

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Определяется круг проблем, связанных с реализацией компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании, обосновывается необходимость разработки структуры профессиональной компетентности педагога-музыканта, определяется комплекс общепрофессиональных компетенций педагога-музыканта.

Ключевые слова: компетентностный подход; музыкальное образование; профессиональные компетенции музыканта.

Социально-экономические, социально-культурные и политические реформы России, происходящие в контексте глобальных изменений в мире в целом, ведут к большим изменениям в системе отечественного образования. Новая парадигма образования направлена на обеспечение становления социально активной, творческой личности, умеющей ориентироваться в огромном потоке информации и адаптироваться к качественно новым условиям жизнедеятельности.

Одна из актуальных задач современного образования – внедрение в образовательный процесс компетентностного подхода, т.е. ориентация на целенаправленное развитие ключевых компетенций, основанных на готовности учащихся использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач, в том числе и профессиональных. В научных исследованиях компетентностный подход рассматривается как один из инструментов модернизации образования, обусловленной запросами современного общества:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);

- компетентностный подход является обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов).

Согласно исследованиям реализация компетентностного подхода в условиях модернизации содержания профессионального образования является сегодня одним из важных способов управления качеством подготовки будущего специалиста, способного быстро ориентироваться в стремительно изменяющихся социально-экономических условиях, самостоятельно мыслящего и эффективно действующего.

Между тем в условиях перехода в профессиональном образовании от традиционного квалификационного подхода к компетентностному возникает ряд принципиальных «стратегических» проблем: проблема разработки государственного стандарта, его концепции, модели; проблема создания нормативной базы деятельности образовательных учреждений; проблемы формирования нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий, создания новых по содержанию оценочных средств. Первоочередной же задачей представляется разработка четко выстроенной структуры профессиональной компетентности специалиста определенного профиля, которая будет задавать стратегию формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях образовательного процесса в учебном заведении.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, которые понимаются не только как объем усвоенной информации, но и как способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. В профессиональных образовательных учреждениях набор этих ситуаций частично представлен в видах деятельности, определяемых государственным образовательным стандартом. Например, ГОС СПО специальностей 070102 – инструментальное исполнительство, 070104 – вокальное искусство, 070106 – хоровое дирижирование – устанавливает следующие квалификационные характеристики: выпускники должны «обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию), стремиться к творческой самореализации»; «быть способными к системному действию в профессиональной ситуации, анализу и проектированию своей деятельности». Очевидно, что данные формулировки в целом согласуются с идеями компетентностного подхода, т.к. носят деятельностный характер и ориентированы на формирование личностных качеств будущего специалиста.

Тем не менее структура профессиональной компетентности педагога-музыканта нуждается не просто в уточнении и дополнении, а в разработке, т.к. в музыкальном образовании еще только намечается переход «на язык компетенций». О необходимости такого перехода пишет Т.Г. Петрова: «Учитывая многообразие форм получения музыкального образования всех уровней в России сегодня (ДМШ, ДШИ, кружки, студии, училища, колледжи, специальные музыкальные школы-лицеи, хоровые училища, консерватории, академии, вузы культуры и искусства, педагогические вузы, негосударственные учебные заведения – как аккредитованные, так и не аккредитованные), представляется абсолютно необходимым решение задачи разработки единых критериев оценки уровней и качества в сфере музыкального образования. Безусловно, возглавить этот процесс могут и должны ведущие российские музыкальные вузы. Целостная, сквозная, написанная “на языке компетенций” многоуровневая программа музыкального образования – необходимое условие возникновения единого образовательного пространства в России, являющегося необходимой предпосылкой вхождения России в общеевропейскую систему» [1].

Нельзя не отметить, что определение и отбор профессиональных компетенций в области музыкального и художественно-эстетического образования становятся приоритетной методологической и дидактической задачей, решение которой оказывает влияние на разработку государственных образовательных стандартов, учебных программ, методического обеспечения учеб-

ного процесса, системы оценки качества образования. Вырабатываются различные перечни компетенций, предлагаются разные основания для их классификации. Согласно классификации, предложенной А.И. Ивановым, С.А. Куликовым, профессиональные компетенции подразделяются на академические, включающие в себя общенаучные, социально-личностные, экономические компетенции, и специальные, в группе которых выделены предметно-специализированные компетенции и компетенции, общие для группы специальностей (направления подготовки) [2. С. 48]. Придерживаясь в целом данной классификации, определим последнюю группу как общепрофессиональные компетенции, характеризующие профессиональную компетентность педагога-музыканта в целом независимо от профиля его деятельности. Остановимся подробнее на конкретном наполнении этой группы компетенций.

Очевидно, что компетентность музыканта нельзя ограничивать только уровнем владения узкоспециальными навыками – мастерством игры на музыкальном инструменте, виртуозностью пения или блестящей техникой дирижирования. В этой связи вспоминается известное высказывание немецкого дирижера Бруно Вальтера: «Только музыкант – это всего лишь полумузыкант». Слагаемые компетентности музыканта-профессионала гораздо шире. Многочисленные факты из истории музыки свидетельствуют, что большинству крупных музыкантов, наряду с выдающимся музыкальным дарованием, свойственна огромная заинтересованность во всем, что происходит в мире. Значимость внемузыкальных интересов у профессиональных музыкантов подчеркивал Г. Нейгауз: «Не случайно все крупные музыканты, композиторы и исполнители всегда отличались большим духовным кругозором, проявляли живой интерес ко всем вопросам духовной жизни человечества. Правда, многие великие музыканты были настолько одержимы своим искусством, что почти не имели возможности (да и времени!) приобрести глубокие познания в других областях духовной жизни, но потенциальные данные для такого познания в них всегда были заложены» [3. С. 33].

Этот интерес к многообразным проявлениям жизни, как правило, сопровождается неустанным самообразованием, внутренне присущим великим людям стремлением к совершенству. Примером выдающегося торжества духа, интеллекта и мастерства являются великие музыканты прошлого и современности – Роберт Шуман, Рихард Вагнер, Артуро Тосканини, Святослав Рихтер, Альфред Шнитке, Геннадий Рождественский, Генрих Нейгауз, Владимир Спиваков, Мстислав Ростропович и многие другие, достойные безмерного восхищения не только своим «техническим» совершенством, но и глубиной и широтой взглядов, чуткостью оценок художественных явлений, всеобъемлющей эрудицией. Можно с полным правом утверждать, что именно разносторонность интересов, не ограниченных рамками специальности, насущная потребность познания в совокупности с природным даром и способствовали, в конечном счете, формированию столь ярких, уникальных личностей.

Таким образом, мы можем констатировать, что одной из важнейших для музыканта является *общекуль-*

турная компетенция – активная потребность познания многообразных проявлений жизни, сопровождающаяся постоянным стремлением к самообразованию и самосовершенствованию. С ней напрямую связана *художественно-эстетическая компетенция* – «готовность личности к художественно-творческой реализации, самостоятельному познанию искусства, эстетической оценке произведений искусства» [4. С. 26].

Основой художественно-эстетической компетентности профессионального музыканта-педагога, по нашему мнению, являются владение интеллектуально-рациональными методами познания и оценки произведения искусства категориями эстетики и стиля. Также укажем на первостепенную важность развитого ассоциативного мышления у музыкантов, опирающегося на непосредственное видение, осязание смыслов музыки в конкретных категориях музыкального языка и звуковой материи.

Однако ограничивать художественно-эстетическую компетентность музыканта только подвинутой эрудицией и интеллектуальными качествами никак нельзя. Сама музыка как объект изучения способствует превращению логического факта в факт эмоционально одухотворенный, поэтому волнующий и глубоко входящий в сознание. Власть музыки над человеческими умами была бы необъяснима, если бы не коренилась в самой природе человека. По словам Г. Нейгауза, «все неразрешимое, несказуемое, неизобразимое, что постоянно живет в душе человека, и есть царство музыки. Здесь ее истоки» [3. С. 30]. Музыка обладает глубоким воздействием на личность, определяя ее творческую направленность, воздействуя на интеллектуально-волевую и эмоциональную сферы, развивая гибкость, широту, образность мышления. Не случайно вслед за основоположниками интонационной теории музыкального мышления (Б. Яворский, Б. Асафьев) современные исследователи в области педагогики музыкального образования (Г. Цыпин) утверждают единство рациональной и чувственной сторон музыкального мышления.

В неразрывном комплексе с художественно-эстетической компетентностью, на наш взгляд, находится *музыкальность*. По мнению Б.М. Теплова, основным признаком музыкальности является «переживание музыки как выражения некоторого содержания». Развивая далее эту мысль, ученый приводит следующий аргумент: «Абсолютная немusicalность (если таковая вообще возможна) должна характеризоваться тем, что музыка переживается просто как звуки, ничего решительно не выражающие. Чем больше человек слышит в звуках, тем более он музыкален. Музыкальное переживание по самому существу своему – эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки. Способность эмоционально отзываться на музыку должна составлять поэтому как бы центр музыкальности» (цит. по: [5. С. 34]). Так как содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения, а снованием музыкальной деятельности любого уровня служит образное, ассоциативное восприятие, то важнейшим компонентом музыкальности является эмпатия – способность глубокого погружения в авторскую идею, переживание эмоционального строя исполняемого произведения, выражаемого в исполнительской интерпретации или при

прослушивании музыки. Существенным моментом музыкальности оказываются эмоционально-оценочные процессы. Согласно В. Медушевскому, музыкант, распознавая эмоции, входящие составной частью в структуру художественного содержания музыки, одновременно и проникается ими, т.е. воспринимает их не только со стороны как образ, как что-то чувства, но и как собственные переживания [6. С. 26].

Однако подчеркивая приоритетное значение эмоциональной отзывчивости в структуре музыкальности, мы, тем не менее, понимаем важность и другой составляющей – комплекса специальных музыкальных способностей и знаний, без которых невозможно постигнуть все грани художественного образа музыкального произведения, воплощенного средствами музыкальной выразительности. Б.М. Теплов обращает внимание на то, что для эмоционального переживания музыки необходимо, прежде всего, воспринять ее звуковую ткань. Если человек может лишь немного различить, слышать в музыкальной ткани, то до него дойдет только незначительная часть выразительного содержания музыки. Поэтому, согласно теории Б.М. Теплова, музыкальность предполагает также достаточно тонкое, дифференцированное восприятие, слышание музыки. Опираясь на теорию Б.М. Теплова, мы определяем музыкальность как *интегративное профессиональное качество, включающее в себя комплекс специальных способностей – музыкальный слух, мышление, восприятие, музыкальную память и главное, на наш взгляд, – потребность общения с музыкой и способность глубокого погружения в авторскую идею, переживание эмоционального строя исполняемого произведения.*

Качество профессиональной деятельности педагога-музыканта во многом зависит также от его *коммуникативной компетентности*. Педагогический процесс немаловажен вне общения, вне установления коммуникативных связей между обучающим и обучаемым. Педагогическая речь как средство вербального общения обеспечивает продуктивное взаимодействие между учителем и учеником. Обобщая имеющиеся в современной науке определения коммуникативной компетентности педагога, можно охарактеризовать ее как совокупность знаний в области коммуникативных дисциплин и коммуникативных умений – способность к самоконтролю, способность брать на себя и исполнять

различные социальные роли, адаптироваться в различных социальных ситуациях, осуществлять вербальное и невербальное взаимодействие. В лингвистических и педагогических исследованиях коммуникативная компетентность определяется как способность осуществлять речевую деятельность, как реализация коммуникативного поведения на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения) [7. С. 722].

Яркая, живая, выразительная речь педагога, рассказывающего о музыке, является сильнейшим средством воздействия на учеников, помогая проникнуть в художественный мир произведения, стимулируя образно-ассоциативное восприятие и активизируя учебную деятельность. Кроме средств вербальной коммуникации, коммуникативная компетентность педагога-музыканта включает в себя целый ряд специфических для этого рода деятельности умений. Прежде всего, это специализированные навыки художественной коммуникации, в процессе музыкальной деятельности – пение или исполнение музыки на инструменте. Владение музыкальным исполнительством как невербальным средством общения играет ключевую роль в деятельности педагога-музыканта. Практика показывает, что только выразительное, образное, эмоциональное исполнение способно вызвать внимание и заинтересованность учеников и направить их к самостоятельной творческой деятельности.

Итак, мы выделяем следующий комплекс специальных профессиональных компетенций педагога-музыканта, наполняющих группу общепрофессиональных компетенций:

- общекультурная;
- художественно-эстетическая;
- музыкальность (как интегративное профессиональное качество);
- коммуникативная.

Безусловно, структура профессиональной компетентности педагога-музыканта не исчерпывается вышеперечисленными составляющими и требует дальнейшего осмысления как в части ключевых (универсальных, базовых) компетенций, так и в части профессиональных, в том числе узкоспециальных, предметно-специализированных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрова Т.Г. Музыкальные колледжи России в контексте Болонского процесса: Доклад на сессии Хельсинского Европейского форума «Пятое пространство». Режим доступа: <http://www.gnesin.ru/news/2006helsinki>
2. Иванов А.И., Куликова С.А. Компетентностный подход в среднем и высшем педагогическом образовании // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5. С. 47–50.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. М.: Музыка, 1988. 240 с.
4. Масол Л.М. Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования // Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2006. С. 24–27.
5. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004. 336 с.
6. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976. 318 с.
7. Ушакова О.С., Смирнова О.А. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности на разных ступенях непрерывного педагогического образования // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: Материалы I Всерос. педагогического конгресса. М., 2007. Ч. 2. 816 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 29 марта 2009 г.