

просвещения и механизмы формирования гендерной культуры в обществе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роулстон К. Женские исследования: перспективы и проблемы // Шнырова О.В. Гендерная педагогика и тендерное образование в странах постсоветского пространства: Сб. материалов Международной летней школы 2001. – Иваново, 2002. – 294 с.
2. Пушкарева Н. Гендерная асимметрия современной социализации и перспективы гендерной педагогики // Под ред. Штылевой Л.В. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. – М., 2001.
3. Кондакова Ю. Стратегии гендерного образования и воспитания в современной России. Материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции (6-7 декабря 2002 г.) «Женщина. Образование. Демократия». – Мн., 2003.
4. Штылева Л.В. Гендерный подход в дошкольной педагогике: практика. – Мурманск, 2001.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОВРЕМЕННОМУ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Елена Полякова,
*кандидат педагогических наук,
доцент Белорусского государственного
педагогического университета им. М.Танка
(Беларусь)*

Музыкально-педагогическое образование, как и любое профессиональное образование, чтобы стать полноценным и выполнять стоящие перед ним задачи, должно, по мнению известного теоретика в области философии образования Б.С.Гершунского, включать в себя следующие четыре аспекта его содержательной трактовки: системность, процессуальность, результативность и аксиологичность [1].

Традиционные подходы к подготовке специалиста в области музыкальной педагогики во многом препятствуют эффективности музыкально-образовательного процесса. Какие же нововведения, инновационные подходы позволяют интенсифицировать этот процесс?

М.В.Кларин, И.И.Цыркун и многие другие методологи рассматривают инновацию как инструмент преобразования педагогического процесса и перевода рассматриваемой системы (в нашем случае музыкально-педагогическое образование) из одного состояния в другое. Как пишет И.И.Цыркун: «...нововведение всегда ориентировано на повышение эффективности и полезности практической деятельности...» [2, стр.5].

Возникает вопрос, есть ли в музыкально-педагогическом образовании негативные моменты, требующие своего исправления и совершенствования, и в каких аспектах современного музыкально-образовательного процесса возможны нововведения? Анализ практики позволяет высказать предположение, что инновационные процессы могут затрагивать каждый из четырех аспектов образования, выделенных Б.С.Гершунским.

Так, из *системы* музыкально-педагогического образования частично «выпадали» некоторые звенья, что мешало качественной подготовке специалиста. Довузовская подготовка абитуриентов, поступающих на музыкально-педагогические факультеты и отделения педвузов (для лиц, окончивших ДМШ, общеобразовательные школы с музыкальным, эстетическим, хоровым уклоном, музыкальные отделения педагогических колледжей и училищ) имела неоправданные перерывы в специальной подготовке по музыкальным дисциплинам. Для части абитуриентов эти перерывы составляют 2-4 года: между окончанием ДМШ и поступлением в вуз – 4 года; между окончанием студии и поступлением в колледж – 1-3 года; между окончанием специальной музыкальной подготовки в школах с уклонами (8-9 классы) и поступлением в вуз – 2-3 года.

Заполнить этот пробел в системе образования призваны лицейские классы музыкально-педагогического направления, организация которых в Республике Беларусь начата в 2003 году. Первый из них открыт в г. Минске на базе 17-ой гимназии (бывшая школа № 102 с музыкальным уклоном). Востребованность подобных классов показал значительный конкурс, оставивший за бортом довузовской музыкально-педагогической подготовки многих желающих. Вероятно, укрепление системности музыкально-педагогического образования должно проходить не только как нововведения по реализации его непрерывности, но и в русле укрепления преемственности содержания, программ и методов специальной подготовки.

Рассматривая *процессуальность* музыкально-педагогического образования в традиционном смысле, можно отметить, что оно находится под значительным влиянием сциентизма: наука и знание, интеллектуальное постижение музыкального искусства ставятся во главу угла, но игнорируется личность, ее отношения, общественно-ценные и профессиональные качества специалиста. Музыкальное искусство рассматривается только как средство, и этот подход обедняет взаимоотношения личности и музыки.

В музыкальной педагогике можно встретить примеры, когда дети проявляют умение выражать себя в музыке раньше, чем что-либо знают о ней. Такими детьми были вундеркинды прошлого, таковы талантливые дети настоящего, такими они будут и в будущем. Человек в этом случае включается в музыкальную деятельность не на основе интеллектуального познания музыкального искусства, а иным способом, на основе эмоциональных отношений к нему. Как указывает А.Л.Готсдинер, эмоциональное постижение музыки опережает интеллектуальное [3]. Именно на этой основе строится четырехслойная концепция музыкального восприятия, разрабатываемая И.Перфильевой-Корсаковой, где первый, энергетический слой представлен

эмоциональным познанием [4]. Формирование эмоционального постижения музыки тесно связано с ее развивающей функцией. Здесь следует отметить, что музыка и эмоции схожи по принципу функционирования. Музыка – самое эмоциональное из искусств, а ее язык – язык эмоций, поэтому и для музыки, и для эмоций характерными являются: парность, фазность, распознаваемость и регулируемость [5].

В силу всего вышеизложенного музыкально-педагогический процесс должен строиться на альтернативной основе. Аллотропизм (от греческого *allos* – иной и *tropos* – способ, образ), т.е. процесс, строящийся на альтернативной основе и базирующийся на приоритете эмоционального постижения предмета деятельности, на эмоциональных отношениях личности к музыкальной деятельности и на эмоциональном общении в системе «учитель – ученики», – выступает закономерностью процессуального аспекта музыкально-педагогического образования.

Повышению *результативности* музыкально-педагогического процесса может способствовать подход к нему как к сложной динамической системе (в статике теряющей свои качества), которая подчиняется законам нелинейной динамики. Как указывают С.П.Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий и др. [6], для повышения результативности всего процесса подготовки специалиста необходимо преодолеть «критический уровень» интенсивности обучения и мотивации только в тех немногих дисциплинах, которые определяют его профессиональный облик. Результативность повышается не только в этих дисциплинах, но и во всей системе подготовки, т.е. система музыкально-педагогического образования при сохранении своей целостности и динамичности совершенствуется. Для этого необходимо подключить все резервы содержательного аспекта образования и личностные ресурсы преподавательского корпуса. Этот нетрадиционный холистско-синергетический подход может открыть новые перспективы в преобразовании и совершенствовании музыкально-педагогического процесса.

Аксиологичность музыкально-педагогического образования, к сожалению, мало осознается современным обществом. Достаточно серьезно воспринимается людьми музыкальное образование, ценность которого для личности и общества никем не оспаривается. Однако общественная ценность профессии педагога-музыканта до сих пор еще серьезно не исследовалась наукой, хотя именно от его профессиональной деятельности зависит тот уровень взаимоотношений личности и музыки, с которым ребенок уйдет во взрослую жизнь. Социуму пора осознать, что качество музыкально-педагогической деятельности влияет на процесс реального функционирования всей музыкальной культуры нашего общества. Исследование этой проблемы могло бы принести много пользы делу духовно-нравственного становления нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Интер-Диалект, 1997. – 698 с. (М.: Совершенство, 1998. – 608 с.)
2. Цыркун И.И. Дидактические основы генезиса специально инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования: Автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. – Мн., 1999. – 200 с.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
4. Перфильева-Корсакова И. Структура мироздания в структуре восприятия музыки ребенком. Материалы международной конференции «Теория и практика в образовании учителей». – Рига, 2002.
5. Полякова Е.С. Развивающие возможности музыки XX века (на примере творчества Н.С.Пономаренко): Учеб.-метод. пособие. – Мн.: БГПУ, 2003. – 68 с. ил.
6. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВЗГЛЯДОВ ЗАПАДНЫХ УЧЕНЫХ

Елена Полупанова,

кандидат педагогических наук,

*доцент Белорусского государственного
педагогического университета им. М.Танка*

(Беларусь)

В западной литературе инноватика складывалась как междисциплинарная область на стыке экономических исследований, психологии, социологии, философии и др. Именно специалистами названных дисциплин на протяжении продолжительного времени наиболее активно разрабатывается теория и практика инновационного учения.

Кратко рассмотрим основные взгляды западных исследователей на эту проблематику, которые имели влияние, в том числе и на развитие педагогической инноватики.

Басадури и др. (1982) предложили модель «законченного процесса решения проблемы творчески». Можно назвать три уровня этой модели: поиск проблемы, решение проблемы, решение-реализация. На каждом уровне двухшаговый процесс: способность к формированию и восприятию идей и оценка. Способность к формированию и восприятию идей – это, главным образом, некритическое порождение идей, в то время как оценка – это применение суждения для выбора лучшей из порожденных идей.

Еще одна модель – модель Эмэбайл (1983). Ее автор подходит к творчеству как к продуцированию адекватных, новых идей одним человеком или группой, в которой все работают вместе. Эта модель имеет пять ступеней: