надситуативной инварианте человека;
- идеи педагогической акмеологии о личностных конструктах как инвариантах профессионализма (С.А.Анисимов, О.С.Анисимов, А.А.Деркач, В.Г.Заыкин, И.И.Цыркун, Л.Ф. Шеховцева и др.);
- положение о творческой активности личности как деятельностном условии ее саморазвития (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, В.В.Давыдов, Л.В.Занков и др.);
- теории о психолого-педагогических и синергетических механизмах развития и саморазвития человека: механизм саморегуляции (теория функциональных систем П.К.Анохина), сдвиг мотива на цель при накоплении позитивных эмоций, преодоление противоречий внутреннего и внешнего плана при выходе из эмоциогенных педагогических ситуаций с переживанием эмоциональных состояний (Н.Д.Левитов), эмоционально-осознанное усвоение нравственных ценностей (Л.И.Рувинский), механизм самоорганизации;
- теория эмоций и эмоциональной регуляции педагогической деятельности (К.Изард, Я.Рейковский, П.В.Симонов, А.И.Васильев, Б.И.Додонов, Л.Н.Рожина, О.В.Дашкевич, А.Я.Чебыкин и др.).

В основу рассмотрения проблемы закономерностей становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта легли теоретические положения современной педагогической мысли (второй половины XX века – начала XXI века), не утратившие своей актуальности в текущей социокультурной ситуации и использующие современные научные подходы к воспитательным аспектам педагогической деятельности:

- гуманистическая направленность педагогического процесса;
- самоценность формируемой личности;
- свободное, не скованное рамками императивной педагогики, духовно-нравственное и творческое ее развитие;

- личностная ориентация и личностная центрация музыкально-педагогического процесса (Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Ш.А.Амонашвили, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, К.В.Гавриловец, И.И.Казимирская, А.П.Сманцер, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.).

В данной работе особое значение приобретают фундаментальные идеи в области музыкальной педагогики и психологии:

- признание развивающей и воспитывающей функции музыкального искусства (Э.Б.Абдуллин, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Х.Гарднер, А.Л.Готсдинер, Е.В.Квятковский, Н.И.Киященко, А.Копленд, Д.Кэмпбелл, М.К.Мамардашвили, В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, В.И.Петрушин, Д.Фергюссон, В.Н.Холопова, Г.М.Цыпин, В.Л.Яконюк и др.);
- интонационная теория Б.В.Асафьева;
- теория развивающего обучения в музыкальном образовании Г.М.Цыпина;
- современные исследования о психологии музыкального восприятия и роли эмоционально-выразительных средств музыкального языка в формировании и развитии человека (I.Werszyłowski, D.Campbell, В.В.Медушевский, Е.Назайкинский, И.Перфильева-Корсакова, В.И.Петрушин, В.Г.Ражников, С.Х.Раппопорт, Р.А.Тельчарова и др.).

Эти теоретические позиции позволили сформулировать частные предположения, подтверждение которых позволяет доказать верифицируемость существования исследуемых педагогических закономерностей. Суть гипотетических предположений такова: становление и развитие личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки проходит в бинарной детерминации (опирающейся на принцип дополнительности), в поликультурной среде (формирующей музыкальную культуру, психологическую, педагогическую, исполнительскую, эмоциональную, методическую, инновационную, методологическую, рефлексивную и культуру мышления) при реализации полифункциональной музыкально-педагогической деятельности, основанной на аллотропизме и творческом ее характере. Закономерностями этого процесса, его доминирующими тенденциями выступают: **стадиальность** (каждая стадия завершается моментом актуализации личностно-профессиональных качеств определенного уровня); **асинхронность становления и развития** (специфические ЛПК возникают и формируются значительно раньше (в определенные сензитивные периоды, в чем проявляется сложность подготовки качественного специалиста в области музыкальной педагогики); **темпоральная пластичность** (временная свертываемость) при моделях музыкально-педагогического процесса, соответствующих холистско-синергетическому подходу и стохастическим технологиям, обеспечивающим детерминацию–самодетерминацию этого процесса и самореализацию–самоактуализацию будущего учителя музыки;

двухвекторная направленность, проявляющаяся в ориентированности специфических личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта не только на свою музыкальную деятельность, но и на организацию музыкальной деятельности другого субъекта (учащегося, студента), то есть актуализацию этих качеств в собственной музыкально-педагогической деятельности.

Гипотетические предположения потребовали рассмотрения ряда важных вопросов, представляющих фундаментальные теоретические положения исследования. В частности, развивающая функция музыкального искусства, наиболее полно проявляющаяся в музыкально-педагогическом процессе, обеспечивает возможность становления и развития личности профессионала, учителя музыки. Наука XX века, унаследовав традицию прошлого в признании воспитательной и развивающей функции музыки, бесспорно признает ее гуманистическую, эстетическую, духовно-нравственную сущность, утверждает необходимость развития человеческого в Человеке, овладение через музыкальную деятельность и взаимодействие с музыкой эмоционально-ценностными отношениями к Другому, к миру, к самому себе (М.С.Каган, Н.И.Киященко, Е.В.Квятковский, Н.И.Лейзеров, М.К.Мамардашвили, Т.В.Холостова и др.). При этом, произведение музыкального искусства рассматривается как субъективированный объект общения, реализующий развивающую функцию музыкально-педагогического процесса. Все эти важные теоретические положения позволяют осуществить следующий шаг: исследование педагогических закономерностей становления и развития личности учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе.

Современные исследования профессионализма при всем многообразии своих подходов, выделяют одну структурную единицу, которая входит составляющей во все профессиональные параметры – это личностные черты (А.Г.Шмелев). В профессии учителя они называются либо профессионально важными качествами (Э.Ф.Зеер, В.Д.Шадриков и др.), либо, при акцентировании уникального индивидуального опыта, личностно-профессиональными качествами (И.А.Зимняя, М.С.Старчеус, Г.М.Цыпин и др.). *Впервые проведенный герменевтический анализ* позволил разделить эти понятия и на основе акмеологических исследований профессионализма (О.С.Анисимов, А.А.Деркач, В.Г.Зызыкин и др.) выделить логически обоснованные общие и специфические личностно-профессиональные качества учителя музыки.

Интерес современных исследователей к темпоральным особенностям становления и развития человека опирается на плодотворные идеи о темпоральных характеристиках объективного и субъективного (И.Кант, Г.Лессинг, Г.Гегель, И.Пригожин, А.Эйнштейн и др.). Важной предпосылкой является разработка категорий линейного и мгновенного времени проживаемого и переживаемого человеком (К.А.Абульханова-Славская, Т.Н.Березина, А.В.Брушлинский, Е.Ю.Глазырина, В.И.Ковалев, В.А.Поликарпов, О.А.Прохоров, М.А.Щербаков и др.). Перспективными, с

точки зрения становления профессионала, являются позиции Г.Брейкуэлл и И.В. Антоновой, которые рассматривают профессиональную идентичность в динамике, включая субъективное время в структуру профессиональной идентификации личности. Несмотря на достаточно разработанную категорию времени в эстетике, музыкознании, музыкальной педагогике: эстетическое переживание времени (Л.Ю.Лиманская), художественное время как эстетический феномен (Г.А.Хотинская), функционирование категории времени в музыкальной культуре (В.К.Суханцева), исполнительская организация музыкального времени (Н.И.Мельникова), воздействие пространственно-временных характеристик музыки на воспринимающую личность (Е.Ю. Глазырина) – неисследованной оставалась проблема взаимодействия музыкального и субъективного времени человека, проживания этого времени как линейного и переживания как мгновенного времени сиюминутного музыкального впечатления. *Впервые исследованы* психолого-педагогические аспекты времени в рамках музыкально-педагогического процесса и рассмотрена взаимосвязь с такими категориями как становление и развитие в контексте изменения и самоизменения человека. *Определена сущность* феномена «субъективное время» как фактора развития личности, в основе которого лежит интеграция в сознании мгновенной и линейной моделей времени, обеспечивающих проживание и переживание реалий жизни и искусства.

Важным для нашей работы являются разработанные философией понятия закона и закономерности, их функций, соотношений закономерностей функционирования и развития (Г.Ф.Гегель, В.Г.Виноградов, С.И.Гончарук и др.). Исследование законов и закономерностей процесса обучения, его противоречий и проблем совершенствования с точки зрения методологии педагогики и логико-методологических аспектов научного исследования осуществлено Н.И. Болдыревым, В.Е. Гмурманом, М.А. Даниловым, В.И. Загвязинским, Ф.Ф. Королевым, В.В. Краевским, В.И. Помогайба, М.Н. Скаткиным и др. Специфика законов и закономерностей в педагогике, требования, предъявляемые к доминирующим тенденциям, серьезно исследовались Б.С.Гершунским, И.Я.Лернером, Я.Пруха. Все перечисленные исследования, тем не менее, осуществлялись вне ориентации на специфическую сферу художественно-эстетического и музыкального образования. Только в последнее время исследователи педагоги-музыканты пытаются теоретически обобщить и осмыслить некоторые доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса (В.Ф.Орлов, О.В.Михайличенко и др.). Однако, до сих пор еще не осуществлялись исследования, обеспечивающие анализ соотношения закономерностей функционирования и закономерностей развития в музыкально-педагогической науке. *Впервые рассмотрены* в рамках нашего исследования закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки

в соотношении с закономерностями музыкально-педагогического процесса с точки зрения иерархии систем.

Проблема интенсификации становления профессионала в музыкально-педагогическом процессе на современном этапе его развития не может быть решена на основе методологических подходов и принципов XIX – XX веков. В последние годы значительное развитие в различных областях научного знания получила теория самоорганизации (синергетика), рассматривающая развитие нелинейных динамических систем (И.Пригожин, Г.Хакен и др.). В русле синергетики исследовали развитие образовательных систем С.П.Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий, В.Д.Шадриков и др. Белорусские исследователи Н.Ф.Вишнякова, М.С.Ковалевич, В.А.Поляков использовали синергетический подход для исследования формирования креативной личности в акмеологии и профессионального самоопределения. Попытки исследования метода моделирования, музыкального восприятия с позиции теории самоорганизации предприняты Т.П.Королевой и В.П.Рева. Опора на достижения науки конца XX – начала XXI века позволила *по-новому осмыслить исторические аспекты смен парадигм в музыкальном образовании*, выявить доминирующие тенденции этого процесса на основе холистско-синергетического подхода.

Впервые музыкально-педагогический процесс и становление профессионала педагога-музыканта рассматриваются с позиций холистско-синергетического подхода, позволяющего определить личность будущего педагога и музыкально-педагогический процесс как взаимосвязанные открытые, неустойчивые (диссипативные), нелинейные системы, развитие и саморазвитие которых осуществляется в соответствии с теорией самоорганизации, благодаря взаимообмену информацией и обратной связи. Выявлена роль пассионарности учителя в метасистеме музыкально-педагогического процесса.

Доказана диалектичность закономерностей, которые, в зависимости от рассматриваемых отношений и места в иерархии систем, могут определяться как закономерности развития или закономерности функционирования.

Определены доминирующие тенденции (закономерности) музыкально-педагогического процесса: творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность, влияющие на продуктивность и на качество подготовки учителя музыки в вузе. Следующие формулировки конкретизируют эти закономерности:

- интенсивность становления личности педагога-музыканта определяется **творческим характером** музыкально-педагогического процесса;
- **аллотропизм музыкально-педагогического процесса** как мера соотношения его эмоциональных и логических компонентов обуславливает результативность профессионального становления специалиста;

- овладение необходимыми профессиональными компетенциями находится в прямой зависимости от **полифункциональности** музыкально-педагогического процесса;
- **поликультурность музыкально-педагогического процесса** обуславливает интенсивность становления и уровень развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки.

Разработана синергетическая модель альтернативного музыкально-педагогического процесса и обобщенная акмеологическая системно-структурная модель становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; определена возможность математического моделирования интенсификации музыкально-педагогического процесса и прогнозирования развития личности будущего профессионала; предложена математическая модель интенсификации музыкально-педагогического процесса.

Осуществлена концептуализация альтернативного музыкально-педагогического процесса и процесса развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта, выдвинута комплексная концепция становления личности профессионала в музыкально-педагогическом процессе.

Выявлены педагогические закономерности (доминирующие тенденции) становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки в альтернативном музыкально-педагогическом процессе:

- **стадиальность** в развитии личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта (протостадия, предпрофессиональная стадия, стадия личностной актуализации качеств, стадия актуализации общих и специфических личностно-профессиональных качеств для музыкально-педагогической деятельности), моменты актуализации общих и специфических качеств показывают границы стадий и область проявления и использования качеств (для себя, для собственной музыкальной деятельности, для других, для музыкально-профессиональной деятельности);
- специфические личностно-профессиональные качества в своем становлении и развитии проявляют **асинхронность**, связанную с сензитивными периодами: в период развития сенсорики формируются звукоизвлечение и туше; психомоторики – крупная и мелкая техника; оперативного и образного мышления – музыкальное мышление, эмоционально-ценностные отношения и т. д.;
- процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств **темпорально пластичен** (может ускоряться или замедляться) в зависимости от: а) уровня организации МПП; б) использования синергетической модели музыкально-педагогической деятельности для интенсификации подготовки учителей музыки; в) преодоления «критического значения» интенсификации для ограниченного перечня

наиболее важных дисциплин, определяющих профессиональный облик специалиста;

- **двухвекторная направленность** определяет ориентированность специфических личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта не только на свою музыкальную деятельность, но и на организацию музыкальной деятельности другого субъекта (учащегося, студента), то есть актуализацию этих качеств в собственной музыкально-педагогической деятельности.

Разработана генеральная технология становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта; обосновано, уточнено и систематизировано ее методическое обеспечение. Генеральная стохастическая технология представляет собой общий путь изменения личности в музыкально-педагогическом процессе с наиболее *вероятным положительным результатом*; отражает *расширение степени свободы*, в процессе продвижения от первого к четвертому этапу; опирается на *прямое и косвенное управление*, которые с переходом от одного этапа к другому дополняется *со-управлением и самоуправлением*; использует *иерархизированные механизмы становления и развития личностно-профессиональных качеств* учителя музыки; осуществляется в направлении *институтов, сред и процессов*.

Музыкально-педагогическая наука обеспечивает базу для углубления исследований в области методической обеспеченности процесса становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта. В частности, признание развивающей и воспитывающей функции музыкального искусства (Э.Б.Абдуллин, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Х.Гарднер, А.Л.Готсдинер, Е.В.Квятковский, Н.И.Киященко, А.Копленд, Д.Кэмпбелл, М.К.Мамардашвили, В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, В.И.Петрушин, Д.Фергюссон, В.Н.Холопова, Г.М.Цыпин, В.Л.Яконюк и др.) обеспечивает философско-методологическую базу для разработки методов музыкальной педагогики. Теория развивающего обучения Г.М.Цыпина – предоставляет психолого-педагогическую основу. Исследования эмоционально-выразительных средств музыкального языка и их роли в формировании и развитии человека (I.Werszyłowski, D.Campbell, В.В.Медушевский, Е.Назайкинский, И.Перфильева-Корсакова, В.И.Петрушин, В.Г.Ражников, С.Х.Раппопорт, Р.А.Тельчарова и др.) – искусствоведческую, музыковедческую составляющую. Все это позволяет теоретически обосновать разработку систем методов, обеспечивающих реализацию акмеологической модели специалиста и выявление педагогических закономерностей становления и развития учителя музыки в музыкально-педагогическом процессе.

На этой концептуальной базе в монографии были теоретически обоснованы системы проблемно-ситуационных и творческих методов, обоснованы и разработаны системы методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний и суггестивных. Эти системы представляют собой методическое обеспечение генеральной стохастической технологии

становления и развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта (в совокупности ее содержательных и временных этапов), в силу чего могут быть использованы на всех ступенях музыкального и музыкально-педагогического образования. Практикоориентированность этого раздела монографии расширяет ее возможных адресатов.

В данной монографии отсутствует развернутый экспериментальный раздел, отдельные экспериментальные фрагменты только обеспечивают доказательность теоретической базы. Вызвана подобная позиция автора значительным объемом экспериментальных материалов, которые будут представлены отдельной публикацией.

В целом, монография представляет собой дальнейшее развитие теории музыкально-педагогического образования и профессионального становления личности учителя музыки. Организация музыкально-педагогического процесса на основе предъявленных позиций позволяет разрешить ряд существующих в настоящее время в системе музыкального и музыкально-педагогического образования противоречий, проявляющихся на уровне социокультурной ситуации, на уровне музыкально-образовательного и музыкально-педагогического процессов, на профессионально-психологическом и личностно-психологическом уровне. Доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса и педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки отражают наиболее существенные связи и зависимости в системе подготовки специалиста, обеспечивают стройность и логичность предлагаемой теории, позволяют прогнозировать становление педагога-музыканта и интенсифицировать его подготовку, в конечном итоге, повышают качество общего музыкального образования в Республике Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Абдуллин, Э.Б.** Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.01 / Э.Б.Абдуллин ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1991. – 38 с.
2. **Абдуллин, Э.Б.** Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б.Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
3. **Абдуллин, Э.Б.** Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – Липецк: ЛГПУ, 2006. – 115 с.
4. **Абдуллин, Э.Б.** Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учеб. пособие / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
5. **Абдуллина, К.** Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования / К.Абдуллина // Советская педагогика. – 1976. – № 1. – С. 67 – 84.
6. **Абульханова, К.А.** Личность как субъект жизненного пути / К.А.Абульханова // Время как фактор изменений личности : сб. науч. трудов / под ред. А.В.Брушлинского и В.А.Поликарпова. – Мн.: ЕГУ, 2003. – 240 с. – С. 24–65.
7. **Абульханова-Славская, К.А.** Стратегии жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
8. **Абульханова, К.А.** Время личности и время жизни / К.А.Абульханова, Т.Н.Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
9. **Аверин В.А.** Психология личности: учеб. пособие / В.А.Аверин. – СПб.: Изд. В.А.Михайлов, 2001. – 189 с.
10. **Агапов, В.С.** Становление Я-концепции личности: теория и практика / В.С. Агапов. – М. : Ин-т молодежи, 1999. – 163 с.
11. **Аллахвердов, В.М.** Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В.М.Аллахвердов. – СПб.: Издательство ДНК, 2001. – 200 с.
12. **Алексеев, А.Д.** Методика обучения игре на фортепиано / А.Д.Алексеев. – Изд. 3-е, доп. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
13. **Алексеев, А.Д.** Русские пианисты / А.Д.Алексеев. – М.–Л.: Музгиз, 1948. – 314 с.
14. **Алиев, Ю.Б.** Настольная книга учителя-музыканта / Ю.Б.Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 336 с.
15. **Амонашвили, Ш.А.** Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя // сост. Е.С.Полякова, Э.Ф.Печерская, С.М.Сапаров. – Киев: Освита, 1991. – 111 с.
16. **Амонашвили, Ш.А.** Размышления о гуманистической педагогике / Ш.А.Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш.Амонашвили, 1995. – 496 с.
17. **Ананьев, Б.Г.** Психология и проблемы человекознания: избр. псих. труды / Б.Г.Ананьев; под ред. Бодалева А.А. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 380 с.
18. **Андреева, И.Н.** Развитие эмоциональной компетентности педагогов /И.Н.Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Мн.: БГПУ, 2003. – С. 166–168.
19. **Андреева, Ю.В.** Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.В.Андреева. – М., 2003. – 157 л.

20. **Анненкова, І.П.** Когнітивний компонент емоційної культури вчителя / І.П. Анненкова // Педагогічні науки: збірник наукових прац. – Частина перша: Методологічні засади підготовки сучасного педагога. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 352 с. – С. 185 – 191.
21. **Анисимов, О.С.** Виртуальные особенности игромоделирования / О.С.Анисимов. – М.: Центр виртуалистики ИЧ РАН, 2003. – 82 с.
22. **Анисимов, О.С.** Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О.С.Анисимов. – М.: Изд-во Агро-Вестник АМБ-агро, 2000. – 800 с.
23. **Анисимов, О.С.** Основы общей и управленческой акмеологии (учебное пособие) / О.С.Анисимов, А.А.Деркач. – М. – Новгород, 1995. – 272 с.
24. **Анисимов, О.С.** Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О.С.Анисимов. – Минск: УП Технопринт, 2002. – 788 с.
25. **Анохин, П.К.** Кибернетика и интегративная деятельность мозга / П.К. Анохин // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 10–31.
26. **Анохин, П.К.** Теория функциональной системы как предпосылка к построению физиологической кибернетики / П.К. Анохин // Биологические аспекты кибернетики : сб. работ / Акад. наук СССР, Отд-ние биол. наук ; редкол.: А.М. Кузин (гл. ред.) [и др.]. – М., 1962. – С. 74–91.
27. **Антонова, И.В.** Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / И.В. Антонова // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
28. **Апраксина, О.А.** Музыкальное воспитание в Англии и США / О.А.Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 7. – М., 1971. – С. 60-75.
29. **Апраксина, О.А.** Методика музыкального воспитания в школе / О.А.Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с., нот. ил.
30. **Аристотель.** Политика / Аристотель. – М., 1911. – С. 368.
31. **Аристотель.** Сочинения. В 4-х т. / Аристотель. – 3 т.; перевод [вступ. ст. и примеч. И.Д.Рожанский]. – М.: Мысль, 1981. – 613 с.
32. **Артемьева, Е.Ю.** Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 128 с.
33. **Арутюнов, В.С.** Социологические основы научной деятельности / В.С.Арутюнов, Л.Н.Стрекова. – М.: Наука, 2003. – 299 с.
34. **Арчажникова, Л.Г.** Проблема взаимосвязи музыкально-слуховых представлений и музыкально-двигательных навыков в процессе обучения игре на фортепиано в общеобразовательной школе / Л.Г.Арчажникова. – М., 1971.
35. **Арчажникова, Л.Г.** Способности к осуществлению музыкально-педагогической деятельности / Л.Г.Арчажникова // Формирование музыкально-исполнительского мастерства: Сборник научных трудов. – М.: МГПУ им. В.И.Ленина, 1981. – 160 с. – С. 22 – 30.
36. **Арчажникова, Л.Г.** Профессия – учитель музыки /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984.. – 111 с.
37. **Арчажникова, Л.Г.** Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Л.Г.Арчажникова. – М., 1986. – 442 л.
38. **Арчажникова, Л.Г.** Методика музыкального воспитания : учеб. пособие / Л.Г. Арчажникова. – М. : Моск. гос. заоч. пед. ин-т, 1990. – 50 с.
39. **Асафьев, Б.** Музыкальная форма как процесс: кн. 1 и 2 / Б.Асафьев. – Л.: Музгиз, 1963. – 378 с.
40. **Асафьев, Б.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании./ Б.Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка.Ленингр. отд-ние, 1973. – 144 с.

41. **Асташова, Н.А.** Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А.Асташова // Педагогика. – 2002. - № 8. – С. 8 – 13.
42. **Ахияров, К.Ш.** Формирование ценностных ориентаций будущих учителей / К.Ш.Ахияров, А.Ф.Амиров // Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 50 – 53.
43. **Бабанский, Ю.К.** Личностный фактор оптимизации обучения / Ю.К.Бабанский // Вопросы психологии. – 1981. - № 1. – С. 53.
44. **Бабанский, Ю.К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесс / Ю.К.Бабанский. – М.: Просвещение, 1986. – 182 с.
45. **Бабосов, Е.М.** Социокультурные основания гуманитарного образования в обществе переходного типа / Е.М.Бабосов // Вышэйшая школа. – 1997. – Вып. 4. – С. 9 – 13.
46. **Бажутина, Т.О.** Культура, Творчество, Устойчивость / Т.О.Бажутина. – Новосибирск, изд-е ИФи Пр СО РАН, 1994. – 35 с.
47. **Балашов, М.М.** Готовность учителей к инновационной деятельности в образовании / М.М.Балашов, М.И.Лукьянова // Наука и школа. – 1999. – № 4. – С. 9 – 13.
48. **Барабина, Н.В.** Временная перспектива личностного самоопределения субъекта самообразования / Н.В.Барабина, С.В.Белохвостова // Теоретические и практические проблемы повышения квалификации педагогических кадров: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 16–17 дек. 2004 г. / Сост. В.Н.Швед; под ред. В.А.Баркова; М-во образования Респ. Беларусь, акад. Последипломного образования, Грод. гос. обл. ин-т повышения квалификации. – Мн.: АПО; Гродно: ГрГОИПК, 2004. – 326 с. – С. 15–19.
49. **Баранова, Т.С.** Теоретические модели социальной идентификации личности / Т.С. Баранова // Социальная идентификация личности : годич. отчет за 1993 г. по разд. программы "Человек в кризисном обществе" общенститут. прогр. "Альтернативы социальных преобразований в российском обществе" : сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т социологии ; отв. ред. В.А. Ядов. – М., 1993. – С. 35–46.
50. **Бархерит, Г.Я.** Преодоление осложненного поведения подростков в условиях открытой воспитательной системы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.Я. Бархерит. – Гродно, 2005. – 148 л.
51. **Батракова, С.Н.** Эстетические ориентации педагога как средство регуляции учебной деятельности учащихся / С.Н.Батракова // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний : сб. материалов Всесоюзного симпозиума : в 2 ч. – Москва – Одесса: Чорноморська комуна, 1990. – 2 ч. – С. 7-9.
52. **Бахтин М.М. как философ** / отв. ред. Л.А.Гогогтишвили, П.С.Гуревич. – М: Наука, 1992. – 256 с.
53. **Безбородова, Л.А.** Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л.А.Безбородова, Ю.Б.Алиев. – М.: Академия, 2002. – С. 53.
54. **Безклубенко, С.Д.** Природа искусства (о некоторых сторонах художественного творчества) / С.Д.Безклубенко. – М.: Политиздат, 1982. – 166 с.
55. **Белобородов, Н.В.** Социальное творчество учащихся как фактор успешной самореализации личности : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Н.В.Белобородов. – М., 2005. – 148 л.
56. **Белохвостова, С.В.** К проблеме личности в образовании / С.В. Белохвостова // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 49–54.
57. **Белухин, Д.А.** Основы личностно-ориентированной педагогики. Курс лекций: в 2 ч. / Д.А.Белухин. – М.: Ин-т практич. психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 2 ч. – 304 с.
58. **Белявский, В.А.** Вавилон легендарный и Вавилон исторический В.А.Белявский. – М.: Мысль, 1971. – 319 с.

59. **Беляев, Д.К.** Генетика, общество, личность / Д.К.Беляев // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 157.
60. **Беляева-Экземплярская, С.Н.** О психологии восприятия музыки / С.Н.Беляева-Экземплярская. – М.: Рус. Книжник, 1923. – 116 с.
61. **Белякова, И.Г.** Влияние интенсивного обучения на профессионально-важные качества личности педагога: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / И.Г.Белякова; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 2000. – 22 с.
62. **Бенеке, Ю.** Интеркультурный тренинг. Ключ к пониманию / Ю.Бенеке // Deutschland. – 2000 – № 3. – С. 64–65.
63. **Бердяев, Н.А.** Самопознание / Н.А.Бердяев. – Л.: Лениздат, 1991. – 397 с.
64. **Берляничик, М.М.** Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Техника. Творчество: учеб. пособие / М.М.Берляничик. – СПб.: Лань. – 256 с.
65. **Бернс, Р.В.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р.В.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 460 с.
66. **Бернштейн, Н.А.** Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – С. 299–300; 322.
67. **Берталанфи, Л.** Общая теория систем: критический обзор / Л.Берталанфи // Исследования по общей теории систем: ежегодник: под. ред. В.Н.Садовского, Э.Г.Юдина. – М.: Мысль, 1969. – С. 23–82.
68. **Бершадский, М.Е.** В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? / М.Е.Бершадский // Шк. технологии. – 2002. – № 1. – С. 3–19.
69. **Бершадский, М.Е.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Пед. поиск, 2003. – 256 с.
70. **Беспалько, В.П.** Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
71. **Беспалько, В.П.** Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П.Беспалько. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 352 с.
72. **Библер, В.С.** Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога) / В.С.Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
73. **Библер, В.С.** На гранях логики культуры: кн. избр. очерков / В.С.Библер. – М.: Рос. феноменолог. общ-во, 1997. – 440 с.
74. **Бирскопс, Я.Я.** Творческая деятельность как средство формирования фортепианно-исполнительских качеств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Я.Я.Бирскопс ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1979. – 15 с.
75. **Битинас, Б.П.** Введение в психологию самовоспитания / Б.П. Битинас. – М.: ART+N : Фонд духов. и нравств. воспитания, 1996. – 135 с.
76. **Битянова, Н.Р.** Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р.Битянова. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 64 с.
77. **Битянова, Н.Р.** Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор / Н.Р.Битянова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 48 с.
78. **Блаукопф, К.** Наши поиски / К.Блаукопф // Советская музыка. – 1968. – № 2. – С. 90 – 93.
79. **Блинова, М.П.** Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности / М.П.Блинова. – М.–Л.: Просвещение, 1964. – 102 с.
80. **Блинова, М.П.** Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / М.П.Блинова. – Л.: Музыка, 1974. – 143 с.

81. **Богданов, Е.Н.** Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е.Н. Богданов. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 218 с.
82. **Богданова, О.С.** Нравственное воспитание младших школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.С.Богданова. – М.: 1978. – 375 л.
83. **Богданова, О.С.** Некоторые проблемы нравственного воспитания и развития младших школьников / О.С.Богданова, В.И.Петрова. – М.: Педагогика, 1972. – 104 с.
84. **Божович, Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 446 с.
85. **Болгова, С.А.** Внутришкольное управление – фактор профессионального становления педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.А.Болгова ; Биробиджан. гос. пед. ин-т. – Биробиджан, 2000. – 17 с.
86. **Болдырев, Н.И.** Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории / Н.И.Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
87. **Большой толковый** психологический словарь : в 2 т. ; пер. с англ. / Ребер Артур. – М.: ООО Издательство АСТ; Вече, 2001. – 2 т. – 592 с.
88. **Бондарев, В.Г.** Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации / В.Г.Бондарев. – Мн.: НИО, 2003. – 128 с.
89. **Бондаревская, Е.В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
90. **Бондаревская, Е.В.** Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 37–43.
91. **Бор, Н.** Атомная физика и человеческое познание / Н.Бор. – М., 1961. – С. 103-104.
92. **Бордовская, Н.В.** Педагогика: учеб. для вузов / Н.В.Бордовская, А.А.Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
93. **Борисова, Е.М.** О роли профессиональной деятельности в развитии личности / Е.М.Борисова // Психология формирования и развития личности [отв. ред. Л.И.Анцыферова]. – М.: Наука, 1981. – 364 с.
94. **Борн, М.** Эйнштейновская теория относительности / М.Борн. – М.: Наука, 1972. – С. 217.
95. **Борсук, Л.И.** Богословское пение как триединство слова, распева и образа / Л.И.Борсук // Вестник Брэсцкага ўніверсітэта. – 2003. – № 3 (35). – С. 89–97.
96. **Борсук, Л.І.** Эстэтычны аналіз музычнага мастацтва Беларусі XI–XVII стагоддзяў : аўтарэф. дыс. ... канд. філас. навук : 09.00.04 / Л.І. Борсук ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2007. – 22 с.
97. **Браже, Т.Г.** Развитие общей культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / Т.Г.Браже // Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя; под ред. Т.Г.Браже. – СПб.: ИООВ РАО, 1992. – С. 35 – 55.
98. **Бранский, В.П.** Теоретические основания социальной синергетики / В.П.Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112–129.
99. **Братусь, Б.С.** Психология. Нравственность. Культура / Б.С.Братусь. – М.: Менеджер, Роспедагентство, 1994.
100. **Брусиловский, Л.С.** Музыкотерапия / Л.С. Брусиловский // Руководство по психотерапии / редкол.: В.Е. Рожнов (отв. ред.) [и др.]. – Ташкент, 1979. – С. 256–275.
101. **Брушлинский, А.В.** Психология мышления и кибернетика / А.В.Брушлинский. – М.: Мысль, 1970. – 191 с.
102. **Брушлинский, А.В.** Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психолог. труды / А.В.Брушлинский / Акад. пед. и социал. наук; Моск. психол.-соц. ин-т. – М. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 392 с.

103. **Брушлинский, А.В.** Субъект, его единая деятельность и ее средства / А.В.Брушлинский // Время как фактор изменений личности : сб. науч. трудов ; под ред. А.В.Брушлинского и В.А.Поликарпова. – Минск: ЕГУ, 2003. – С. 13–23.
104. **Буйко, Т.Н.** Философия образования: старые традиции или новая дисциплина? / Т.Н.Буйко – Минск: НИО, 2000. – 210 с.
105. **Бунин, В.В.** Педагогика С.Е.Фейнберга / В.В.Бунин. – М.: Музыка, 2000. – 80 с., нот.
106. **Бурно, М.Е.** Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 302 с.
107. **Бурякова, Е.С.** Взаимосвязь механизма идентификации – обособления и социально значимых качеств личности в полисубъектном взаимодействии : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Е.С.Бурякова; МПГУ. – М., 2005. – 22 с.
108. **Буткевич, В.В.** Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960 –1990 г.г.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.В.Буткевич. – М., 1994. – 341 л.
109. **Бэкон, Ф.** О достоинстве и приумножении наук / Ф.Бекон. – Сочинения в двух томах. – Том 1. – М.: Мысль, 1977. – 557 с.
110. **В мире мудрых мыслей.** – М.: Знание, 1962. – 359 с.
111. **Ванслов, В.В.** Всестороннее развитие личности и виды искусства / В.В.Ванслов. – М.: Советский художник, 1963. – 109 с.
112. **Васильева, З.И.** Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / З.И. Васильева. – Л., 1973. – 430 л.
113. **Василюк, Ф.Е.** Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е.Василюк. – М.: Моск. гос. ун-т, 1984. – 186 с.
114. **Вейс. П.** Возвышенное и земное: Роман о жизни Моцарта и его времени / П.Вейс; пер. с англ. Н.Ветошкиной, Э. Питерской; [авт. послесл. И. Бэлза]. – Минск: Беларусь, 1986. – 637 с.
115. **Веников, В.А.** Теория подобия и моделирование / В.А.Веников. – М.: Высшая школа, 1976. – 480 с.
116. **Вернадский, В.И.** Научная мысль как планетное явление / В.И.Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 272 с.
117. **Вершловский, Г.С.** Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / Г.С.Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 183 с.
118. **Ветлугина, Н.А.** Музыкальное развитие ребенка / Н.А.Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 413 с.;
119. **Вилюнас, В.К.** Психология эмоциональных явлений / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
120. **Виноградов, В.Г.** Научное предвидение (гносеологический анализ) : учеб. пособие / В.Г.Виноградов. – М.: Высшая школа, 1973. – 188 с.
121. **Виноградов, В.Г.** Законы общества и научное предвидение / В.Г.Виноградов, С.И.Гончарук. – М.: Политиздат, 1972. – 231 с.
122. **Вишневский, М.И.** Введение в философию образования / М.И.Вишневский. – Могилев, Могилев. гос. ун-т. – 2002. – 160 с.
123. **Вишнякова, Н.Ф.** Развитие личности в процессе музыкального творчества / Н.Ф.Вишнякова. – Минск: Бел. НИИ образования, 1992. – 76 с.
124. **Вишнякова, Н.Ф.** Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография в 2 т. / Н.Ф.Вишнякова ; изд. 2-е доп. и перераб. – Минск: Дэбор, 1998. – 1 т. – 242 с.

125. **Вишнякова, Н.Ф.** Креативная акмеология. Психология высшего образования: монография в 2 т. / Н.Ф.Вишнякова ; изд. 2-е доп. и перераб. – Минск: Дэбор, 1999. – 2 т. – 300 с.
126. **Водзинский, Д.И.** Творение личности педагога / Д.И.Водзинский, А.А.Гримоть, Л.Н.Тихонов. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т, 1998. – 173 с.
127. **Волчегурская, Н.Б.** Педагогическая культура учителя музыки (опыт системного исследования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Б.Волчегурская. – Ростов н/Д, 1996. – 16 с.
128. **Воробьев, Г.В.** Случайное и необходимое в педагогике / Г.В. Воробьев // Совет. педагогика. – 1968. – № 9. – С. 73–85.
129. **Воронова, Т.Н.** К вопросу систематического пополнения знаний и развития музыкального мышления учащихся в процессе обучения / Т.Н.Воронова // Формирование музыкально-исполнительского мастерства : сб. науч. трудов. – М.: Моск. гос. пед. ун-т, 1981. – С. 38 – 46.
130. **Воспитание** нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К.В.Гавриловец. – Минск: ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.
131. **Вульф, Б.З.** Основы педагогики : учеб. пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М. : Изд-во ун-та Рос. акад. образования, 2000. – 614 с.
132. **Выготский, Л.С.** Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика–Пресс, 1996. – 534 с.
133. **Выготский, Л.С.** Проблема возрастной периодизации детского развития / Л.С.Выготский // Вопр. психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123. .
134. **Гавриловец, К.В.** Воспитание человечности: Кн. для учителя К.В.Гавриловец. – Минск: Нар. асвета, 1985. – 183 с.
135. **Гавриловец, К.В.** Гуманистическое воспитание в школе: Пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. / К.В.Гавриловец. – Минск: Полымя, 2000. –128 с.
136. **Гегель, Г.Ф.** Философия религии : в 2 т. / Г.Ф.Гегель ; отв. ред. А.В.Гулыга; пер. с нем. М.И.Левиной. – М.: Мысль, 1976. – 1 т. – 532 с.
137. **Гегель, Г.Ф.** Энциклопедия философских наук. Наука Логики / Г.Ф.Гегель. – М.: Мысль, 1974. – 1 т. – 452 с.
138. **Гегель Г.Ф.** Эстетика : в 4-х т. / Г.Ф.Гегель. – М.: Мысль. –1969–1973. – 1 т. – С. 44.
139. **Геллнер, Э.** Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма / Э.Геллнер. – М.: Моск. шк. полит. исслед., 2003. – 252 с.
140. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века.: / в поисках практикоориентированных образовательных концепций / Б.С.Гершунский // РАО : Ин-т теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
141. **Гершунский, Б.С.** Дидактическая прогностика: некоторые актуальные проблемы теории и практики / Б.С. Гершунский, Я. Пруха. – Киев : Вища шк., 1979. – 240 с.
142. **Гессен, С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен.– М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
143. **Глазырина, Е.Ю.** Музыка в четвертом измерении: Вопросы методологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания школьников / Е.Ю.Глазырина. – М.: Искусство в школе, 2001. – 372 с.
144. **Гмурман, В.Е.** К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике / В.Е.Гмурман // Совет. педагогика. – 1971. – № 4. – С. 64–75.

145. **Гоголев, В.Н.** Становление профессионального идеала как фактор формирования направленности личности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / В.Н.Гоголев. – Л., 1985. – 16 с.
146. **Гоноболин, Ф.Н.** Книга об учителе / Ф.Н.Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
147. **Гоноболин, Ф.Н.** О некоторых психических качествах личности учителя / Ф.Н.Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. - № 1. – С.101 – 110.
148. **Гончарова, Е.П.** Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения / Е.П.Гончарова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 416 с.
149. **Горелова, Г.Г.** Культура и личностный стиль педагогической деятельности / Г.Г.Горелова // Педагогика. – 2002. - № 6. – С. 61 – 66.
150. **Готсдинер, А.Л.** Музыкальная психология / А.Л.Готсдинер. – М.: Магистр, 1993. – 191 с.
151. **Гракова, В.В.** Духовное развитие подростков в процессе их музыкальной деятельности / В.В.Гракова // Музычнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2002.– № 2. – С. 13-17.
152. **Гракова, В.В.** Клуб любителей музыки. Программа эстетического воспитания подростков средствами музыкального искусства / Котикова О.П. Мониторинг качества эстетического воспитания школьников. – Минск: ИВЦ Минфина, 2005. – С. 149–176.
153. **Гракова, В.В.** Педагогические основы формирования духовной культуры подростков в процессе учебно-музыкальной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В.Гракова ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2002. – 21 с.
154. **Гребенюк, О.С.** Педагогика индивидуальности : курс лекций / О.С.Гребенюк. – Калининград, 1995. – 94 с.
155. **Гребенюк, О.С.** Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк. – Калининград: Янтарный сказ, 2000. – 572 с.
156. **Гребенюк, О.С.** Теория обучения : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
157. **Гржибовская, Р.Н.** Проблема формирования внутреннеслуховых (художественно-образных) представлений у учащихся музыкантов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.Н.Гржибовская ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1982. – 16 с.
158. **Грибкова, О.В.** Формирование творческого общения в условиях дирижерско-хоровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В.Грибкова ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 2004. – 16 с.
159. **Грибкова, О.В.** Формирование творческого общения в условиях дирижерско-хоровой деятельности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В.Грибкова ; Моск. гос. пед. ин-т. – М.: 2003. – 152 л.
160. **Гринева, И.М.** Музыкальная терапия в системе реабилитации больных с начальными неврологическими проявлениями церебральных васкулярных заболеваний / И.М.Гринева // Труды ленинградского психоневрологического института. – Т.98. – Л., 1981. – С. 158-161.
161. **Гришанович, Н.Н.** Модель специалиста (выпуска педагогического института по специальности 2119 «Музыка и пение»): Научно-методическая разработка / Н.Н.Гришанович. – Минск: Минск. гос. пед. ин-т, 1985. – 47 с.
162. **Гришанович, Н.Н.** Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Белоруссии / Н.Н.Гришанович. – Минск: Бел. гос. ун-т, 1991. – 28 с.

163. **Громкова М.Т.** Педагогическое мастерство преподавателя: модели взаимодействия // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 10. – С. 61 – 68.
164. **Громова, Е.А.** Эмоциональная память и ее механизмы / Е.А.Громова. – М.: Наука, 1980. – 181 с.
165. **Громыко, Ю.В.** Проектирование и программирование развития образования / Ю.В.Громыко. – М.: МАРО, 1996. – 545 с.
166. **Груббер, Р.И.** Всеобщая история музыки : в 2 ч. / Р.И.Груббер. – М.: Гос. муз. изд-во, 1960. – I ч. – 488 с.
167. **Груздев, П.Н.** Понятие закона, принципа и правила в педагогике / П.Н. Груздев // Совет. педагогика. – 1956. – № 4/5. – С. 3–38.
168. **Грязнов, Б.С.** Теория и ее объект / Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Наука, 1973. – 248 с.
169. **Гуляева, Е.Г.** Педагогические условия самореализации подростков в коллективной исполнительской деятельности: монография / Е.Г.Гуляева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 172 с.
170. **Гуляева, Е.Г.** Педагогические условия самореализации подростков в хоровой исполнительской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Г.Гуляева ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 2006. – 24 с.
171. **Гумилев, Л.Н.** Этногенез и биосфера Земли / Л.Н.Гумилев. – М.: ООО Изд-во АСТ, 2004. – 556 с.
172. **Гуревич, П.С.** Философия культуры : учеб. пособие / П.С. Гуревич. – М. : Аспект-пресс, 2000. – 352 с.
173. **Гуренко, Е.Г.** Проблемы художественной интерпретации / Е.Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
174. **Гусовский, Н.** Песня пра зубра. Паэма / Н.Гусовский; прадм. В. Дарашкевіча, Я. Семяжона. – Минск: Маст. літ., 1981. – 144 с.
175. **Давыдов, В.В.** Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие / В.В.Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
176. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 541 с.
177. **Даль, В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – М. : Рус. яз., 1978–1980. – Т. 2. – 1979. – 779 с.
178. **Данилов, М.А.** Ленинская теория отражения и процесс обучения / М.А.Данилов // Совет. педагогика. – 1968. – № 1. – С. 84 – 103.
179. **Декарт, Р.** Рассуждение о методе. Часть 4. / Р.Декарт // Избранные произведения. – М.: Государственное изд-во политической литературы, 1950. – С. 288.
180. **Денеш З.** Этнос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / З.Денеш. – М.: Прогресс, 1977. – 370 с.
181. **Дембовский, Я.** Философские аспекты процесса обучения в высшей школе / Я.Дембовский // Известия Междунар. акад. наук высш. школы. – 2003. – № 3 (25). – С. 68–74.
182. **Деркач, А.А.** Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А.Деркач. – М.: РАГС, 2000. – 392 с.
183. **Деркач, А.А.** Акмеология : учеб. пособие / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.: ил.
184. **Деркач, А.А.** Психология развития профессионала : учеб. пособие / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, А.К.Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 124 с.
185. **Деттерер, А.В.** Введение в философию и историю образования : учеб. пособие / А.В. Деттерер. – Томск : Том. гос. пед. ун-т, 1998. – 270 с.

186. **Диагностика** и регуляция эмоциональных состояний: сб. материалов Всесоюзного симпозиума : в 2 ч. – Москва – Одесса: Изд-во «Черноморська комуна», 1990. – 2 ч. – 156 с.
187. **Джеймс, У.** Научные основы психологии / У.Джеймс. – Минск: Харвест, 2003. – 528 с.
188. **Джуринский, А.М.** Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.М.Джуринский // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93.
189. **Дмитрук, Н.Г.** Творческие самостоятельные работы как условие самореализации личности учащегося : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г.Дмитрук. – М., 2005. – 172 л.
190. **Додонов, Б.И.** Эмоция как ценность / Б.И.Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
191. **Дрожжина, Е.Ю.** Методика формирования ассоциативного мышления у учащихся музыкальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Ю.Дрожжина. – М., 2003. – 183 л.
192. **Дроздикова, Л.Н.** Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Л.Н.Дроздикова. – М., 2002. – 182 л.
193. **Дружинин, В.Н.** Психодиагностика общих способностей / В.Н.Дружинин. – М.: Прогресс, 1992. – 268 с.
194. **Дубовик, М.В.** Повышение продуктивности учебной деятельности учащихся по физике на основе управления эмоциональным компонентом: на материале курса физики базовой школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.В. Дубовик. – Минск, 1999. – 132 л.
195. **Дусавицкий, А.К.** Развитие личности в учебной деятельности / А.К.Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
196. **Душенко, К.В.** Большая книга афоризмов / К.В.Душенко. – Изд. 7-е, исправленное. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 1056 с.
197. **Дьюи, Дж.** Демократия и образование: [пер. с англ.] / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
198. **Евин, И.А.** Синергетика искусства / И.А.Евин. – М.: Лада, 1993. – 171 с.: ил.
199. **Елисеева, П.А.** Воспитание эмоциональной культуры младших школьников в процессе музыкально-исполнительской деятельности при индивидуальном обучении игре на музыкальном инструменте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / П.А.Елисеева ; Ин-т развития регионального образования Свердловской области. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
200. **Есаян, Р.С.** Формирование у школьников-подростков интереса к самообразованию во внеурочной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р.С.Есаян ; Ин-т развития дошкольного образования РАО. – М., 2005. – 22 с.
201. **Есарева З.Ф.** Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – С. 88.
202. **Ергазина, А.А.** Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в образовательной среде вуза : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А.Ергазина ; Оренбург. гос. пед. у-т. – Оренбург, 2006. – 152 л.
203. **Жданович, А.А.** Профессиональное самоопределение личности. Теоретические подходы / А.А.Жданович, А.М.Кухарчук // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации : сб. науч. ст. ; под науч. ред. А.М.Кухарчук, Л.Ф.Мирзояновой. – Барановичи: БарГУ, 2005. – 132 с. – С. 9 – 13.
204. **Живов, В.Л.** Интерпретация хоровой музыки / В.Л. Живов. – М. : МК РФ, 1991. – 75 с.

205. **Жук, А.И.** Основные направления развития университетского образования / А.И.Жук // Известия Междунар. акад. наук высш. школы. – 2003. – № 3 (25). – С. 21–29.
206. **Жук, А.И.** Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А.И.Жук, Н.Н.Кошель ; Ин-т повышения квалификации образования. – Минск: ИПКО, 1994. – 96 с.
207. **Жуков, Ю.М.** Коммуникативный тренинг / Ю.М.Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
208. **Жукова, О.А.** Теория творчества в современном образовании / О.А.Жукова // Искусство и образование. – 2006. – № 3 (41). – С. 4–25.
209. **Загвязинский, В.И.** Педагогическое творчество учителя / В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
210. **Загвязинский, В.И.** Теория обучения: современная интерпретация / В.И.Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
211. **Занков, Л.В.** Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л.В.Занков // Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.
212. **Зарішняк, І.М.** Аналіз ефективності експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії в підсистемі «викладач – студент» / І.М. Зарішняк // Педагогічні науки: збірник наукових прац. – Частина перша: Методологічні засади підготовки сучасного педагога. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 352 с. – С. 213 – 218.
213. **Заховаева, А.Г.** Искусство и его роль в формировании личности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / А.Г.Заховаева; ИГАСА. – Иваново, 1999. – 20 с.
214. **Зеер, Э.Ф.** Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 480 с.
215. **Зеер, Э.Ф.** Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф.Зеер, Э.Э.Сыманюк // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 6. – С. 35 – 44.
216. **Зильберквит, М.А.** Формирование опорных музыкальных понятий при обучении игре на инструменте на музыкальных факультетах педагогических институтов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А.Зильберквит. – М., 1981. – 17 с.
217. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
218. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
219. **Зимняя, И.А.** Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А.Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 7-й Международной научно-методической конференции, Минск, 1-2 ноября 2005 г. – Минск: РИВШ, 2005. – С. 283 – 286.
220. **Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д.** Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб. ; М. : Речь : Сфера, 2001. – 388 с.
221. **Зинченко, В.П.** Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова): учеб. пособие / В.П.Зинченко [при участии С.Ф.Горбова, Н.Д.Гордеевой.]. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
222. **Зосимовский, А.В.** Управление конфликтными ситуациями в целях нравственного воспитания / А.В. Зосимовский // Проблема управления процессом

- воспитания : материалы симп. / Моск. гос. ун-т ; под ред. Н.Ф. Талызиной, Л.И. Рувинского. – М., 1971. – С. 98–101.
223. **Зотов, А.Ф.** Современная западная философия : учебн. / А.Ф.Зотов. – М.: Высш. шк., 2001. – 784 с.
 224. **Зубра, А.С.** Культура личности как духовная ценность: Пособие для педагогов, воспитателей, студентов / А.С.Зубра. – Минск: Университетское, 2001 – 184 с.
 225. **Зубра, А.С.** Педагогические основы формирования культуры личности студента высшей школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А.С. Зубра ; Нац. ин-т образования. – Минск, 1996. – 32 с.
 226. **Иванов, И.П.** Методика коммунарского воспитания : кн. для учителя / И.П. Иванов. – М. : Просвещение, 1990. – 143 с.
 227. **Иванов, И.П.** Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 206 с.
 228. **Иванов, С.П.** Психология художественного действия субъекта / С.П.Иванов. – М.: Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2002. – 640 с.
 229. **Иванов, Ю.М.** Как найти счастье и гармонию в жизни. Энциклопедия самосовершенствования / Ю.М.Иванов. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2000. – 490 с.
 230. **Изард, К.Э.** Эмоции человека: [Пер. с англ.] / К.Э.Изард; под ред. Л.Я.Гозмана, М.С.Егоровой; вступит. статья А.Е.Ольшанниковой. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
 231. **Кабалевский, Д.Б.** Введение / Д.Б. Кабалевский // Музыка в начальных классах : метод. пособие для учителя / Э.Б. Абдуллин [и др.]. – М., 1985. – С. 3–7.
 232. **Кабалевский, Д.Б.** Воспитание ума и сердца / Д.Б.Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
 233. **Кабалевский, Д.Б.** Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б.Кабалевский // Программы средней общеобразовательной школы: Музыка 1 – 3 классы. – М.: Просвещение, 1988. – С. 1 – 32.
 234. **Кабрин, В.И.** Транскоммуникация и личностное развитие (Психология коммуникативного развития человека как личности) / В.И.Кабрин. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1992. – 256 с.
 235. **Каган, М.С.** О месте музыки в современной культуре / М.С.Каган // Советская музыка. – 1985. – № 11. – С. 2-10.
 236. **Каган, М.С.** Культура – философия – искусство / М.С.Каган, Т.В.Холостова. – М.: Знание, 1988 – 64 с.
 237. **Каган, М.С.** Системный подход и гуманитарное знание: избр. статьи / М.С.Каган. – Л.: Изд-во Ленингр. университета, 1991. – 384 с.
 238. **Кадцын, Л.М.** Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л.М.Кадцын. – М.: Высш. шк., 1990. – 303 с.
 239. **Казимирская, И.И.** Мышление учителя и пути его формирования: в 2 ч. / И.И.Казимирская. – 1 ч. – Минск: Минск.гос. пед. ин-т, 1992. – 146 с.
 240. **Казимирская, И.И.** Творческая индивидуальность учителя и задачи высшего педагогического образования / И.И.Казимирская //Формирование творческой индивидуальности учителя. Материалы науч.-практ. конф., БГПУ, 1994. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т. – 124 с. – С. 4-9.
 241. **Казимирская, И.И.** Общие основы педагогической профессии : практикум : учеб. пособие / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Минск : Победа, 2002. – 80 с.
 242. **Калгрэн, Ф.** Воспитание к свободе: [пер. с нем.] / Ф.Калгрэн. – М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992. – 211 с.

243. **Кан-Калик, В.А.** Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
244. **Кан-Калик, В.А.** Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика. 1990. – 144 с.
245. **Кандыба, В.** Сверхвозможности человека / В.Кандыба; оформл. А.Лурье. – СПб.: Лань, 1997. – 352 с.
246. **Кант, И.** Критика чистого разума. О паралогизмах чистого разума: Сочинения в 6 т. / И.Кант. – М.: Мысль, 1964. – 3 т. – С. 742.
247. **Капица, С.П.** Синергетика и прогнозы будущего / С.П.Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий. – Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.
248. **Карпенко, Э.А.** Средства и методы активизации творческого мышления в процессе обучения студентов / Э.А.Карпенко // Стратегические приоритеты развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 14 окт. 2004 г.: в 4 т. – Минск: НИО. 2006. – 1 т. – С. 228–233.
249. **Касимов, В.Г.** Психолого-педагогические основы формирования оптимального сценического самочувствия у учащихся–музыкантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.Г.Касимов. – М., 1989. – 16 с.
250. **Катаева, Л.И.** Осознание поведения как условие нравственного формирования личности младшего подростка : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.И. Катаева ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. проблем воспитания. – М., 1974. – 24 с.
251. **Каузова, А.Г.** Полифонический слух и его развитие в процессе обучения музыке: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.Г.Каузова ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1982. – 16 с.
252. **Кашлев, С.С.** Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С.Кашлев. – Минск: Выш. шк., 2004. – 176 с.
253. **Каяк, А.Б.** Методология исследования культурных обменов в музыкальном пространстве / А.Б.Каяк. – М.: Академический Проект, 2006. – 256 с.
254. **Квятковский, Е.В.** Единство методических принципов – важное условие повышения эффективности художественного образования и воспитания школьников / Е.В.Квятковский // Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников: материалы всесоюз. симпоз.; под общ. ред. Тоборадзе М.Д. – Тбилиси: Мецниереба, 1980. – С. 72-80.
255. **Квятковский, Е.В.** Искусство в нравственном воспитании школьной молодежи / Е.В.Квятковский // Формирование эстетической культуры личности: Сб. – Омск, 1990. – С. 3-16.
256. **Кимеклис, Г.Ф.** Исследование процесса фортепианного обучения в связи с возрастными особенностями учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.Ф.Кимеклис ; МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1978. – 16 с.
257. **Кирнарская, Д.К.** Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Д.К. Кирнарская. – Л., 1989. – 23 с.
258. **Киященко, Н.И.** Искусство в борьбе за человека: борьба двух идеологий в искусстве и эстетике наших дней / Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. – М.: Знание, 1979. – 120 с.
259. **Киященко, Н.И.** Искусство и духовный мир человека / Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
260. **Кларин М.В.** Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии /Анализ зарубежного опыта. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.

261. **Кларин, М.В.** Обучение как игра / М.В.Кларин // Шк. технологии. – 2004. – № 5. – С. 45-58.
262. **Клаус, Г.** Кибернетика и философия / Г.Клаус. – М.: Мысль, 1963. – С. 262.
263. **Климов, Е.А.** Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
264. **Климов, Е.А.** Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
265. **Клыгин, Л.М.** Временная модель личности как фактор интеграции эмоциональных, интеллектуальных и волевых процессов / Л.М.Клыгин // Проблемы взаимосвязи эмоций, мышления и воли: Тезисы VI Российской научной конференции, 9 – 11 июня 1994 г. – Рязань: РГПУ, 1994. – 124 с. – С. 9–10.
266. **Клюев, А.С.** Философия музыки. Избранные статьи и материалы /А.С.Клюев. – СПб.: Астерион, 2008. – 150 с.
267. **Князева, Е.Н.** Синергетика как новое мировидение: Диалог И. Пригожиным / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
268. **Князева, Е.Н.** Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с.
269. **Ковалев, А.И.** Концертмейстерская подготовка учителя музыки общеобразовательной школы / А.И. Ковалев // Практические аспекты фортепианной подготовки студентов в системе многоуровневого образования : сб. науч. ст. – Минск.: Бел. гос. пед. ун-т, 1999. – 73 с. – С. 64–72.
270. **Ковалев, А.И.** Творческая активность педагога-музыканта: монография / А.И.Ковалев. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т, 2006. – 147 с.
271. **Ковалев, А.И.** Формирование творческой активности будущих учителей музыки в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.И.Ковалев ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2001. – 20 с.
272. **Ковалев, В.И.** Особенности личностной организации жизни / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред.: К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушиловский. – М., 1995. – С. 179–184.
273. **Ковалевич, М.С.** Методологические основания модернизации профессионального образования: синергетический аспект / М.С.Ковалевич // Известия МАН ВШ. – 2003. – № 3 (25). – С. 106 – 112.
274. **Ковалец, И.В.** Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод. пособие для педагогов общего и специального образования / И.В.Ковалец. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 136 с.
275. **Коваль, Л.Г.** Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.Г.Ковалец ; Гос. пед. ун-т им. М.Драгоманова. – Киев, 1991. – 48 с.
276. **Ковин, Н.** Пение и музыка в единой трудовой школе / Н.Ковин // Музыка в единой трудовой школе. – Пг., 1919. – С. 5–8.
277. **Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы : [сб ст.] / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред.: Т. Галкина, Э. Лоарер. – М. : Рос. акад. наук, Ин-т психологии, 1997. – 295 с.**

278. **Кодай, З.** Избранные труды / З.Кодай; Ред. И.И. Мартынова. – М.: Сов. композитор, 1982. – 288 с.
279. **Козиев, В.Н.** Формирование профессиональных качеств личности учителя / В.Н.Козиев. – М.: Знание, 1987, - 16 с.
280. **Колесникова, И.А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А.Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
281. **Колеченко, А.К.** Развивающаяся личность и педагогические технологии: метод. рекомендации : изд. 2-е доп. / А.К.Колеченко. – СПб., 1992. – 102 с.
282. **Колышева, Т.А.** Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 19.00.07. / Т.А.Колышева. – Мос. гос. пед. ун-т. – М., 1997. – 51 с.
283. **Комарова, Т.С.** Формирование графических навыков у дошкольников / Т.С. Комарова. – М. : Просвещение, 1970. – 152 с.
284. **Комарова, Т.С.** Обучение детей технике рисования / Т.С.Комарова. – М.: Столетие, 1994.
285. **Коменский, Я.А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И.Г.** Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
286. **Компаниченко, В.Н.** Самоорганизация личности – путь к расцвету человечества / В.Н.Компаниченко. – Хабаровск, 1994. – 51 с.
287. **Кон, И.С.** В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
288. **Кондаков, Н.И.** Логика / Н.И.Кондаков. – М.: Изд-во Академии наук, 1954. – 512 с.
289. **Конорски, Ю.** Интегративная деятельность мозга / Ю. Конорски. – М. : Мир, 1970. – 412 с.
290. **Константинов, Н.А.** История педагогики / Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
291. **Копленд, А.** Музыка и воображение / А.Копленд // Советская музыка. – 1968. – № 2. – С. 108–117; № 3. – С. 108–113; № 4. – С. 117–122.
292. **Корепанова, Н.В.** Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н.В.Корепанова, И.М.Хакимзянова, О.И.Щербакова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66 – 71.
293. **Королев, Ф.Ф.** Актуальные малоразработанные вопросы педагогики / Ф.Ф. Королев, В.Е. Гмурман // Совет. педагогика. – 1973. – № 1. – С. 51–62.
294. **Королева, Т.П.** Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета в процессе индивидуальных занятий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.П.Королева. – М., 1988. – 16 с.
295. **Королева, Т.П.** Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография / Т.П.Королева. – Минск: Технопринт, 2003. – 216 с.
296. **Коростылева, Л.А.** Психология самореализации личности. Основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л.А.Коростылева. – СПб, 2001. – 398 л.
297. **Коротов, В.М.** Воспитание и развитие личности. Краткий терминологический словарь: учебные задания / В.М.Коротов. – М.: НИИ теории и методов воспитания, 1992. – 26 с.
298. **Корыхалова, Н.П.** Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании / Н.П. Корыхалова. – М.: Музыка, 1989. – 112 с.
299. **Косов, Б.Б.** Личность и педагогическая одаренность: новый метод Б.Б.Косов. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1998. – 128 с.

300. **Костюк, А.Г.** Восприятие мелодии / А.Г.Костюк. – Киев: Наукова думка, 1986. – 191 с.
301. **Костюк, Г.С.** Избранные психологические труды / Г.С.Костюк ; под ред. Л.Н. Прокопиенко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
302. **Костюхина, Л.В.** Эмоциональное стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся ПТУ средствами сопутствующей музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В.Костюхина ; НИИ педагогики УССР. – Киев, 1990. – 24 с.
303. **Коул, М.** Культура и мышление: Психологический очерк / М.Коул, С.Скрибнер; пер. с англ. канд. психол. наук П. Тульвисте; под ред. и с предисловием действительного члена АПН СССР А.Р.Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 261 с.
304. **Кочергин, А.Н.** Моделирование мышления / А.Н.Кочергин. – М.: Политиздат, 1969. – 224 с.
305. **Кочетов, А.И.** Теория формирования личности: в 2-х ч./ А.И.Кочетов. – Ч. 1.: Факторы, структура, сущность формирования личности. – Минск: НИО, 1997. – 207 с.
306. **Кравченко, К.Л.** Индивидуальное обучение в фортепианных классах общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К.Л.Кравченко. – М., 1970. – 16 с.
307. **Краевский, В.В.** Основные характеристики и логика педагогического исследования / В.В.Краевский. – Волгоград: Перемена, 1994. – 32 с.
308. **Креативная педагогика:** методология, теория, практика / А.И. Башмаков [и др.] ; под ред. Ю.Г. Круглова. – М. : Альфа, 2002. – 240 с.
309. **Крейн, У.** Теории развития. Секреты формирования личности / У.Крейн. – 5-е международное издание. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
310. **Кремлев, Ю.А.** Избранные статьи / Ю.А.Кремлев. – Л.: Музыка, 1976. – 231 с.
311. **Критский, Б.Д.** Теория и практика подготовки учителя музыки: образовательный метатекст и проблемы его педагогической интерпретации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Б.Д. Критский ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2001. – 49 с.
312. **Кротков, Е.А.** Эвристическая роль теоретической модели закона в социальном познании / Е.А.Кротков // Творчество и социальное познание: сборник статей; под ред. А.М.Коршунова, С.С.Гольдентрихта. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 256 с. – С. 97–115.
313. **Крупина, И.В.** Профессиональная компетентность преподавателя вуза / И.В. Крупина // Педагогическая компетентность, мобильность и творчество; под ред. Н.Н.Лобановой. – СПб: Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, 1994. – С. 18 – 21.
314. **Крутецкий, В.А.** Психология / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 335 с.
315. **Крутецкий, В.А.** Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития : учеб. пособие / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 112 с.
316. **Крыжановская, Л.М.** Артпсихология как направление психолого-педагогической реабилитации подростков : учеб. пособие / Л.М.Крыжановская. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
317. **Крюкова, В.В.** Музыкальная педагогика / В.В.Крюкова. – Ростов/нД: Феникс, 2002. – 288 с.
318. **Кузьмина, Н.В.** Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр ун-та, 1967. – 183 с.

319. **Кузьмина, Н.В.** Методы исследования педагогической деятельности Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
320. **Кузьмина, Н.В.** Способности, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1985. – 212 с.
321. **Кузьмина, Н.В.** Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высш. школа, 1989. – 166 с.
322. **Кузьмичев, Л.А.** Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе музыкально-художественного воспитания : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Л.А.Кузьмичев. – Ярославль, 2004. – 168 л.
323. **Куликович, Е.П.** Развитие профессионального мышления учителя музыки в процессе его методической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.П.Куликович. – М., 1990. – 16 с.
324. **Кульневич, С.В.** Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учебных заведений, слушателей ИПК / С.В.Кульневич. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
325. **Кулюткин, Ю.Н.** Психологическая природа деятельности педагога / Ю.Н. Кулюткин // Творческая направленность деятельности педагога : сб. науч. тр. / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. образования взрослых ; под ред.: Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л., 1978. – С. 7–10.
326. **Кумбс, Ф.** Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф.Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
327. **Куницкая, Ю.И.** Повышение квалификации педагогов в процессе проектирования / Ю.И.Куницкая; под ред. Б.В.Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2001. – 216 с.
328. **Куницкая, Ю.И.** Педагогический профессионализм: философско-теоретический аспект / Ю.И.Куницкая; под. ред. Н.А.Масюковой. – Гродно, ГрГУ, 2004. – 112 с.
329. **Куницкая, Ю.И.** Институциональное и кадровое обеспечение процесса становления у будущих учителей профессиональной педагогической позиции / Ю.И.Куницкая // ТехноОБРАЗ 2005: Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности студентов: обеспечение качества подготовки специалистов в высшей школе: материалы V междунар. науч. конф., 14-15 апреля 2005 г.: в 2 ч. Ч. 2; отв. ред. проф. В.П.Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2005. – 480 с. С. 378 – 383.
330. **Кутузов, Б.А.** Педагогическое стимулирование творческой самореализации старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Б.А.Кутузов; Смоленский гос. пед. ун-т. – Смоленск, 2005. – 21 с.
331. **Кухарев, В.Н.** На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя / В.Н.Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
332. **Кухарев, Н.В.** Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. В 3 ч. Ч. III. Акмеология педагогического мастерства и педагогического творчества: Пособие для учителей и руководителей общеобраз. шк. /Н.В.Кухарев, В.С.Решетько. – Минск.: Адукацыя і выхаванне, 2002. – 256 с.
333. **Кэмпбелл, Д.Дж.** Эффект Моцарта / Д.Дж. Кэмпбелл; пер. с англ. Л.М.Щукин; худ. обл. М.В.Драко. – Минск: Попурри, 1999. – 320 с.
334. **Лабунская, В.А.** Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения / В.А. Лабунская // Вопр. психологии. – 1987. – № 3. – С. 70–77.

335. **Лаптенюк, А.С.** Нравственное развитие личности / А.С.Лаптенюк. – М-во образования Респ. Беларусь. – НИИ образования. – Минск, 1993. – 36 с.
336. **Ларченко, Т.В.** Эмоциональное стимулирование учебно-познавательной активности студентов в условиях педагогического общения / Т.В.Ларченко // Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции; под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Минск: БГПУ, 2003. – С.105-109.
337. **Латыш, Н.И.** Образование на рубеже веков / Н.И.Латыш. – 2-е изд., доп. – Минск: НИО, 2000. – 215 с.
338. **Левин, И.** Основные принципы игры на фортепиано / И.Левин. – М.: Музыка, 1978. – 76 с.
339. **Левитан, К.М.** Личность педагога: Становление и развитие / К.М.Левитан. – Саратов: Изд. Сарат. Ун-та, 1991. – 158 с.
340. **Левитов, Н.Д.** Психология характера / Н.Д.Левитов. – М.: Искусство, 1969. – 424 с.
341. **Левко, А.И.** Проблема ценностей в системе образования / А.И.Левко, Л.В.Ахмерова. – Минск: НИО, 2000. – 311 с.
342. **Левко, А.И.** Теоретико-методологические проблемы образования: социокультурный анализ /А.И.Левко. – Минск: Бестпринт, 2003. – 340 с.
343. **Лейтес, Н.С.** Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.С.Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
344. **Лемерсье-Кюн, Д.** Новые исследования / Д.Лемерсье-Кюн, Т. Доносо // Перспективы. Вопросы образования. – 1989. – № 4. – С. 150 -159.
345. **Леонтьев, А.А.** Психология общения / А.А.Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
346. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
347. **Леонтьев, Д.А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
348. **Лерман, М.И.** Начальное обучение музыке (к проблеме дошкольного музыкального обучения в детской музыкальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.И.Лерман. – Львов, 1969. – 20 с.
349. **Лернер, И.Я.** Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
350. **Лиманская, Л.Ю.** Эстетическое переживание времени в структуре художественного образа : автореф. дис. ... канд. эстетич. наук / Л.Ю.Лиманская . – Киев, 1991. – 16 с.
351. **Лихачев, Б.Т.** Воспитательные аспекты обучения / Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.;
352. **Лихачев, Б.Т.** Педагогика противления злу ненасилием / Б.Т.ДЛихачев // Педагогика. – 1998.– № 4.– С. 18 – 23.
353. **Личность и общество:** актуальные проблемы современной психологии : материалы Всерос. симп., Кострома, 15–17 нояб. 2000 г. / Костром. гос. ун-т, Рос. психол. о-во ; сост.: Крюкова Т.Л. [и др.]. – Кострома, 2000. – 136 с.
354. **Лобанов, А.П.** Познание и самопознание личности: теория, практика, диагностика : метод. пособие / А.П. Лобанов, С.И. Коптева, С.М. Стародынова. – Витебск : [б. и.], 1997. – 68 с.
355. **Локалова, Н.П.** Стадии овладения учениками литературным текстом. Психологические закономерности развития процессов смыслового анализа / Н.П.Локалова // Начальная школа. – 1996. – № 7. – С. 75–80.

356. **Ломов, Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
357. **Ломов, Б.Ф.** Общение как проблема общей психологии / Б.Ф.Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124-135.
358. **Лосев, А.Ф.** Дерзание духа / А.Ф.Лосев [послел. Ю.А.Ростовцева, с. 340-365]. – М.: Политиздат, 1988. – 364 с.
359. **Лосев, А.Ф.** Философия времени / А.Ф.Лосев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 269 с.
360. **Лосский, Н.О.** Бог и мировое зло / Н.О. Лосский; сост. А.П.Поляков, П.В.Алексеев, А.А.Яковлев. – М.: Республика, 1994. – 432 с.
361. **Лотман, Ю.М.** Заметки о художественном пространстве / Ю.М.Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1986. – Т.XIX. – С. 25–43.
362. **Лукьянов, В.Г.** Критика основных направлений современной буржуазной философии музыки / В.Г.Лукьянов. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1978. – 62 с.
363. **Лукьянова, М.И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И.Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56 – 61.
364. **Ляпунов, А.А.** О математическом подходе к изучению жизненных явлений / А.А.Ляпунов // Математическое моделирование жизненных процессов / Редколлегия: М.Ф. Веденов и др. – М.: Мысль, 1968. – 284 с. – С. 65–107.
365. **Мадди, Сальваторе Р.** Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Р.Мадди; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
366. **Мажарова, Е.А.** Профессионализм преподавателя. Актуальные аспекты / Е.А.Мажарова // НОУ УМЦ Федерации профсоюзов Оренбургской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: World Wide Web/ URL: <http://orenprofsoyus.narod.ru/index.html>. – 18.05.2005.
367. **Мазурчук, Н.И.** Генезис взглядов выдающихся деятелей отечественного образования XVIII – нач. XX века на профессионально-педагогические качества учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И.Мазурчук. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
368. **Майерс, Д.** Социальная психология / Д.Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 684 с.
369. **Мальцев, С.М.** Метод Лешетицкого / С.М.Мальцев. – СПб.: ВВМ, 2005. – 224 с.
370. **Малюков, А.Н.** Формирование художественной культуры подростка в процессе воспитания ценностного отношения к искусству: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / А.Н.Малюков. – М., 1996. – 506 с.
371. **Малюков, А.Н.** Исполнительская подготовка учителя музыки / А.Н.Малюков. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 202 с.
372. **Малюков, А.Н.** Психологические переживания и художественное развитие личности / А.Н.Малюков. – Дубна: Феникс, 1999. – 254 с.
373. **Мамардашвили, М.К.** Как я понимаю философию ... / М.К.Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
374. **Мамардашвили, М.К.** Лекции по античной философии / М.К.Мамардашвили; под ред. Ю.П. Сенокосова. – М.: Аграф, 1997. – 312 с.
375. **Мамардашвили, М.К.** Мой опыт нетипичен / М.К.Мамардашвили. – СПб.: Азбука, 2000. – 399 с.
376. **Мамардашвили, М.К.** Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М. : Моск. шк. полит. исслед., 2000. – 412 с.
377. **Мариупольская, Т.Г.** Проблемы традиций и новаторства в современной теории и методике преподавания музыки / Т.Г. Мариупольская. – М. : Прометей, 2002. – 204 с.

378. **Марков, А.С.** К вопросу о путях формирования профессионализма / А.С.Марков // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс] / Под патронажем Российской академии образования, ГНПБ им. К.Д.Ушинского. – М.: ОИМ.RU, 2000–2002. – Режим доступа: World Wide Web/ URL: <http://www.oim.ru>. – 25.06.2001.
379. **Маркова, А.К.** Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
380. **Мартынов, В.И.** История богослужебного пения /В.И.Мартынов. – Сергиев Посад, 1994. – С. 94–98.
381. **Маслоу, А.** Психология бытия / А.Маслоу. – М.: Рефл-Бук, Ваклер, 1997. – 300 с.
382. **Маслоу, А.** Мотивация и личность / А.Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
383. **Масюкова, Н.А.** Методология разработки и предъявления инновационных идей в образовании / Н.А.Масюкова // Мир технологий. – 2001. – № 3–4. – С. 59–61.
384. **Масюкова, Н.А.** Объективные и субъективные критерии и показатели научно-управленческой компетентности / Н.А.Масюкова // Стратегические приоритеты развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 14 октября 2004 г.: В 4 т. – Т.1. – Минск: НИО, 2006. – 384 с. – С. 150–157.
385. **Масюкова, Н.А.** Педагогическое проектирование: ретроспектива и проблемы / Н.А.Масюкова // Аналитические материалы по актуальным проблемам реформируемого образования: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 3 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последипломного образования; под ред. Б.В.Пальчевского. – Минск, 1999. – Ч. 3.: Гомельская группа. – С. 3.
386. **Масюкова, Н.А.** Проектирование в образовании / Н.А.Масюкова; под ред. профессора Б.В.Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
387. **Матвеева, Л.В.** Коммуникативный акт в условиях опосредования / Л.В. Матвеева // Вестн. Моск. гос. ун-та, Сер. 14, Психология. – 1996. – № 4. – С. 21–26.
388. **Материалы методологического семинара «Инспектиза и экспертиза диссертационного исследования».** – Минск, 22-23 августа 2003г., Национальный институт образования. – Минск: НИО, 2003.
389. **Матюшкин, А.М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 186 с.
390. **Медушевский, В.В.** Внемлите ангельскому пению / ВВ.Медушевский. – Минск: Православное Братство во имя Архистратига Михаила, 2000. – 320.: ил.
391. **Медушевский, В.В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / ВВ.Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
392. **Межуев, В.М.** Культура и история / В.М. Межуев. – М.: Политиздат, 1977. – 199 с.
393. **Мелик-Пашаев, А.А.** Звучание жизни / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Музыка, 1989. – 126 с.
394. **Мелик-Пашаев, А.А.** Мир художника / А.А.Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
395. **Мелик-Пашаев, А.А.** Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
396. **Мельникова, Н.И.** Исполнительская организация музыкального времени: автореф. дис. ... канд. психологич. наук : 19.00.07 / Н.И.Мельникова.. – М., 1996. – 22 с.
397. **Менг, Т.В.** Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.В.Менг. – М., 2002. – СПб: 1999. – 148 л.

398. **Мерлин, В.С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С.Мерлин. – М.: Педагогика. 1986. – 256 с.
399. **Мерлин, В.С.** Психология индивидуальности / В.С.Мерлин. – Москва – Воронеж: МПСИ, 1996. – с.
400. **Мерло-Понти, М.** Око и дух / М. Мерло-Понти. – М.: Искусство, 1992. – 63 с.
401. **Мерло-Понти, М.** Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб. : Ювента, 1999. – 605 с.
402. **Методические рекомендации** по созданию нравственно-эстетических ситуаций на уроках предметов гуманитарного цикла / Ленингр. отдел. пед. о-ва РСФСР, секция общ. педагогики; сост. Е.С.Канцельская. – Л.: Б.и., 1978. – 31 с.
403. **Методические средства** управления эмоциональным компонентом учебной деятельности учащихся на занятиях по физике: метод. рекомендации / автор-составитель М.В.Дубовик. – Минск: Бел. гос. пед. ин-т, 1996. – 42 с.
404. **Методологическая культура** педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, О.В.Ванилихина, Н.В.Морозова и др.; под ред. Э.Б.Абдуллина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
405. **Миронова, М.Н.** Попытка целостного подхода у построению модели личности учителя / М.Н.Миронова // Вопросы психологии. – 1998. - № 1. – С. 44 – 53.
406. **Мистецтво у розвитку особистості:** Монографія; за ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
407. **Митина, Л.М.** Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М.Митина // Вопросы психологии. – 1997. - № 4. – С. 28 – 38.
408. **Митина, Л.М.** Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М.Митина; ответственный редактор Ушакова М.А. – Москва: Сентябрь, 1999. –187 с.
409. **Митина, Л.М.** Психология профессионального развития учителя: [Для вузов и школ] / Л.М.Митина // Академия педагогических и социальных наук. Московский психолого-социальный институт. – Москва: Флинта, 1998. – 204 с.
410. **Митина, Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М.Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
411. **Михайличенко, О.В.** Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В.Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.
412. **Моделирование педагогических ситуаций:** Пробл. повышения качества и эффективности общепед. подготовки учителя / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, Я.И.Петров и др.; под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
413. **Мольц, М.** Психоканбернетика / М.Мольц. – СПб.: Питер, 2002.– 220 с.
414. **Моносова, Л.Ф.** Индивидуальный подход к обучению как мера педагогического воздействия / Л.Ф.Моносова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 1. – Л., 1973. – С. 26 – 31.
415. **Морозова, О.П.** Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя / О.П.Морозова // Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 61 – 68.
416. **Монтень, Мишель де.** Опыты : кн. 1-3 / Мишель де Монтень. – М.-Л., 1954-1960. – 1 кн. – С. 195.
417. **Музыка. 1–8 классы :** программы для общеобразоват. шк. / под ред. Д.Б.Кабалевского. – М. : Просвещение, 2004. – 224 с.

418. **Музыкальное воспитание** в странах социализма. – Л.: Музыка, Ленингр. отделение, 1975. – 232 с.
419. **Музыкальное мышление: Сущность, категории, аспекты исследования:** Сб. ст.; сост. А.И.Дыс, отв. ред. И.Ляшенко. – Киев: Муз. Украина, 1989. – 181 с.
420. **Музыкальное образование** в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.; под ред. Л.В.Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.
421. **Музыкально-исполнительское искусство и педагогика: афоризмы, цитаты, изречения:** учебное пособие / составитель Г.М.Цыпин; Белгор. гос. ин-т культуры и искусств. – Белгород: Белгор. обл. тип., 2007. – 412 с.
422. **Музыкальный энциклопедический словарь** / отв. редактор Г.В.Келдыш. – М.: Большая советская энциклопедия, 1959. – 326 с.
423. **Музыкальный энциклопедический словарь** / гл. ред. Г.В.Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 672 с.
424. **Мухина, В.С.** Возрастная психология: Учеб. для студентов вузов / В.С.Мухина // Ин-т «Открытое общество». – М.: Академия, 1997. – 432 с.
425. **Муцмахер, В.И.** Осмысленное запоминание как условие успешного усвоения музыкальных произведений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.И.Муцмахер ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1974. – 16 с.
426. **Мясищев, В.Н.** Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР : сб. ст. : в 2 т. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии ; редкол.: Б.Г. Ананьев [и др.]. – М., 1959–1960. – Т. 2. – 1960. – С. 110–125.
427. **Мясищев, В.Н.** Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–154.
428. **Мячин, Ю.Н.** Развитие как философская проблема (интегративный подход) / Ю.Н. Мячин. – Оренбург : Изд-во Оренбург. гос. пед. ин-та, 1992. – 11 с.
429. **Назайкинский, Е.В.** О константности в восприятии музыки / Е.В.Назайкинский // Музыкальное искусство и наука. – Вып. 2. – М.: Музыка. 1972. – С. 59-98.
430. **Назайкинский, Е.В.** О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
431. **Назайкинский, Е.В.** Звуковой мир музыки / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
432. **Налчаджян, А.А.** Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества) / А.А.Налчаджян. – М.: Мысль, 1972. – 271 с.
433. **Налчаджян, А.А.** Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А.Налчаджян. – Ереван: АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.
434. **Науменко, С.И.** Индивидуально-психологические особенности музыкальности / С.И.Науменко // Вопр. психологии. – 1982. – № 5. – С. 85–94.
435. **Науменко, С.І.** Музично – естетичне виховання дошкільнят / С.І.Науменко. – Київ.: Магістр–S, 1996. – 96 с.
436. **Наумчик, В.Н.** Воспитание: трудный возраст. Пособие для педагогов, воспитателей, социальных педагогов, классных руководителей / В.Н.Наумчик, М.А.Паздников. – Вильнюс: Ксения, 2003. – 138 с.
437. **Наумчик, В.Н.** Ненасилие в воспитании и обучении. – пособие для учителей, воспитателей, студентов педагогических вузов / В.Н.Наумчик, М.А.Паздников. – Вильнюс: Ксения, 2003. – 170 с.

438. **Наумчик, В.Н.** Социальная педагогика: Проблема «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент: пособие для учителей, воспитателей, студентов, магистрантов, аспирантов пед. высш. учеб. заведений / В.Н.Наумчик, М.А.Паздников. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 400 с.
439. **Нейгауз, Г.Г.** Об искусстве фортепианной игры /Г.Г.Нейгауз. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 300 с.
440. **Немыкина, И.Н.** Содержание и функции обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.Н. Немыкина ; Моск. гос. открытый пед. ин-т. – М., 1997. – 40 с.
441. **Неф, К.** История Западно-европейской музыки /Карл Неф. – М.: Музгиз, 1938. – 304 с.
442. **Нижникова, А.Б.** Формирование певческой культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в высшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.Б.Нижникова ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2004. – 21 с.
443. **Никитина, Е.А.** Самореализация школьника в учении (теория и практика) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.А.Никитина. – Саратов, 2002. – 200 л.
444. **Никифорова, В.М.** Методология преемственности музыкально-исторических дисциплин при подготовке музыковеда в системе школа-училище-вуз : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / В.М.Никитина. – Вильнюс, 1987. – 22 с.
445. **Николаева, А.И.** Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.И.Николаева ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2004. – 48 с.
446. **Николаева, Е.В.** История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X – середина XVII столетия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В.Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 205 с.
447. **Николаева, Е.В.** Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: Исследование /Е.В.Николаева. – М.: Прометей, 2002. – 345 с.
448. **Ницше, Ф.** Рождение трагедии из духа музыки, или эллинство и пессимизм. Сочинения в 2 т. Т.1. / Ф.Ницше. – М.: Мысль, 1990. – С.47-157.
449. **Новейший философский словарь.** – Минск: Изд-во В.М.Скакун, 1998. – 896 с.
450. **Новоселова, Ю.Б.** Наглядно-иллюстративный метод в преподавании музыки: сущность, структура, пути совершенствования (На материалах подготовки учителей музыки для общеобразовательной школы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.Б.Новоселова Моск. гос. пед. ин-т. – М, 1988. – 16 с.
451. **Образование: сокрытое сокровище:** докл. междунар. комис. по образованию для XXI в., представл. ЮНЕСКО: основн. положения / Жак Делор [и др.]. – Париж: ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
452. **Образовательный стандарт.** Высшее образование. Специальность П.02.00 «Музыка и пение» с доп. спец. П.02.01 «Мировая и отечественная культура», П.02.03.05 «Социальная педагогика». Руководящий документ / Я.И.Мацевич, В.И.Пустовит, Т.С.Богданова. – Минск: Министерство образования РБ, 2000. – 76 с.
453. **Овчинникова, Е.В.** Анализ профессионального развития педагога /Е.В.Овчинникова // Аналитические материалы по актуальным проблемам реформируемого образования: исследования молодых ученых: Сб. научн. тр. в 3 ч.; под ред. проф. Б.В.Пальчевского; М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последипломного образов-я. – Минск: АПО, 1998. – ч. 1: Минская группа. – 204 с. – С. 147–161.

454. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка / С.И.Ожегов. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961. – 900 с.
455. **Ожегов, С.И.** Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997. – 939 с.
456. **Оконь, В.** Введение в дидактику /В.Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
457. **Ольнева, А.Б.** К вопросу формирования самостоятельного профессионального мышления педагога /А.Б.Ольнева // Шк. технологии. – 2004. – № 5. – С. 17 – 30.
458. **Ольшевская, Н.В.** Личность педагога / Н.В.Ольшевская. – Минск: Б.и., 1999. – 88 с.
459. **Орлов, А.Б.** Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б.Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16 – 26.
460. **Орлов, В.Ф.** Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / В.Ф.Орлов; за заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
461. **Орлов, Ю.М.** Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя /Ю.М.Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
462. **Основы педагогического мастерства** : учеб. пособие для пед. спец. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.; под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
463. **Основы учительской профессии** : метод. пособие / Г.А. Баранов [и др.]. – Могилев : Могилев. гос. ун-т 1998. – 96 с.
464. **Падалка, Г.Н.** Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г.Н. Падалка ; Киев. гос. пед. ин-т. – Киев, 1989. – 47 с.
465. **Пальчевский, Б.В.** Педагогическая наука: тематика, координация, кадры / Б.В.Пальчевский // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 10. – С.45–62.
466. **Пальчевский, Б.В.** Квалификация деятельности педагога. Основания и рефлексия экспериментального проектирования / Б.В.Пальчевский, Н.А.Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 1. – С. 39 – 48; № 2. – С. 71 – 79; № 3. – С. 84 – 97; № 4. – С. 71 – 80; № 5. – С. 59 – 66.
467. **Пальчевский, Б.В.** Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 1. – С. 3–12 ; № 2. – С. 9–16 ; № 3. – С. 16–27 ; № 4. – С. 3–16.
468. **Палякова, А.С.** Проблемныя сітуацыі на занятках па фартэпіяна / А.С.Палякова // Фартэпіянна падрыхтоўка студэнтаў музычна-педагагічнага факультэта: вучэбны дапаможнік : у 2 ч. – Минск: БДПУ, 1996. – 2 ч. – С. 32-41.
469. **Панов, В.И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И.Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
470. **Паталаха, К.В.** Творческая самореализация школьника в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К.В.Паталаха. – Челябинск, 2002. –187 л.
471. **Патрушева, Ж.Л.** Эмоциональность как фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в Вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ж.Л.Патрушева ; Киев. гос. ун-т им. Т.Г.Шевченко. – Киев, 1996. – 25 с.
472. **Пахомова, О.Ф.** Развитие творческих способностей учащихся в художественно-образовательной среде школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Ф.Пахомова. – СПб., 2006. – 122 л.
473. **Педагогика и логика**: сб. / Г.Щедровицкий, В.Розин, Н.Г.Алексеев [и др.]. – М.: Кастель, 1993. – 415 с.
474. **Перфильева-Корсакова, И.** Структура мироздания в структуре восприятия музыки ребенком / И.Перфильева-Корсакова // Starptaustiskas zinatniskas conferences “Teorija un prakse skolotaju izglitiba” materiali. – Riga, 2002. – Lpp. 268–274.

475. **Петелин, А.С.** Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / А.С. Петелин. – Воронеж, 2006. – 493 л.
476. **Петренко, В.Ф.** Построение вербального семантического дифференциала на базе русской лексики / В.Ф. Петренко, А.А. Нистратов // Восприятие языкового значения : межвуз. сб. / Калинингр. гос. ун-т ; редкол.: А.П. Журавлев (отв. ред.) [и др.]. – Калининград, 1980. – С. 88–101.
477. **Петров, Н.А.** Логические категории: закон, принцип, правило / Н.А. Петров // Совет. педагогика. – 1946. – № 7. – С. 32–49.
478. **Петровский, А.В.** Введение в психологию / А.В.Петровский. – М.: Академия, 1995. – 496 с.
479. **Петровский, Г.Н.** Педагогические и образовательные технологии современной школы / Г.Н.Петровский. – Минск: НИО, 2003. – 360 с.
480. **Петрушин, В.И.** Моделирование эмоций средствами музыки / В.И. Петрушин // Вопр. психологии. – 1988. – № 5. – С. 141–144.
481. **Петрушин, В.И.** Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей /В.И.Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
482. **Петрушин, В.И.** Музыкальная психотерапия.: теория и практика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.И.Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
483. **Пиаже, Ж.** Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 566 с.
484. **Пиз, А.** Язык телодвижений / Аллан Пиз. – М.: Эксмо, 2002. – 272 с.
485. **Пиличяускас, А.А.** Познание музыки как воспитательная проблема : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 /А.А.Пиличяускас ; Мос. гос. пед. ун-т. – М., 1991. – 49 с.
486. **Пиличяускас, А.А.** Учитель музыки в пространстве проблем музыкальной педагогики /А.А.Пиличяускас // Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Материалы VII междунар. научно-практич. конф. – М.: Флинта, 2002. – С. 5 – 14.
487. **Питюков, В.Ю.** Основы педагогической технологии: учебно-практическое пособие / В.Ю.Питюков. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 192 с.
488. **Платон.** Соч. в 3 т., ч.1 /Платон. – 401 е. – М.: Мысль, 1972, – С. 185.
489. **Платонов, К.К.** Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
490. **Платонов, К.К.** Структура и развитие личности / К.К.Платонов; отв. ред. А.Д.Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
491. **Плеснер, Х.** Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию /Х.Плеснер //Проблема человека в западной философии: Переводы. – М.: Прогресс, 1988. – С. 96-151.
492. **Подласый, И.П.** Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
493. **Подласый, И.П.** Педагогика: в 2 кн. / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 1 кн. – 574 с.
494. **Подуровский, В.М.** Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В.М.Подуровский, И.В.Суслова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
495. **Поликарпов, В.А.** Психология любви (Временной вектор) / В.А.Поликарпов // Время как фактор изменений личности: сб. науч. трудов; под ред. А.В.Брушлинского и В.А.Поликарпова. – Минск: ЕГУ, 2003. – С. 202–237.

496. **Поликарпов, В.А.** Становление и своевременность. Субстанциональная концепция времени сквозь призму психологии (вместо предисловия) // Время как фактор изменений личности: сб. науч. трудов / В.А.Поликарпов; под ред. А.В.Брушлинского и В.А.Поликарпова. – Минск: ЕГУ, 2003. – С. 3–12.
497. **Поляков, В.А.** Моделирование психологической системы. Формирование креативной личности в акмеологии / В.А.Поляков. – Минск: ВЭВЭР, 2000. – 124 с.
498. **Поляков, С.Д.** В поисках педагогической инноватики С.Д.Поляков. – М.: Б.и., 1993. – 63 с.
499. **Полякова, Е.С.** Воспитательная функция музыки в советской и буржуазной педагогике / Е.С.Полякова // Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов: сб. науч. тр. – Минск: Минск. гос. пед ин-т, 1984. – С. 38-46.
500. **Полякова, Е.С.** К вопросу о норме и критерии в оценке музыкального исполнительства / Е.С.Полякова // Музычнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2002. – № 1. – С. 30–34.
501. **Полякова, Е.С.** Коррекция и регуляция эмоциональных состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности / Е.С.Полякова // Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць; ред. колегія О.П.Щолокова та інші. – Київ, Нац. пед. ун-т, 2004 р. – Вип. 5. – С. 75–82.
502. **Полякова Е.С.** Модели решения ключевых проблем фортепианной подготовки // Практические аспекты фортепианной подготовки студентов в системе многоуровневого образования: сб. науч. ст. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т, 1999. – С. 32–36.
503. **Полякова, Е.С.** Музыкально-творческая деятельность как одна из форм бытия свободы в обучении и воспитании одаренных учащихся /Е.С.Полякова // Развитие системы обучения и воспитания одаренных учащихся: материалы респ. науч.-практ. конф., 25 ноября 2005 г. / ред. кол.: С.А.Гуцанович и др. – Минск: НИО, 2005. – С. 521 – 527.
504. **Полякова, Е.С.** Профессиональная адаптация студентов музыкально-педагогического факультета / Е.С.Полякова // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации: Сб. науч. ст. /Под науч. ред. А.М.Кухарчук, Л.Ф.Мирзояновой. – Барановичи: БарГУ, 2005. – С. 56 – 61.
505. **Полякова, Е.С.** Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Монография / Е.С.Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т, 2005. – 195 с.
506. **Полякова, Е.С.** Психолого-педагогические предпосылки формирования нравственных качеств учащихся в процессе индивидуальных музыкальных занятий / Е.С.Полякова // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки: сб. науч. тр. – М.: Моск. гос. пед. ин-т, 1982. – С. 46–56.
507. **Полякова, Е.С.** Развивающие возможности музыки XX века (на примере творчества Н.С.Пономаренко): Учебно-методическое пособие / Е.С.Полякова. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т, 2003. – 68 с.
508. **Полякова, Е.С.** Синергетическая модель личностно-профессионального развития педагога-музыканта / Е.С.Полякова // Весці БДПУ. Серія 1. – 2007.– № 1 (51). – С. 10–16.
509. **Полякова, Е.С.** Синергетический подход к личностно-профессиональному развитию педагога-музыканта / Е.С.Полякова // Meninio ugdymo aktualijos. 4. – Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2007. – S. 178–187.
510. **Полякова, Е.С.** Создание нравственно-эстетических ситуаций в процессе преподавания фортепиано как метод формирования нравственных качеств учащихся /

- Е.С.Полякова // Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета: Сб. науч. тр. – Минск: Минск. гос. пед. ин-т, 1982. – С. 26-35.
511. **Полякова, Е.С.** Суггестивные методы в инструментальной подготовке учителя музыки / Е.С.Полякова // Инструментальная подготовка учителя музыки в многоуровневом образовании: Сб. науч. ст. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т, 2001. – С. 56-60.
 512. **Полякова, Е.С.** Субъективно време като категория на формирането и развитието на личността / Е.С.Полякова // Образование. – София, 2007. – № 5. – С. 58–71.
 513. **Полякова, Е.С.** Суггестивни методи в музикалната педагогика / Е.С.Полякова // Образование. – София, 2005. – № 2. – С. 3 – 16.
 514. **Полякова, Е.С.** Формиране и развитие на личностно-професионални качества у учителя по музика / Е.С.Полякова // Образование. – София, 2006. – № 3. – С. 76–84.
 515. **Полякова, Е.С.** Формирование нравственных качеств учащихся в процессе занятий музыкой (на материале преподавания музыкально-исполнительских дисциплин) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.С.Полякова ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1983. – 16 с.
 516. **Полякова, Е.С.** Эмоциональные компоненты урока музыки как основа формирования нравственных качеств учащихся / Е.С.Полякова, Э.Ф.Печерская // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: сборник материалов Всесоюзного симпозиума: в 2 ч. – Москва – Одесса: Черноморська комуна, 1990. – 2 ч. – С. 104-106.
 517. **Помогайба, В.** Проблема законов, принципов и правил обучения / В. Помогайба // Нар. образование. – 1963. – № 8. – С. 43–46.
 518. **Пономарев, А.А.** Педагогические и просветительские идеи А.Г. Рубинштейна в оптимизации образовательного процесса современного вуза культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.А. Пономарев ; С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. – СПб., 2008. – 23 с.
 519. **Посталюк, Н.Ю.** Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект / Н.Ю.Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206 с.
 520. **Пригожин, И.** От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках / И.Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 328 с.
 521. **Пригожин, И.** Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / И.Пригожин, И.Стенгерс. – М.: Прогресс, 1999. – 268 с.
 522. **Проблемы взаимосвязи эмоций, мышления и воли:** Тезисы У1 Российской научной конференции, 9-11 июня 1994 г. – Рязань, Изд. РГПУ, 1994. – 124 с.
 523. **Проблемы методологии** педагогики и методики исследований / под ред.: М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М. : Педагогика, 1971. – 350 с.
 524. **Проблемы музыкального мышления.** Сборник статей / составитель и редактор М.Г.Арановский. – М.: Музыка, 1974. – 336 с., нот.
 525. **Проблемы профессиональной компетентности** кадров образования: содержание и технологии аттестации: Учебно-методическое пособие: Экспериментальный вариант / Авторы-составители А.И.Жук, Н.Н.Кашель, Л.С.Черняк; под ред. А.И.Жука; М-во образования и науки Респ. Беларусь, Ин-т повышения квалификации и переподгот. руководящих работников и специалистов образования. – Минск, 1996. – 242 с.
 526. **Проблемы философии** и методологии современного естествознания. – М.: Наука, 1973. – 447 с.

527. **Происхождение духовности** / П.В.Симонов, П.М.Ершов, Ю.П.Вяземский. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
528. **Протасова, С.В.** Педагогические условия управления качеством музыкально-инструментальной подготовки студентов в педвузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.В. Протасова ; Моск. гос. гуманитар. ун-т. – М., 2009. – 23 с.
529. **Профессиональная подготовка** учителя музыки: межвуз. сб. науч. тр./редкол.: С.И.Раимова (отв. ред.) [и др.]. – Казань: Казан. гос. пед. ин-т 1990. – 139 с.
530. **Пругова, И.В.** Педагогические условия формирования интегративных нравственных качеств учащихся младшего школьного возраста средствами театра : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.В.Пругова; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 1999. – 22 с.
531. **Психология музыкальной деятельности:** теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. высш. пед. учеб. заведений / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова [и др.]; под ред. Г.М.Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
532. **Психология развития.** 7-е изд. / Г.Крайг. – СПб.: Питер, 2003. – 992 с.: ил.
533. **Психология самосознания** : хрестоматия / редактор-составитель Д.Я.Райгородский. – Самара : Издательский дом «БахраХ-М», 2003. - 672 с.
534. **Психология творчества:** общая, дифференциальная, прикладная / отв. ред. Я.А.Пономарев; АН СССР, ин-т психологии. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
535. **Психология эмоций.** Тексты: 2-е изд. /под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 304 с.
536. **Пустовит, В.И.** Формирование распределенного внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.И.Пустовит ; Моск. гос. пед ин-т. – М., 1981. – 16 с.
537. **Рабле, Ф.** Гаргантюа и Пантагрюэль / Франсуа Рабле; пер. с фр. Н.Любимова; вступ. статья А.Дживелегова; [примеч. С.Артамонова]; ил. Гюстава Доре. – М.: Художественная литература, 1973. – 783 с.
538. **Рабош, В.А.** Синергетика устойчивости: философский анализ: монография / В.А.Рабош. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 246 с.
539. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 394 с.
540. **Радомская, Л.Л.** Формирование исполнительских способностей учителей музыки в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.Л.Радомская. – М., 1984. – 16 с.
541. **Ражников, В.Г.** Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г.Ражников. – М.: ЦАПИ, 1994.– 141 с.
542. **Ражников, В.Г.** Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г.Ражников // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 33 – 41.
543. **Разумовский, В.Г.** Развитие творческих способностей учащихся / В.Г.Разумовский. – М.: Просвещение, 1975. – С.32.
544. **Ракитов, А.И.** Анатомия научного знания /А.И.Ракитов. – М.: Политиздат, 1969. – 206 с.
545. **Рангелова, Е.М.** Превентивната педагогика като наука / Е.М.Рангелова // Превентивна педагогика като научно познание. – София, 2003. – С. 7–11.
546. **Рапацкая, Л.А.** Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.01 / Л.А. Рапацкая. – М., 1991. – 450 л.
547. **Рапацкая, Л.А.** Формирование художественной культуры учителя музыки / Л.А.Рапацкая. – М.: Прометей, 1991. – 140 с.

548. **Рапацкая, Л.А.** Русская музыка в школе / Л.А.Рапацкая, Г.П.Сергеева, Т.С.Шмагина; под ред. Л.А.Рапацкой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 320 с.
549. **Рапацкая, Л.А.** Подготовка учителя музыки в педагогическом университете (культурологическая концепция) / Л.А. Рапацкая // Творческая педагогика накануне нового века : материалы I науч.-практ. конф., Москва, 31 марта–2 апр. 1997 г. / Моск. гос. пед. ун-т. – М.: Моск. гос. пед. ун-т, 1997. – С. 128–132.
550. **Раппопорт, С.Х.** Искусство и эмоции / С.Х.Раппопорт. – 2-е изд., дополн. – М.: Музыка, 1972. – 165 с.
551. **Рева, В.П.** Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления: монография /В.П.Рева. – Могилев : Могилев. гос. ун-т, 2005. – 204 с.
552. **Рейзенкінд, Т.Й.** Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т.Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. –638 с.
553. **Рейковский, Я.** Экспериментальная психология эмоций / Ян Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
554. **Ремшмидт Х.** Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х.Ремшмидт; пер с нем. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
555. **Ридлер, Б.** Шесть основных сил / Билл Ридлер. – СПб.: Деан, 2000. – 160 с.
556. **Ричардсон, Г.** Образование для свободы / Г.Ричардсон; пер. с англ. И.Иванова, П.Петрова. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1997. – 221 с.
557. **Рогов, Е.И.** Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И.Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
558. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию: Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс: Универс., 1994. – 480 с.
559. **Роджерс, К.** О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
560. **Розов, Н.С.** Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепции базового гуманитарного образования в высшей школе: тр. исслед. центра / Н.С.Розов; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М., 1993. – 193 с.
561. **Рожина, Л.Н.** Развитие эмоционального мира личности: Учеб.-метод. пособие / Л.Н.Рожина. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 257 с.
562. **Рожина, Л.Н.** Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника: диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.01 /Л.Н.Рожина. – Минск: БГПУ, 1993. – 78 с.
563. **Ростовський, О.Я.** Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 272 с. С. 8–10.
564. **Рубанов, Г.В.** Предвидение и случайность. (Статистическое предвидение и его роль в научном познании) / Г.В.Рубанов. – Минск: Изд-во Бел. гос. ун-та, 1974. – 208 с.
565. **Рубінаў, А.М.** Культура – гэта цывілізацыя / А.М Рубінаў //Культура. – 2004. – № 41. – 9–15 кастрычніка. – С.3.
566. **Рубинштейн, С.Л.** Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л.Рубинштейн; сост., авт. коммент. и послесл. А.В.Брушлинский и К.А.Альбуханова-Славская. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
567. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии /С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

568. **Рувинский, Л.И.** Теория ценностного осознанно-эмоционального усвоения нравственности: тез. докл. ко II симпозиуму / Л.И.Рувинский. – М.:Б.и., 1973. – 8 с.
569. **Руденко, Л.Я.** Личностные качества учителя музыки /Л.Я.Руденко // Личность и музыка: Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 8-9 ноября 2000 г.: в 2 ч. / Редкол. Т.П.Лизнева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: : Бел. гос. пед. ун-т, 2000. – 1 ч. – С. 43 – 45.
570. **Руденко, Л.Я.** Музыка, Человек. Вселенная /Л.Я.Руденко // Музычнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2002. – № 2. – С. 23–26.
571. **Рудницька, О.П.** Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.П. Рудницька ; Укр.. пед. ун-т ім. М.Драгоманова. – Київ, 1994. – 42 с.
572. **Руссо, Ж.-Ж.** Юлия, или Новая Элоиза /Жан-Жак Руссо; пер с фр. Н.Немчиновой и А.Худадовой; вступ. статья И.Верцмана. – М.: Художественная литература, 1976. – 774 с.
573. **Рыбин, С.Ю.** Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специальностей в вузах культуры и искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.Ю. Рыбин ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2001. – 25 с.
574. **Рябикина, З.И.** Развитие личности и профессиональный рост : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / З.И. Рябикина. – Краснодар, 1997. – 299 л.
575. **Рябикина, З.И.** Развитие личности и профессиональный рост : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / З.И. Рябикина ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 1997. – 44 с.
576. **Салеев, В.А.** Искусство и его оценка /В.А.Салеев. – Минск: Изд-во Бел. гос. ун-та, 1977. – 160 с.
577. **Салеев, В.А., Ивашкевич О.В.** Эстетическое восприятие и детская фантазия /В.А.Салеев, О.В.Ивашкевич. – Минск: НИО, 1999. – 125 с.
578. **Саранов, А.М.** Инновационный поиск в современной развивающейся школе: учеб. пособие к спецкурсу / А.М.Саранов. – Волгоград: Перемена, 1999. – С.194.
579. **Свобода и справедливость.** Диалог мировоззрений: материалы симпоз., 12-13 мая 1993 г. – Н.Новгород: Изд-во Волго-Вят. кадрового центра, 1993. – 142 с.
580. **Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии: Учебное пособие для пед. вузов и ин-тов повыш. Квалификации / Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
581. **Сендер, А.Н.** Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза / А.Н.Сендер. – Минск: Бел.гос. пед. ун-т, 1998. – 150 с.
582. **Сериков, В.В.** Личностный подход в образовании: концепция и технология: Монография / В.В.Сериков; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 1994. – 149 с.
583. **Сизова, Е.Р.** Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е.Р. Сизова ; Акад. повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. – М., 2008. – 43 с.
584. **Симонов, П.В.** «Сверхзадача» художника в свете психологии и нейрофизиологии / П.В. Симонов // Психология процессов художественного творчества : сб. ст. / Акад. наук СССР, Науч. совет по истории мировой культуры ; редкол.: Н.А. Хренов (отв. ред.) [и др.]. – Л., 1980. – С. 32–44.
585. **Симонов, П.В.** Эмоции и воспитание / П.В.Симонов // Вопросы философии. – 1981. – № 3. – С. 39–48.

586. **Симонов, П.В.** Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : учеб. пособие / П.В.Симонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
587. **Сингх, Р.Р.** Образование в условиях меняющегося мира / Р.Р. Сингх // Перспективы: вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 7–21.
588. **Синтез современного научного знания.** – М.: Наука, 1973. – 640 с.
589. **Система стандартов в сфере образования : РД РБ 021001.0.001 – 2000.** Система стандартов в сфере образования. Термины и определения = Сістэма стандартаў у сферы адукацыі. Тэрміны і азначэнні : СТБ 22.0.4–2005. – Введ. 01.10.05. – Минск : Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2005. – 4 с.
590. **Система эстетического воспитания школьников** / под ред. С.А.Герасимова. – М.: Педагогика, 1983. – 264 с.
591. **Сичивица, О.М.** Методы и формы научного познания / О.М.Сичивица. – М.: Высшая школа, 1972. – 95 с.
592. **Скаткин, М.Н.** Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206 с.
593. **Скрипкина, Э.А.** Исполнительские качества учителя-музыканта как проблема исследования / Э.А.Скрипкина // Профессиональная подготовка учителя музыки общеобразовательной школы. – Вып. 1. – М.: Моск. гос. пед. ин-т, 1978. – 112 с.
594. **Сластенин, В.А.** Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко. – М.: 1998. – С. 299.
595. **Слободчиков, В.И.** Антропологический принцип в психологии развития / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
596. **Слободчиков, В.И., Исаев Е.И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
597. **Слободчиков, В.И.** Очерки психологии образования: Серия «Материалы для педагогических размышлений» / В.И.Слободчиков.– Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2002. – 160 с.
598. **Слободчиков, В.И.** Со-бытийный компонент. «Психологическое здоровье детей как показатель качества образования» / В.И.Слободчиков, А.В.Шувалов // Мир технологий. – 2001. – № 3-4. – С. 84-100.
599. **Смайлс, С.** Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С.Смайлс. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 411 с.
600. **Сманцер, А.П.** Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / А.П.Сманцер. – Минск: Изд-во Бел. гос. ун-та, 1995. – 288 с.
601. **Сманцер, А.П.** Сущностные характеристики превентивной педагогики как науки о человеке и превентивной деятельности как искусства /А.П.Сманцер // Превентивна педагогика катo научно познание. – София, 2003. – С. 11–22.
602. **Сманцер, А.П.** Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А.П. Сманцер ; Мин. гос. пед. ин-т. – Минск, 1992. – 31 с.
603. **Смилмнека, Е.** Взаимосвязь индивидуального подхода и свобода пианистического аппарата в фортепианном учебном процессе / Е.Смилмнека // Starptautiskas zinatniskas conferences “Teorija un prakse skolotaju izglitiba” materiali. – Riga, 2002. – 637 lpp.
604. **Смирнов, В.А.** В защиту авторских прав И.С.Баха / В.А.Смирнов // Музыка и время. – 2004. – № 9. – С. 28–29.

605. **Смирнов, М.А.** Эмоциональный мир музыки / М.А.Смирнов. – М.: Музыка, 1990. – 319 с.
606. **Смирнов, С.А.** Опыты по философской антропологии (Человек в пространстве культуры) / С.А.Смирнов. – Новосибирск: Офсет, 1996. – 184 с.
607. **Собчик, Л.Н.** Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н.Собчик. – СПб.: Речь, 2003. – 624 с., ил.
608. **Современные проблемы** теории эстетического воспитания и критика буржуазных концепций : тез. докл. к Всерос. конф. «Методологические проблемы эстетического воспитания», Москва, апр. 1973 г. / Пед. о-во РСФСР, Ин-т эстет. воспитания ; редкол.: М.Ф. Овсянников (отв. ред.), В.К. Скатерщиков. – М., 1973. – 140 с.
609. **Современный словарь** по педагогике / сост. Е.С.Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
610. **Соковнин, В.М.** О природе человеческого общения: Опыт философского анализа / В.М.Соковнин. – Фрунзе: Мектеп, 1974. – 147 с.
611. **Соколов, Э.В.** Культура и личность / Э.В.Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.
612. **Солдатова, Г.У.** Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1999. – 386 с.
613. **Солдатова, Е.Л.** Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.Л.Солдатова. – СПб, 2002. –164 л.
614. **Соловьев, Вл.С.** Собр. соч. – СПб., б.г., 1901 – 1910, т. XII. – С. 384.
615. **Сорокин, П.А.** Социальная и культурная динамика: исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений / П.А.Сорокин. – СПб.: РХГИ, 2000.– С. 19.
616. **Сохор, А.Н.** Воспитательная роль музыки / А.Н.Сохор. – Л.: Музыка, 1975. – 63 с.
617. **Сохор, А.Н.** Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А.Н.Сохор // Проблемы музыкального мышления; под ред. М.Г.Арановского. – М.: Музыка, 1974. – С. 59 -75.
618. **Спиркин, А.Г.** Философия: учеб. для вузов / А.Г.Спиркин. – М.: Гардарики: Юристъ, 1998. – 815 с.
619. **Стандарт** образовательной области «Искусство» : проект / А.С. Лаптенко [и др.] // Основы маастцтва. – 1998. – № 4. – С. 91–115.
620. **Станкин, М.И.** Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И.Станкин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 368 с.
621. **Степаненков, Н.К.** Профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособ. / Н.К.Степаненков. – Минск: Университетское, 1993. – 168 с.
622. **Степанов, Н.И.** Формирование у учащихся навыков самоанализа и самооценки игровых действий в процессе обучения игре на музыкальном инструменте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.И. Степанов ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1989. – 16 с.
623. **Степин, В.С.** Исторический вызов и проблема общенациональной идеи / В.С.Степин // Социология. – 1999. – № 4. – С. 18 – 28.
624. **Степин, В.С.** Теоретическое знание / В.С.Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
625. **Степин, В.С.** Философия и образы будущего / В.С.Степин // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С.10.
626. **Степин, В.С.** Философская антропология и философия науки / В.С. Степин. – М. : Высш. шк., 1992. – 188 с.

627. **Столович, Л.Н.** Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н.Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
628. **Строганова, Т.В.** Экология духовности / Т.В.Строганова. – Мозырь: Белый ветер, 1998. – 72 с.
629. **Струминский, В.Я.** К вопросу о законах в педагогике / В.Я. Струминский // Совет. педагогика. – 1948. – № 6. – С. 3–21.
630. **Суколенова, И.В.** Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.В.Суколенова. – М., 2001. – 37 с.
631. **Сун, Джуан.** Фортепьянная музыка для детей (детская музыка) в творчестве китайских композиторов XX ст.: дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 /Джуан Сунн ; Бел. гос. академия музыки. – Минск, 2006. – 262 л.
632. **Сусед-Виличинская, Ю.С.** Проектирование личностно-ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.С.Сусед-Виличинская ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2001. – 21 с.
633. **Суханцева, В.К.** Категория времени в музыкальной культуре: генезис, сущность, процесс функционирования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.04 / В.К. Суханцева ; Акад. наук УССР, Ин-т философии. – Киев, 1991. – 32 с.
634. **Сухомлинский, В.А.** О воспитании / В.А.Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1979. – 270 с.
635. **Сыма Цянь.** Юэ шу («Трактат о музыке») /Сыма Цянь //Исторические записки («Ши цы»). – М.: Наука, 1986. – Т.4. – С. 77-92.
636. **Сытник, С.А.** Развитие творческой активности студента в условиях информационно-образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.А.Сытник. – Саратов, 2006. – 150 л.
637. **Талалай, Б.И.** Формирование исполнительских (двигательно-технических) навыков при обучении игре на музыкальных инструментах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Б.И. Талалай ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1982. – 15 с.
638. **Тарапата-Більченко, Л.Г.** Філософія музики: навчальний посібник для студентів та магістрантів факультету мистецтв /Л.Г. Тарапата-Більченко. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 76 с.
639. **Татур, Ю.Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г.Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
640. **Теория и методика** музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 336 с.
641. **Теория и методика** обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: ВЛАДОС. 2001. – 368 с.
642. **Теплов, Б.М.** Избранные труды: в 2 т. /Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 329 с.
643. **Теплов, Б.М.** Психология музыкальных способностей /Б.М.Теплов. – М.–Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – 327 с.
644. **Терентьева, Н.А.** Музыкальная педагогика и образование. История и теория развития от истоков до современности / Н.А.Терентьева. – СПб: Рос. гос. пед. ун-т , 1997. – 168 с.
645. **Тимакин, Е.М.** Воспитание пианиста / Е.М.Тимакин. – М.: Музыка, 1984. – 127 с.

646. **Ткачук, О.А.** Самоактуализация юношей и девушек с разным уровнем интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / О.А.Ткачук. – Минск: ФУАинформ, 2003. – 96 с.
647. **Токова, Н. Ю.** Роль аскриптивных и социальных факторов в процессе формирования индивидуальности / Н.Ю.Токова // Весн. Магілеўс.дзярж.ун-та. – 2001. – № 2-3 (9). – С. 3–9.
648. **Толстой, Л.Н.** Полное собрание сочинений / Л.Н.Толстой. – М., 1928-1960. – Том VIII. – С. 342.
649. **Торхова, А.В.** Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.В.Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59 – 66.
650. **Торхова, А.В.** Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: методологический аспект / А.В.Торхова. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2003. – 103 с.
651. **Торхова, А.В.** Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект / А.В.Торхова. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2004. – 141 с.
652. **Турбовский, Я.И.** Коллектив как основа воспитания индивидуальности / Я.И. Турбовский // Нар. образование. – 2002. – № 9. – С. 152–158.
653. **Турбовский, Я.И.** Коллектив как основа воспитания индивидуальности / Я.И. Турбовский // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С.153–159.
654. **Тхагапсоев, Х.Г.** О проблематике и тенденциях развития философии образования: проблема регионального в философии образования / Х.Г. Тхагапсоев. – Нальчик : Нальчик. колледж дизайна, 1997. – 253 с.
655. **Тэн, И.** Философия искусства / И. Тэн. – М. : Искусство, 1996. – 350 с.
656. **Уоттс, А.Г.** Профориентация в школе: состояние и тенденции / А.Г.Уоттс // Перспективы. Вопросы образования. – 1989. – № 4. – С. 33 – 43.
657. **Управление в образовании:** проблемы и подходы : практ. рук. / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М. : Сентябрь, 1995. – 330 с.
658. **Успенский, Б.А.** Избранные труды. Семиотика истории. Семиотика культуры / Б.А.Успенский. – 2-е изд. исправл. и дополнен. – М.: Школа «Язык русской культуры», 1996. – Т.1.. – 608 с.
659. **Фарфель, В.С.** Некоторые вопросы управления движениями / В.С. Фарфель // Материалы IX Всесоюзной научной конференции по физиологии, морфологии, биохимии и биомеханике мышечной деятельности : тез. докл., Каунас, 10–15 мая 1966 г. : в 4 т. / Центр. совет Союза спортив. о-в и орг. СССР, Науч.-метод. совет. Всесоюз. физиол. о-во. – М., 1966. – 3 т. – С. 66–67.
660. **Фаст, Дж.** Знак чувства бессловесный / Дж. Фаст. Словно раскрытую книгу, прочти человека / Дж. Ниренберг, Г. Калеро ; пер. с англ.: С.И. Ананьина, А.Р. Басовой. – Минск : Попурри, 1996. – 383 с.
661. **Федерягин, Е.М.** Управление процессом саморазвития личности студента в условиях интегративно-педагогического пространства вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.М.Федерягин. – СПб., 2006. –146 л.
662. **Фейдимен, Дж., Фрейгер Р.** Личность и личностный рост: учеб./Дж. Фейдимен, Р.Фрейгер; пер. с англ. – в 4-х вып. – М.: Рос. откр. ун-т. 1992. – Вып. 2. – 136 с.
663. **Фейнберг, С.Е.** Пианизм как искусство / С.Е.Фейнберг; вступ. статья В.Натансона. – 2-е изд. доп. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.
664. **Фейнман, Р.Ф.** «Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман!». Отрывки из книги, посвященные преподаванию физики /Р.Ф.Фейнман // Успехи физ. наук. – т. 148. – вып. 3,. – 1986. – С. 509– 526.

665. **Фельдштейн, Д.И.** Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И.Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 368 с.
666. **Ферман, В.** История новой западноевропейской музыки / В.Ферман. – М.–Л., Государственное музыкальное издательство, 1940. – 455 с.
667. **Фестингер, Л.** Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер; пер. с англ. А.Анистратенко, И.Знаешева. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с., ил.
668. **Философия образования:** состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии. – 1995. - № 11. – С. 3 – 34.
669. **Флоренский, П.А.** Иконостас / П.А. Флоренский // Богословские труды / Моск. Патриархия ; редкол.: Архиепископ Мин. и Белорус. Антоний (пред.) [и др.]. – М., 1972. – Сб. 9. – 80–148.
670. **Фольварочный, И.Б.** Сравнительное исследование отношения учителей к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 / И.Б.Фольварочный ; Рос. акад. образования, НИИ теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. – М., 1993. – 18 с.
671. **Фонарев, А.Р.** Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А.Р.Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88-93.
672. **Формальная логика.**– Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1977. – 357 с.
673. **Франкл, Дж.** Неизведанное Я / Дж.Франкл; пер с англ. – М.: Прогресс, 1998. – 246 с.
674. **Франциск Скорина и его время:** Энцикл. справочник / Белорус. Сов. Энциклопедия; редкол. И.П.Шамякин (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БелСЭ, 1990. – 631 с.
675. **Фрейд, З.** Введение в психоанализ: лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 445 с.
676. **Фрейд, З.** Психоаналитические этюды / Зигмунд Фрейд; составл. Д.И.Донского, В.Ф.Круглянского; [послесл. В.Т.Кондрашенко]. – Минск: Беларусь, 1991. – 606 с.
677. **Фрейд, З.** «Я» и «Оно»: в 2 т. Т.2. / Зигмунд Фрейд. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 425 с.
678. **Фромм, Э.** Автоматический конформизм / Э. Фромм // История зарубежной психологии, 30-е – 60-е гг. XX в. : тексты : сб. ст. / Моск. гос. ун-т ; под ред.: П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М., 1986. – С. 172–184.
679. **Фромм, Э.** Духовная сущность человека. Способность к добру и злу / Э. Фромм // Человек и его ценности : сб. тез. совет. философов : в 2 ч. / Акад. наук СССР, Ин-т философии ; редкол.: П.С. Гуревич (отв. ред.) [и др.]. – М., 1988. – Ч. 2. – С. 56–62.
680. **Фромм, Э.** Пути из больного общества / Э.Фромм // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 447.
681. **Хавроничев, В.И.** Управление развитием профессиональной позиции педагога в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.И.Хавроничев. – Череповец, 2002. – 158 л.
682. **Хакен, Г.** Синергетика и некоторые ее применения в психологии / Г.Хакен // Синергетическая парадигма: Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс – Традиция, 2002. – С. 297– 306.
683. **Халабузарь, П.В.** Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие / П.В.Халабузарь, В.С.Попов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб, 2000. – С. 6–13.
684. **Харин, Ю.А.** От хаоса к гармонии / Ю.А.Харин // Беларуская думка. – 2000. – № 8. – С. 40 – 41.
685. **Харламау, І.Ф.** Педагогічне умельство: сутнасць і праблемы фарміравання / І.Ф.Харламау, В.П.Горленка // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 6. – С. 15 – 21.

686. **Харман, Г.** Современный факторный анализ / Г. Харман. – М. : Статистика, 1972. – 486 с.
687. **Хмелюк, Р.И.** Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Р.И. Хмелюк ; Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1970. – 28 с.
688. **Холопова, В.Н.** Музыка как вид искусства / В.Н.Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
689. **Хотинская, Г.А.** Художественное время как эстетический феномен : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.04 / Г.А. Хотинская ; Моск. гос. ун-т. – М., 1993. – 56 с.
690. **Цатурян, К.А.** Педагогические основы освоения учащимися нового музыкального материала : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К.А.Цатурян ; МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1984. – 16 с.
691. **Целковников, Б.М.** Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Б.М. Целковников ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1999. – 50 с.
692. **Цукерман, Г.А.** Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
693. **Цымбалюк, Е.А.** Становление теории и методики оценочной деятельности учителя музыки: учеб.-метод. пособие / Е.А.Цымбалюк. – Минск, Бестпринт, 2004. – 268 с.
694. **Цыпин, Г.М.** Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) / Г.М. Цыпин; Тамб. гос. муз.-пед. им. С.В. Рахманинова. – Тамбов, ТГМПИ, 2005. – 337 с.
695. **Цыпин, Г.М.** Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества / Г.М.Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1988. – 384 с.
696. **Цыпин, Г.М.** Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г.М.Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
697. **Цыпин, Г.М.** Портреты советских пианистов: муз.-критич. статьи / Г.М.Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1982. – 256 с.
698. **Цыпин, Г.М.** Проблема развивающего обучения в преподавании музыки : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.02 / Г.М.Цыпин ; Моск. гос. пед ин-т. – М., 1977. – 407 л.
699. **Цыпин, Г.М.** Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М.Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 384 с.
700. **Цыркун, И.И.** Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / И.И.Цыркун ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 1998. – 360 л.
701. **Цыркун, И.И.** Инновационная культура учителя-предметника: монография / И.И.Цыркун. – Минск: БГПУ, 1996. – 185 с.
702. **Цыркун, И.И.** Методическая инноватика: научно-методическое пособие / И.И.Цыркун. – Минск: М-во образования и науки РБ; Бел. гос. пед. ун-т, 1996. – 154 с.
703. **Цыркун, И.И.** Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И.Цыркун; [Бел. респ. фонд фонд. исследов.]. – Минск: Технология. 2000. – 325 с.
704. **Часовитин, Д.Н.** Художественное образование в XXI веке / Д.Н.Часовитин // Санкт-Петербургский музыкальный вестник. – 2006. – № 10 (33). – С. 4–5.
705. **Чебыкин, А.Я.** Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности / А.Я.Чебыкин // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: сборник

- материалов Всесоюзного симпозиума: в 2 ч. – Москва – Одесса: Черноморська комуна, 1990. – 2 ч. – С. 135-153.
706. **Чернова, Н.А.** Формирование личностных качеств студента как субъекта образовательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.А.Чернова ; Елабужский гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 26 с.
 707. **Чижевский, А.Л.** Солнце и мы / А.Л.Чижевский. – М.: Знание, 1963. – 48 с.
 708. **Чудинов, Э.Г.** Теория относительности и философия / Э.Г.Чудинов. – М.: Политиздат, 1974. – 304 с.
 709. **Шадриков, В.Д.** Деятельность и способности / В.Д.Шадриков. – М.: Лань, 1994. – 320 с.
 710. **Шадриков, В.Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 268 с.
 711. **Шадриков, В.Д.** Философия образования и образовательные политики / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1993. – 181 с.
 712. **Шарден, П.Т.** Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Тейяр де Шарден П. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
 713. **Шацкая, В.Н.** Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н.Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
 714. **Шевандрин, Н.И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И.Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с., ил.
 715. **Шелер, М.** Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 413 с.
 716. **Шибутани, Т.** Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Прогресс, 1969. – 535 с.
 717. **Шишкина, Л.В.** Древнерусское «единогласное» пение как система воспитания / Л.В.Шишкина // Музыка и время. – 2004. – № 9. – С. 46–47.
 718. **Школа персонального образования.** Руководство для управленцев сферы образования, педагогов, родителей и лучших учащихся /под общ. ред. Ю.В. Крупнова. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 2003. – 400 с.
 719. **Шмелев, А.Г.** Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. – 157 с.
 720. **Шмелев, А.Г.** Психодиагностика личностных черт /А.Г.Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
 721. **Шопенгауэр, А.** Собрание сочинений : в 5 т. / А. Шопенгауэр ; [общ. ред., сост., послесл. и примеч. А.А. Чанышева]. – М. : Терра-Кн. Клуб : Республика, 1999–2001. – Т. 1 : Мир как воля и представление. – 1999. – 495 с.
 722. **Штайнер, Р.** Философия свободы: основные черты современного мировоззрения: Плоды душевных наблюдений по естественнонаучному методу: [пер. нем.] / Р.Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 294 с.
 723. **Штофф, В.А.** Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 301 с.
 724. **Шубинский, В.С.** Педагогика творчества учащихся / В.С.Шубинский. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
 725. **Шульгина, В.Д.** Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано: учебное пособие / В.Д.Шульгина. – Киев, КГПИ, 1982. – 135 с.
 726. **Щелкалина, О.** Формирование профессионально значимых качеств учителя музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 /О.Щелкалина ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 2000. – 24 с.

727. **Щербаков, А.И.** О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / А.И.Щербаков // Психология труда и личности учителя: сб. науч. тр.; под ред. А.И.Щербакова. – Ленинград, Гос. пед. ун-т, 1976. – Вып. 1. – С. 21 – 39.
728. **Щербаков, А.И.** О подготовке студентов – будущих учителей и исследование педагогических явлений / А.И. Щербаков // Психология труда и личности учителя : сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т ; под ред. А.И. Щербакова. – Л., 1977. – С. 124 – 131.
729. **Щербаков, М. А.** Семь путешествий в структуру сознания / М.А.Щербаков. – Институт развития личности, В Секачев и др., 1998. – 304 с.
730. **Щербакова, А.И.** Аксиология музыкально-педагогического образования : учеб. пособие / А.И. Щербакова. – М. : Прометей, 2001. – 403 с.
731. **Щедровицкий, Г.П.** Очерки по философии образования / Г.П.Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1993. – 156 с.
732. **Щедровицкий, Г.П.** Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П.Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: Кастель, 1993. – С. 16-200.
733. **Эйнштейн, А.** Собрание научных трудов : в 4 т. / А. Эйнштейн ; под ред.: И.Е. Тамма [и др.]. – М. : Наука, 1965–1967. – Т. 4. – 1967. – 599 с.
734. **Эльконин, Б.Д.** Введение в психологию развития / Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 167 с.
735. **Эмоциональные и познавательные** характеристики общения / И.П.Шкуратова и др.; отв. ред. В.А.Лабунская; Северо-Кавк. науч. центр высш. шк. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1990. – 167 с.
736. **Юдин, А.П.** Национальная идея в русской музыкальной педагогике XIX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.П. Юдин ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 2004. – 68 с.
737. **Юдина, Е.Г.** Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г.Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89 – 100.
738. **Юнг, К.Г.** Психология бессознательного / К.Г.Юнг. – М.: Канон, 1994. – 320 с.
739. **Яворский, Б.Л.** Воспоминания, статьи, письма : в 2 т. / Б.Л. Яворский ; под общ. ред. Д. Шостаковича. – М. : Музыка, 1964. –1 т. – 670 с.
740. **Ягер, Дж.** Творческое управление временем в новом веке: [пер. с англ.] / Джин Ягер. – М.: Альпина Паблишер, 2003. – 208 с.
741. **Ядов, В.А.** Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В.А.Ядов // Психология самосознания : хрестоматия / редактор-составитель Д.Я.Райгородский. – Самара: Издательский дом «БахраХ-М», 2003. – С. 589–601.
742. **Якиманская, И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
743. **Якобсон, П.М.** Психология чувств: в 2 ч. / П.М.Якобсон. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – II ч. – 216 с.
744. **Якобсон, П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
745. **Якобсон, П.М.** Эмоциональная жизнь школьника / П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.
746. **Яковлева, Г.В.** Музыкальное развитие учащихся в процессе коллективно-индивидуального обучения игре на фортепиано : из опыта работы Саратов. пед. училища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.В. Яковлева ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения. – М., 1973. – 23 с.

747. **Яковлева, Е.Л.** Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1997. – 222 с.
748. **Яковлева, Е.Л.** Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л.Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 21-27.
749. **Яконюк, В.Л.** Генезис мотивации профессиональной деятельности музыканта : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Л. Яконюк. – Минск, 1994. – 264 л.
750. **Яконюк, В.Л.** Музыка в современном мире: традиции или инновации / В.Л.Яконюк // Актуальные проблемы педагогики музыкального искусства: Материалы международной научно-практической конференции (2-3 декабря 2004 г.). – Могилев : Могилев. Гос. ун-т, 2005. – 174 с. – С. 3–9.
751. **Яконюк, В.Л.** Музыкант. Потребность. Деятельность / В.Л.Яконюк. – Минск : Белорусская академия музыки, 1993. – 147 с.
752. **Яконюк, В.Л.** Проблемы глобализации музыкального образования: взгляд в XXI век / В.Л.Яконюк // Музычнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2002. – № 1. – С. 22-27,
753. **Якушев, В.М.** О психологических основах лекционной пропаганды / В.М. Якушев. – М. : Знание, 1970. – 47 с.
754. **Ясвин, В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А.Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
755. **Ясвин, В.А.** Экспертиза школьной образовательной среды / В.А.Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 125 с.
756. **Hanon C.L.** Der Clavier-Virtuose. 60 Uebungen / C.L. Hanon. – Leipzig: Otto Junne. – 118 s.
757. **Lysek F.** Amusie und Musikerziehung / F.Lysek // Musik in der Schule. – 1966, № 9. - S. 245 -254.
758. **Michel P.** Uber Musikalische Fahigkeiten und Fertigkeiten / P.Michel. – Leipzig, 1962.
759. **Orff, K.** Schülwerk. Einführung in Musik für Kinder /K. Orff. – Jahrburch: Orff-Institut, 1963.
760. **Husmann, H.** Wstęp do muzikologii /H. Husmann. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1968. – 310 s.
761. **Werschyłowski, J.** Zarys psychologii muzyki / J. Werschyłowski. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1966. – 126 s.
762. **Werszyłowski, J.** Psychologia muzyki /J.Werszyłowski. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1970. - 338 s.
763. **Polakova, H.** Rozwój twórczych cech osobowości w procesie zawodowego kształcenia nauczyciela muzyki / H. Polakova // Nauczyciel muzyki wobec wyzwań edukacji humanistycznej. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001. – S. 29 – 31.
764. **Polakova, H.** Doskonalenie poziomu edukacyjnego i przygotowanie przyszłego nauczyciela muzyki / H. Polakova // Doksztalcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2004. – S. 165 – 171.
765. **Polakova, H.** Prozdrowotne aspekty międzyosobowej interakcji pedagogicznej w procesie indywidualnych zajęć muzycznych / H. Polakova // Samotność oswojona przez sztukę: Pedagogiczne rozważ i dowiadczenia; pod redakcją Mirosławy Zalewskiej-Pawlak. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007. – S. 265–272.
766. **Read, H.** Wychowanie przez sztukę / H. Read. – Wrocław : Zakł. Nar., 1976. – 431 s.

767. **Campbell, D.** The Mozart effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit / D. Campbell. – New York : Avon Books, 1997. – 332 p.
768. **Izard, C.E.** The psychology of emotions / C.E. Izard. – New York : Plenum Press, 1991. – 451 p.
769. **Ryans, D.B.** Characteristics of teachers, their description, comparison, and appraisal : a research study / D.B. Ryans. – Washington : Amer. Council on Education, 1960. – 416 p.
770. **Shuter-Dyson, R.** The psychology of musical ability / R. Shuter-Dyson, C. Gabriel. – New York ; London : Methuen, 1981. – 354 p.
771. **Shuter-Dyson, R.** The psychology of musical ability / R. Shuter-Dyson. – London : Methuen, 1968. – 347 p.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Акмеологический подход был обусловлен спецификой труда в данной профессиональной области, закономерностями и механизмами достижения вершин не только в индивидуальной, но и коллективной музыкально-педагогической деятельности, стадийностью становления личностных параметров учителя музыки, траекторией достижения профессионализма в области музыкальной педагогики (О.С.Анисимов, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, И.И.Цыркун и др.).

Акмеологический подход как базисная обобщающая категория опирается на ряд принципов, отражающих наиболее существенные его положения.

Принцип комплексности опирается на высказывание Б.Г.Ананьева о необходимости целостного подхода к изучению человека и интеграции знаний о нем: различных качеств, свойств и состояний человека и систем, в которых он осуществляет свою жизнедеятельность. В организации музыкально-педагогической подготовки будущего учителя музыки - это выявление многоаспектности и многофакторности детерминант музыкально-педагогического профессионализма. В этом принципе отражаются следующие закономерности:

- развитие человека происходит при многоаспектном комплексном воздействии музыки, затрагивающем все стороны формирующейся личности;
- полифункциональность музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности – является важной детерминантой становления профессионализма учителя как его комплексной характеристики;
- организация музыкально-педагогического процесса зависит от качества поликультурной среды учебного заведения;
- комплексное воздействие поликультурной среды является объективно и субъективно необходимым фактором музыкально-педагогической подготовки учителя музыки.

Принцип комплексности позволяет разрешить ряд *противоречий* музыкального учебно-воспитательного процесса:

- между эмоциональной насыщенностью предмета деятельности – музыки и традиционной опорой методов музыкального обучения и воспитания на сугубо рациональное освоение музыкального материала;
- между ограничением функций музыкально-педагогического процесса в высшей школе и требованием общества готовить многофункционального профессионала, способного комплексно осуществлять музыкальное воспитание, обучение и образование новых поколений граждан Республики Беларусь;

- между тенденцией ограничить цели музыкально-педагогического процесса развитием личностно-профессиональных качеств учителя, необходимых для реализации в будущей профессиональной деятельности его обучающей функции и обязанностью педагога XXI века осуществлять полифункциональную деятельность, позволяющую проявить себя с различных позиций и достичь в этой деятельности высот профессионализма;

- между традиционным представлением о музыкальном воспитании и образовании как одновекторном явлении и комплексным воздействием на становящуюся и развивающуюся личность профессионала поликультурной среды различной степени обобщенности, включенной в поликультурное пространство государства и мира.

Разрешению имеющихся противоречий на основе закономерностей способствуют разработанные *требования принципа комплексности*:

- учитывать комплексное и многоаспектное воздействие музыки на личность будущего профессионала;

- обеспечить проектирование и создание музыкально-развивающей поликультурной среды для комплексного ее воздействия на формирующуюся личность будущего учителя музыки;

- с учетом реального уровня развития студента создавать такие типы проблемных ситуаций, разрешение противоречий которых затрагивало бы не только интеллектуальную, но и эмоционально-волевою и все другие сферы личности, развивая его комплексно;

- разрабатывать по предметам музыкально-исполнительского цикла творческие задания (серии творческих заданий), которые способствовали бы формированию продуктивной творческой деятельности, развитию многоуровневого общения и становлению способности к рефлексии.

Конкретизируются эти требования через выполнение определенных *правил принципа комплексности*:

- анализировать репертуар по предметам музыкально-исполнительского цикла (конкретные программы студентов) для выявления воспитательно-развивающих возможностей конкретных музыкальных произведений;

- проводить репертуарную политику при подборе индивидуальных программ для комплексного формирования личности будущего профессионала, учитывая особенности будущей полифункциональной деятельности учителя музыки;

- при разработке планов деятельности кафедр и факультетов проектировать пространственный компонент и планировать мероприятия, обеспечивающие оптимальное комплексное функционирование поликультурной музыкально-развивающей среды учебного заведения;

- при разработке учебных программ включать проблемные вопросы, учебные задачи, системы творческих заданий, на основе которых могут быть созданы эмоциогенные проблемные ситуации основных типов (оценочные, аналитические, альтернативные).

Условиями реализации принципа комплексности, повышающими его эффективность, являются:

- обеспечение многоаспектного воздействия музыки на личность студента через разноплановый и личностно ориентированный репертуар;
- функционирование музыкально-педагогической деятельности преподавателя и учебно-музыкальной деятельности студентов на основе выявленных закономерностей музыкально-педагогического процесса (аллотропизм, творческий характер, полифункциональность и поликультурность);
- создание в учебном заведении или его подразделении поликультурной музыкально-развивающей среды, в совокупности ее содержательных, пространственных и временных компонентов, для комплексного воздействия на формирующуюся личность будущего учителя музыки;
- разработка учебно-методических комплексов, включающих учебно-методические пособия, методические разработки, системы творческих заданий, дневники самонаблюдений и т.д.;
- эффективное использование стихийно сложившихся и целенаправленно созданных проблемных эмоциональных ситуаций, для чего необходимо овладение педагогическим корпусом суггестивными методами и методами коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

Принцип системности тесно связан с принципом комплексности. Его основа – изучение человека как единого целого, но состоящего из разных взаимосвязанных элементов. Этот принцип впервые разрабатывался в кибернетике (Н.Винер, А.И.Берг и др.), общей теории систем (Дж. Гиг, Н.Н.Моисеев, В.Кинг и др.). В философии (В.Г.Афанасьев, В.П.Кузьмин, А.И.Уемов, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин), физиологии (П.К.Анохин), психологии (А.А.Бодалев, В.П.Зинченко, Е.А.Климов, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов и др.), педагогике (Ю.К.Бабанский, Т.А.Ильин, Н.В.Кузьмина и др.) и акмеологии (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, А.А.Деркач и др.), т.е. человековедческих науках – принцип системности позволяет раскрыть содержание прогрессивного развития личности и ее личностно-профессионального развития как целостной динамической системы. В музыкально-педагогической практике этот принцип представляет собой упорядоченность и взаимосвязь всех элементов сложноорганизованного учебно-воспитательного процесса музыкально-педагогической подготовки и опирается на ряд закономерностей:

- эффективность системы музыкально-педагогического образования обеспечивается его непрерывностью и преемственностью. Сложность овладения музыкально-педагогической профессией заключается в том, что качества профессионала начинают закладываться еще в раннем возрасте при начальном этапе обучения музыке, в определенные сензитивные периоды, и должны пройти ряд стадий, пропуск которых значительно осложняет

формирование личностно-профессиональных параметров специалиста и понижает уровень его компетентности;

- логичность и последовательность музыкально-педагогической подготовки повышает уровень профессионализма специалиста;

- системность в содержании и структуре усваиваемого материала обеспечивает прочное усвоение, актуализацию и использование полученных знаний, практических умений и навыков будущего учителя музыки;

- интердисциплинарная интеграция (как следующий этап развития системы межпредметных связей) не только в блоке специальной подготовки, но и между блоками позволяют обеспечить целостность и разносторонность профессиональной подготовки;

- закономерности музыкально-педагогического процесса представляют собой взаимосвязанные доминирующие тенденции, существующие и действующие в системе. Они обладают определенной структурой: творческий характер является сущностью музыкально-педагогического процесса, аллотропизм определяет сущность и взаимосвязь составляющих в системе музыкально-педагогического процесса (между педагогом, студентом, предметом, целями, содержанием, средствами деятельности и т.д.), полифункциональность определяет взаимодействие между системой подготовки и системой будущей профессиональной деятельности учителя музыки, а поликультурная среда определяет и обеспечивает включение МПП в функциональную систему мировой культуры как одну из важнейших составляющих.

На основе принципа системности могут быть разрешены следующие *противоречия* музыкально-педагогического процесса:

- между необходимостью, методологическим требованием непрерывного, последовательного и преемственного музыкального и музыкально-педагогического образования и отсутствием отдельных звеньев в этой системе;

- между системой подготовки специалиста и системой будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта;

- между содержанием отдельных предметов и содержанием будущей профессиональной деятельности;

- между уровнем подготовки специалиста и требованиями, предъявляемыми к будущей профессиональной деятельности;

- между качествами личности, формируемыми специальной подготовкой учителя музыки и акмеологическими требованиями к общим и специфическим качествам профессионала;

- внутри основной социально-педагогической системы индивидуального обучения «педагог – студент», которые могут носить объективный и субъективный характер.

Каковы же *требования принципа системности*, предъявляемые музыкально-педагогическому процессу? Анализ выявленных закономерностей и противоречий позволяет определить основные требования:

- обеспечить динамику развития музыкального и музыкально-педагогического образования как системы, возникшей не на пустом месте, а развивающейся в русле исторической преемственности предшествующих систем и испытывающую влияние сосуществующих с ней по времени систем;
- преодолеть разрывы в системе музыкальной и музыкально-педагогической подготовки на основе непрерывности, последовательности и преемственности;
- обеспечить межсистемные связи МПП с поликультурной средой различной степени обобщенности;
- привести в систему содержание и требования к предметам специальной музыкальной и психолого-педагогической подготовки (исключить дублирование, разночтение, непоследовательность и противоречия);
- разработать систему методов (творческие задания, ситуативные, суггестивные методы), способствующую развитию общих и специфических личностно-профессиональных качеств;
- проектировать систему музыкально-педагогической подготовки будущего специалиста с учетом закономерностей музыкально-педагогического процесса;
- обеспечить гуманизацию МПП, предотвращающую развитие противоречий и разрыв основной социально-педагогической системы индивидуальной инструментальной подготовки «педагог – студент».

Правилами принципа системности являются:

- планомерное осуществление непрерывности, последовательности и преемственности музыкально-педагогического процесса в системе музыкальной и музыкально-педагогической подготовки будущего учителя музыки;
- создание поликультурной среды учебного заведения как части системы планетарной культуры, способствующей формированию профессионализма;
- систематический пересмотр содержания музыкально-педагогического образования с целью исключения дублирования, разночтения, непоследовательности и противоречий;
- использование системности в методах инструментальной, специальной, психолого-педагогической и пр. подготовки специалиста, способствующей эффективному становлению и развитию личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта;
- рефлексия становления и развития основной социально-педагогической системы специальной исполнительской подготовки «педагог – студент».

Для успешного применения принципа системности необходимо соблюдать условия его реализации:

- при проектировании системы музыкально-педагогической подготовки специалиста опираться на требования общества и государства к специалистам данного профиля;

- использовать закономерности музыкально-педагогического процесса (творческий характер, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность) при структурировании специальной подготовки педагога-музыканта;

- выявление приоритетных направлений в структуре системы музыкально-педагогической подготовки и работа в этих ключевых направлениях;

- одним из важных условий реализации метода системности является системность мышления самих преподавателей и владение ими всей системой целей, средств, форм, методов и приемов педагогической деятельности.

Принцип субъектности основан на теоретической позиции С.Л.Рубинштейна, определяющей субъекта как центр организации бытия и субъектности, проявляющей способность совершенствования и самосовершенствования человека через потребность и мотивацию. К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский. и др. рассматривают этот акмеологический принцип как главный и определяющий. В музыкально-педагогическом процессе этот принцип рассматривает личность будущего учителя музыки как субъект совершенствования (самосовершенствования или опосредованного различными технологиями), основанного на высокой степени творчества, аллотропизма, полифункциональности, свободы, самостоятельности и активности.

Этот принцип опирается на следующие *закономерности*:

- становление субъектности педагога как одного из системных качеств личности происходит в деятельности, носящей творческий характер;

- развитие субъектности в музыкально-педагогическом процессе определяется аллотропизмом, т.е. степенью соотношения логических и эмоциональных компонентов МПП, обуславливающим изменение отношения личности будущего педагога-музыканта к своей деятельности;

- полифункциональная деятельность педагога стимулирует развитие личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих ее успешное и продуктивное функционирование, среди которых субъектность является одним из самых важных;

- развитие свободы, самостоятельности, активности, саморегуляции, самоактуализации, рефлексии, эмпатии как сущностных характеристик субъектности осуществляется в бинарной детерминации внутренней (внутренние условия, саморазвитие, раскрытие потенциала) и внешней (внешние условия, осознаваемые и принимаемые внешние воздействия).

Использование принципа субъектности в музыкально-педагогическом процессе *позволяет преодолеть следующие противоречия*:

- между требованиями общества и к социализации человека, и к его индивидуализации, способствующей проявлению самостоятельности и активности, решению творческих задач, выдвигаемых жизнью;

- между объективным характером существования знания и субъективным характером его усвоения, актуализации и использования;

- между системой образования, опирающейся, в основном, на усвоение знаний, и системой музыкального искусства, формирующей в музыкально-педагогическом процессе отношения человека не только к Музыке, Человеку но и к Миру;

- между требованиями общества к развитию стандартизации образования, в том числе и музыкально-педагогического, и необходимостью самоосуществления человека во всех аспектах его индивидуальности для развития и прогресса самого общества и человека.

Отсюда вытекают определенные *требования принципа субъектности*:

- обеспечить стандартизацию музыкально-педагогического образования при организации музыкально-педагогического процесса, не препятствующего возможности персонализации образования;

- объективировать индивидуальный характер усвоения, актуализации и использования полученных знаний будущим профессионалом;

- организовать развитие личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки (конкретизирующих проявление субъектности педагога) в продуктивной, творческой деятельности педагогов и студентов через разрешение проблемных эмоциональных ситуаций и решение личностно ориентированных творческих заданий;

- совершенствовать систему разноуровневой подготовки для более полной реализации потенциальных возможностей каждого будущего педагога-музыканта;

- проектировать поликультурную развивающую среду, в которой наиболее полно реализуется принцип субъектности;

- разработать мобильные и вариативные учебные планы профессиональной подготовки, обеспечивающие персонализацию музыкального и музыкально-педагогического образования.

Правилами принципа субъектности являются:

- опора на закономерности музыкально-педагогического процесса, способствующие наиболее полной самоактуализации и самореализации студента;

- предоставление студенту возможности выбора индивидуальной образовательной стратегии, персонализации музыкально-образовательного процесса;

- создание условий для реализации личностного потенциала будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки;

- систематическая диагностика личностно-профессионального развития будущих учителей музыки.

Условия реализации принципа субъектности:

- перевод учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности субъектов музыкально-педагогического процесса с репродуктивного на продуктивный, творческий уровень;
- опора на аллотропизм как условие становления, формирования субъективно-личностного отношения будущего учителя музыки ко всем составляющим музыкально-педагогического процесса;
- субъектность педагога, проявляющаяся в сложной полифункциональной музыкально-педагогической деятельности, как условие становления и развития субъектности студента;
- развивающая поликультурная среда, создающая пространство для становления и развития субъектности участников музыкально-педагогического процесса.

Принцип социально-психологической детерминации и развития (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, В.С.Мерлин и др.) в акмеологическом подходе понимается только как положительно направленный, т.е. ориентированный на прогрессивное развитие и совершенствование личности профессионала. В нашем случае, для процесса профессиональной подготовки учителя музыки, принцип социально-психологической детерминации и развития понимается как двойная детерминация совершенствования личности: внутренняя (раскрытие потенциала) и внешняя (осознаваемые и принимаемые внешние воздействия), при которой социальная детерминация все более переходит на психологический, индивидуальный уровень. При этом, акмеологический подход признает, что развитие осуществляется в плане индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности.

Закономерностями, на которые опирается этот принцип, являются:

- диалектическая взаимосвязь биологических, психологических и социальных детерминант личностного и профессионального развития человека;
- профессиональное совершенствование личности будущего педагога протекает в бинарной детерминации, когда внутренняя мотивация подкрепляется осознаваемыми и внутренне принимаемыми внешними воздействиями;
- разрешение внутренних и внешних противоречий является механизмом становления и развития профессионализма специалиста;
- в музыкально-педагогическом процессе функции развития, обучения, воспитания и образования проявляются в единстве и взаимосвязи;
- развивающая функция музыкального искусства проявляется на биологическом (физиологическом), психологическом, социальном, духовном и трансцендентном уровне.

Принцип позволяет разрешить следующие *противоречия*:

- между становлением человека как общественного существа и индивидуальным характером развития;
- между внутренними и внешними факторами развития (потребностью к творчеству, например, и специально организованной деятельностью и рефлексией, направленной на репродуктивную деятельность);
- между требованиями, предъявляемыми обществом к развивающейся личности и внутренней мотивацией (внутренним неприятием этих требований);
- между осознаваемым человеком внутренним личностным потенциалом и возможностью его актуализации во внешней среде;
- между тенденциями в образовательной среде: консервативной, стремящейся к сохранению старой системы, и инновационной, приводящей к изменению системы и смене ее новой системой.

Успешная реализация принципа социально-психологической детерминации и развития невозможна без выполнения следующих *требований*:

- создать в учебном заведении поликультурную развивающую музыкально-образовательную среду, реализующую воспитательно-развивающую функцию музыкального искусства;
- обеспечить развитие всех сфер индивидуальности педагога-музыканта, профессионала, которое должно изучаться и осуществляться во всем многообразии личностных проявлений, качеств и свойств;
- реализовать творческий и личностный потенциал каждого студента в процессе профессиональной подготовки;
- оценивать инновационные процессы в музыкальном обучении и воспитании с точки зрения возможности этих инноваций развивать индивидуальность и способствовать интенсификации совершенствования и самосовершенствования будущего учителя музыки;
- управлять процессом развития будущего специалиста может только развивающаяся личность преподавателя: акмеологический подход предполагает поступательное движение и возможность самосовершенствования даже на самых высоких ступенях развития профессионализма.

Чтобы эти требования выполнялись необходимо придерживаться следующих *правил*:

- систематически анализировать музыкально-педагогический процесс с точки зрения его развивающего потенциала (опора на закономерности МПП – творческий характер, аллотропизм, полифункциональность, поликультурность среды);
- осуществлять диагностику развития профессионализма будущих учителей музыки с использованием опросников, тестов, результатов решения творческих задач, анализа творческого продукта, решения проблемных ситуаций;

- развивать все сферы индивидуальности будущего специалиста с использованием методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, проблемно-ситуационных, творческих и суггестивных методов;

- изучать изменение развивающих возможностей системы (в нашем случае системы музыкально-педагогического образования) при введении инноваций в музыкально-педагогический процесс;

- рефлексировать учебно-музыкальную и музыкально-педагогическую деятельность студентов и педагогов, использовать многообразные виды рефлексий как механизм развития субъектов музыкально-педагогического процесса;

- осуществлять систематическое персонализированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава учебного заведения.

Условиями реализации принципа социально-психологической детерминации и развития являются:

- творческий характер учебной и педагогической деятельности в музыкально-педагогическом процессе, понимание творчества как механизма совершенствования и движения к высшему уровню;

- опора на аллотропизм как сущностную характеристику музыкально-педагогического процесса, позволяющую организовать развитие профессионала в соответствии с особенностями деятельности, предмета деятельности (музыки), субъектов деятельности и их взаимоотношений;

- проектирование музыкально-педагогического процесса с опорой на полифункциональность учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, способствующей развитию функциональных систем человека на организменном, психологическом и социальном уровнях;

- существование в учебном заведении или его подразделениях (факультетах, кафедрах) поликультурной музыкально-развивающей среды.

Принцип гуманизма – обусловливается приоритетом интересов человека, его прогрессивного личностного и профессионального развития. Этот принцип имеет глубокие корни в психолого-педагогической науке, но наиболее последовательное его исследование и применение начинается со середины XX века в русле гуманистической психологии А.Маслоу, Г. Олпорта, К.Роджерса, Э.Фромма. Национальная педагогическая наука также обращалась к разработке этого принципа (К.В.Гавриловец, И.И.Казимирская, А.П.Сманцер).

Принцип гуманизма опирается на следующие *закономерности*:

- человек является уникальной, целостной личностью, открытой для восприятия нового опыта системой, сущностью которой является стремление к реализации своих потенций, в этом его право и этим он представляет ценность для общества;

- человек способен к непрерывному, прогрессивному развитию в течение всей жизни;

- человек обладает определенной степенью свободы выбора, руководствуясь при этом приобретенными в течение становления и бытия смыслами и ценностями;

- повышение аксиологичности экзистенции каждого отдельного человека как основная цель общественного развития.

На основе этого принципа разрешаются следующие *противоречия* музыкально-педагогического процесса:

- между требованиями общества, предъявляемыми к личности профессионала и индивидуальной стратегией личностного развития;

- между традиционной авторитарной, императивной педагогикой, имеющей глубокие корни в музыкально-педагогическом образовании, и гуманистической педагогикой, отвечающей современным целям и задачам музыкального и музыкально-педагогического образования и воспитания;

- внутри основной социально-педагогической системы «педагог-студент».

Требованиями принципа гуманизма являются:

- ориентация на свободное, не скованное императивными рамками, гармоническое развитие педагога-музыканта, максимальное удовлетворение его потребностей (интеллектуальных, духовных, в общении, в самоактуализации, в самореализации и пр.);

- равноправие и субъектность в межличностных отношениях участников музыкально-педагогического процесса, положительный психологический климат во всех формах занятий (индивидуальных, групповых, потоковых), диалог, полилог, открытость по отношению друг к другу, интеракция, т.е. личностно-гуманные отношения в системе «педагог-студент», когда студент становится соратником и сотрудником в становлении и развитии собственного профессионализма;

- паритет личностных, групповых, общегосударственных и общечеловеческих ценностей в музыкально-педагогическом процессе

- приоритет оптимистической позиции педагога по отношению к обучающемуся, позитивность, адекватность оценивания и самооценивания;

- поликультурная музыкально-развивающая среда должна быть «очеловечена» пространственным и временным соприсутствием взаимодействующих субъектов музыкально-педагогического процесса;

- внесение в содержание музыкально-педагогического процесса основ общечеловеческой культуры;

- гуманистическая направленность содержания предметов специальной подготовки (музыкально-исполнительских, историко-теоретических, психолого-педагогических);

- методы и формы работы со студентами, отражающие со-бытие, со-творчество в совместной деятельности субъектов музыкально-педагогического процесса, свобода выбора и разнообразие форм и методов работы.

Требования принципа гуманизма конкретизируются в следующих правилах:

- систематически анализировать и проводить рефлексию складывающихся отношений в основной социально-педагогической системе «педагог-студент» с целью ранней диагностики возникновения конфликтных ситуаций;
- осуществлять коррекцию и регуляцию межличностных отношений в учебно-воспитательном процессе;
- обеспечить реализацию многовекторной аксиологичности музыкально-педагогического процесса через осознание и эмоциональное принятие студентом ценностей различного уровня обобщенности;
- использовать для гуманизации музыкально-педагогического процесса нравственно-эстетический, духовный потенциал музыкального искусства, поликультурную развивающую среду учебного учреждения;
- использовать педагогические средства, повышающие гуманистическую направленность профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Условиями реализации принципа гуманизма являются:

- отказ от авторитарного стиля педагогической деятельности, что характерно для императивной педагогики, переход к демократическому, выражающему сущность гуманизации образовательного процесса;
- опора на аллотропизм как доминирующую тенденцию музыкально-педагогического процесса, обеспечивающую становление отношений личности к себе, Другому, Миру;
- выстраивание отношений между субъектами музыкально-образовательного процесса на основе толерантности, уважения, фасилитации и пр.;
- наличие положительно эмоционально окрашенных межличностных отношений в системе «педагог-студент»;
- создание поликультурной музыкально-образовательной среды учебного заведения;
- переориентация музыкально-образовательного процесса на основе творчества педагога и студента и диалогичности как основы смыслов творчества и рефлексии;
- гуманизация всех функций учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности субъектов МПП.

Принцип «выращивания» - основанный на двойственном характере педагогического воздействия, предполагающего, с одной стороны, развитие у студента общественно ценных качеств личности, а с другой – сознательный учет специфики и индивидуальных качеств будущего учителя музыки. Конкретизируя этот принцип О.С.Анисимов пишет, что «при реализации принципа «выращивания», требующего многосторонней и организованной рефлексии, тонких отношений с обучаемым, педагогическая деятельность во

многим становится похожей на исследовательскую, не похожую на традиционные образцы, предполагающие типизированные процедуры» [24, с. 273].

Закономерностями, на которые опирается принцип «выращивания» являются:

- проектирование и управление обучением и воспитанием в процессе преподавания специальных музыкальных дисциплин детерминировано требованиями общества к личностно-профессиональным параметрам будущих учителей музыки, выраженным в стандартах музыкально-педагогического образования;

- опора на имеющийся уровень развития личностных качеств будущего педагога-музыканта (преломление закона апперцепции в музыкально-педагогическом процессе);

- паритет развития индивидуальных и общественно-ценных качеств личности педагога-профессионала;

- развитие общих и специфических качеств педагога-музыканта происходит асинхронно и стадийно.

Принцип «выращивания» позволяет преодолеть следующие *противоречия* акмеологического становления личности:

- между необходимостью качественной вузовской подготовки педагога-музыканта и зависимостью этой подготовки от сензитивных периодов, приходящихся на дошкольный, младший школьный и подростковый возрасты, в которых формируются специфические личностно-профессиональные качества учителя музыки;

- между направленностью ряда специфических качеств (музыкальность, способность к передаче музыкального образа, качественное звукоизвлечение, звукотворческая воля и др.) на собственную исполнительскую деятельность и акмеологическим требованием направленности этих качеств педагога-профессионала на обучающуюся личность, на студента;

- индивидуальностью студента, асинхронностью развития его личностно-профессиональных качеств и стандартизацией требований к специалисту.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать *требования* рассматриваемого принципа:

- осознание субъектами музыкально-педагогического процесса целей образования, направленность музыкально-образовательного процесса к будущему;

- проектирование и создание поликультурной музыкально-развивающей среды для эффективного совершенствования личности профессионала;

- организация рефлексии процесса становления и развития профессионала;

- опора на развитие творческих потенций становящейся личности профессионала;

- систематическая эмоциональная поддержка и фасилитация человека в музыкально-педагогическом процессе от начального до высшего звена музыкально-педагогической подготовки;

- поддержание доброжелательных отношений обучающего с обучаемым.

Использование следующих *правил* будет способствовать работе принципа «выращивания»:

- инновационная музыкально-педагогическая деятельность должна носить развивающий характер;

- музыкально-педагогическая деятельность должна активизировать становление общих и специфических личностно-профессиональных качеств учителя музыки;

- цели должны соотноситься с личными, групповыми, общественными и общечеловеческими ценностями профессиональной музыкально-педагогической подготовки;

- многосторонняя и специально организованная рефлексия обеспечивает совместное «выращивание» и «самовзращивание» профессионала.

Реализация принципа «выращивания» может быть обеспечена при выполнении следующих *условий*:

- создание в учебном заведении поликультурной музыкально-развивающей среды;

- организация учебно-воспитательного процесса на основе творческих форм и методов работы;

- музыкально-педагогическая деятельность преподавателя должна быть полифункциональной для многостороннего воздействия на становящуюся и развивающую личность учителя музыки;

- принцип «выращивания» эффективнее реализуется в условиях аллотропизма музыкально-педагогического процесса.

Традиционная педагогическая практика, как указывает польский ученый Я.Дембовский, прежде всего, страдает определенным видом «воспитательной пустоты», причинами которой являются некоторые методологические пороки: наследие сциентизма предполагает опредмечивание личности студента; педагогическая рефлексия не опирается на антропологический подход и персонализацию образования; образовательная система не дает достаточной степени свободы выбора; инструментализация образовательного процесса превращает педагога и студента в транслятора и исполнителя заданного содержания. Преодолению этих недостатков способствует акмеологический подход в организации обучения и воспитания будущих учителей музыки.

Практическое преломление акмеологических принципов на музыкально-педагогическом факультете БГПУ им. М.Танка имеет некоторые характерные особенности. **Во-первых**, реализация принципов комплексности и системности осуществляется не только качественной психолого-педагогической и музыкальной подготовкой, но детерминируется коллективной и индивидуальной концертно-исполнительской практикой, осуществляемой

лабораторией музыкального творчества. **Во вторых**, профессиональная подготовка на музыкально-педагогическом факультете предполагает помимо социальной детерминации и значительную степень свободы самореализации студента в различных творческих и научных коллективах (проблемные группы, школа молодого ученого и др.). Рост его личностного потенциала, понимаемого как система постоянно возобновляемых и умножаемых интеллектуальных, психологических, эмоционально-волевых ресурсов осуществляется при сохранении на каждом новом этапе профессионального становления базовых знаний, умений, личностно-профессиональных качеств как результата предшествующих этапов. Так реализуются принципы субъектности и бинарной детерминации. **В третьих**, принципы гуманизма и «выращивания» реализуются с опорой на приоритеты обучающейся личности. Многозначность конечных целей музыкально-педагогической подготовки облегчает адаптацию будущими учителями музыки своих действий к содержанию этих целей, что повышает аксиологичность отношений студентов к учебно-воспитательному процессу на музыкально-педагогическом факультете.

Рассмотренный нами акмеологический подход в образовании и его особенности, отражающие сущность музыкально-педагогического процесса в профессиональной подготовке будущего учителя музыки, опираются на закономерности этого процесса и позволяют на этой основе успешно преодолевать возникающие противоречия.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Личностно-профессиональные качества	Признаки-критерии проявления специфических личностно-профессиональных качеств	УРОВНИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ				
		Недостаточный 0-2 балла	Критический 3-4 балла	Допустимый 5-6 баллов	Достаточный 7-8 баллов	Идеальный (Акмеологический) 9-10 баллов
МУЗЫКАЛЬНОСТЬ	1. Эмоциональная отзывчивость на музыкальное произведение (на уровне физиологической реакции)	Отсутствие признаков эмоциональной отзывчивости	Есть признаки эмоциональной отзывчивости на уровне физиологической реакции	Эмоциональная отзывчивость проявляется редко, слабо выражена	Эмоциональная отзывчивость проявляется постоянно на каждом уроке, достаточно выражена	Эмоциональная отзывчивость проявляется ярко и в восприятии, и в исполнении
	2. Адекватное восприятие музыкального образа (эмоциональная погруженность)	Неадекватность восприятия и исполнения, невозможность эмоционального погружения	Частичное погружение (ниже порога искажения музыкального образа)	Сохранение музыкального образа при восприятии и исполнении (преодоление порога его искажения)	Адекватность восприятия, эмоциональное погружение в музыкальный образ при исполнении	Высокая степень погружения в музыкальный образ, адекватность восприятия и исполнения
	3. Адекватная исполнительская интерпретация (наличие эмоциональной программы)	Неадекватная эмоциональная программа	Частичное совпадение эмоциональной программы (ниже порога искажения музыкального образа)	Преодоление порога искажения музыкального образа в эмоциональной программе	Эмоциональная программа исполнительской интерпретации соответствует музыкальному образу	Высокохудожественная интерпретация музыкального образа в ярком эмоциональном воплощении
	4. Адекватная передача музыкального образа	Разрушение музыкального образа при исполнении.	Частичное (однако, ниже порога искажения) сохранение музыкального образа	Сохранение (преодоление порога искажения) музыкального образа при исполнении музыкального произведения	Адекватность музыкального образа при исполнении произведения	Яркое, образное, артистичное исполнение музыкального произведения

	5. Наличие музыкального воображения (свободное оперирование музыкально-слуховыми представлениями)	Плохое музыкальное воображение, невозможность оперирования музыкально-слуховыми представлениями	Музыкальное воображение проявляется редко, спонтанно, требует «наведения»	Музыкальное воображение проявляется, обучающийся оперирует несложными музыкальными образами	Музыкальное воображение проявляется часто, обучающийся хорошо оперирует музыкальными образами	Музыкальное воображение достигает творческого уровня – свободного оперирования музыкально-слуховыми представлениями
СПОСОБНОСТЬ К СОПЕРЕЖИВАНИЮ И ПРОЖИВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА	1. Проявление эмоциональной отзывчивости на музыкальное произведение	Нет эмоциональной отзывчивости на музыкальное произведение	Проявление на уровне физиологической реакции музыкальной отзывчивости	Эмоциональная отзывчивость проявляется редко, слабо выражена	В музыкальной деятельности обучающегося эмоциональная отзывчивость проявляется постоянно	Эмоциональная отзывчивость проявляется ярко и в восприятии и в исполнении
	2. Проявление эмоционально-ценностных отношений к музыке	Отсутствует эмоционально-ценностное отношение к музыкальному искусству	Понимает ценность музыкального искусства, но отсутствует осознание и переживание своего отношения к нему как предмету деятельности	Проявляет эмоционально-ценностное отношение к музыке	Эмоционально-ценностное отношение к музыкальному искусству и музыкальной деятельности достаточно развито	Проявляется концептуально-категориальный уровень эмоционально-ценностного отношения к музыке
	3. Ощущение ритмической организации музыкальной ткани	Не ощущает ритмической организации музыкальной ткани.	Слабо ощущает ритмическую организацию музыкальной ткани	Хорошо ощущает ритмическую организацию музыкальной ткани	Переживает и передает в исполнении ритмическую организацию музыкальной ткани	Ярко и эмоционально переживает и передает в исполнении ритмическую организацию музыкальной ткани
	4. Переживание музыкальной интонации в процессе восприятия и исполнения	Не понимает и не переживает музыкальную интонацию	Понимает важность интонации для переживания смысла музыкального произведения	Находит смысл в музыкальной интонации. Переживает смысл в процессе восприятия	Переживает интонацию и находит личностный смысл в процессе восприятия и исполнения	Тонкое и точное ощущение и переживание интонационности, артистичность воплощения

	5. Ощущение музыкальных архетипов, наличие стиливых фреймов	Не ощущает музыкальные архетипы, нет в сознании стиливых фреймов	Слабо ощущает архетипы, стиливого осмысления нет	Ощущение национальной архетипичности музыки, появляется стиливое осмысление	Ощущает архетипичность музыкальных жанров, ощущает стиль музыкального произведения, есть сложившиеся стиливые фреймы	Эмоциональное проживание в процессе исполнения архетипичности музыкального произведения, точное и тонкое переживание стиливых особенностей музыки
СПОСОБНОСТЬ К ПЕРЕДАЧЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ	1. Свободное владение инструментом (владение исполнительскими приемами)	Инструментом владеет слабо	Слабое владение инструментом, владеет только некоторыми исполнительскими приемами	Владеет всеми исполнительскими приемами, но не перешедшими еще в навык	Исполнительскими приемами владеет на уровне навыков	Свободное владение инструментом, творческий подход
	2. Качество звукового образа	Образ передан плохо, качество исполнения отсутствует	Звуковой образ узнаваем	Передается музыкальное содержание звукового образа	Полноценная передача музыкального образа художественного произведения	Индивидуально-яркая передача музыкального образа произведения
	3. Желание передать исполнительскую интерпретацию слушателям, аудитории	Нет желания вынести музыкальную интерпретацию на эстраду	Желание исполнять музыкальные произведения при слушателях проявляется редко и слабо выражено	Иногда проявляет инициативу в выносе музыкального произведения на концертную эстраду	Проявляет стремление довести исполнение до качественно высокого уровня и сыграть в публичном концерте	Творчески подходит к передаче исполнительской интерпретации слушателям, успешно и часто выступает в концертах
	4. Жест	Жест противоречит образу музыкального произведения	Жест не всегда адекватен музыкальному образу	Жест соответствует музыкальному образу исполняемого произведения	Полноценная передача жестом образного содержания музыкального произведения	Жест передает ярко и творчески-индивидуально образность музыкального произведения

	5. Мимика, пантомимика	Мимика и пантомимика не выразительны или противоречат образу музыкального произведения	Мимика и пантомимика не часто совпадают с музыкальным образом	Мимика и пантомимика соответствуют образному содержанию музыкального произведения	Полноценная передача и полное соответствие мимики и пантомимики обучающегося музыкальному образу художественного произведения	Высокохудожественная передача мимикой и пантомимикой музыкального образа, проявление индивидуальности «прочтения» и смыслообретения
СПОСОБНОСТЬ К ПЕРЕДАЧЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА ВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ	1. Содержательность речи	Содержание музыкального образа передать не может	Содержание музыкального образа передано неточно	Вербальная информация не противоречит музыкальному образу	Вербальная информация передает и подкрепляет музыкальный образ произведения	Яркая, эмоциональная передача содержания музыкального образа, множественности смыслов
	2. Эмоциональный аспект речевой информации	Эмоции в речи отсутствуют	Малая эмоциональность речевой информации	Эмоции в речи периодически проявляются	Образное содержание музыкального произведения передается эмоционально	Эмоциональная и артистичная передача содержания музыкального образа произведения
	3. Тембр голоса	Тембр глухой, формантами и регистрами не пользуется.	В голосе недостаточно формант, нелогично использует регистры	Обучающийся умеет пользоваться формантами и регистрами голоса	Тембр голоса разнообразен, в зависимости от содержательной стороны музыкального образа	Многочисленность тембральной окраски голоса, блестящее использование формант и регистров
	4. Динамика речи	Не пользуется возможностями динамики речи	Скупая динамика, маловыразительная речь	Динамика речи разнообразна	Подвижная и разнообразная динамика речи, соответствующая смыслу музыки	Яркая артистичная динамика, передающая личностные отношения к музыкальному произведению

	5. Темп речи	Темп речи слишком медленный, вялый или слишком быстрый, невнятный	Однообразный, размеренный, внеэмоциональный темп речи	Темп речи меняется в зависимости от эмоциональной программы музыкального произведения	Темп речи соответствует музыкальному образу, разнообразный, эмоциональный	Творчески используется вся палитра агогических изменений речи, обучающийся использует ситуативные изменения темпа речи
ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЕ (ТУШЕ)	1. Бережное отношение к звуку (дослушивание звукового шлейфа)	Отсутствует бережное отношение к звуку, не слышит звуковой шлейф	К звуку относится формально, без постоянного напоминания звук не дослушивается	Умеет дослушивать звук	Бережное и осмысленное отношение к звуковой палитре музыкального произведения	Полное подчинение собственной звуковой палитры художественным задачам исполнения
	2. Мягкость звукоизвлечения	Жесткое туше	«Пестрый» звук, нет выровненности	Хорошее звукоизвлечение, соответствует музыкальному образу	Полноценное качественное туше, выровненный звук, соответствие образу	Тонкое многокрасочное исполнительское туше, соответствие музыкальному образу произведения
	3. Тонкость градуирования, контрастная динамика	Контрасты отсутствуют, оттенков нет, звук разрушает смысл музыкального произведения	Неточность динамики, нет бережного отношения к звуковому образу	Контрастная динамика, без тонкого градуирования	Контрастная и точно градуированная динамика	Точная и тонкая контрастная градуированная динамика в соответствии с личностным смыслом исполняемого музыкального произведения
	4. Мощность, но не жесткость звука	Жесткий «стучащий» звук	Звук мощный, но грубый	Звук полный, не грубый	Качественное, полноценное звукоизвлечение на форте	Соответствие звукоизвлечения художественно-творческим задачам
	5. Тембральная окраска звука	Обучающийся не понимает возможностей тембральной окраски звука	Тембральная окраска осознается и замечается, но не в своей исполнительской практике	Иногда проявляется тембральная окраска звука в зависимости от требований музыкального образа	Осмысленное использование туше в воплощении тембровой окраски звука	Многотембровый звук, высокохудожественное использование тембров для передачи музыкального образа

ТЕХНИЧЕСКОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ СОВЕРШЕНСТВО	1. Мелкая техника	Мелкая техника недостаточно развита для исполнения школьной программы	Частичное искажение художественного образа из-за недостаточно развитой мелкой техники	Мелкая техника позволяет успешно справляться с произведениями школьной программы по музыке	Свободно справляется со сложными произведениями, позволяющими расширить и разнообразить репертуар	Свободное, артистичное использование своих технических возможностей для передачи множественных смыслов музыки
	2. Крупная техника	Крупная техника недостаточно развита	Частичное искажение художественного образа из-за недостаточно развитой крупной техники	Музыкальный образ произведений школьной программы передается без погрешностей	Крупная техника позволяет исполнять сложные произведения и точно передавать образное содержание	Свободное использование своих технических параметров для творческой передачи музыкального образа
	3. Темповая и метроритмическая точность и тонкость, полиритмия и мелизмы	Нет темповой и метроритмической точности для передачи музыкального произведения	Недостаточное развитие ритма, слабое владение полиритмией, нет темповой и метроритмической точности	Метроритм точный, обучающийся владеет полиритмией	Темповая и метроритмическая точность, четкое владение полиритмией позволяют успешно справляться с произведениями школьной программы и более сложными	Темпо-ритмический аспект исполнительской техники позволяет исполнять произведения любых стилей, жанров и сложности на высокохудожественном уровне
	4. Штриховая точность	Штрихи неточные, отсутствуют навыки исполнения различных штрихов	Грубые погрешности в штрихах, что влечет за собой частичное искажение музыкального образа	Обучающийся владеет навыками исполнения различных штрихов	Обучающийся владеет штрихами, их стилизованными особенностями, что позволяет расширить исполняемый репертуар	Творчески свободное использование штрихов для реализации художественно-исполнительских задач

	5. Педализация	Не владеет навыками педализации	Слабое владение педализацией	Обучающийся владеет прямой и запаздывающей педалью	Обучающийся владеет всеми видами педали	Творчески использует все виды педали в зависимости от художественных исполнительских задач
ОБРАЗНО-АССОЦИАТИВНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ	1. Наличие музыкально-слуховых представлений	Музыкально-слуховые представления стихийны и хаотичны	Музыкально-слуховые представления произвольны, но нуждаются в опоре на внешнее звучание	Музыкально-слуховые представления произвольны и не нуждаются в опоре на внешнее звучание	Музыкально-слуховые представления произвольны, мобильны, развиты, возникают на основе ранее воспринятого	Творческий уровень музыкально-слуховых представлений, воображение позволяет творчески переработать ранее воспринятую музыкальную информацию
	2. Владение мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, сопоставлением, обобщением и т.д.	Плохое владение мыслительными операциями	Слабое владение мыслительными операциями	Обучающийся умеет сравнивать сопоставлять обобщать	Свободное владение мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнениями, сопоставлением, обобщением	Творчески свободное владение мыслительными операциями, выход на более высокий уровень обобщений
	3. Оперирование музыкально-художественными образами	Невозможность или неумение оперировать музыкально-художественными образами	Неумение произвольно оперировать музыкальными образами	Репродуктивный уровень оперирования музыкальными образами	Репродуктивно-продуктивный уровень оперирования музыкально-художественными образами	Продуктивный уровень оперирования музыкально-художественными образами
	4. Ассоциативное мышление (наличие развернутых ассоциативных связей)	Отсутствие ассоциативного мышления (низкая общая и художественная культура, узкое ассоциативное поле)	Прямолинейные ассоциации. Низкая общая и художественная культура	Эпизодическое возникновение отдаленных художественных ассоциаций, средний уровень общей и художественной культуры	Смыслотворчество в ассоциативной деятельности, поиск личностных смыслов в музыкальном искусстве, значительное	Возникновение глубоких и развернутых ассоциаций, смысловая деятельность на высоком уровне. обширное ассоциативное поле

					ассоциативное поле	
	5. Индивидуальный стиль мыслительной деятельности	Индивидуальный стиль мышления не сложился	Индивидуальный стиль мыслительной деятельности в начальной стадии	Эпизодическое проявления индивидуального стиля мыслительной деятельности	Устойчиво проявляется индивидуальный стиль мыслительной деятельности	Яркая индивидуальность стиля мышления музыканта, педагога-музыканта
ЗВУКОТВОРЧЕСКАЯ ВОЛЯ	1. Хорошо развитые функции внимания: отбор значимой для педагога-музыканта информации, удержание в сознании образов, регуляция музыкальной и музыкально-педагогической деятельности	«Порхающее» внимание, плохо развитые функции внимания	Неустойчивое произвольное внимание в учебно-музыкальной и музыкально-исполнительской деятельности	Устойчивое произвольное внимание во всех видах музыкальной деятельности	Хорошо развитые функции внимания, помогающие успешности во всех видах музыкальной деятельности: учебно-музыкальной, музыкально-исполнительской, музыкально-педагогической	Ярко развитые произвольное и послепроизвольное внимание и его функции, обеспечивающие творческие проявления во всех видах музыкальной деятельности
	2. Самообладание	Отсутствие самообладания	Умение преодолевать некоторые физические неудобства в учебном и музыкально-исполнительском процессах	Умение, в основном преодолевать физические и психологические неудобства в своей деятельности	Самообладание проявляется в различных видах музыкальной деятельности обучающегося	Высоко развитое самообладание, позволяющее преодолевать все виды затруднений в ситуациях учебно-музыкальной, музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности
	3. Саморегуляция эмоциональных состояний	Неумение регулировать свои эмоциональные состояния	Слабо развитая саморегуляция собственных эмоциональных состояний.	Знакомство с методами и попытки саморегуляции своих эмоциональных состояний	Умение регулировать свои эмоциональные состояния в музыкальной деятельности	Обширный опыт регуляции собственных эмоциональных состояний в учебно-музыкальной, исполнительской и педагогической

						деятельностях
	4. Внутреннее интонирование музыкального материала	Музыкальный материал внутренне не интонируется	Опора на внешнее (запаздывающее) интонирование музыкального материала	Нестабильное внутреннее интонирование музыкального материала	Опережающее внутреннее интонирование музыкального материала	Предвосхищающее, эмоционально окрашенное внутреннее интонирование музыкального материала во время исполнения
	5. Умение убедительно передать свою интерпретацию аудитории	Нет желания и умения выносить свою интерпретацию на концертную эстраду	Желание исполнять музыкальное произведение при слушателях проявляется крайне редко	Иногда проявляется инициатива в передаче своей интерпретации слушателям	Проявляется стремление и желание довести собственное исполнение до качественного эстрадного уровня и предъявить его слушателям	Проявляется творческий подход в передаче собственной интерпретации музыкального произведения слушателям во время концертного исполнения
СПОНТАННОСТЬ (ОТКРЫТОСТЬ ПЕРЕЖИВАНИЙ)	1. Уверенность в себе	Отсутствие уверенности в себе	Ситуативное проявление уверенности в себе	Уверенность в себе в ситуациях учебно-музыкальной и музыкально-исполнительской деятельности	Естественное проявление уверенности в себе	Открытое, свободное, естественное проявление уверенности в себе
	2. Доверие к окружающим, возникающее по внутренним причинам, без внешнего воздействия	Отсутствие доверия к окружающим	Ситуативное проявление доверия к людям	Доверие как проявление оптимизма (в том числе и педагогического)	Естественное проявление доверия к окружающим в ситуациях музыкально-педагогического процесса	Открытое и естественное проявление отношений доверия и доброжелательности к другим людям, свобода общения
	3. Естественность поведения	Отсутствие естественности поведения под страхом физического наказания	Фрустрация естественного поведения административным путем	Естественное поведение фрустрируется культурными нормами	Естественное поведение, следование культурной норме как регулятивное ограничение	Свободное, естественное поведение, самоактуализация как норма жизнедеятельности

					естественного поведения	
	4. Эмоциональная открытость переживаний, умение передать свои эмоционально-эстетические переживания Другому	Невозможность передавать свои эмоционально-эстетические переживания другим людям из-за их отсутствия	Замкнутость, скудность проявления эмоциональных переживаний, неумение передавать другим людям свои эмоционально-эстетические переживания	Проявление эмоционально-эстетических переживаний, умение делиться ими с другими людьми	Наличие эмоциональных переживаний, умение и желание передавать их окружающим и принимать их от других людей	Открытость переживаний, принятие эмоциональных переживаний другого человека. стремление помочь в случаях негативной окраски эмоционально-эстетических переживаний
	5. Умение откликнуться на эмоциональные ситуации музыкально-педагогического процесса	Неумение и нежелание эмоционально откликаться на произведения музыкального искусства и ситуации музыкально-педагогического процесса	Эмоционально нейтральное отношение к музыке и другим людям в ситуациях музыкально-педагогического процесса	Эмоциональный отклик на ситуации возникающие в музыкально-педагогическом процессе	Эмоциональные переживания ситуаций музыкально-педагогического процесса, проявление отношения к ним	Яркие эмоциональные переживания отношений к ситуациям, возникающим и специально созданным в музыкально-педагогическом процессе
ЛЮБОВЬ К ДЕТАМ	1. Отношение к ученику	Негативное отношение к детям вообще	Равнодушие, формальное отношение к учащимся	Стремление к пониманию своих учеников и благожелательность к ним	Педагог-музыкант хорошо чувствует и понимает обучающихся, благожелателен к ним	Педагог благожелателен, считает учащегося высшей ценностью музыкально-педагогического процесса, понимает и любит своих учеников
	2. Эмоциональная поддержка обучающихся (ободрение,	Конфликтное и враждебное отношение к своим ученикам	Равнодушие к успехам и неудачам своих учеников	Не всегда одобряет и поддерживает инициативу учащихся, редко подчеркивает	Умеет поддержать и ободрить учащегося, подчеркнуть в	Постоянно оказывает эмоциональную поддержку учащимся, ободряет, подчеркивает

	подчеркивание достоинств)			достоинства	нужный момент достоинства	достоинства
	3. Принятие эмоциональных реакций обучающихся, уважение к их мнению	Не замечает, не понимает и не принимает эмоциональных реакций обучающихся	Замечает эмоциональные реакции учеников, но не реагирует на них	Принимает эмоциональные реакции другого человека	Понимает и принимает эмоциональные реакции учащихся, проявляет к ним уважение	Прогнозирует и проектирует эмоциональные реакции своих учеников, уважает и ценит их как личности и индивидуальности, прислушивается к их мнению
	4. Требовательность и контроль	Несдержан и непоследователен в своих требованиях к учащимся, не контролирует своих учеников	Не проявляет сдержанности и последовательности в требованиях, плохо контролирует поведенческие реакции учеников	Не всегда проявляется сдержанность и последовательность предъявляемых требований, слабо контролирует поведение учащихся и их реакции	Последователен в требованиях, может контролировать поведение обучающихся и свое собственное	Педагог неизменно благожелателен и последователен в своих действиях и требованиях, хорошо контролирует и прогнозирует поведение учащихся, требователен к себе и другим, хорошо контролирует себя
	5. Свобода и ответственность	Не интересуется и не понимает проблем свободы и ответственности	Проявляет крайности: либо безграничная свобода без ответственности, либо ответственность при отсутствии свободы самовыражения	Пытается сочетать в деятельности разумную свободу с ответственностью учащихся	Будущему педагогу удастся успешно сочетать свободу самовыражения ученика с формированием его ответственности за музыкальную деятельность	Педагог-музыкант проектирует и прогнозирует музыкально-педагогический процесс в сочетании свободы и ответственности
ЛЮБОВЬ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	1. Активное отношение к музыкальному искусству	Отрицательное отношение к музыкальному искусству	Равнодушие к музыкальному искусству	Проявляются интерес и положительное отношение к музыкальному искусству	Будущий педагог проявляет активное отношение к музыкальному искусству	Педагог проявляет яркое эмоционально-положительное, очень активное отношение к музыке, стремиться к самообразованию в искусстве

	2. Стремление к восприятию и переживанию музыкальных явлений	Нет возможности и стремления слушать и переживать музыку	Проявляет нежелание слушать и переживать музыкальные явления	Положительное отношение к восприятию музыкального искусства	Проявляет активный интерес к посещению концертов, слушанию музыкальных произведений	Постоянно, очень активно, положительно и концептуально относится к восприятию и переживанию музыкальных явлений
	3. Способность реализовать себя в музыкально-исполнительской деятельности	Отрицательно относится к музыкальному исполнительству	Безразличен к музыкально-исполнительской деятельности	Проявляет интерес к различным видам музыкально-исполнительской деятельности	Проявляет активность, реализует себя в музыкально-исполнительской деятельности	Музыкально-исполнительская деятельность становится целью и смыслом жизни педагога-музыканта, наряду с музыкально-педагогической деятельностью
	4. Способность реализовать себя в музыкально-педагогической деятельности	Отрицательно относится к самореализации в музыкально-педагогической деятельности	Проявляет равнодушие к проблемам музыкальной педагогики и к музыкально-педагогической деятельности	Успешно проявляет себя в педагогической практике	Будущий педагог-музыкант активно, трудолюбиво и целеустремленно проявляет себя в музыкально-педагогической деятельности	Самоактуализируется в музыкально-педагогическом творчестве
	5. Самореализация в музыкальном творчестве.	Не проявляет способности и желания творить в области музыкального искусства	К творчеству в области музыкального искусства не склонен	Пробует себя в творчестве (композиторском, музыкально-педагогическом, музыкально-теоретическом, музыкально-исполнительском)	Самоутверждение в различных видах творческой музыкальной деятельности	Самореализация личности в музыкальном творчестве (композиторском, музыкально-педагогическом, музыкально-теоретическом, музыкально-

						исполнительском)
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТУИЦИЯ И АНТИЦИПАЦИЯ	1.Предчувствие на основе предшествующих знаний и опыта отношения детей к музыке и музыкальной деятельности	Не опирается на чувственное познание в своем поведении, общении и деятельности	Не проявляет интуиции и не стремиться приобретать знания и опыт как базу для нее	Проявляет ситуативные попытки использовать интуитивно найденные решения	Имеет достаточно знаний и опыта для предчувствия отношения детей к музыке	Педагог безошибочно определяет отношение учащегося к музыке и музыкальной деятельности
	2. Предвидение возникающих проблем в учебно-воспитательном процессе (в индивидуальных и коллективных видах деятельности)	Отсутствие видения проблем в музыкально-педагогическом процессе	Видит проблему, но не осознает путей ее решения	Осознает необходимость предвидения будущих трудностей в музыкально-педагогическом процессе	Предвидит возникновение трудностей в работе с учащимися	Интуитивно предвидит появляющиеся проблемы в музыкально-педагогическом процессе и строит свои отношения с учащимися так, чтобы проблемы не возникали
	3. Прогнозирование разрешения ситуаций, возникающих в музыкально-педагогическом процессе, предвосхищение «эмоционального взрыва» при восприятии детьми нового произведения	Не видит сложившихся ситуаций, не прогнозирует их решения	Не может предсказать «эмоциональный взрыв» и разрешения ситуации	Пытается опираться в своей деятельности на прогнозирование разрешения проблемной ситуации	Будущий педагог-музыкант прогнозирует разрешение проблемных ситуаций.	Преподаватель прогнозирует и планирует возможность через «эмоциональный взрыв» разрешения проблемной ситуации
	4.Предчувствие направления личностного развития учащихся, умении «видеть» другого	Не может предположить направление личностного развития ученика	Не прогнозирует личностное развитие учащихся	Предчувствует направление личностного развития учащихся	Хорошо чувствует другого человека, предвидит направление личностного	Педагог безупречен в ощущении оптимальной линии личностного развития ученика

	человека				развития учащегося	
	5. Проявление проницательности в отношениях между коллегами, учениками, другими людьми	Отсутствие проницательности	Не проницателен в отношениях и оценке других людей	Ситуативно проявляет проницательность в развитии отношений с другими людьми	Проницателен в оценке отношений между коллегами и учащимися	Не только проницателен в отношениях между людьми, но и умеет предотвращать конфликтные ситуации
АРТИСТИЗМ	1. Свободное владение исполнительским аппаратом, исполнительской техникой	Не владеет исполнительской техникой, зажат исполнительский аппарат	Слабое владение исполнительской техникой, проблемы с исполнительским аппаратом	В основном владеет исполнительской техникой, проблем с аппаратом нет	Владение техникой на хорошем уровне, свободный исполнительский аппарат	Блестящее владение исполнительским аппаратом, техническая свобода позволяет исполнять произведения всех жанров и направлений
	2. Проницательность воплощения художественного замысла в результатах своей учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности	Художественный замысел отсутствует, результат отрицательный	Художественный замысел в исполнительстве ощущается, но плохо воплощен	Художественный замысел объективно присутствует, но степень воплощения его недостаточна	Художественный замысел убедительно воплощается в результатах учебно-музыкальной и музыкально-исполнительской деятельности	Высокая проницательность и убедительность воплощения художественного замысла во всех видах музыкальной деятельности
	3. Правдивость, адекватность передачи музыкального образа в интерпретации	Музыкальный образ неадекватен, нет правдивости исполнения	Музыкальный образ точно передан, но репродуктивен	Правдивая передача музыкального образа в интерпретации	Искренность и правдивость интерпретации и ее воплощения в звуковом образе	Множественность личностных смыслов, яркая правдивость и искренность воплощения музыкального образа
	4. Одухотворенность, выразительность преподнесения учебного материала на педагогической практике	Преподнесение материала маловразвительно, скучно, не оформлено	Примитивная и шаблонная, маловыразительная и сухая форма подачи учебного материала	Точная, логичная форма подачи учебного материала	Художественно убедительная и выразительная подача учебного материала на педагогической практике	Совершенство и отточенность преподнесения учебного материала в практической деятельности, яркая выразительность и

						индивидуальность в творческих проявлениях на уровне концептуализации
	5. Яркая индивидуальность творческих проявлений в музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности	Индивидуальность не проявляется, шаблонная деятельность	В исполнительстве и музыкально-педагогической деятельности преобладает банальность, репродуктивность	Индивидуальность проявляется избирательно в зависимости от ситуации и вида музыкальной деятельности	Индивидуальность проявляется во всех видах музыкальной деятельности	У педагога проявляется яркая творческая индивидуальность в музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности, продуктивно решаются возникающие проблемы
ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ)	1. Отношение к детям, собственным ученикам как субъектам музыкально-педагогического процесса	Отрицательное отношение к ученикам, учащийся понимается как объект педагогической деятельности	Равнодушное отношение к ученикам, позитивное отношение еще не проявляется, ученик воспринимается как объект действий педагога	Признание ученика субъектом музыкально-педагогического процесса	Ученик признается субъектом процесса обучения и воспитания, соратником в созидании самого себя, педагог проявляет уважительное отношение к ученикам, оказывает им психолого-педагогическую поддержку	Ученик – центральное звено в музыкально-педагогическом процессе, признается ответственной миссией педагога – ввести ребенка в мир музыки
	2. Отношение к музыкальному искусству как предмету деятельности	Отрицательно-равнодушное отношение к музыкальному искусству и музыкально-педагогической деятельности	Нейтральное отношение к музыкальному искусству	Положительное отношение к музыкальному искусству	Ценностно-эмоциональное отношение к музыкальному искусству, понимание развивающей и воспитательной	Творческое отношение к музыкальному искусству и педагогической работе, понимание роли музыки в жизни Человека и Человечества

					функции музыки	
	3. Отношение к музыкально-педагогической деятельности	Отрицательное отношение к музыкально-педагогической деятельности	Отношение к музыкально-педагогической деятельности неопределенное	Позитивное отношение к музыкально-педагогической деятельности	Будущий педагог любит свою профессию и понимает ее ценность для повышения духовного потенциала общества	Педагог не мыслит себя вне музыкально-педагогической деятельности, принимает на себя ответственность за развитие человека-музыкального
	4. Отношение к себе как преподавателю музыки	Не воспринимает и не идентифицирует себя как преподавателя музыки	Ощущает себя преподавателем музыки	Проявляется самоопределение личности будущего педагога-музыканта в музыкально-педагогической профессии	Будущий учитель музыки самоидентифицируется с музыкально-педагогической профессией	Педагог самоопределяется, самоидентифицируется и самореализуется в творческой музыкально-педагогической профессии
	5. Отношение к миру и своему месту в нем	Не ощущает и не принимает себя в этом мире	Отношение к себе и миру не определилось	Проявляет положительное отношение к миру, ощущает себя как часть этого мира	Личностно-гуманная позиция по отношению ко всему окружающему	Понимает и принимает свою гуманитарную миссию преподавателя, учителя музыки в этом мире, ощущает свое единение с миром

ПРИЛОЖЕНИЕ В

**Контрольная группа с пятилетним сроком обучения
(первый год обучения)**

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти личностно- профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за первый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звукотворчество	Техническое совершенство	Образное мышление	Звукотворческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1.	С.И.	37	43	14	39	45	42	27	33	13	293
2.	Л.Н.	10	21	24	17	13	30	34	14	34	197
3.	С.И.	25	26	24	22	17	27	25	23	36	225
4.	О.Д.	26	25	24	38	23	27	13	30	10	216
5.	Л.Е.	27	39	33	27	24	39	20	22	21	252
6.	Т.С.	14	20	24	20	17	20	13	22	17	167
7.	В.С.	16	18	13	29	23	25	14	17	10	165
8.	С.В.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
9.	О.Т.	18	14	10	24	19	13	19	17	18	147
10.	С.И.	20	18	13	25	26	17	18	24	13	164
11.	М.Т.	26	23	22	30	25	26	13	16	10	191
12.	Р.Е.	12	13	16	7	15	9	16	8	18	114
13.	Ж.Н.	15	13	18	19	15	25	1	9	15	147
14.	Г.Н.	26	16	18	25	15	16	6	15	7	144
15.	Ш.Ж.	26	19	12	17	18	21	8	9	24	154
16.	Ж.Е.	15	18	13	8	8	20	7	16	23	128
17.	Ф.В.	25	23	18	22	26	25	17	10	18	184
18.	М.Ж.	17	13	12	18	13	20	9	24	27	153
19.	П.Т.	17	19	21	21	15	20	26	7	18	152
20.	М.С.	17	13	20	15	27	19	29	20	23	183
21.	Ю.А.	27	25	17	13	15	8	10	15	21	151
22.	А.Е.	23	26	15	17	12	26	33	18	38	208
23.	В.И.	20	31	25	18	16	25	34	24	42	235
24.	Д.О.	16	27	15	16	17	20	27	27	37	202
25.	С.И.	18	–	19	25	25	1	–	22	–	126
26.	П.С.	32	–	24	26	21	25	–	26	–	154
27.	С.О.	29	–	20	21	25	26	–	26	–	147
28.	П.А.	35	–	36	26	28	24	–	26	–	175
29.	С.Г.	24	–	27	25	26	20	–	24	–	146
30.	П.Е.	25	–	19	18	25	19	–	23	–	129

**Контрольная группа с пятилетним сроком обучения
(пятый год обучения)**

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти личностно- профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за пятый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звуконизложение	Техническое совершенство	Образное мышление	Звукотворческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1.	С.И.	46	45	45	47	46	45	46	42	46	408
2.	Л.Н.	35	38	41	31	30	40	46	39	40	340
3.	С.И.	38	37	45	45	34	38	38	37	40	352
4.	О.Д.	45	33	45	46	38	36	46	45	35	369
5.	Л.Е.	45	42	45	45	37	46	35	46	38	379
6.	Т.С.	36	39	40	32	34	36	38	35	38	328
7.	В.С.	30	38	40	39	38	40	37	35	30	327
8.	С.В.	28	30	31	32	24	32	26	30	28	261
9.	О.Т.	30	28	36	39	31	38	30	35	45	312
10.	С.И.	30	37	35	40	38	32	33	38	39	322
11.	М.Т.	40	46	36	39	42	34	36	45	37	355
12.	Р.Е.	32	24	30	33	31	25	27	36	24	262
13.	Ж.Н.	35	30	29	37	31	31	35	30	28	286
14.	Г.Н.	30	29	32	37	30	24	22	24	20	248
15.	Ш.Ж.	36	34	37	39	32	38	34	35	40	325
16.	Ж.Е.	35	39	38	34	29	35	30	31	35	306
17.	Ф.В.	38	32	31	38	40	33	27	37	30	306
18.	М.Ж.	30	24	36	31	30	31	28	34	37	281
19.	П.Т.	37	38	36	37	31	32	33	27	38	309
20.	М.С.	37	33	39	38	37	36	37	34	35	326
21.	Ю.А.	39	33	40	37	31	35	35	34	37	321
22.	А.Е.	37	35	30	38	30	33	39	40	42	324
23.	В.И.	40	33	36	32	37	41	40	40	45	344
24.	Д.О.	36	33	39	33	40	37	32	48	42	330
25.	С.И.	45	–	45	45	35	45	–	46	–	261
26.	П.С.	47	–	46	38	39	40	–	47	–	257
27.	С.О.	40	–	39	38	38	39	–	37	–	231
28.	П.А.	40	–	40	37	40	38	–	39	–	234
29.	С.Г.	39	–	46	36	38	35	–	45	–	239
30.	П.Е.	38	–	35	35	40	37	–	38	–	223

**Контрольная группа с пятилетним сроком обучения
(1-5 годы обучения)**

№ п/п	Инициалы студента	Общая сумма баллов за первый год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за второй год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за третий год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за четвертый год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за пятый год обучения
1.	С.И.	293	+52	345	+25	370	+30	400	+8	408
2.	Л.Н.	197	+55	252	+32	284	+27	311	+29	340
3.	С.И.	225	+46	271	+21	292	+25	317	+35	352
4.	О.Д.	216	+55	271	+17	288	+41	329	+40	369
5.	Л.Е.	252	+60	312	-15	297	+41	338	+41	379
6.	Т.С.	167	+62	229	+38	267	+27	294	+34	328
7.	В.С.	165	+64	229	+21	250	+41	291	+36	327
8.	С.В.	–	–	138	+56	194	+27	221	+40	261
9.	О.Т.	147	+60	207	+34	241	+33	274	+38	312
10.	С.И.	164	+70	234	+22	256	+25	281	+41	322
11.	М.Т.	191	+48	239	+38	277	+33	310	+45	355
12.	Р.Е.	114	+46	160	+18	178	+25	203	+59	262
13.	Ж.Н.	147	+33	180	+40	220	+15	235	+51	286
14.	Г.Н.	144	+52	196	-39	157	+43	200	+48	248
15.	Ш.Ж.	154	+69	223	+40	263	+35	298	+27	325
16.	Ж.Е.	128	+55	183	+47	230	+34	264	+42	306
17.	Ф.В.	184	+39	223	+32	255	+22	277	+29	306
18.	М.Ж.	153	+51	204	+23	227	+19	246	+35	281
19.	П.Т.	152	+63	215	+44	259	+25	284	+25	309
20.	М.С.	183	+47	230	+32	262	+32	294	+32	326
21.	Ю.А.	151	+55	206	+54	260	+26	286	+35	321
22.	А.Е.	208	+37	245	+15	260	+29	289	+35	324
23.	В.И.	235	+23	258	+24	282	+27	309	+35	344
24.	Д.О.	202	+36	238	+18	256	+26	282	+48	330
25.	С.И.	126	+38	164	+34	198	+23	221	+40	261
26.	П.С.	154	+40	194	+8	202	+29	231	+26	257
27.	С.О.	147	+38	185	+16	201	+13	214	+17	231
28.	П.А.	175	+25	200	+13	213	+6	219	+15	234
29.	С.Г.	146	+35	181	+17	198	+12	210	+29	239
30.	П.Е.	129	+26	155	+26	181	+21	202	+21	223

**Экспериментальная группа с пятилетним сроком обучения
(первый год обучения)**

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти личностно- профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за первый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звуконизвлечение	Техническое совершенство	Образное мышление	Звукотворческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1.	Ч.Ю.	20	17	14	31	17	20	8	6	22	155
2.	Т.Ю.	36	25	15	25	35	26	25	15	6	208
3.	К.О.	17	17	7	17	20	25	9	20	8	140
4.	В.А.	35	37	15	45	35	35	26	37	15	280
5.	Р.Л.	35	25	15	36	35	36	25	27	11	245
6.	С.Е.	15	11	14	13	9	15	19	25	8	129
7.	К.М.	26	25	13	19	24	30	18	25	11	191
8.	К.Л.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
9.	С.О.	22	19	14	25	20	21	10	25	14	170
10.	П.Г.	26	29	12	29	20	26	18	19	13	192
11.	Р.Е.	21	14	13	18	25	23	19	16	13	162
12.	Б.Н.	9	12	18	14	11	20	7	20	21	132
13.	Т.Н.	27	25	8	26	25	29	26	25	7	198
14.	Т.М.	35	25	15	25	25	25	15	25	15	205
15.	П.В.	27	26	25	19	15	25	37	25	13	212
16.	Г.Е.	18	16	10	9	15	18	20	21	15	142
17.	Р.Г.	20	18	26	18	17	12	6	16	10	143
18.	К.А.	16	15	11	16	25	26	9	16	8	142
19.	М.М.	15	9	10	12	16	18	8	15	14	117
20.	К.С.	15	9	16	15	16	28	20	7	17	143
21.	Х.И.	36	35	15	25	36	35	25	35	9	251
22.	Х.Л.	25	35	28	25	27	25	27	26	35	253
23.	С.С.	15	25	15	9	18	17	25	18	35	177
24.	К.С.	25	29	17	16	26	17	25	15	26	196
25.	Б.В.	25	–	17	16	26	15	–	28	–	127
26.	Ш.Л.	36	–	26	33	25	26	–	19	–	183
27.	К.В.	25	–	26	19	17	25	–	15	–	127
28.	К.П.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
29.	М.В.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
30.	Ш.Ж.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

**Экспериментальная группа с пятилетним сроком обучения
(пятый год обучения)**

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти личностно- профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за пятый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звуконизложение	Техническое совершенство	Образное мышление	Звукотворческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1.	Ч.Ю.	44	47	50	42	44	49	34	34	50	404
2.	Т.Ю.	49	49	44	50	46	46	40	45	47	416
3.	К.О.	44	41	48	45	42	44	40	41	46	391
4.	В.А.	50	48	44	50	48	49	45	49	45	428
5.	Р.Л.	49	48	46	48	46	47	44	49	48	425
6.	С.Е.	42	37	44	40	38	44	33	43	44	365
7.	К.М.	44	47	33	46	47	50	37	42	49	395
8.	К.Л.	33	33	34	22	14	34	34	30	33	265
9.	С.О.	45	40	39	47	40	38	47	48	49	393
10.	П.Г.	49	48	43	50	42	48	41	49	44	414
11.	Р.Е.	42	40	47	43	41	43	33	34	33	357
12.	Б.Н.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
13.	Т.Н.	48	42	38	46	43	47	42	48	44	398
14.	Т.М.	48	42	45	44	42	46	42	46	48	403
15.	П.В.	48	48	50	49	44	47	44	43	50	423
16.	Г.Е.	34	33	41	42	34	44	42	46	48	364
17.	Р.Г.	33	39	42	43	40	41	34	39	33	344
18.	К.А.	34	41	33	42	40	34	39	38	34	335
19.	М.М.	32	39	42	42	34	42	34	32	42	339
20.	К.С.	32	39	30	44	38	41	31	35	43	333
21.	Х.И.	48	48	44	49	50	48	44	50	48	429
22.	Х.Л.	50	48	48	47	44	49	44	50	48	428
23.	С.С.	40	38	41	42	31	42	32	37	40	343
24.	К.С.	42	48	39	42	43	30	42	40	32	364
25.	Б.В.	50	–	50	44	48	49	–	44	–	285
26.	Ш.Л.	50	–	50	49	44	50	–	49	–	292
27.	К.В.	44	–	49	43	44	44	–	43	–	258
28.	К.П.	50	–	44	44	44	43	–	50	–	275
29.	М.В.	49	–	44	50	44	44	–	49	–	280
30.	Ш.Ж.	34	–	44	43	34	44	–	34	–	233

**Экспериментальная группа с пятилетним сроком обучения
(1-5 годы обучения)**

№ п/п	Инициалы студента	Общая сумма баллов за первый год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за второй год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за третий год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за четвертый год обучения	Увеличение за год	Общая сумма баллов за пятый год обучения
1.	Ч.Ю.	155	+62	217	+69	286	+54	340	+64	404
2.	Т.Ю.	208	+66	274	+33	307	+66	373	+43	416
3.	К.О.	140	+67	207	+47	254	+66	320	+71	391
4.	В.А.	280	+37	317	+41	358	+49	407	+21	428
5.	Р.Л.	245	+62	307	+38	345	+47	392	+33	425
6.	С.Е.	129	+57	186	+63	249	+68	317	+48	365
7.	К.М.	191	+55	246	+28	274	+58	332	+63	395
8.	К.Л.	–	–	–	–	132	+69	201	+64	265
9.	С.О.	170	+69	239	+39	278	+61	339	+54	393
10.	П.Г.	192	+44	236	+49	285	+62	347	+67	414
11.	Р.Е.	162	+47	209	+59	268	+30	298	+59	357
12.	Б.Н.	132	+78	210	–	–	–	–	–	–
13.	Т.Н.	198	+58	256	+42	298	+55	353	+45	398
14.	Т.М.	205	+66	271	+23	294	+48	342	+61	403
15.	П.В.	212	+47	259	+32	291	+66	357	+66	423
16.	Г.Е.	142	+69	211	+49	260	+54	314	+50	364
17.	Р.Г.	143	+63	206	+34	240	+50	290	+54	344
18.	К.А.	142	+30	172	+38	210	+41	251	+84	335
19.	М.М.	117	+74	191	+45	236	+54	290	+49	339
20.	К.С.	143	+50	193	+40	233	+56	289	+44	333
21.	Х.И.	251	+74	325	+29	354	+37	391	+38	429
22.	Х.Л.	253	+47	300	+41	341	+40	381	+47	428
23.	С.С.	177	+71	248	+42	290	+14	304	+39	343
24.	К.С.	196	+49	245	+18	263	+42	305	+59	364
25.	Б.В.	127	+57	184	+27	211	+41	252	+33	285
26.	Ш.Л.	183	+36	219	+23	242	+19	261	+31	292
27.	К.В.	127	+32	159	+29	188	+30	218	+40	258
28.	К.П.	–	–	–	–	142	+56	198	+77	275
29.	М.В.	–	–	–	–	155	+56	211	+69	280
30.	Ш.Ж.	–	–	–	–	–	–	131	+102	233

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ