

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

DOI: 10.25629/НС.2020.11.15

Рачина Б.С.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обновления содержания вузовской подготовки учителя музыки в контексте цивилизационных, социально-экономических, социокультурных изменений, обусловленных, в том числе, вхождением в век господства информационных технологий, которые определяют изменения в интеллектуальной, эмоциональной, коммуникационной сферах бытия. Исходя из сущностных особенностей музыкального искусства, предлагается обновленная модель профессиональной подготовки педагога-музыканта. В статье обосновывается необходимость введения театрального и хореографического аспекта в подготовку учителя музыки.

Ключевые слова. Музыка, музыкальное искусство, модель профессиональной подготовки педагога-музыканта, проективная деятельность, исполнительская деятельность, творческая деятельность, музыкально-пластическая деятельность, драматургия и режиссура урока, артистизм учителя, суггестивные технологии.

Введение

На протяжении многовекового развития европейской цивилизации крупнейшие философы и искусствоведы (Платон, Ф. Ницше, А. Ф. Лосев, Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Ю. Н. Холопов, В. Н. Холопова, В. А. Цуккерман, Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Е. А. Назайкинский, А. И. Климовицкий, А. Н. Сохор, М. С. Каган, Т. В. Чердниченко, Г. А. Орлов, М. Ш. Бонфельд и др.) пытались осмыслить предназначение, сущность и содержание музыкального искусства. Однако феномен музыки до настоящего времени, во-многом, остается таинством, инобытием, поражая инвариантностью прочтения смыслов, недостаточностью представления о процессах музыкального восприятия и музыкального творчества, понимания механизмов работы сознательных и бессознательных структур человеческой психики и головного мозга, вовлеченных в музыкальную деятельность и музыкальную коммуникацию. Поэтому без погружения в сферу изучения сущности рассматриваемого явления невозможно обосновать стратегию подготовки педагога-музыканта. Обратимся к авторитетным источникам.

Обсуждение

Великий немецкий философ Ф. Гегель считал музыку озвученной стороной абсолютного Духа, который «порождает <...> явления внешние, чувственные преходящие с чистой мыслью, природу и конечную действительность с бесконечной свободой постигающего мышления» [14, с. 14]. Музыка – звучащий Дух бытия.

Один из крупнейших мыслителей XX века, А. Ф. Лосев так писал о музыке: «...музыка конструирует другой мир, без законов и без основания. И уже по одному этому она есть особое мироощущение, не сводимое и не переводимое ни на какое другое мироощущение и другой язык». <...> «Эйдос музыки явил нам ее сущность, и сущность эта – *несказанность, невыявленность и гилетичность* (непрерывное становление, изменчивость. – Б. Р.) [10, 226].

Замечательно высказывание Оливье Мессиана о музыке: «она... есть искусство мыслительное, интеллектуальное, абстрактное, нематериальное; искусство временное (это говорит о важности ритма в музыке), искусство сверхприродное (это объясняет религиозные практики и власть музыки над психикой); она есть, таким образом, искусство любви, могущее выразить любовь, – и это последнее меня восхищает». Рассматривая генезис слова «музыка» в разных языках, О. Мессиаан предлагает следующие толкования (рисунок 1) [23, с. 40].

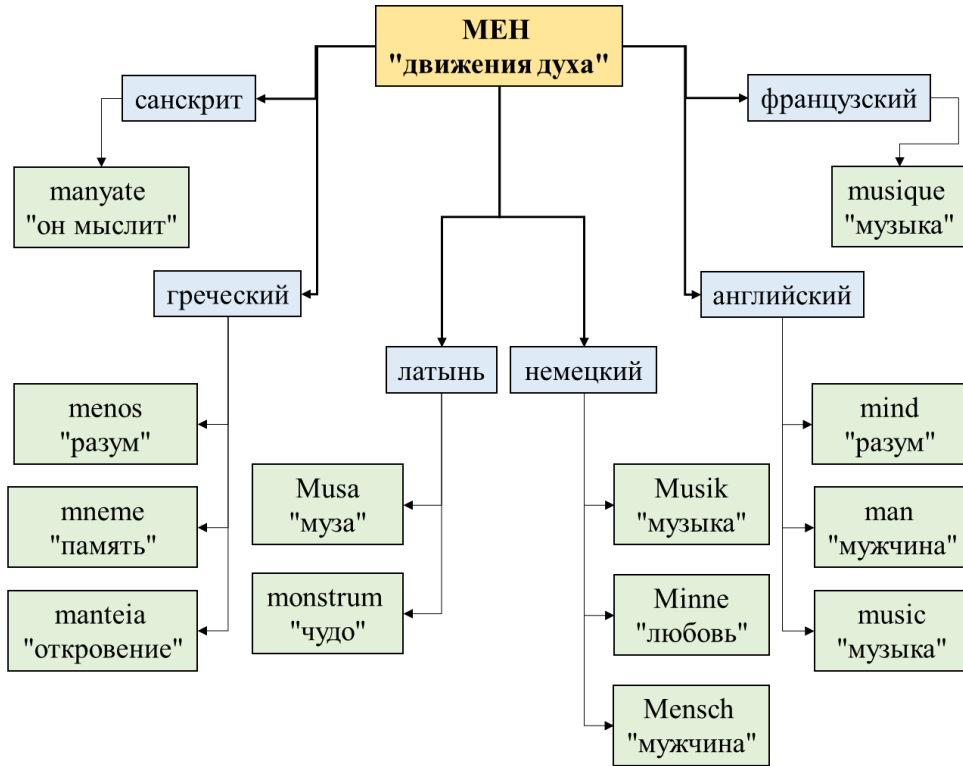


Рисунок 1 – Генезис слова «музыка» (по О. Мессиае)

В русском языке этимологию слова «музыка» философ Г. Г. Коломиец представляет следующим образом: «М-УЗЫ-КА». Здесь соединяются в триаде «М» – мужское начало, человек, «КА» – астральное тело, «УЗЫ» – магическое пленение субстанцией, или «то, что связывает, соединяет – высокое» [8, с. 314].

Г. А. Орлов рассматривает значение музыкального звука в процессе познания *вселенской целостности*: «Из всего, что существует в мире, из всех вещей, сотворенных, музыкальный звук есть чистейшая и наиболее полная манифестация времени. <...> Неуловимо изменчивый и тот же самый, он объединяет прошлое с будущим, преображая эти нереальности в реальное, длящееся настоящее. <...> Он сливается с интимной внутренней жизнью каждого и продолжает жить в ней. И всякий раз, когда это происходит, музыкальный звук исцеляет, хотя бы на миг возвращая человеку внутреннюю цельность и восстанавливая его единство с миром по ту сторону различий и изменений» [13, с. 430].

Т. В. Чердниченко также рассматривает музыку как «воплощение цельности человека, единства в нем природы и духа» [23, с. 29]. Античная космология открыла сущностное свойство музыки: диалектическое взаимодействие *консонанса*, понимаемого как гармоническое созвучие мироздания (Космоса), отраженное в интервальных соотношениях, с *диссонансом* – порождаемым Хаосом.

Развивая эту мысль Ю. Н. Холопов писал «...вся грандиозная и бесконечно запутанная эволюция искусства звуков есть развернутая во времени единая числовая структура, в лоне которой человеческое сознание причащается к мировой гармонии, мы берем только коренные элементы “генетического кода” музыки каждой из эпох. Располагая их в простом порядке, мы получаем своего рода „периодическую систему“ компонентов целостного процесса эволюции

музыки... <...> ...история музыки оказывается реализацией запрограммированного (кем? Создателем?) единого “генетического кода” музыки как целого» [22, с. 114]. Таким образом, приобщение человека к миру музыки обуславливает возможность усвоения им не только эстетических и духовных ценностей, но и трансцендентное постижение мироздания.

Исследования А. В. Гороповой доказывают, что «музыкальность является устойчивой характеристикой человека, а “музыкальный мозг” более пластичен и отличается большим разнообразием возможных состояний» [19, с. 87]. Нейронауки рассматривают обучение музыке в качестве возможности активизации нейронной сети мозга за счет гармонизации работы обоих полушарий, включения в деятельность нейронов разных сенсорных модальностей (аудиальной, визуальной, тактильной). В процессе музицирования задействован *весь* человеческий мозг: согласованно работают оба полушария и целостный ансамбль различных структур головного мозга, обеспечивая увеличение скорости восприятия и усвоения информации, расширяются нейронные сети, формируется креативная модель мышления, которая может быть экстраполирована и в другие области человеческого познания.

Быстро меняющийся современный цифровой мир ставит перед человечеством все более сложные по содержанию и по масштабу проблемы. В эпоху господства цифрового осмысления мироздания музыка приобретает первостепенное значение, способствуя сохранению в человеке качеств, делающие его Человеком: способность мыслить, творить, сопереживать, чувствовать, так как именно *существование искусства как способа познания и способность к рефлексии являются проявлением видовой уникальности Homo sapiens*, и эти качества не могут быть воспроизведены ни в одном искусственном интеллекте. Таким образом, обучение детей музыке является возможностью сохранить в индивидууме и его духовную сущность и самые значимые человеческие качества, что определяет приоритетное значение развития системы музыкального образования.

Существуют несколько противоречий, обуславливающих состояние как профессионального, так и общего музыкального образования в Российской Федерации:

- объективно происходящие *цивилизационные, социально-экономические, социокультурные изменения, определяющие трансформацию мировоззрения, мировосприятия и системы духовных ценностей* современного гражданина РФ;

- *вхождение в век господства информационных технологий* и детерминированные этим фактором изменения в *интеллектуальной, эмоциональной, коммуникационной сферах бытия человечества*, что неизбежно ведет к *переоценке системы духовно-нравственных ценностей и трансформации образа homo sapiens*;

- процессы, происходящие в музыкальном искусстве: *стремление к обновлению его содержания, интонационный кризис, поиски новых форм и выразительных средств, новых подходов к реализации коммуникативной функции музыки*.

Обозначив объективно существующие противоречия, рассмотрим в этом контексте проблемы профессиональной подготовки учителя музыки. Непрерывность процессов модернизации и обновления содержания образования, направленная на его оптимизацию, не дает возможности осмысления получаемых результатов как положительных, так и отрицательных. Существующее положение дел определяет необходимость постоянной корректировки программ и методического обеспечения практически всех дисциплин, что тормозит создание современной концепции, обеспечивающей повышение качества профессиональной подготовки, обогащенной достижениями педагогики искусства, выстроенной на основе установления системных междисциплинарных связей.

Современная образовательная парадигма определяет компетентность педагога-музыканта синтезом высокого уровня собственно *музыкальной подготовки, владением методами и технологией проективной деятельности, диагностическим характером технологического мышления, умением адаптировать инновационные педагогические модели, творческим подходом к профессиональной деятельности, способностью к рефлексии и построению на ее основе стратегии саморазвития*.

При рассмотрении *генезиса проблем процесса профессиональной подготовки* выявляется в качестве *необходимого условия существования целостной, комплексной, системно-деятельностной педагогической модели, содержащей* содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционно-технологический аспекты. Составляющими подобной модели, по нашему мнению, являются: философский, психологический, педагогический, методический, а также собственно музыкальный аспект подготовки (рисунок 2).



Рисунок 2 – Модель взаимодействия аспектов подготовки музыканта-педагога

Рассмотрим более подробно те аспекты профессиональной подготовки, которые представляются нам наиболее проблемными. В настоящее время особенно страдает собственно *профессиональный музыкальный аспект* подготовки. *Сокращение объема* учебного времени, направленного на изучение *музыкально-теоретических и музыкально-исторических* дисциплин, ведет к непониманию студентами фундаментальных процессов, смыслов, и понятий, а также закономерностей воздействия музыки. Отсюда проистекает поверхностная интерпретация содержания музыкальных феноменов и, как следствие, неумение подвести детей к их адекватному восприятию, что, по мнению автора, является *квинтэссенцией* работы педагога-музыканта.

Недостаточное внимание к *исполнительскому аспекту* музыкально-педагогической деятельности: дирижерскому, вокальному, инструментальному. Современный школьник, погруженный в мир гаджетов и звукозаписи, должен на уроке музыки слышать «живой» звук, наблюдать и сопереживать реальному исполнительскому акту, испытывая непосредственное воздействие звуковой ткани музыкальной интерпретации, рождающейся перед его мысленным взором.

Чрезвычайно важен уровень музыкальной подготовки учителя в организации *творческого музицирования* учащихся. Творить должен сам учитель, именно его творческие проявления заражают учеников, вызывая у них стремление к творческой самореализации. Высшим психологическим уровнем освоения знания является творческий уровень: разные виды импровизации, сочинения по определенным моделям и т. п., должны органично включаться в работу в том или ином виде на каждом уроке музыки.

В современном зарубежном музыкальном образовании большое место занимает *инструментальное музицирование*. В России в соответствии с песенной природой мелоса традиционно главенствующее положение занимало хоровое пение, культурная традиция, которую надо бережно сохранять и развивать. Однако, современные дети хотят еще играть на каком-либо инструменте, музицировать. Многие учителя музыки используют свирели, блок-флейты, элементарные музыкальные инструменты. Это обстоятельство определяет появление новых

компетенций: выпускники должны уметь написать ритмическую партитуру, создать переложение для блок-флейты или ансамбля доступных элементарных музыкальных инструментов. Век информатизации породил множество разновидностей синтезаторов, midi-приставок к компьютеру. При наличии необходимого оборудования и всеобщей увлеченности гаджетами обучение музицированию на синтезаторе могло бы решить многие проблемы общего музыкального образования, при наличии соответствующих компетенций и разработанной методики преподавания, адаптированной для общеобразовательной школы.

Современному образованию необходим педагог, обладающий артистизмом, владеющий важнейшими компетенциями в области:

- закономерностей драматургии, рассматриваемой как способ создания в действии определенной сюжетно-образной концепции;
- педагогической режиссуры, рассматриваемой как организация педагогического взаимодействия, пространства и мизансценирования, сценического движения;
- артистизмом, проявляющимся во владении различными приемами сценической речи;
- средствами невербальной коммуникации: *паралингвистическими* (тембр, регистр, интонация, паузация, темп, громкость, ритмика и т. д.), *экстралингвистическими* (имидж учителя, выразительность его поведенческих проявлений), *кинестическими* (жесты, мимика, пантомимика, позы, визуальный контакт), *проксемическими* (пространственные передвижения и расположение партнеров по коммуникации (*мизансценирование*)).

Особенно важно рассмотрение урока музыки как целостного действия, наполненного разными видами музыкальной деятельности учащихся и учителя.

Существует несколько классификаций видов музыкальной деятельности. Б. В. Асафьев предложил триаду: *композитор – исполнитель – слушатель*. До 90-х годов XX века в общем образовании была принята такая классификация: *хоровое пение; слушание музыки; движение под музыку, игры, танцы, упражнения; импровизация, игра на детских музыкальных инструментах* [14, с. 13–16]. Е. В. Николаева предлагает классификацию, учитывающую, «с одной стороны, природу музыкального искусства в целом, с другой – особенности его постижения учащимися: *собственно музыкальная деятельность, включающая слушание музыки, исполнительскую музыкальную деятельность (вокально-хоровую деятельность, инструментальную деятельность, импровизацию и сочинение музыки); музыкально-теоретическая деятельность, музыкально-историческая деятельность, музыкально ориентированная полихудожественная деятельность, музыкально опосредованная деятельность*» [1, с. 117–158].

Нам представляется необходимым несколько упростить и сократить вышеприведенную классификацию. Исходя из тесной взаимосвязи и взаимозависимости музыкального и хореографического искусства, которые объединяет *общность генезиса движений и пластики тела человека и отражение телесности в свернутом виде в интонационной структуре музыкального искусства*. Исходя из значимости генетических корней хореографии и музыки, заключенных в человеческом теле, мы считаем необходимым выделить *музыкально-пластическую деятельность в качестве отдельного вида музыкальной деятельности*.

На уроке музыки, особенно в начальной школе, должно быть много звучащей музыки. В своей классификации мы рассматриваем музыкальную деятельность как общий корень, из которого вырастают разные ветви – виды музицирования: *певческая деятельность, музыкально-слушательская деятельность, музыкально-теоретическая деятельность, музыкально-творческая деятельность, музыкально-инструментальная деятельность, музыкально-пластическая деятельность, полихудожественная деятельность* (рисунок 3).

Музыка – искусство временное. Пространство и время, как фундаментальные категории были сущностными проблемами бытия, а со времен античности центральной проблемой философии. Современная наука соединяет пространство и время в единую сложнейшую систему – «пространственно-временной континуум». Ощущение своего пространственно-временного

положения абсолютно важно для любого индивидуума, поэтому нам столь важно представление И. Ф. Стравинского о том, что «музыка – единственная область, в которой человек реализует настоящее и освобождается от текучести времени» [16, с. 245].



Рисунок 3 – Классификация музыкальной деятельности

Т. В. Чердниченко в цикле лекций «Музыка в истории культуры» говорит о взаимодействии «озвученного пением телесного времени и озвученного инструментальной игрой телесного пространства...» [24, с. 29]. Телесное пространство и время в наибольшей степени выражены в метроритмической основе музыки, которая во многом основана на биоритмах человека и отражает его телесную природу, поэтому невозможно строить процесс познания музыки вне *музыкально-пластической деятельности*, которая, к сожалению, имеет в настоящее время хаотичный, бессистемный характер. В дошкольном музыкальном образовании существует предложенная Н. А. Ветлугиной система работы в области музыкального движения. Однако, в школе даже такие понятия как «темп, метр и ритм», зачастую, познаются вне телесного опыта, приобретаемого только в процессе музыкального движения и пластического выражения содержания музыкального образа. К сожалению, не организуются именно музыкальное движение, системно выстроенное и обусловленное темой и изучением элементов музыкального языка. Одна из причин такого положения – *отсутствие необходимых компетенций* в области ритмики, основ хореографической культуры, пластического интонирования. В настоящее время этот аспект подготовки студентов, к сожалению, практически отсутствует. Необходимо создание концепции музыкально-пластической деятельности на уроках музыки и разработка методики на основе системного подхода. Музыкально-пластическая деятельность для многих детей – это самый прямой и доступный путь к познанию музыки. Наше отношение к рассматриваемой проблеме может быть выражено словами американской актрисы Мэй Уэст: «Я говорю на двух языках: на языке тела и английском» [25]. Фундаментом научных представлений о музыкальности являются работы Б. М. Теплова. В своей концепции структуры музыкальных способностей ученый выделил феномен «эмоциональной отзывчивости на музыку», рассматривая его как «ядро музыкальности», а также подчеркнул значение чувства музыкального ритма, имеющего двойственную эмоционально-кинетическую природу. Исследования двигательных реакций человека на музыку и понимание Б. М. Тепловым музыкального времени как *темпо-метро-ритмического единства, телесно переживаемого человеком*, отражают проблематику психологической науки, которую представляют труды таких известных ученых, как У. Мак-Даугалл, Э. Мейман, К. Сипор, Э. Ж Далькроз и др.

Б. М. Теплов писал: «Восприятие ритма с психологической стороны представляет особенный интерес именно потому, что в нем с чрезвычайной яркостью обнаруживается, что восприятие есть процесс активно-действенный» [17, с. 279]. Разделяя эту мысль ученого, Е. В. Назайкинский выдвинул и обосновал гипотезу существования системного слухо-моторного анализатора, позволяющего настраиваться под контролем слухо-моторной установки. Исследователь писал: «Основой системного анализатора ритма является двигательный моторный аппарат человека, представляющий собой целый комплекс различных мышечных окончаний – эффекторов. Мускульные, двигательные ощущения, представления, сопереживания – это и есть база ритмического восприятия, хотя рецептором, улавливающим сигналы ритмического процесса, могут быть разные органы чувств – ухо, глаз, осязание [12, с. 192].

А. Г. Костюк, изучая механизмы и свойства перцептивной моторики в ходе восприятия мелодии, пришел к выводу, что «голосовая активность не всегда имеет место» ввиду процессов интериоризации, выражающихся в «ее свертывании, редуцировании, переходе во внутренний план. <...> ...моторная сфера восприятия мелодии широка и неоднородна. Она содержит также крытую жестикуляцию, мимику, локомоцию, и поэтому преждевременно было бы однозначно связывать такое восприятие с внутренней вокализацией» [9, с. 117]. А. Г. Костюк, таким образом, адаптировал идею психолога А. Н. Леонтьева о *соединении в процессе восприятия моторных и мыслительных актов, что обеспечивает совокупность материального и духовного начал*.

Эта идея коренится в учении Б. В. Асафьева о музыкальной интонации, пластической интонационности музыки. Г. А. Орлов впервые рассмотрел явление пластического интонирования, «со-интонирования» как фактора восприятия музыки, раскрыв диалектику существования этого феномена: «пластическое интонирование», затаенное *во внутреннем плане*, в области психики, и *внешнее*, выраженное в реальных движениях человека. Эта идея стала основой концепции В. В. Медушевского о двойственной природе музыкальной формы, в диалектическом единстве ее интонационной и аналитической составляющих. Исследователь рассматривал телесное движение как средство «раскодирования» музыкальной информации, отмечая, что «восприятие и понимание музыки – это не процесс свернутой вербализации, а ощущение ее связками, мышцами, движением, дыханием. Бесконечно богатая информация, заключенная в музыке, считывается не рассудком, а динамическим состоянием тела, соинтонированием, пантомимическим движением» [11, с. 67]. В психической сфере ученый рассмотрел мышление при помощи пластических интонаций-знаков и обусловленность этим фактором развития музыкального слуха. Опираясь на имманентную природу проявлений движения в музыке, В. В. Медушевский расценивает телесность как одно из универсальных свойств музыкального искусства: «Музыкальная интонация телесна уже по своей форме: она промышляется дыханием, связками, мимикой, жестами – целостным движением тела. <...> ...самые высокие духовные абстракции музыки не теряют связи с телесностью: муки мысли оборачиваются муками тела» [11, с. 168]. Основываясь на теории интонационной формы музыки В. В. Медушевского, Д. Б. Кирнарская в процессе исследования музыкальных способностей наравне с *аналитическим и архитектурным* слухом выделила в самостоятельную категорию *интонационный слух*, который, по ее мнению, является «*ядром музыкальности*» и «*центром эмоциональной отзывчивости на музыку*». Ученый рассматривает движение и жест как два «*фундаментальных канала связи музыки и бытия*», *прямую связь музыки и аффективных телесных выражений* [7, с. 71–72].

Глубокое обоснование архетипического подхода к проблемам пластического музыкального интонирования мы находим в работах А. В. Тороповой. Она пишет: «Из континуальности интонирующего потока в процессе развития личности формируются *индивидуальные орудия знакового интонирования*:

- *психомоторный контур интонирования*: индивидуальная пластика и почерк;
- *палитра голосового интонирования*: тембр, регистр, скорость, энергия и наполненность, индивидуальные архетипические интономемы;

• *контактность* (такт по Аристотелю) или устремленность в общении к *соинтонированию*, к контрастному или контрапунктическому интонированию, или к прекращению сообщений.

Все это вместе, а возможно, и многое другое образует *интегральную индивидуальность интонирования*». [20, 269].

Исследователь выделяет уровни интегрального интонирования:

- *организмический* (связанный с телесностью);
- *уровень социального «Я»* (позволяющий осознавать свою этнокультуру);
- *духовно-личностный* (выражение личностных смыслов сознания). **«Интонационная форма» личности – это презентация ее сущности и текущего состояния»** [20, с. 273].

Таким образом, *«моторный контур индивидуальности»* близок *«неизменному ядру индивидуальности»*, определяющему и ядро особенностей музыкального сознания личности. Та же структура *«оболочек»*, по мнению автора, выявляется в «углубленном анализе “бытования” музыкального образа: от архетипа-протоинтонации, через его телесно-двигательную интонацию и ассоциативные связи с иными модальностями чувственного опыта к культурно-языковой выраженности в жанре и форме и концертно-исполнительской интерпретации в процессе “оживления” образа человеком музицирующим (творящим, исполняющим, слушающим)» [21, с. 274]. Можно сделать вывод о существовании двух подходов к вопросу взаимодействия музыки и движения:

1. С позиций *музыкального ритма*, когда кинетическое моделирование музыкально-ритмической структуры выступает как механизм восприятия музыки.

2. С позиций *музыкального мышления и сознания*, которые нашли свое выражение в идее пластического интонирования (Б. Л. Яворский, С. Н. Беляева-Экземплярская Г. А. Орлов, В. В. Медушевский, Д. Б. Кирнарская, А. В. Торопова).

Однако эта проблема требует дальнейшего исследования и экстраполяции научных идей в область методики практической работы с детьми как в сфере развития метроритмического чувства, так и в сфере формирования музыкального восприятия.

Стремление, с одной стороны, пластически выявить смысл и содержание музыки, а с другой стороны, в музыке отразить пластику движений человеческого тела в XX веке нашла отражение в музыкальной педагогике в трудах К. Орфа, З. Кодая, М. С. Красильниковой, В. Коэн и др. Основоположителем метода выражения содержания музыки средствами движений и пластики человеческого тела считают швейцарского педагога, композитора Э. Жака-Далькроза. В своей книге «Ритм» он писал: «Мы раскрыли физическую природу ритма: ритм есть движение материи, логически и пропорционально распределенной во времени и пространстве. Жизненная задача каждого мускула состоит в том, чтобы выполнить ряд движений с определенной силой, в определенном времени и пространстве» [5, с. 37]. «Воспитание в ребенке *мышечного чувства* следовало бы начинать с первых лет его жизни. <...> Сенсорные системы порождают в нас ощущение пространства и времени, в их работе проявляется индивидуальность каждого человека, а тело служит необходимым орудием олицетворения душевной жизни» [5, с. 89]. В движениях находит отражение внутренняя сущность личности. «Сила, слабость, тяжесть, легкость, медленность, быстрота с наибольшей ясностью открывают мир идей и воли» [5, с. 99]. Ритмическое воспитание направлено на гармонизацию работы нервных центров. Поэтому необходимо раскрыть все взаимосвязи и осознать сущность ритма, которым будет обладать тело, когда «...наши мускулы передадут нашему сокровенному «Я» ощущения во времени и в пространстве. <...> Жизнь есть музыка с ее живым и жизнь творящим ритмом» [5, с. 120–121]. Как можно понять, идеи Ж. Далькроза во-многом предвосхищают научные данные современной музыкальной психологии и определяют наше понимание роли музыкально-пластической деятельности в контексте общего музыкального образования. В отечественной педагогике музыкального образования идеи швейцарского ученого развивали Н. Г. Александрова, Н. П. Збруева, Е. В. Конорова, М. А. Румер, В. Е. Яновская, С. Д. Руднева, Э. М. Фиш.

В ряду важнейших компетенций, которыми должен в полном объеме обладать педагог-музыкант особое место занимают проективные компетенции. М. Н. Ахметова рассматривает их как «интегративную характеристику специалиста, включающую гипотетическую и прогностическую способность движения в образовательном пространстве по собственной траектории развития в соответствии с личностными свойствами и на основе «живого» знания» [2, с. 59-71]. Исследователь выделяет *пять функций* проективной деятельности: *диагностирующая, системообразующая, преобразующая функция, функция реализации педагогической технологии, функция рефлексии, самооценки и определения новых перспектив.*

Рассматривая *структуру* проективной деятельности, В. И. Загвязинский выделяет три возможных процесса: *моделирование – метод исследования объектов познания на их моделях; прогнозирование – научная конкретизация перспектив развития предмета или явления, обусловленная системным планированием; конструирование педагогической технологии – системообразующая проективная деятельность, позволяющая программировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения и со значительной степенью вероятности гармонизировать желаемые результаты* [6, с. 13-15].

Педагогическая технология предлагает *формировать цели обучения через результаты обучения, проявившиеся в деятельности учащихся, качество и эффективность которой учитель или эксперт могут по определенным критериям надежно диагностировать (оценить).* Будущие педагоги-музыканты должны овладеть умением построения стройной, иерархически выстроенной системы целей – *педагогических таксономий* и языком понятного, конкретного их описания. Отправной точкой может служить классификация (таксономия) целей образования, созданная Б. С. Блумом [4], который выделил три группы целей, связанных с соответствующими областями человеческой психики: *когнитивные, аффективные и психомоторные.* В контексте педагогики искусства особенно важное значение приобретает область аффективных и психомоторных целей, в которых может быть выражено эмоциональное содержание и интонационно-ритмическая основа музыкального искусства.

Владение широким спектром современных педагогических технологий и *высокий уровень технологического мышления* характерны для современного педагога-музыканта. Специфика музыкального искусства, содержание которого, воспринимается как на когнитивном, так и подсознательном уровне (А. В. Торопова, Д. Б. Кирнарская и др.), требует своеобразных приемов и методов освоения. В классификации педагогических технологий Г. К. Селевко, выделим важную для педагогики музыкального образования группу технологий, объединенных по научной концепции *передачи и освоения опыта:* это – ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающего обучения, когнитивные, интериоризаторские, суггестивные, психоаналитические, гештальттехнологии и др.

Учитель музыки должен уметь каждый раз *заново переживать смысл и содержание* музыкального образа, воздействуя на учащихся, *заражая их своей, наполненной интеллектуальным переживанием, эмоцией.* Оптимальный путь в этом направлении – использование *ассоциативно-рефлекторных и суггестивных технологий.*

Суггестивная технология предусматривает концентрацию средств воздействия на ученика, обеспечение максимального погружения в музыкальную ткань путем включения ансамбля сенсорных процессов. Суггестивные технологии опираются на исследования выдающихся психологов, физиологов и нейрофизиологов (А. А. Ухтомский, В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе, П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия, Н. Н. Бехтерева, Г. К. Лозанов, Б. Д. Парыгин и др.). Важнейшими их качествами являются, по мнению Г. К. Селевко:

- «использование всех возможностей человеческого мозга и органов чувств в процессе восприятия и усвоения информации;
- применение различных видов предъявления информации (аудио, видео, кодированного);
- восприятие информации всеми возможными каналами;
- многообразия взаимодополняющих методов и форм концентрации учебной деятельности» [15, с. 114].

Суггестивный компонент воздействия особенно востребован в процессе слушания музыки и в певческой исполнительской деятельности. В музыкальном искусстве *генетически* заложены возможности суггестивного воздействия, базирующегося на *архетипических эмоциональных паттернах*, сформировавшихся в те времена, когда музыка выполняла сакральные функции. Когнитивные науки в XX веке, во-многом, обосновали медитативные и гармонизирующие эффекты воздействия музыкального искусства на человека.

Древнейшая основа интонирующего сознания, по мнению А.В. Тороповой, базируется на основных психофизиологических паттернах: *напряжение – торможение, регулярность – хаотичность, их сменяемости*, которые образуют неосознаваемый «архетипический смысловой фундамент». Методологией изучения влияния довербальных (неосознаваемых) смыслов, является теория архетипов, созданная К. Юнгом. А. В. Торопова выдвигает тезис о «*дополнительности осознаваемого и неосознаваемого психического смыслообразования, опирающегося на систему переживаний и установок и проявляющегося в различных аспектах интегральной индивидуальности, ее общего, особенного и единичного в структуре этих установок*» [15, с. 151].

Возможность суггестивного воздействия музыки кроется как в *генетически обусловленных интонационно-функциональных ее свойствах*, так и в *психофизических аспектах индивидуального музыкального сознания*. Суггестивное воздействие на учащихся может быть обеспечено:

- эмоциональным погружением в *сотворение музыкального образа*, основанным на эмпатии; сотворением *атмосферы* взаимного понимания и доверия, *таинства*, «инобытия»;
- эмоциональным *заражением* учащихся художественным переживанием учителя; *исполнительской деятельностью учителя*;
- *интонационным осмыслением процессов развития* музыкальной ткани;
- *ситуацией полилога* (учитель – композитор – лирический герой – исполнитель – учащийся) в процессе активного общения с музыкальным произведением;
- организацией *коллективной исполнительской деятельности*, носящей творческий характер;
- *построением драматургии урока* в соответствии с законами формообразования музыкального искусства;
- *игровым* характером обучения.

Значимость суггестивных технологий определяется пониманием генезиса невербального смысловыражения и интонирования.

Выводы и заключение

Обобщая все вышеизложенное, представляем новую модель профессиональной подготовки (рисунок 4).



Рисунок 4 – Новая модель взаимодействия аспектов подготовки музыканта-педагога

Для того, чтобы оптимально решать вопросы профессиональной подготовки педагогов-музыкантов мы должны ясно представлять содержание их профессиональной деятельности. Однако в *современном общем музыкальном образовании* наблюдается, по нашему мнению, сложное положение. ФГОС постоянно подвергаются достаточно серьезным изменениям, а все существующие в настоящее время учебно-методические комплексы (УМК): учебники, рабочие тетради, хрестоматии, методические разработки и т. д. по музыке разных авторов, рекомендованные министерством образования, во-многом не соответствуют выдвигаемым требованиям. Не существует единого подхода к разработке рабочих программ, календарно-тематических планов, планов уроков, планируемых результатов обучения и, особенно, к содержанию и формулированию универсальных учебных действий (УУД), что явно не способствует повышению качества общего музыкального образования.

Именно неполноценность и неэффективность современного общего музыкального образования во-многом обуславливает низкий уровень музыкальной культуры. Думается, что школа ждет создания *новой концепции общего музыкального образования*, его содержание нуждается в серьезном обновлении. Необходимо разрабатывать новые методические подходы, экстраполировать в педагогику искусства новые технологии, увеличить удельный вес самостоятельной работы обучающихся в ходе уроков музыки, насытить их увлеченным музицированием в разных видах музыкальной деятельности, максимально сократить количество около музыкальных разговоров, которые ничего не дают ученикам. Представляется, сто студентов уже сегодня надо готовить к организации урока музицирования, творчески создаваемого в совместном с учениками едином драматургическом действе, урока, на котором царят музыка, игра и радость! Если выпускники будут готовы работать в этом ключе – значит наша задача выполнена.

Библиография

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2013. 336 с.
2. Ахметова М. Н. Проективная деятельность в структуре профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 59–76.
3. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twips.com/file/289953>. (дата обращения 08.07. 2020).
4. Гегель Г. В. Ф. Эстетика. В 4-х томах. Т. 1. Лекция по эстетике. М.: Искусство, 1968. 330 с.
5. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом «Классика XXI», 2008. 248 с.
6. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Общая педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Высшая школа, 2008. 390 с.
7. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
8. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект. Изд.3-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 531 с.
9. Костюк А. Г. О мелодической ориентации музыкального восприятия // Восприятие музыки: сб. статей. М.: Просвещение, 1995. 126 с.
10. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений. М.: «Правда», 1990. 205 с.
11. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 262 с.
12. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
13. Орлов Г. П. Древо музыки. 2-е изд., испр. СПб.: Композитор, 2005. 440 с.
14. Программы для средних образовательных учебных заведений. 1–8 классы. М.: «Просвещение», 1993. 28 с.
15. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.

16. Стравинский И. Ф. Диалоги. Л.: «Музыка», 1971. 414 с.
17. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
18. Горопова А. В. НОМО-MUSICUS в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии: монография. М.: Граф-Пресс, 2008. 288 с.
19. Горопова А. В., Князева Т. С., Лебедева Т. С. Диагностика музыкальности по электроэнцефалограмме // Психологический журнал. № 6. 2001. С. 87–91.
20. Горопова А. В. Интонирующая природа психики. М.: ООО «Издательство Ритм», 2013. 340 с.
21. Горопова А. В. Индивидуально-типологические особенности музыкального сознания: проблема метода и языка исследования // Развитие научного наследия Бориса Михайловича Теплова в отечественной и мировой науке (к 110-летию со дня рождения): сборник материалов международной научно-практической конференции. М., 2006. С. 269–274.
22. Холопов Ю. Н. О формах постижения музыкального бытия // Вопросы философии. № 4. 1993. С. 106–114.
23. Цареградская Т. В. Время и ритм в творчестве Оливье Мессиана. М.: Классика XXI, 2002. 376 с.
24. Чередниченко Т. В. Музыка в истории культуры // Курс лекций для студентов немusикальных вузов и всех. Кто интересуется музыкальным искусством. Вып. 1. М.: Долгопрудный. Аллегро-Пресс, 1994. 218 с.

Рачина Бела Соломоновна. AuthorID: 626139. E-mail: rachinabs@mail.ru

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF A MUSIC TEACHER

DOI: 10.25629/HC.2020.11.15

Rachina B.S.

The Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article discusses the issues of updating the content of the university music teacher's training in the context of civilizational, socio-economic, sociocultural changes, due, among other things, to the entry into the age of the domination of information technology, which determine changes in the intellectual, emotional, communication spheres of existence. Based on the essential features of musical art, an updated model of training of a teacher-musician is offered. The article justifies the need to introduce a theatrical and choreographic aspect in the training of a music teacher.

Keywords: music, musical art, model of professional training of a teacher-musician, projective activity, performing activity, creative activity, musical and plastic activity, drama and lesson direction, teacher artistry, suggestive technologies.

References

1. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Theory of music education: textbook for students of higher educational institutions]. 2nd ed., correct and add. Moscow: Prometei, 2013. 336 p.
2. Akhmetova M. N. Proektivnaya deyatelnost' v strukture professional'noi kompetentnosti [Projective activity in the structure of professional competence]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 2007. No 14. P. 59–76.

3. Voronov V. V. *Pedagogika shkoly v dvukh slovakh* [School pedagogy in two words]. URL: <http://www.twips.com/file/289953>. (accessed 08.07. 2020).
4. Gegel' G. V. F. *Estetika. V 4-kh tomakh. T. 1. Lektsiya po estetike* [Aesthetics. In 4 volumes. Vol. 1. Lecture on Aesthetics]. Moscow: Iskusstvo, 1968. 330 p.
5. Zhak-Dal'kroz E. *Ritm* [Rhythm]. Moscow: Klassika XXI Publ., 2008. 248 p.
6. Zagvyazinskii V. I., Emel'yanova I. N. *Obshchaya pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii* [General pedagogy: training manual for students of higher education institutions]. Moscow: Vysshaya shkola, 2008. 390 p.
7. Kirnarskaya D. K. *Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostei. Muzykal'nye sposobnosti* [Psychology of special abilities. Musical abilities]. Moscow: Talanty-XXI vek, 2004. 496 p.
8. Kolomiets G. G. *Tsennost' muzyki: filosofskii aspekt* [Value of music: philosophical aspect.]. 3d ed. Moscow: Librokom Publ., 2009. 531 p.
9. Kostyuk A. G. *O melodicheskoi orientatsii muzykal'nogo vospriyatiya. Vospriyatie muzyki: sb. statei* [About melodic orientation of musical perception. Perception of music: a collection of articles]. Moscow: Prosveshchenie, 1995. 126 p.
10. Losev A. F. *Muzyka kak predmet logiki. Iz rannikh proizvedenii* [Music as an object of logic // From early works]. Moscow: Pravda, 1990. 205 p.
11. Medushevskii V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonation form of music]. Moscow: Kompozitor, 1993. 262 p.
12. Nazaikinskii E. V. *O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya* [About psychology of musical perception]. Moscow: Muzyka, 1972. 384 p.
13. Orlov G. P. *Drevo muzyki* [The Tree of Music]. 2nd ed., pp. St. Petersburg: Kompozitor, 2005. 440 p.
14. *Programmy dlya srednikh obrazovatel'nykh uchebnykh zavedenii. 1–8 klassy* [Programs for secondary educational institutions. Grades 1-8.]. Moscow: Prosveshchenie, 1993. 28 p.
15. Selevko G. K. *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP* [Pedagogical technologies based on didactic and methodological improvement of WUA]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologii, 2005. 288 p.
16. Stravinskii I. F. *Dialogi* [Dialogs]. Leningrad: Muzyka, 1971. 414 p.
17. Teplov B. M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostei* [Psychology of musical ability]. Moscow; Leningrad: APN RSFSR, 1947. 355 p.
18. Toropova A. V. *HOMO-MUSICUS v zerkale muzykal'no-psikhologicheskoi i muzykal'no-pedagogicheskoi antropologii* [HOMO-MUSICUS in the mirror of musical-psychological and musical-pedagogical anthropology]. Moscow: Graf-Press, 2008. 288 p.
19. Toropova A. V., Knyazeva T. S., Lebedeva T. S. *Diagnostika muzykal'nosti po elektro-entsefalogramme* [Diagnosis of musicality by electroencephalogram]. *Psikhologicheskii zhurnal*. No 6. 2001. P. 87-91.
20. Toropova A. V. *Intoniruyushchaya priroda psikhiki* [Intoning nature of the psyche]. Moscow: Ritm Publ., 2013. 340 p.
21. Toropova A. V. *Individual'no-tipologicheskie osobennosti muzykal'nogo soznaniya: problema metoda i yazyka issledovaniya. Razvitie nauchnogo naslediya Borisa Mikhailovicha Teplova v otechestvennoi i mirovoi nauke (k 110-letiyu so dnya rozhdeniya): sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Individual-typological features of musical consciousness: the problem of the method and language of research. *Development of the scientific heritage of Boris Mikhailovich Teplov in the domestic and world science (for the 110th anniversary of his birth)*: a collection of materials of the international scientific conference]. Moscow, 2006. P. 269–274.
22. Kholopov Yu. N. *O formakh postizheniya muzykal'nogo bytiya* [About forms of comprehension of musical being]. *Voprosy filosofii*. No 4. 1993. P. 106–114.

23. Tsaregradskaya T. V. *Vremya i ritm v tvorchestve Oliv'e Messiana* [Time and rhythm in the work of Olivier Messiaen.]. Moscow: Klassika XXI, 2002. 376 p.

24. Cherednichenko T. V. *Muzyka v istorii kul'tury. Kurs leksii dlya studentov nemuzykal'nykh vuzov i vsekh. Kto interesuetsya muzykal'nym iskusstvom* [Music in the history of culture. Lecture course for students of non-musical universities and all. Who is interested in musical art]. Issue 1. Moscow: Dolgoprudnyi. Allegro-Press, 1994. 218 p.

Rachina Bela Solomonovna. E-mail: rachinabs@mail.ru