

- г) непрерывность образования — отсутствие «тупиковых» ветвей образования, свободный доступ к более высокой ступени образования;
- д) преемственность образования — обеспечение единства и взаимосвязи целей, задач, содержания и форм профессиональной подготовки.

Для системы музыкально-педагогического образования особое значение приобретают принципы непрерывности и преемственности. В силу сложности музыкально-педагогической профессии невозможно подготовить учителя музыки без дополнительного начального музыкального образования. Именно качественная довузовская музыкальная подготовка лежит в основе эффективности подготовки специалиста с высшим музыкально-педагогическим образованием.

Однако реализация этих принципов невозможна без четко проводимой государственной политики, опирающейся на ряд положений, общих для всех стран и всех направлений профессионального обучения. Самыми важными В. Рудольф считает государственную политику непрерывного образования, общность целей на всех ступенях обучения, преемственность содержания образования на разных его уровнях, непрерывность обучения, свободный доступ к последующему, более высокому, уровню подготовки [6].

Как можно заметить, государственная политика не только способствует реализации современной парадигмы образования, но и сама должна опираться на важнейшие ее принципы — непрерывность и преемственность.

Тем не менее, мировая музыкально-педагогическая общественность признает отсутствие непрерывности и преемственности в музыкальном обучении и образовании многих стран. Джек Доббс (Англия) посвятил этой проблеме доклад на IX конференции ИСМЕ, отметив разрыв между начальной и средней, средней и высшей ступенями музыкального образования. К подобному выводу приходят педагоги-музыканты многих стран: К. Рейнольдс, Е. Харпер — США, Л. А. Баренбойм — Россия [1; 2].

Характерным признаком отсутствия непрерывности и преемственности является децентрализация музыкального и музыкально-педагогического образования в мире, что приводит к двум негативным последствиям: часть учебных заведений этого профиля становится тупиковыми, затрудняется процесс качественной подготовки педагога-музыканта.

В Германии, например, кроме обучения в средней общеобразовательной школе и получения среднего специального образования требуется еще дополнительная подготовка для поступления в вуз. В одном из последних интервью Эдельгард Бульман — федеральный министр образования и научных исследований Германии — признает, что сохранить качество высшего образования удастся, если провести «реформу, направленную на переход к поступенчатой системе профессионального обучения и к учебному процессу, ориентированному на принцип учебы в течение всей жизни» [3, с. 55].

Ярким примером децентрализации в образовательной системе являются Соединенные Штаты Америки. Несмотря на разные типы школ и вузов, казалось бы

Я. И. Мацевич, Е. С. Поляков

ПРИНЦИПЫ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Благополучие и прогресс страны на пороге третьего тысячелетия обеспечиваются интеллектуально-творческим и духовным потенциалом народа. Государственная политика в области образования должна отражать важные изменения в мировой системе образования, обусловленные как социально-экономическими сдвигами глобального характера, так и чисто психологическими факторами: кризисом технократического мышления и дефицитом человечности.

Современная парадигма образования опирается на несколько важных принципов:

- а) глобализация образования — соответствие образования требованиям информационного общества; при этом обучение становится изменяющимся, интерактивным, формирующим пытливым и творческий ум, а приоритет отдается общечеловеческим ценностям [5];
- б) гуманизация образования — преодоление императивной педагогики;
- в) вариативность и альтернативность образования — решение проблемы диверсификации;

способные удовлетворить потребности общества в специалистах любого профиля, большинство исследователей отмечают отсутствие единых методических установок и качественного программного обеспечения в музыкально-педагогическом образовании США.

Исключением является Педагогический колледж при Колумбийском университете. Энтузиазм руководителя фортепианных классов этого заведения Роберта Пейса позволил ему создать единую непрерывную подготовку учителя-музыканта (преподавателя фортепиано) и обеспечить ее необходимым программным учебным материалом от первых шагов до высшего уровня профессионализма: его выпускники знаменитой «Фортепианной серии» достаточно известны в музыкальной педагогике.

В бывшем Советском Союзе существовала целая сеть учебных заведений, в которых преемственность была заложена краеугольным камнем существования и функционирования: Московский музыкально-педагогический институт имени Гнесиных, сеть музыкальных школ десяти- и одиннадцатилеток при консерваториях. Эти учебные заведения возникали как единый организм с общими целями и задачами, содержанием обучения и программным обеспечением, не требующим дополнительной адаптации и интеграции. Например, во времена Н. Г. Рубинштейна Московская консерватория включала в себя младшие классы (три года обучения) и старшие классы (три года обучения). В период директорства В. И. Сафонова (1889—1905 гг.) в младших классах занимались уже пять лет, а в старших — четыре года. В конечном итоге младшие классы выросли в школу при Московской консерватории.

На территории постсоветского пространства, наряду с сохранившимися перечисленными учебными заведениями, возникают новые формы взаимосвязи, непрерывности и преемственности между учебными заведениями. Ярославский пединститут, например, имеет сейчас четыре базовых колледжа и педучилища, которые непосредственно подчиняются вузу.

Беларусь в наследство от Советского Союза получила устоявшуюся систему подготовки учителя музыки (рис. 1).

Музыкальная школа	Музыкальное училище	→	
Общеобразовательная школа	Музыкальное отделение педагогического училища колледжа	→	
Музыкальная студия, кружок		→	
Средняя общеобразовательная школа с музыкальным, хоровым, эстетическим уклоном до 11 класса		→	ВУЗ
Средняя общеобразовательная школа с музыкальным уклоном до 8—9 класса		→	

Рис. 1. Система подготовки учителя музыки

Однако анализ показывает, что в этой системе есть несколько слабых звеньев, в которых проявляются признаки «тупиковости»: перерыв в музыкальном образовании ребенка и качество его подготовки в том или ином учебном заведении. Черным цветом отмечены перерывы в музыкальном обучении, а штриховкой — слабые звенья музыкальной подготовки. Эти моменты препятствуют не только ориентации на профессию учителя музыки, но и качественной подготовке специалиста при выборе таковой.

Проанализируем положительные и отрицательные стороны абитуриентов, поступающих на музыкально-педагогический факультет. Будущие студенты имеют широкий спектр довузовской подготовки, которую они получают в сельских и районных школах, имеющих дополнительное начальное музыкальное образование, в школах с музыкальным уклоном, колледжах и педагогических и музыкальных училищах.

Выпускники музыкальных училищ, пройдя предварительный отбор перед поступлением в среднее учебное заведение, в своем большинстве имеют развитый музыкальный слух, цепкую музыкальную память, у них большой запас музыкально-слуховых представлений, знаний по гармонии, теории музыки, музыкальной литературе, они лучше ориентируются в нотном тексте, более развиты в техническом отношении. Однако у них не лучшая общеобразовательная подготовка и отсутствует психолого-педагогическая.

К достоинствам выпускников педагогических колледжей и училищ следует отнести неплохую психолого-педагогическую, вокально-хоровую подготовку и владение двумя инструментами (фортепиано и баян, например). Хуже с общеобразовательной, музыкально-теоретической и инструментальной подготовкой: запоминание музыкального текста, владение стилями, охват развернутой формы, технические просчеты.

Выпускники общеобразовательных школ с музыкальным, эстетическим хоровым уклоном, где занятия музыкой продолжаются весь период обучения, Республиканского колледжа искусств имени Ахремчика получают хорошую музыкальную подготовку и неплохую общеобразовательную, однако у них полностью отсутствует психолого-педагогический блок.

Сложнее с выпускниками общеобразовательных школ, имеющими начальное музыкальное образование, и с выпускниками школ с каким-либо музыкально-эстетическим уклоном, где музыкальное обучение учащихся заканчивается в 8—9 классах. Это приводит к неоправданному перерыву в обучении, торможению их общемusicalного развития, потере учащимися поступательного движения. Двух-трехлетний перерыв вынуждает ученика пересматривать свою профессиональную ориентацию: они не имеют условий для подготовки на музыкально-педагогические специальности. Кроме того, при сильной общеобразовательной подготовке у них также отсутствует подготовка психолого-педагогическая.

Практика набора абитуриентов на музыкально-педагогический факультет свидетельствует, что намечается тенденция уменьшения числа поступивших из общеобразовательных школ и школ с музыкально-эстетическим уклоном, а выросло количество поступивших после музыкальных училищ и педагогических колледжей.

Частично проблему непрерывности и преемственности в подготовке учителя музыки для общеобразовательной школы помогает решить факультет довузовской подготовки (к сожалению, платный). Очные и заочные подготовительные курсы, педагогические классы позволяют учащимся общеобразовательных школ компенсировать пробелы в музыкальной и психолого-педагогической подготовке.

Однако работа факультета довузовской подготовки не может полностью снять проблемы непрерывности и преемственности. Более широкие перспективы открываются при взаимодействии вуза (в нашем случае музыкально-педагогического факультета университета) с учебными заведениями, осуществляющими довузовскую подготовку и поставляющими абитуриентов.

Взаимодействие осуществляется как на административном уровне (заключение договоров о сотрудничестве, создание базовых средних специальных учебных заведений и т. д.), так и на учебно-методическом, концертно-исполнительском, профориентационном и пр.

Особое значение приобретает учебно-методическое направление. Взаимодействие в этой сфере предполагает адаптацию и интеграцию учебных планов и программ по предметам музыкально-педагогического цикла, введение специализации в средних специальных учебных заведениях, помощь общеобразовательным школам в преодолении разрыва в музыкально-образовательном процессе, введение элементарной психолого-педагогической подготовки в тех учебных заведениях, где она отсутствует, и т. д.

При этом значительная нагрузка ложится на высшее звено музыкально-педагогического образования: уточнение учебных планов и программ, проведение консультаций и прослушиваний, изменение сроков обучения, его интенсификация. Все это требует пересмотра методологических подходов к вузовскому этапу музыкально-педагогического образования, где обязательными становятся совершенствование самостоятельной деятельности студентов, включая самоорганизацию и самообучение, создание в рамках факультета условий для творческой и научной самореализации студентов и разработка индивидуальной стратегии обучения.

Немаловажным в осуществлении непрерывности и преемственности музыкально-педагогического образования является правильно организованная и целенаправленно осуществленная профориентационная работа. Мировой опыт профессиональной ориентации предполагает два подхода в решении этой проблемы [4; 7]:

1. Оценка, адаптация и интеграция личности в профессию (в нашем случае — музыкально-педагогическую). Исследователи (А. Карофф, М. Гюйо, Ж. Перро),

придерживающиеся этого подхода, в значительной мере отражают реальности современного процесса профориентации: определение возможностей человека и адаптация его к социальной действительности. Этот подход отражает профориентацию на уровне профессионального отбора при поступлении в учебные заведения среднего и высшего звена, что безусловно имеет место и в нашей стране при подготовке будущего учителя музыки.

2. Констатация возросшего значения индивида как субъекта в процессе ориентации. А. Уоттс, Д. Пеллетье, Г. Латрей главным в этой работе считают опору на самостоятельность развития, личную свободу и способность к изменению внутренних позиций.

Очевидно, что изменяющаяся общественно-экономическая ситуация и сложность в овладении музыкально-педагогической профессией требуют использования обоих этих подходов.

Профессиональная ориентация на будущую профессию *учитель музыки* должна включать в сферу своего воздействия не только преподавателей и будущих абитуриентов, но и их родителей. В профориентационных программах музыкально-педагогического факультета тенденция адресной работы с родителями прослеживается достаточно четко.

Итак, мы рассмотрели реализацию принципов непрерывности и преемственности в системе музыкально-педагогического образования. Несмотря на отмеченные трудности и проблемы в реализации этих принципов, можно отметить значительные позитивные сдвиги в решении поставленных задач на уровне взаимосвязи учебных заведений начального, среднего и высшего звена профессионального образования.

Последней ступенью преемственности, позволяющей осуществить непрерывность образовательного процесса и перевести его на уровень самообразования, является предоставление возможности учителям музыки и специальным музыкальным дисциплинам общеобразовательных школ и преподавателям музыки педагогических учебных заведений повышать свою квалификацию и уровень педагогического мастерства через институт повышения квалификации и переподготовки кадров при БГПУ.

Таким образом, реализация принципов непрерывности и преемственности позволяет самореализоваться личности в музыкально-педагогической профессии через следующие позиции:

- а) социализацию личности — включение уже на раннем этапе обучения в общественные отношения, имеющие музыкально-педагогическую направленность;
- б) отсутствие стагнации и перерывов в обучении в процессе личностного и музыкального развития;
- в) использование компенсаторных возможностей педагогических технологий для исправления недостатков довузовского образования.

Так, государственная политика, основанная на современной парадигме образования, найдет свое конкретное воплощение не только в системе музыкально-педагогического образования РБ, но и в личности каждого учителя музыки XXI века.

Литература

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. М., 1983.
2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. 2-е изд., доп. Л., 1979.
3. Задача будущего — образование. Интервью с министром образования Эдельгард Бульман // Deutschland. 2001. № 1.
4. Лемерсье-Кюн Д. Новые исследования // Перспективы. Вопросы образования. 1989. № 4.
5. Отгоне Э. Глобализация и изменения в образовании // Перспективы. Вопросы образования. 1997. № 2.
6. Рудольф В. Переход от школы к миру труда // Перспективы. Вопросы образования. 1990. № 1.
7. Уотте А. Г. Профорентация в школе: состояние и тенденции // Перспективы. Вопросы образования. 1989. № 4.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ