

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СОЦИУМА

Цзо Цин, Е. С. Полякова

Аннотация. Ретроспективный взгляд на историю исследований музыкально-педагогической деятельности и музыкально-образовательного процесса позволил констатировать, что три направления исследований (исследования в области теории и методики общего музыкального образования, психолого-педагогические разработки и музыкально-педагогические вопросы профессиональной подготовки педагога-музыканта) характерны как для китайской, так и для белорусской науки. Сравнительный анализ систем музыкального и музыкально-педагогического образования двух стран показал, что общее музыкальное воспитание в школе поставлено в Китайской Народной Республике очень высоко, в то время как в Республике Беларусь приоритет отдается дополнительному музыкальному образованию, которое дети получают в детской музыкальной школе, детской школе искусств и пр. Ценностные основы музыкально-образовательного процесса включают в себя систему аксиологических детерминант, пронизывающих как нормативные, так и практикоориентированные аспекты образовательного процесса.

Ключевые слова: музыкальное образование; музыкально-образовательный процесс; теория и методика общего музыкального образования; профессиональная подготовка педагога-музыканта; ценностные основы; аксиологические детерминанты.

Abstract. A retrospective look at the history of research in musical-pedagogical activity and the musical-educational process has allowed us to note that three areas of research (research in the field of theory and methods of general musical education, psychological-educational researches and musical-pedagogical issues of pedagogue-musician training) are inherent in both Chinese and Belarusian science. Comparative analysis of the systems of musical and musical-pedagogical education of the two countries showed that the general musical education in the school is at very high level in China, while in the Republic of Belarus priority is given to complementary music education, which children receive at children's music schools, children's schools of arts and so on.

Value foundations of the musical-educational process include a system of axiological determinants that run through both normative and practice-oriented aspects of the educational process.

Key words: musical education; musical-educational process; theory and methodology of general music education; professional training of a pedagoguemusician; value foundations; axiological determinants.

Качественные характеристики музыкально-педагогической деятельности вот уже более 70 лет интересуют целую плеяду известнейших ученых, педагогов-музыкантов мира. Это связано с возникновением в конце 50-х годов XX века ряда учебных заведений и факультетов в педагогических учебных заведениях, в которых стали готовить учителей музыки.

Именно в это время впервые мировой и отечественной наукой стали исследоваться проблемы профессиональной подготовки педагога-музыканта, учителя музыки (О. А. Апраксина, Г. М. Цыпин – Россия; В. Я. Ковалив, Л. П. Аладова, Н. Н. Гришанович – Беларусь; Сяо Юмэй, Хуан Цзы, Чжао Юаньжэнь, Лю Тяньхуа, Чжоу Гуанжэнь – Китай; И. Кевишас, З. Ринявичус – Литва; О. П. Рудницкая, В. Д. Шульгина – Украина и др.). При всем многообразии направлений научных исследований в области музыкальной педагогики, малоисследованной остается собственно музыкально-педагогическая деятельность как таковая.

В этот период в диссертационных исследованиях К. Л. Кравченко, И. П. Кулясова, В. Д. Шульгиной, Г. В. Яковлевой и др. рассматриваются вопросы специфики преподавания отдельных музыкальных дисциплин, но неисследованными остаются те качественные характеристики педагога-музыканта, те компетенции, которые необходимы для успешной профессиональной музыкально-педагогической деятельности. Обращая внимание на этот пробел О. А. Апраксина писала: «... содержание исследований по вопросам подготовки учителя-музыканта не сводится только к специфике его обучения отдельным дисциплинам. Современные требования к учителю многообразны...» [1, с. 219].

Новым этапом в развитии музыкально-педагогической мысли стал конец XX века. В этот период во многих республиках Советского Союза складываются национальные музыкально-педагогические научные школы, обеспечившие интенсификацию исследовательского процесса. В Беларуси

исследования проводили Г. В. Ананченко, Н. Н. Гришанович, В. Я. Ковалив, Т. П. Королёва, Е. С. Полякова, Е. А. Цымбалюк, В. Л. Яконюк и др.; в Латвии – Д. Заринь, М. Марнауза; в Литве – А. Вайчене, И. Кевишас, Г. Ф. Кимеклис, А. Пиличяускас, З. Ринкявичюс и др.; в Украине – Н. К. Белова, З. С. Квасница, С. И. Науменко, Г. Ю. Николаи, В. Ф. Орлов, Г. Н. Падалка, Э. Ф. Печерская, О. П. Рудницкая, В. Д. Шульгина и др.

В Китайской Народной Республике этот период также привнес новые имена и новые направления научных изысканий в области музыкальной педагогики и музыкального образования. Так, начиная с 1988 года, когда в Китае целью музыкального образования было провозглашено улучшение качеств нации, проблемами общего музыкального образования занимались следующие ученые, педагоги-музыканты: Бай Хуа [2], Фань Зуинь, Хуан Сяохэ, Цай Циньчжоу. Не меньшее значение имели и исследования вопросов подготовки педагогических кадров для начальной, средней и высшей школы, обеспечивающие качественное музыкальное образование «для всех и каждого». Разработка этих проблем связана с именами: Лю Чжипин, Се Синхай, Ли Делунь, Ма Сыцун, Не Эр, Гао Гэ [3], Чжу Цзяньэр, Е Сяоган, Ду Минсинь, Хань Чжунцзе, Хуан Сяотун, Чжу Цзин [4].

Однако, многочисленные исследования в русле проблем подготовки педагогических кадров не затрагивали проблемы ценностных основ музыкально-образовательного процесса, обеспечивающих фундаментализацию профессиональной подготовки педагога-музыканта, что является задачей нашего исследования.

Методологическими подходами, на которые опирается исследование являются:

Системный подход в музыкальной педагогике предполагает отношение к явлениям педагогической действительности как к комплексу «хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов». Конкретизируется он в принципах: *структуризации* (цементирует связями аморфную структуру системы, пронизывает все системы мира, в том числе и педагогические); *иерархичности* (элементы системы существуют в соподчиненности одного другому при одновременном подчинении единому целому); *целостности (холизма)* (проявляется в признании целого большим, чем сумма частей, что, учитывается в нашем исследовании); *преемственности* (система и

позитивное ее развитие может сохраняться только при преобладании ценностных ориентиров, являющихся достоянием и ядром функционирующей системы) и др.

Аксиологический подход занимает одну из главенствующих позиций в нашей работе т. к. наиболее релевантен поставленным задачам и обеспечивает методологическую базу исследования становления профессиональных компетенций будущего учителя музыки. Сущность аксиологического подхода раскрывается через ряд принципов: *равноправия идей* («в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей»); *равнозначности традиций и творчества* (опора на взаимообогащающий диалог между традиционалистами и новаторами; *экзистенциального равенства людей* (опора на общечеловеческие ценности, обеспечивающие диалог и подвижность вместо индифферентности и некритично принятой и принятой толерантности) [5].

Деятельностный подход, суть которого заключается в рассмотрении образования, обучения и воспитания как процессов, имеющих определенный предмет изучения, свои цели, ценности и структуру. В музыкально-педагогическом образовании осуществляется взаимодействие учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, которые объединяются и функционируют в поликультурной развивающей среде. Этот подход конкретизируется в следующих принципах: *проектирования и преобразования личности и деятельности* (цель выступает как образ желаемого будущего и тесно связана с идеалом деятельности, отражающим аксиологическую значимость воображаемых и желаемых результатов); *свободной самореализации* (самовыражение в музыкальной деятельности, свободное общение с педагогом и музыкой, свобода выбора вида музыкальной деятельности, музыкального произведения и ценностей); *персонализации музыкально-образовательного процесса* (адаптация педагогической системы преподавателя-музыканта к индивидуальности обучающегося); *ориентации музыкально-педагогической деятельности на целостную личность учащегося*; *соответствия музыкально-педагогической деятельности условиям становления и развития самомотивации и самодетерминации личности* (обучающийся должен воспринимать и

ощущать себя субъектом, а не объектом музыкально-образовательного процесса); *эмоциональной включенности в музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельности* (эмоция является механизмом активизации внимания и мышления и предполагает поиски личностного смысла исполняемого).

Методами теоретического исследования стали анализ и синтез сравнение и сопоставление, абстракция и конкретизация, обеспечивающие возможность исследования ценностных основ музыкально-образовательного процесса на современном этапе развития общества.

Анализ исследований проблем музыкального воспитания и образования в РБ и КНР конца XX – начала XXI веков позволяет утверждать, что условно их можно отнести к трем направлениям.

Первое направление представлено исследованиями в области теории и методики общего музыкального образования. Необходимость позитивных изменений в музыкальном образовании с середины XX века была отмечена музыкальной общественностью в связи с осознанием кризисной ситуации в этой области. Под руководством Ю. Б. Алиева создавалась программа по музыке для советской общеобразовательной школы (НИИ ХВ). Параллельно выдающимся композитором и музыкальным общественным деятелем Д. Б. Кабалеvским разрабатывалась экспериментальная программа по музыке. К проблемам общего музыкального образования было привлечено внимание всего общества, что дало новый стимул исследованиям в области музыкальной педагогики.

Вопросам методики общего музыкального образования были посвящены исследования известных советских ученых в конце XX – начале XXI века: Э. Б. Абдуллина, Ю. Б. Алиева, О. А. Апраксиной, Д. Б. Кабалеvского, Л. В. Школяр и др.

В этот же период значительно возрос интерес к проблемам общего музыкального образования и в Китайской Народной Республике. Теоретические разработки (Цао Ли, Фу Лиминь и др.) позволили создать программы по музыке для начальной и средней школы (Цзин Пу, Сян Тяньгэ, Сунь Чжунхуа и др.), а также и высшей школы (Ван Аньго, Фэн Ланьфан и др.).

Второе направление, представленное психолого-педагогическими разработками, в СССР начиналось с научных исследований С. Н. Беляевой-Экземплярской, Л. С. Выготского и Б. М. Теплова. В этот период в

Китае подобными исследованиями проблем музыкальной психологии занимались Чэнь Хэцинь, Ван Гуанци и др. В 80-90-х годах XX века исследования были продолжены целым рядом российских исследователей (А. Л. Готсдинером, В. В. Медушевским, Е. В. Назайкинским, Г. М. Цыпиным и др.). Представители этого направления в КНР также разрабатывают проблемы психологии музыки, психологии музыкального восприятия и музыкальной деятельности: Пу Кайюань, Лу Хэжи, Ли Миньна и др.

В конце XX – начале XXI века психолого-педагогическое направление развивалось исследованиями Д. К. Кирнарской, А. Н. Малюкова, В. И. Петрушина, В. Г. Ражникова и др., а также Цзян Цунмэй, Ло Сяопин, Чжоу Шибинь и др.

Третье направление музыкально-педагогических исследований обращается к проблемам профессиональной подготовки педагога-музыканта. В конце XX века у истоков этого направления стояли: Г. М. Цыпин, Л. Г. Арчажникова, Н. Н. Гришанович, Ю. Б. Новосёлова, Т. П. Королёва, Е. С. Полякова, В. И. Пустовит, В. Л. Яконюк (СССР), Мю Тяньжуй, Ван Аньго, Ван Яохуа, Цао Ли, Цзинь Шаньго, Чжан Ляньци (КНР).

На пороге XXI века в Китайской Народной Республике разрабатывались теоретические проблемы профессиональной подготовки педагогов-музыкантов: У Годун, Чжан Боюй, Ян Яньди, Чэнь Цюанью.

В этот период также исследовались отдельные сферы личности педагога-музыканта: профессиональное мировоззрение – С. Ю. Рыбин (Россия), Чжао Инь (КНР); мотивация – В. Л. Яконюк (Беларусь), Гао Гэ, Ван Имань (КНР) [3]; художественная культура – Л. О. Рапацкая (Россия), Сюй Цзинцзин (КНР); методологическая культура – Э. Б. Абдуллин (Россия) [6], Сюн Сяохой, Вэй Цинь, (КНР) [7, 8, 9]; педагогическая культура – Н. Б. Волчегурская (Россия), Юэ Инцзе (КНР); музыкальное восприятие – О. П. Рудницкая (Украина), Хуан Хэ, Цзэн Тяньли (КНР), профессионально важные качества (О. Г. Щелкалина) (Россия), Ли Вэй (КНР); оптимальное сценическое самочувствие исполнителя – В. Г. Касимов, Л. Л. Радомская (Россия), Ван Жуньнань, Сунь Юаньмао (КНР); особенности взаимодействия педагога и обучающихся – Л. Г. Коваль (Украина), Се Еньсы, Ли Цюн (КНР); профессионально-личностная рефлексия – Т. А. Колышева (Россия), Дун

Ли (КНР); профессиональное мышление учителя музыки – Е. П. Куликович – Дихтиевская (Беларусь), Жэнь Сюлэй (КНР); художественно-педагогическое общение – Г. Н. Па-далка (Украина), Чжан Лимин, Го Ян (КНР); творческое общение – О. В. Грибкова (Россия), Лу Чжюань, Ли Пэнчэн (КНР).

Итак, в русле третьего направления музыкальной психологии и педагогики исследования последних десятилетий уточнили и углубили знания о структуре личности педагога-музыканта, сфере ее существования и функционирования в профессионально ориентированной деятельности.

Отметим, что становление специалиста в области музыкального искусства, педагогики и психологии музыкального образования само по себе – более сложный феномен, чем становление любого другого профессионала. Существование профессии педагога-музыканта на стыке искусства (музыка) и науки (педагогика) определило и обусловило эти сложности. Музыкальные способности одни из самых ранее проявляемых, а педагогические – проявляются очень поздно. Педагогические знания будущие педагоги-музыканты получают в процессе вузовского образования, а знания в области музыкального искусства должны быть получены намного раньше, ведь музыкальные способности надо развить задолго до поступления в вуз, иначе при отсутствии сензитивных периодов их развитие будет проблематичным. Ребенок, проявляющий музыкальные задатки и успешно формирующий свои музыкальные способности должен быть включен в музыкально-образовательный процесс как можно раньше, ведь его музыкальные способности из задатков начинают формироваться еще в пренатальный период. Поэтому уже в старших группах детского сада или в младших классах ребенок должен получить необходимую теоретическую информацию, практические навыки и возможность самореализации в русле музыкального искусства. При правильном сочетании эти три позиции обеспечивают ему прекрасное развитие в русле музыки и карьерный рост в музыкально-педагогической деятельности, т. к. формирование его профессиональных компетенций, личностно-профессиональных качеств начато в необходимый временной период онтогенеза (с раннего детства до юности, когда осуществляется самоопределение в профессии).

Начальное музыкальное обучение и воспитание осуществляется в Республике Беларусь в ряде учреждений образования (Детские школы

искусств, Детские музыкальные школы, общеобразовательные школы с эстетической направленностью, кружки и студии) и предоставляет базу для всех направлений профессиональной музыкальной деятельности: 1) для профессиональной подготовки специалистов (исполнителей разных специальностей, дирижеров хора и оркестра, композиторов, музыковедов и т. д.) через консерватории, академии музыки, институты и университеты культуры, музыкальные факультеты университетов, продвигающие и развивающие музыкальное искусство; 2) для профессиональной подготовки специалистов в области музыкальной педагогики и психологии, деятельность которых, в свою очередь, делится на два направления: а) подготовка педагогов-музыкантов в области профессионального музыкального образования (преподавателей детских учреждений, а также учреждений среднего специального и высшего образования); б) подготовка учителей музыки в области массового музыкального воспитания и образования.

Какой же характер имеет система музыкального воспитания и образования в Китайской Народной Республике. Ценность музыкального искусства и его влияния на отдельную личность и общество всегда признавалось в Китае. Более двух тысяч лет значимость музыки для формирования человека, общества и государства никогда не оспаривалось. Вероятно, правильным будет утверждение, что аксиологические детерминанты функционируют в этой системе музыкального образования бесперебойно и на постоянной основе. Общее музыкальное образование в КНР осуществляется на протяжении всех лет обучения в общеобразовательной школе (общее школьное образование, среднее школьное образование – обязательные для всех граждан КНР – и высшее школьное образование). Профессионально ориентированное начальное музыкальное образование осуществляется в небольшом количестве музыкальных школ при известных консерваториях. Основная же масса детей получает дополнительное музыкальное образование только через занятия с частными преподавателями. Частное музыкальное образование обычно дорогое и замыкается на обучении вокалу, игре на каком-либо музыкальном инструменте. При этом изучение теоретических дисциплин сведено к минимуму, что подрывает теоретическую базу будущего специалиста, которую приходится укреплять на следующих ступенях получения профессионального музыкального образования.

Для более наглядного сравнения систем музыкального образования Республики Беларусь и Китайской Народной Республики, приведем таблицу, которая наглядно показывает как совпадения, так и различия в данных системах (Рисунок 1.1.).



Рисунок 1.1. – Системы музыкального образования Республики Беларусь и Китайской Народной Республики

При сравнении систем образования Республики Беларусь и Китайской Народной Республики наибольшие совпадения прослеживаются в рамках общего среднего образования. Как в Китае, так и в Беларуси в учебные планы школ (на различных уровнях) включается большое количество разнообразных предметов. Для примеров нами взяты математика и музыка. Предмет математики проходит по всем ступеням общего среднего образования: для Китая – общее школьное образование, среднее школьное образование и высшее школьное образование; для Беларуси – I, II и III степени общего среднего образования. Несколько иное положение в школьном музыкальном образовании. В РБ предмет «Музыка» изучается с I по 4 класс, в дальнейшем музыкально-эстетическое образование осуществляется в рамках факультативов и только частично восполняется при изучении предмета «Мировая и отечественная художественная культура» в старших классах. В КНР общее музыкальное образование осуществляется на протяжении всех лет

школьного образования. В этом сходство и различие общего музыкального образования в Китае и Беларуси.

Несколько иное положение с профессиональным музыкальным образованием, т. к. невозможно стать профессионалом, получив только общее музыкальное образование. Здесь значительную роль играет система дополнительного музыкального образования. В Республике Беларусь оно осуществляется в государственных учреждениях дополнительного образования. Таковыми являются: Детские школы искусств, Детские музыкальные школы (обучение 7-8 лет), кружки, студии (время обучения варьируется). И только после окончания этих учреждений молодежь может поступать в профессионально ориентированные средние специальные учреждения образования (училища, колледжи, лицеи – 3-4 года обучения). Заключительным этапом становления специалиста в области музыкального искусства является обучение в различных УВО (Белорусская государственная академия музыки, Белорусский государственный университет культуры и искусств, музыкальные факультеты университетов и институтов, например, факультет эстетического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и др.). В Китайской Народной Республике положение отличается тем, что детские музыкальные школы работают только при высших учебных заведениях и их не очень много. В основном дополнительное музыкальное образование, позволяющее молодежи стать профессионалом получается в процессе частных занятий с преподавателями. Соответственно отсутствует в этой системе государственное регулирование через учебные планы, программы государственного образца и т. д. Каждый преподаватель занимается со своими учениками в меру собственного профессионализма. Поскольку обучение платное, то большее внимание уделяется игре на музыкальных инструментах, пению, а теоретическими предметами преподаватели занимаются меньше. Это, разумеется, облегчает финансовый прессинг на семью, но не дает необходимой теоретической подготовки будущему профессионалу. В этом отличие профессиональной подготовки в рамках дополнительного образования: в одной стране оно находится под управлением государства, в другой – отдано в частные руки.

Итак, для первого направления подготовки специалистов в области музыкального искусства, которые функционируют как творцы, обеспечивающие дальнейшее его развитие, предназначены музыкальные лицеи, музыкальные колледжи, музыкальные училища, консерватории, академии музыки. Но нам необходимо рассмотреть второе направление музыкального обучения с двумя выделенными подпунктами. Безусловно, более глубокое овладение музыкальными дисциплинами предполагает подготовка специалистов, педагогов-музыкантов для профессионального музыкального образования. А вот для подготовки специалистов массового музыкального воспитания 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» [10, с. 17-18].

Часто понятие музыкальное образование определяют как «профессиональное обучение музыке (творчеству, исполнительству, музыкальной науке), а также совокупность знаний, полученных в результате этого обучения» [11, с. 168]. Как можно заметить, в этом определении объем понятия сужен: признание музыкального образования только атрибутом профессионализма является ошибочным, т. к. отдельные компоненты 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 педагога-музыканта, учителя музыки.

Однако, в настоящее время, когда началось третье десятилетие XXI века необходимо дать новую дефиницию этому понятию, более соответствующее реалиям общественного развития и современным

педагогическим воззрениям. Музыкальное образование – это целенаправленный, планомерный процесс и результат обретения человеком компетентности в области музыкального искусства, обеспечиваемого усвоением систематизированных знаний, умений, навыков и опыта в контексте 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.

Представленное в таком виде музыкальное образование становится равновеликим по объему двум независимым понятиям музыкальное воспитание и музыкальное обучение, причем, оба определения берутся в самом широком смысле.

Однако, следует отметить, что понятие музыкальное образование нельзя приравнивать к понятию музыкально-педагогическое образование. Музыкальное образование, вне зависимости от того, является ли оно общим или специальным, ограничивается только сферой музыкального искусства, а музыкально-педагогическое существует на стыке педагогики, психологии и музыки, овладение которыми необходимо специалисту в области музыки. Музыкальное образование обеспечивает взаимодействие человека с музыкой, целью которого является изменение себя, а музыкально-педагогическое – взаимодействие человека с музыкой и другой личностью. Причем, преподаватель должен не только изменять себя, но и (что и гораздо более важно) изменить или создать условия для самоизменения Другого. Музыкант-профессионал сам по себе может быть ценен для общества, являясь творцом 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 для своих учеников! Следует заметить, что вне социально-педагогической системы «учитель-ученик» педагог-музыкант не существует и оценке не подлежит. Музыкант может гореть яркой звездой сам, педагог-музыкант должен передавать свой свет Другому, помогая ему тоже «возгореться».

Личностно-профессиональное развитие музыканта или будущего педагога-музыканта также подвержено глобальным изменениям.

Появившиеся в конце XX – начале XXI века трансформации отражают специфические черты, связанные с особенностями музыкальной деятельности, как педагогической, так и учебной. Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения, возникающие в системе «учитель-ученик», связаны как с предметом обучения и деятельности (музыкой), так и с отношениями, возникающими в процессе этой деятельности.

Осмысливая проявившиеся в музыкально-образовательном процессе закономерности, известный российский ученый В. Г. Ражников формулирует принципы новой педагогической парадигмы в музыкальном обучении [12].

Эти три принципа отражают три стороны (элемента, составляющих...) взаимодействующие в музыкально-образовательном процессе: личность учащегося, личность педагога-музыканта и сам предмет деятельности – музыку.

В музыкально-педагогическом процессе центральной является личность обучающегося. Если в общей педагогике принцип индивидуализации рядоположен другим принципам (научности, доступности, последовательности и т.д.), обеспечивающим логику и систему подачи предмета обучения, предмета деятельности, то в музыкальном обучении ни сама музыка (музыкальное произведение, музыкальная культура) не могут быть целью музыкально-педагогического процесса. И преподаватель, его авторитет или тщеславие не могут быть приоритетны. Только личностно-профессиональное становление и развитие обучающегося может стать аксиологической детерминантой деятельности педагога-музыканта, обеспечивая аксиологический аспект музыкального обучения и воспитания.

Чтобы реализовать этот принцип в своей деятельности преподаватель должен обладать рядом качеств, которые являются основой профессиональных компетенций: а) антиципацией и интуицией (обладать способностью предвидеть и предчувствовать личностно-профессиональное развитие ученика); б) мастерством и креативностью (обладать умением актуализировать жизненный и музыкальный опыт обучающегося, включая ученика, студента «в систему многосторонних отношений с окружающим миром, причем творческий подход к каждому ученику будет определяющим в его действиях» [10, с. 8]; в) нравственной позицией, обеспечивающей концентрацию усилий, энергии, воли, эмоций и чувств на

личности ученика, раскрывая ему всю многогранность музыкального искусства, его содержания и всемерно интенсифицируя процесс его раскрытия и усвоения.

Развивает личность обучающегося только развивающаяся личность педагога-музыканта. Музыкальное образование – целостный процесс, полноценное осуществление которого возможно только в рамках основной социально-педагогической системы «учитель-ученик» (или в развитии полисубъекте). Стиль общения при этом должен строиться на основе диалога, сотрудничества и сотворчества, т.к. на него приходится обмен мыслями, идеями, эмоциональными состояниями между участниками педагогического процесса, что является содержательной стороной музыкального обучения и воспитания.

Для своего ученика педагог-музыкант является и руководителем, и наставником, и авторитетным музыкантом, и репетитором, и прекрасным интерпретатором музыки. В своей практической деятельности он может оказывать помощь ученику в овладении музыкальным предметом (теория, сольфеджио, специальность, история музыки и т. д.), в его личностно-профессиональном становлении, развитии и формировании. При этом педагогом-музыкантом прогнозируются все задачи музыкального воспитания, обучения и образования (стратегические и тактические), а также намечаются пути их решения. Основной проблемой для учителя в процессе практического решения поставленных задач является необходимость избежать позиции авторитетного, но стороннего наблюдателя.

Сложность профессии педагога-музыканта заключается в том, что невозможно без приложения определенных усилий удержаться на высоком уровне мастерства: отсутствие динамики роста профессионализма может привести к стагнационному процессу и, в конечном итоге, к разрушению личности: «можно либо что-то завоевывать для себя и двигаться вперед, либо терять приобретенное и откатываться назад» [10, с. 8]. Личность преподавателя, как и личность ученика, является динамической системой и не может существовать в статике. Творческие усилия педагога обуславливают его развитие, что и создает условия для личностно-профессионального становления обучающегося. Этот принцип отражает важную аксиологическую составляющую музыкально-образовательного процесса, поднимая ценностную планку развивающейся личности

педагога-музыканта, который становится пусковым механизмом для развития личности своего ученика.

В сфере музыкального искусства содержанием образования является не освоение информационно-знаковых сторон музыкальных произведений, а воспитание личностного способа отношения человека как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе. Позиционируя себя по отношению к воспринимаемому или исполняемому музыкальному произведению ученик идентифицирует себя эмоциональной программой художественного содержания произведения. Происходит некоего рода уподобление человека музыке. При этом к музыке надо относиться не как к «учебному предмету», а как к феномену, обеспечивающему становление духовности личности и раскрывающему содержание окружающего мира через звуковой художественный образ. Личностное отношение к музыкальному произведению проявляется через актуализацию для обучающегося его содержания и обеспечивать создание субъективной эмоционально-эстетической программы, воплощающей для человека содержание музыки. Через интонацию и ритм воплощается в звуках сущность передаваемого композитором сообщения будущим слушателям, которое усваивается и переживается ими как непосредственное воплощение реальности. Содержание музыкального произведения может стать личным неоспоримым достоянием человека, если процесс общения с музыкальным произведением будет поддержан эмоциональной ситуацией на каждом этапе работы над ним.

Принцип отражает существенную связь внутри музыкально-образовательного процесса между информационно-знаковыми сторонами нотного текста и эмоционально-образным содержанием произведения. Информационно-знаковой стороной музыкальное искусство не исчерпывается, ценность его именно в образном воплощении окружающей действительности, которое и переживается всеми субъектами, соприкасающимися с музыкальным произведением. Аксиологический аспект музыки заключен именно в художественном образе, который возникает при декодировании нотного текста.

Эти принципы тесно связаны со спецификой музыкального искусства и отражают аксиологические аспекты музыкально-образовательного процесса. В какой-то степени они не заменяют и не подменяют принципы общего образования – они их только дополняют и

конкретизируют, обеспечивая понимание сущности музыкально-педагогического процесса. 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, многообразии проблем человеческого бытия» [6, с. 39].

Список использованных источников:

1. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Бай, Хуа. Теоретико-методологические основы преподавания музыкального искусства в контексте диалога культур / Хуа Бай. – Минск : ИВЦ Минфина, 2017. – 234 с.
3. Гао, Гэ. Теория и практика реализации принципа единства художественного и технического в развитии обучающегося-пианиста : монография / Гэ Гао. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – 97 с.
4. 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. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
5. Музыкальный энциклопедический словарь / Отв. редактор Г. В. Келдыш. – М. : Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1959. – 327 с.
6. Полякова, Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.
7. Ражников, В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников. – Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 33–41.
8. Слостёнин, В. А. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостёнина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.
9. Чжу, Цзин. Преимущество в реализации принципов русской фортепианной школы в современной музыкальной педагогике Китая / Цзин Чжу. – Минск : ИВЦ Минфина, 2019. – 155 с.

10. 魏芹. 艺术课程改革下的音乐教师的文化素养[J].北方音乐, 2018,38(22):212-220. = Вэй, Цинь / Культурная грамотность учителей музыки в рамках реформы художественной программы / Вэй Цинь // Северная музыка. – 2018. – № 22. – С. 212–220.

11. 熊晓辉.从方法论看中国红色音乐文化研究[J].昌吉学院学报, 2020(04):52-57. = Сюн, Сяохой / Методология исследования китайской послереволюционной музыкальной культуры / Сюн Сяохой // Журнал Университета Чанцзи. – 2020. – № 4. – С. 52–57.

12. 杨燕迪.音乐与文化的关系解读:方法论范式再议[J].音乐艺术(上海音乐学院学报), 2011(01):62-68. = Ян, Яньди. Интерпретация взаимосвязи музыки и культуры: пересмотр методологической парадигмы / Ян Яньди // Музыкальное искусство (Журнал Шанхайской консерватории). – 2011 – № 01. – С. 62–68.