

Деятельность структур организации и управления образованием будущих учителей. В первую очередь, по нашему мнению, эта деятельность заключается в развитии материальной базы – наличие музыкальных кабинетов, музыкальных инструментов, нотных и фонохрестоматий. Материальная база – это одна из основных проблем системы нашего образования. Не случайно учёные отмечают, что «...по части материально-технической оснащённости разрыв между отечественными и зарубежными музыкально-образовательными структурами с течением времени не только не уменьшился, но, напротив, ещё более увеличился» [1, с. 61]. Отметим и то, что решение данной проблемы в немалой степени может содействовать точное планирование музыкальных предметов, распределение нагрузки преподавателей и уточнение содержания программ учреждений, обеспечивающих подготовку будущих учителей.

Конечно, образование учителя, формирование его общей и музыкальной культуры не завершается в стенах учебного заведения, где он получает образование. Первые годы практической деятельности имеют решающее значение в дальнейшей творческой судьбе человека, выбравшего педагогическую профессию. И в эти годы, как отмечает Н. Едалина, важно предоставить большие возможности молодым учителям в области самовыражения и творчества [2, с. 37]; а школа должна стать не просто местом, где дети получают знания, а центром культуры в самом широком значении.

Список литературы

1. Базиков, А. О педагогическом авторитаризме, музыкальных конкурсах и иных приметах отечественной музыкальной педагогики второй половины XX века/ А. Базиков// Искусство и образование. – 2002. – № 4. – С. 56–65.
2. Едалина, Н. Творческая личность и педагогическая культура/ Н. Едалина// Искусство и образование. – 2003. – № 2. – С. 33–37.

Е.С. Полякова,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано
БГПУ им. М. Танка (г. Минск)*

ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

Музыкально-образовательные парадигмы базируются на философских, эстетических и естественнонаучных взглядах эпохи, отражая общую платформу, с которой рефлексируются взаимоотношения Человека и Музыки, и находятся в основе создания педагогических теорий и соответствующей этим теориям практики.

Исторический анализ позволил выявить, что в античности мифологизированное, мистическое мировоззрение человека обусловило признание

ценности музыки для сообщества. Но с развитием цивилизации *мифически-магическая парадигма* исчерпала себя. В основе сменившей ее *философско-созерцательной парадигмы* лежал тезис о безупречности арифметического совершенства музыки, которая рефлексировалась человеком как предмет чисто интеллектуального наслаждения. Отмечается парадоксальное явление: интеллектуальное наслаждение полностью разрушает музыку как слышимый и переживаемый объект. Период расцвета античного искусства связан с *социально-эстетической парадигмой*, опирающейся на признание воспитывающей и нравственно-развивающей силы музыкального искусства, в силу чего сопереживание ее лучшим образцам способно изменить личность человека (Аристотель). Теория катарсиса признает гуманистическое воздействие искусства, выдвигая на первый план музыкальное переживание. Намечается поворот от сугубо интеллектуального отношения к музыке к признанию ее эмоционального действия на человека. Поздний эллинизм связан в музыкальной педагогике с утратой прогрессивных традиций античного периода. Гиперболизация гедонистической функции музыки и принижение воспитательно-развивающей – характерная особенность этого периода, который можно определить как этап действия *эklekтично-гедонистической парадигмы* [4].

В период раннего средневековья к музыкальному образованию предъявляются иные требования. Аристотелевская теория катарсиса подвергается критике теоретиками церкви, отрицается возможность наслаждения искусством. Обучение осуществляет религиозно-морализирующую функцию и основывается на *аскетической парадигме* музыкального образования, цели которого сводятся к постижению Бога, а преподавание – к музыкально-технической проблематике. Свое крайнее выражение средневековая музыкальная эстетика и педагогика находят в *схоластической парадигме*. Рационалистический путь познания начинает превалировать, формируется спекулятивный подход к изучению музыки. Музыка становится наукой о числах, которые (по мнению А. Алкуина) «в звуках обретаются», а математика превращается в мать музыки [5, с. 17]. В этот период рефлексировались только ее математические закономерности, а живая музыкальная практика полностью игнорируется теоретиками.

В период Ренессанса начинается формирование *созерцательно-гуманистической парадигмы*. Этот поворот знаменует рефлексией музыки как феномена, раскрывающего внутренний мир человека, его чувства, аффекты и переживания. Выделение контрастных ладов – мажора и минора – проявляет тенденцию к усложнению и углублению эмоционально-психологического содержания музыки. Позднее теоретики Камераты помогли композиторам в осмыслении процесса «очеловечивания» музыкальной практики и гуманизации музыкального искусства [2].

Кризис гуманизма в XVI веке и бурное развитие естествознания в XVI–XVII веках послужили причиной пересмотра музыкально-эстетических взглядов. Как руководство к действию оформляется *просвещенческо-рационалистическая парадигма*. Четкая связь эстетического с логическим, производ-

глашенная А. Баумгартенэм, устанавливает возможность рационалистического решения проблем музыкальной педагогики, которая, в соответствии со взглядами И. Канта, предлагает развивать сначала практическое музыкальное мышление, потом познать музыкальные явления разумом и, наконец, систематизировать и обобщать их с помощью музыкальной науки [2]. Соответственно музыкальное образование начинает замыкаться в рамках рассудочности. Правда, это способствует совершенствованию технических приемов исполнения на музыкальных инструментах, утверждению в музыкальной педагогике приемов рациональной работы. Эта парадигма сыграла прогрессивную роль в становлении практико-ориентированных аспектов педагогики музыкального искусства.

Неравномерность и скачкообразность развития мирового музыкально-педагогического процесса проявилась в том, что музыкальная педагогика, в отличие от общей педагогики, в XIX веке изменялась быстрее, и эти изменения можно проследить. История педагогики рассматривает этот период как достаточно стабильный, развивающийся в русле приверженности рационализму. В музыкальной же педагогике наблюдается становление и укрепление *эстетически-романтической парадигмы*, связанной с эстетикой романтизма, обратившего свой взор на субъектность человека, на мир его индивидуальных страстей и переживаний. Это сказалось на преподавании музыки: рационализм сменяется эмоциональной открытостью, непосредственностью, механистическое развитие в русле «засушенного академизма» – воспитанию музыканта-художника с яркой индивидуальностью [1; 3]. Рефлексируется в это время отражение музыкой объективных сторон Бытия и внутренних переживаний личности, осознается аксиологичность индивидуального существования. Однако период, как указывает А.Д. Алексеев, оказался недолговечным [1]. С конца XIX до конца XX века музыкальная педагогика отдает приоритет знаниям, умениям и навыкам, что характерно для *музыкально-дидактической парадигмы*, несмотря на то, что в педагогике искусства нельзя обойтись без отношений, чувствований и переживаний.

Переход от музыкально-дидактической к намечающейся *гуманистически-феноменологической парадигме* совпадает по времени с поисками новых подходов в общей педагогике и философии образования. Определяющими являются идеи гуманизации педагогического процесса. Особое значение для становления новой парадигмы имеет культурологический аспект музыкального образования, поскольку взаимодействие с культурной средой обеспечивает самоосуществление личности. Пусковым механизмом для самоорганизации и саморазвития человека служит интенциональность как направленность сознания на процесс смыслообразования и переживания этого смысла личностью, что повышает значение экзистенциальных категорий в обновленном музыкально-образовательном процессе.

Итак, в музыкально-образовательных парадигмах преобладает рациональное либо эмоционально-аффективное начало, в зависимости от того, что рефлексируется человеком. Дialeктика этих взаимопереходов зависит

от базисных философско-методологических и научно-теоретических позиций. Изменения порождаются инновационными потоками разного уровня. Инновации осуществляются отдельными личностями, обладающими творческим потенциалом и пассионарностью. Согласно теории самоорганизации возникают аттракторы, как зародыши будущего состояния образовательной системы. После прохождения точки бифуркации наступает новое состояние системы, изменяется парадигма музыкального образования. Возникшая на ее основе образовательная система вначале проходит стадию интенсивного роста и развития, затем возникают флуктуации, инновации, стремящиеся к изменению системы, зарождается новая парадигма внутри старой как посыл к самоизменению и саморазвитию. Все это позволяет констатировать цикличность смены парадигм и их преемственность в историческом музыкально-образовательном процессе.

Список литературы

1. Алексеев, А.Д. Русские пианисты /А.Д. Алексеев. – М.-Л.: Музгиз, 1948. – 314 с.
2. Денеш, З. Этнос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / З. Денеш. – М.: Прогресс, 1977. – 370 с.
3. Неф, К. История западноевропейской музыки /К. Неф. – М.: Музгиз, 1938. – 304 с.
4. Полякова, Е.С. Генезис музыкального образования и смена образовательных парадигм в античности/ Е.С. Полякова // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2005. – № 4. – С. 8 – 11.
5. Рева, В.П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления: монография /В.П. Рева. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – 204 с.

Е.П. Рассказова,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
эстетического образования БГПУ им. М. Танка (г. Минск)*

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Музыкально-исполнительская подготовка будущих учителей начальных классов имеет свою специфику. Необходимо, чтобы будущий учитель за относительно небольшое количество учебных часов овладел высоким уровнем исполнительского мастерства. Успешное выполнение этой задачи затрудняется тем, что большинство студентов впервые соприкасаются с музыкальным инструментом, не осознают профессиональную значимость музыкально-исполнительской подготовки, не уверены в возможности дос-