

Учитель музыки для наших детей



В статье рассматриваются проблемы подготовки учителя музыки в соответствии с социальным заказом общества. Анализируется музыкально-педагогическая деятельность, предлагается альтернативная модель деятельности, способствующая качественной подготовке специалиста в современной социокультурной ситуации.

Одна из самых массовых профессий в мире — профессия учителя. Каждый из нас проходит в своей жизни через руки учителей и от того, какими будут они, во многом зависит будущее нации, страны и человечества.

Для ребенка учитель является своего рода человеком из будущего, который провидит это будущее и приводит к нему ребенка. В этом смысле он является образцом их будущей гражданской жизни. Осознание того, что преподаватель, наряду со многими другими факторами, опосредует ситуацию вхождения ребенка в мир, в человеческое сообщество, во многом определяет повышение ответственности, возлагаемой государством на плечи учителя.

В сложном процессе индивидуализации и социализации человека педагогу отводится одна из главных ролей. И дело даже не в том, что развитие индивидуального сознания связано «преимущественно с такой символической формой, как наука» (Н. А. Масюкова), а преподаватель в образовательном процессе транслирует научные понятия, модели и теории, носящие в основном отвлеченный и безадресный характер¹. Суть в том, что педагогом создается определенная образовательная среда и сам он выступает как часть этой среды. Он может при любых идеальных факторах

сделать ее для ребенка *бесчеловечной*. И здесь возникают вопросы: каким должен быть учитель, какие требования должно предъявлять человеческое сообщество к этой профессии, что является в ней определяющим?

Прежде всего, современная социокультурная ситуация в государстве требует духовно-нравственного возрождения общества. Потеря нравственных ориентиров, определенное ослабление гражданских позиций образования 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. Выступая 4 апреля 2003 года на заседании Совета БГПУ им. Максима Танка, доктор педагогических наук, профессор И. И. Цыркун отметил недостаточность духовной и нравственной культуры, самореализации и самодетерминации 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.

Г. А. Цукерман и В. И. Слободчиков создали оригиналь-



ПОЛЯКОВА

Елена Степановна —
доцент кафедры фортепиано
Музыкально-педагогического факультета
БГПУ им. Максима Танка,
кандидат педагогических наук

ную типологию базовых педагогических позиций взрослого в детско-взрослой общности: родитель, умелец, мудрец, учитель. Выделенные позиции составляют основу, благоприятствующую индивидуализации и социализации ребенка — этого двуединого процесса отождествления и обособления личности. Позиционный подход к процессуальности педагогической деятельности позволяет определить базовые развивающие образовательные процессы: выращивание жизнеспособного человека, формирование специальных способностей, обучение всеобщим способам деятельности, воспитание всечеловеческого в человеке². Эффективность протекания этих процессов возможна только при паритете социальных и личностных потребностей, которые лежат в основе индивидуализации и социализации человека.

В. Г. Ражников, анализируя принципы демократизации музыкального образования в музыкальной педагогике и психологии, определяет позиции педагога-музыканта: наставник, руководитель, авторитетный специалист, репетитор, режиссер-постановщик репертуара и др. Однако определяющим в художественной педагогике он считает позицию педагога-творца, так как только развивающаяся личность педагога способна развить личность учащегося. Все остальные позиции являются вспомогательными и оказывают оперативную помощь в музыкально-педагогическом процессе. В целом можно констатировать, что позиционный подход позволяет сочетать потребности общества и потребности личности в едином учебно-воспитательном процессе. Общество предъявляет особые требования к педагогу-музыканту, который должен быть «художником, гражданином, т. е. человеком, ответ-

ственным за эстетическое и нравственное воспитание своего поколения»³.

Чтобы выполнить заказ государства и общества, учителю необходимо не только транслировать знания ученику, но и обеспечить освоение ребенком человеческого способа жизни, а для этого учитель сам должен обрести черты общественной личности, чтобы все его существование было «включено» в жизнь общества. По выражению Д. Н. Узнадзе, учитель — «расширенная» личность и в этом его ценность для взаимодействующей с ним личности ребенка и для общества в целом. Именно на учителе лежит задача преодолеть противоречие, отмеченное А. И. Левко, между образовательной средой, опирающейся на воспитательный потенциал Отечества, и специально организованным школьным учебно-воспитательным процессом, ориентированным на государственные управленческие решения, инструкции и методические указания. И образовательная среда, и учебно-воспитательный процесс непосредственно связаны с личностью педагога. Он является частью образовательной среды, в которой в процессе взаимодействия субъектов происходит индивидуализация и социализация ребенка, и им же осуществляется обучение и воспитание ученика в процессе совместной деятельности.

Важной, на наш взгляд, является позиция Ю. В. Крупнова, рассматривающего педагогический труд как основу системы общественного воспроизводства, в силу чего повышается его аксиологичность и гражданская направленность. Педагог превращается в своего рода «производительную силу», представляющую ценность для государства и общества, воспроизводство которой требует своего проектирования и приоритетного экономико-

финансового обеспечения⁴. Государство должно пойти на эти затраты для сохранения национальных традиций и менталитета. Ведь именно педагог способен восстановить чувство родовой принадлежности, заложить фундаментальные основы духовности, белорускости, гражданственности, привить иммунитет против антикультуры и бездуховности.

Очевидно, что реализовать этот социальный заказ нашего общества под силу только человеку, совмещающему в себе родителя, умельца, мудреца, учителя. Вероятно, оправданным будет добавление и позиции художника-творца. Каждая из этих позиций не является чем-то застывшим, неизменным в своем совершенстве. Определенная мобильность во взаимодействиях ребенка со взрослым, коррекция и регуляция их состояний и отношений предполагают динамичность этой системы позиций. Можно сделать следующий шаг и признать, что в этом случае необходимой является не просто расширенная (по Д. Н. Узнадзе) личность учителя, но личность, сохраняющая динамику роста, т. е. *расширяющаяся*.

Личность преподавателя музыки как система выявляется и проявляется в педагогической деятельности, через взаимодействие со всеми ее компонентами. В своем наивысшем качестве она существует как компетентный профессионал, достигший полного самораскрытия в музыкально-педагогической деятельности. Расширение субъектного пространства преподавателя музыки происходит через профессионально-педагогическое и специально-музыкальное становление личности, через рефлексию и обогащение нравственного самосознания, включающего значимые и ценные качества личности и механиз-

мы нравственного регулирования поведения и отношений.

Социальный заказ предыдущего периода развития нашей страны требовал конформных людей, исполнительных и готовых подчиняться правилам и инструкциям. Большая часть преподавательского корпуса была воспитана именно этим временем. Репрезентативное исследование Л. Н. Собчик показало, что значительная часть учителей общеобразовательных школ проявляет следующие позитивные качества: любовь к порядку и системное мышление. Однако негативные характеристики преобладают: приверженность общепринятым правилам и инструкциям, ригидность установок (негибкость, упорство, склонность к самовзвинчиванию с аффективной насыщенностью переживаний), повышенная обидчивость и конфликтность в межличностных взаимодействиях, внешнеобвиняющий тип реагирования, субъективизм и предвзятость в оценках, низкая коммуникабельность⁵.

Приходится констатировать, что весь этот «букет» качеств не может способствовать успешности и эффективности образовательного процесса, направленного на формирование личности XXI века. Вероятно, общий портрет преподавателя нашей республики не слишком отличается от приведенного выше.

Каковы же должны быть, с точки зрения реализации целей музыкально-образовательного процесса, личностные качества учителя музыки?

Рассмотрим сначала «базовые» качества личности, необходимые педагогу любой специальности. Безусловно, в одну модель невозможно вместить все многообразие и сложность педагогической профессии. По мнению психологов, учителя могут быть разными по типу мышления, активности (не путать с творческой

активностью), по эмоционально-динамическим характеристикам и стилю межличностного поведения. Но есть такие характеристики, которые необходимы в любой специальности — это доброжелательность, хороший самоконтроль и высокий уровень интеллигентности, способность к сопереживанию (эмпатия, эмоциональная отзывчивость на переживания другого человека), терпимость и опора на морально-нравственные категории. Можно спорить с Б. А. Сосновским, который, признавая всю важность проблемы, считает невозможным отнесение любви к детям или эмпатии к профессионально важным качествам личности педагога⁶. Нам представляются более верными позиции А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, Л. Н. Собчик, Г. Н. Петровского, которые признают «нравственные или моральные нормы профессионала... своеобразной личностной проекцией норм профессионально-групповых и социальных»⁷. В частности, формирование нравственных механизмов регуляции поведения и развитие индивидуальных нравственно-ценных качеств личности считаются ими важнейшей задачей профессионального становления.

К этому направлению примыкает и известный педагог-музыкант и методолог Э. Б. Абдуллин, который считает необходимым условием и основой успешной деятельности эмпатию и особую профессионально-нравственную высоту педагога-музыканта, учителя музыки⁸.

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.

Всеобщность и последовательность музыкального образования и воспитания позволяют включить каждого в контекст музыкальной культуры. Отсюда вытекает огромная ответственность педагога-музыканта перед обществом, ведь именно он своею музыкально-педагогической деятельностью определяет в конечном итоге тот уровень взаимоотношений личности и музыки, с которым ребенок уйдет во взрослую жизнь.

Социологический аспект музыкально-педагогической деятельности обуславливается эффективностью музыкального обучения, воспитания и образования в совокупности их процессуальных, результативных, аксиологических и системных компонентов. Можно констатировать, что качество музыкально-педагогической деятельности влияет на процесс реального функционирования всей музыкальной культуры общества на современном этапе его развития.

В музыкально-педагогической деятельности, как и в педагогической деятельности 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-педагогической деятельности 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 демок-

ратического общества. В реализации этой составляющей музыкально-педагогическая деятельность выступает как компонент воспитательного и образовательного процессов, музыкального образования и музыкального воспитания. Передача суммы знаний в области музыки обеспечивает воспроизводство этого знания в обществе, дальнейшее развитие музыкального искусства, а музыкально-педагогическая деятельность создает для этого определенные условия, «значимые обстоятельства», от которых зависит достижение высокого уровня усвоения музыкального знания.

Анализ музыкально-педагогической деятельности показывает, что ее сущностными характеристиками являются творчество и аллотропизм, понимаемый нами как альтернативный способ осуществления музыкально-педагогического процесса.

Какие послышки позволяют нам утверждать, что творчество является сущностной характеристикой музыкально-педагогической деятельности?

Прежде всего, в педагогике искусства только *творчески* работающий учитель способен преодолеть цепкость и рутинность традиционной педагогической системы, во многих своих звеньях подверженной стагнационным процессам.

Далее, большинство исследователей приходит к выводу, что только творческая личность педагога способна сформировать творческую личность ученика. В преподавании музыки особенно важно самому быть приобщенным к художественному творчеству, недаром Катон Старший утверждал: «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит».

Наконец, целостность личности, как субъективная и объективная экзистенциальная ценность, сохраняется че-

рез творчество, ибо 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 процессе музыкально-педагогической деятельности может характеризоваться с точки зрения результативности, аксиологичности и процессуальности.

Во-первых, 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 и т.д.

Во-вторых, 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. Психолог А. Маслоу, например, считал, что подлинное творчество, креативность и в повседневной жизнедеятельности, при каждодневном выборе жизненных ситуаций и в разных формах самовыражения⁹. Безусловно, продукт творческого акта в этом случае не обязательно будет обладать непосредственной общественной ценностью, скорее она будет проявляться опосредованно, через изменение качества жизни каждого человека.

В-третьих, в результате творческого акта возникает и побочный продукт деятельности, скрытый, латентный, неосознаваемый. Он заключается в приобретении учителем 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.

Таким образом, без творчества, пронизывающего все структурные компоненты музыкально-педагогической деятельности (цели, предмет, содержание, средства и пр.), невозможно ее существование. Точно так же, как подрываются ее сущностные основы, если не использовать альтернативный способ этой деятельности.

Сравнивая две системы, в рамках которых функционирует музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки — музыка *как искусство* и педагогика, психология, музыковедение *как наука* — можно прийти к выводу о генетической противоречивости музыкально-педагогической деятельности, существующей на стыке этих двух систем: система музы-

кального 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.). *Аллотропизм* (от греческого *allos* — иной и *tropos* — способ, образ) как мера соотношения эмоциональных и логических компонентов позволит разграничить традиционную музыкально-педагогическую деятельность, основывающуюся на приоритете *рации*, и альтернативный способ этой деятельности, обусловленный *спецификой* предмета деятельности — музыки (приоритетом эмоционально воспринимаемой информации) и *эмоциогенными* факторами самой деятельности.

До тех пор, пока музыкальное обучение и воспитание, осуществляемые в процессе музыкально-педагогической деятельности учителя, будут в основном опираться на закономерности рационального познания, точнее, в обучении будут приоритетными эти закономерности, духовно-нравственное воспитание личности, в основе которого лежит отношение и самоотношение ребенка, будет проблематичным и малоэффективным. Профессиональная подготовка учителя музыки к музыкально-педагогической деятельности во всех звеньях системы музыкального воспитания и образования должна повернуться к личности, субъекту этого процесса. Ориентированность на информационно-упражненческую форму обучения (Ю. В. Громыко¹⁰) вступает в противоречие с сущностью самой музыки, 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 процесса¹¹.

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 механизмы рефлексии, самосознания и самопонимания, что способствует личностно-профессиональной самореализации учителя музыки. Сама личность становится системообразующим фактором и движущей силой развития, а механизмом является саморегуляция и самоорганизация (в отличие от внешней регуляции процесса развития). Процесс совершенствования личности педагога-музыканта происходит в бинарной детерминации, внешней и внутренней, при определяющей роли внутренней. Личность становится личностью в процессе разрешения внешних и внутренних противоречий, например, между внешней социальной детерминацией и своими внутренними потребностями, желаниями, способностями и особенностями.

Процесс становления и развития будущего учителя музыки состоит в значительной мере из системы педагогически обоснованных и управляемых ситуаций. Каждая подобная ситуация создает предпосылки для формирования личности, являясь одновременно и критерием сформированности общественно ценных качеств этой личности. В музыкально-педагогической деятельности чаще всего возникают и целе-

направленно 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 аллотропизма музыкально-педагогической деятельности возникают объективные 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 и альтернативные.

Характерной особенностью этих ситуаций является большее воздействие на эмоции и чувства студента, их способность к сопереживанию, нежели на их рацию. Структура ситуаций при аллотропизме музыкально-педагогической деятельности требует коррекции и регуляции эмоциональных состояний в процессе учебно-музыкальной деятельности студентов.

Поскольку в музыкально-педагогической деятельности 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.

Эти системы статически неустойчивы, т.е. они являются динамическими системами и подчиняются законам нелинейной динамики. В этом случае ими можно управлять. В стати-

ке не существуют ни сами системы, ни пары систем в своем качестве. Они начинают разрушаться и превращаться в иное качество: учитель, который не учит, перестает быть учителем, ученик — тоже. Предмет деятельности, не изменяющийся, не развивающийся в процессе освоения его студентом, теряет свой развивающий потенциал, а неосуществляемая музыкально-педагогическая деятельность, с точки зрения теории самоорганизации, невозможна. В парах взаимодействующих систем происходят аналогичные процессы.

Любая ситуация в момент разрешения противоречия может стать точкой бифуркации, с которой начнутся два пути развития системы (С. П. Капица, Г. Г. Малинецкий, С. П. Курдюмов и др.¹²). В творческом акте происходит то же самое. Самоорганизация системы и возможность ею управлять заключаются во вмешательстве, определении точки бифуркации и в приложении определенных усилий для воздействия на систему в этой точке. Часто разрешение противоречий ситуации может происходить при изменении цели деятельности (по аналогии с метаморфозами области притяжения аттракторов).

Поскольку личность будущего учителя музыки, как и личность вообще, является бесконечно саморазвивающимся субъектом, можно признать правомерность создания личностно ориентированных эмоциональных ситуаций для интенсификации ее становления и развития. Именно возникновение подобных ситуаций М. М. Бахтин, В. И. Слободчиков и другие обозначают как *состояние события*. В работе «Школа персонального образования» (под редакцией Ю. В. Крупнова) во главу угла ставится сквозная ситуацион-

ная организация образования, при этом признается, что только непосредственное, уникальное, единичное действие личности педагога (создание ситуации) в состоянии вызвать ответную заинтересованную реакцию и действие ученика¹³.

Таким образом, чтобы музыкальное обучение и воспитание выполнили свои функции в жизни общества и государства, и учитель музыки, и будущий специалист в этой области должны самореализоваться как творческие личности и всемерно использовать альтернативный способ музыкально-педагогической деятельности для реализации паритета социальных и личностных потребностей ребенка. Доминирование одного из этих видов может привести либо к «растворению» индивидуальности в социуме, превращению человека в винтик государственной машины, формированию конформиста, утрате самости, либо к столь сильному обособлению личности, которая будет граничить с патологией, с пограничными состояниями между здоровьем и болезнью, с невозможностью существовать в человеческом обществе. На учителя лежит важная задача — с одной стороны, «взрастить» человека для жизни в обществе, с другой — не подавить его индивидуальность и возможность самореализоваться, в нашем случае — в различных видах музыкальной деятельности. Следует отметить, что приоритет эмоционально положительных межличностных отношений становится естественной основой здоровьесберегающего общения в системе «учитель—ученик», и аллотропизм музыкально-педагогической деятельности превращается в средство достижения паритета двух видов потребностей.

Все вышеизложенное позволило нам очертить круг

проблем, стоящих перед музыкально-педагогическим образованием, обеспечивающим специалистами-профессионалами массовое школьное музыкальное воспитание и общее музыкальное образование:

- необходимость альтернативных подходов к музыкально-педагогической деятельности;

- необходимость прихода в школу XXI века нового учителя музыки, способного «реформировать, а не деформировать», по выражению Ш. А. Амонашвили, музыкальное образование;

- необходимость изменения системы вузовской подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Попробуем доказать необходимость изменения профессиональной подготовки специалистов данного профиля, для чего проанализируем результаты тестирования студентов первого и третьего курсов музыкально-педагогического факультета БГПУ им. Максима Танка. Проверке подвергались уровень самоактуализации студентов и его изменения с течением времени. Для этого использовался адаптированный российскими психологами Н. Ф. Калиной и А. В. Лазукиным тест РОИ Э. Шострем. В него вошли одиннадцать шкал, измеряющих такие качества, как ориентация во времени, способность личности опираться на себя, самоуважение, спонтанность, креативность, ценности, позитивность взглядов на человеческую природу и т. д.

По каждой шкале нами подсчитывался низкий, средний и высокий уровни проявления того или иного качества на первом и на третьем курсе, т. е. в начале профессиональной подготовки и к середине срока обучения. По значительному количеству шкал изменения были несущественными. Так, например, ориентация во

времени на первом и третьем курсе остается практически неизменной. На первом курсе: низкий уровень — 9%; средний — 50%; высокий — 41%. На третьем курсе: низкий — 8,3%; средний — 50%; высокий — 41,7%. Сравнительно высокий уровень по этой шкале показывает, что студенты в целом хорошо понимают экзистенциальную ценность бытия. При одинаковом проценте высокого уровня оценки природы человека к третьему курсу по этому показателю низкий уровень уменьшился вдвое — с 50% на первом курсе до 25% на третьем. Соответственно средний уровень увеличился с 41 до 66%. Как положительную тенденцию можно отметить рост высокого уровня по шкалам автономности и контактности — с 4,5% на начальном этапе профессиональной подготовки до 8,3% на третьем курсе. Гибкость в общении (высокий уровень) возросла с 9 до 25%. Рост высоких показателей по шкалам контактности и гибкости в общении показывает тенденцию роста способности к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, аутентичного взаимодействия с ними и способности к самораскрытию. Эта тенденция может быть оценена положительно, так как в данном случае профессиональная подготовка способствует развитию профессионально важных качеств личности будущего учителя музыки.

Тревогу вызывают изменения противоположного плана. Например, к третьему курсу появилось 16,6% студентов с низким показателем по шкале ценностей, чего не было отмечено на первом курсе. Сохранившаяся цифра высокого показателя — 50% не компенсирует этих изменений, так как более 16% студентов стали в меньшей степени разделять ценности самоактуализирую-

щейся личности: истину, добро, красоту, справедливость, целостность, жизненность, уникальность, совершенство и т.д. Особую тревогу вызывает появление тех же 16% низкого уровня креативности у студентов третьего курса при незначительном росте высокого уровня на 2,8%. Если профессиональная подготовка будущего специалиста со временем «гасит» творческое отношение к жизни, творческие способности студентов, то всерьез следует задуматься над изменением системы подобной подготовки. Подобная тенденция отмечена и по шкалам спонтанности и самопонимания. По первой низкий уровень увеличился на 4,5%, по второй — почти на 10%, что показывает усиление неуверенности в себе и ослабление доверия к окружающему миру.

Все вышеизложенное позволяет высказать озабоченность положением в системе профессиональной подготовки учителя музыки, не всегда и не во всем способствующей личностно-профессиональному росту и развитию будущего специалиста. Мнения нашего общества и современной науки совпадают в понимании и осознании, каким *должен быть* учитель музыки наших детей. Но *станет* ли он таким, если кардинально не изменится концепция его профессиональной подготовки?

¹ Масюкова, Н. А. Концепция развития ребенка в условиях экспериментального центра начального образования «Фальварак» // Мир технологий. — 2001. — № 3—4. — С. 53.

² Слободчиков, В. И., Шувалов, А. В. Со-бытийный компонент. «Психологическое здоровье детей как показатель качества образования» // Мир технологий. — 2001. — № 3—4. — С. 84—100.

³ Ражников, В. Г. Три принципа новой педагогики в музы-

кальном обучении // Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 38.

⁴ Крупнов, Ю. В. Перспективы развития начального образования в рамках союза Белоруссии и России: правильное начальное образование — основа национальной и мировой безопасности // Мир технологий. — 2001. — № 3—4. — С. 33—48.

⁵ Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. — СПб.: Издательство «Речь», 2003.

⁶ Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г. М. Цыпина. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 321.

⁷ Держач, А. А., Зазыкин, В. Г. Акмеология: учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2003. — С. 121.

⁸ Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Э. Б. Абдуллина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.

⁹ Маслоу, А. Психология бытия. — М.: Рефл-Бук и Ваклер, 1997.

¹⁰ Громыко, Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. — М.: МАРО, 1996.

¹¹ Полякова, Е. С. Психологические аспекты межличностного взаимодействия в процессе индивидуальных занятий музыкой // Материалы II Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» / под ред. А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. Минск, 3—6 ноября 2003 г. — С. 257—258.

¹² Капица, С. П., Курдюмов, С. П., Малинецкий, Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. — Изд. 3-е. — М.: Едиториал УРСС, 2003.

¹³ Школа персонального образования: Руководство для управленцев сферы образования, педагогов, родителей и лучших учащихся / под ред. Ю. В. Крупнова. — М.: Институт учебника «Пайдейя», 2003.