

ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

УДК: 378.013+370.2+7.03

Чай Пенчен

Стаття присвячена постановці питання про стильові уявлення і поняття як особистісних професійних властивостей музиканта-педагога. Її головна мета – прояснення підходу до трактовки відповідного феномену й визначення термінологічного виразу «художньо-стильова компетентність вчителя музики».

Ключові слова: професійна компетентність, художній стиль, вчитель музики.

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Чай Пэнчэн

Статья посвящена постановке вопроса о стилевых представлениях и понятиях как личностных профессиональных качеств музыканта-педагога. Её главная цель – прояснение подхода к трактовке соответственного феномена и определение терминологического выражения «художественно-стилевая компетентность учителя музыки».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, художественный стиль, учитель музыки.

ART STYLE COMPETENCE OF MUSIC TEACHER

Cai Pencheng

Article offers the question statement of style representations and concepts as personal professional qualities of the musician-teacher. Its main goal – to discuss the treatments of professional competence and to definit the terminological expression «teacher' art-style competence».

Keywords: professional competence, art style, teacher of music.

Одним из основных требований, предъявляемых к специалисту в любой из областей человеческой деятельности, является требование его компетентности. Это требование особенно актуально в настоящее время, когда скорость изменения содержания и условий практической деятельности стремительно изменяется под влиянием интенсивных информационных процессов и технического прогресса. В связи с этим современная педагогическая наука уделяет значительное внимание разработке теоретических положений, раскрывающих сущность компетентности как личностного качества индивида. Ученые исследуют структуру и свойства компетентности, отношения между компетентностью и другими качествами личности, обсуждают общие принципы и частные методики формирования компетентности и компетенций специалиста в разных сферах деятельности. Это направление в современной педагогической науке оказало влияние на программные требования к системе всеобщего начального образования в Украине [2].

Исследование компетентности и компетенций личности осуществляется и в сфере художественно-эстетической, в частности музыкальной педагогики. В этой области педагогических знаний сегодня изучается обширное поле проблем. В частности, большое внимание исследователи уделяют вопросам компетентности школьных учителей музыки и художественной культуры, преподавателей и студентов специальных учебных заведений музыкально-педагогического профиля (Э.Абдуллин, Л.Арчажникова, О. Бузова, Л. Масол, Е. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницкая, Т. Танько, В. Шульгина, О. Щолокова, Г. Шевченко, Б. Юсова, И. Малашевская, Е. Проворова, В. Чепелюк и др.).

Изучение вопросов компетентности музыканта-педагога чрезвычайно актуально для педагогической науки Китая. Опыт и достижения китайских исследователей в этом научном направлении весьма скромны, хотя потребность в фундаментальных теоретических категориях и разработках очень велика в КНР. Нельзя не заметить, что определенный прогресс в изучении китайскими специалистами проблемы компетенции учителя музыки в значительной степени обусловлен влиянием украинской науки. Мы имеем в виду, прежде всего, диссертационные исследования, подготовленные в украинских педагогических университетах и музыкальных академиях (Ши Цзюнь-бо, Ли Цзинь, Хуан Чжулин, Чжай Хуань и др.).

Опираясь на фундаментальные концепции воспитания и обучения музыкантов-педагогов, а также на общие положения современной педагогической науки о компетентности специалиста, мы поставили перед собой задачу изучения одного из аспектов профессиональной подготовки учителя музыки в педагогическом ВУЗе, а именно – аспекта формирования личностного качества художественно-стилевой компетентности.

В данной статье мы постараемся прояснить центральные понятия и представить основные теоретические вопросы нашего исследования.

Прежде всего, определим отношение к категории «компетентность». В отношении к личности учителя это понятие стало использоваться сравнительно недавно (примерно с 90-х годов прошлого века). В его использовании мы просматриваем три тенденции.

Первая тенденция состоит в том, что термин «компетентность» используется в нестрогом очерченном смысле как синоним «профессионализма», «педагогического мастерства», «педагогической готовности», «квалификации» и т. д. Под компетентностью понимают, к примеру: способность выбора оптимального решения проблемы, умение аргументированного отказа от неправильных решений, стремление к овладению новой информацией для успешного решения профессиональных задач, углубленное знание, способность к актуальному исполнению деятельности и т. д. [см. работу Ландшеера: 5] Такой подход задает предельно широкие смысловые границы понятию «компетентность». Возможно, для каких-то исследовательских целей такое понимание термина целесообразно. Однако для решения задач, стоящих перед нами, требуется более четко регламентированная интерпретация термина.

Вторая тенденция состоит в понимании и применении термина «компетентность» для обозначения одного из уровней профессионализма деятельности и соответствующего уровня в педагогической подготовке специалиста. По

наблюдению С. Дружилова, понятие компетентность употребляется обычно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. А в педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е. В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова) [см.: 4, с.]. Сам Дружилов определяет позицию компетентности в системе уровней профессионального мастерства как ступень между «исполнительностью» и «совершенством». Такая точка зрения основательно аргументируется автором и, несомненно, имеет право на существование. Однако нам представляется, что в общем плане более целесообразно считать компетентность атрибутивным свойством профессионала в любой сфере деятельности, независимо от того, как квалифицируется уровень профессиональности индивида. Выражения «некомпетентный специалист», «некомпетентный профессионал» представляются нам противоречивыми (*contradictio in adjecto*). Поэтому описанный выше подход С. Дружилова и его единомышленников, как мы думаем, в большинстве случаев мало продуктивен в исследованиях, посвященных подготовке специалистов.

Третья тенденция выражается в стремлении ряда ученых к более строгому и точному в своих границах определению *компетентности* как термина, не пересекающегося по значению с иными теоретическими выражениями, признанными и повсеместно принятыми в педагогической литературе. В дальнейших теоретических рассуждениях мы стараемся следовать этой третьей тенденции.

Действуя в этом направлении, мы будем связывать понятие компетентности с представлениями о профессиональной деятельности. Такой подход позволяет говорить о компетентности специалиста в любой сфере общественно-полезного труда, а также и о компетентности будущих специалистов, то есть, учащихся профессиональных образовательных учреждений и студентов, приобретающих какую-либо профессию. Мы осознаем, что такой подход делает мало полезными рассуждения о компетентности учащихся общеобразовательных учебных заведений. Но этим неудобством мы можем пренебречь, поскольку непосредственной областью нашего интереса является методика подготовки студента к исполнению многочисленных и сложных функций учителя музыки и художественной культуры.

Под *профессиональной компетентностью* педагога мы предлагаем понимать комплекс взаимосвязанных качеств личности, необходимый для осуществления многообразной и многофункциональной деятельности в данной области социокультурной практики. В данной дифиниции мы учли опыт целого ряда исследователей: Н. Гришановой, В. Исаева, Ю. Татур, А. Хуторского и др.

Сразу же определим и сопряженное с *компетентностью* понятие профессиональной компетенции. Последнее будем понимать как типичное требование, предъявляемое к личным качествам специалиста в конкретной области социокультурной практики. Компетенцию можно рассматривать также и как комплекс функций, которым должны соответствовать качества личности каждого индивида, осуществляющего данную практическую деятельность.

Теперь перейдем к вопросу о *структуре профессиональной компетентности*. Ученые практически единодушно в своих утверждениях о сложной структуре компетентности. Вместе с тем, представления специалистов о составе (компонентах) этой структуры и о характере взаимодействия выделенных компонентов компетентности весьма различны. Не будем перечислять и анализировать все многочисленные варианты интерпретации структуры компетентности. Такая исследовательская задача уже тоже имеет вполне приемлемые решения. Отметим лишь одно важное обстоятельство: какую бы теоретическую модель компетентности ни строили ученые, в ней обязательно находят свое место два личностных качества — *знания* и *умения* специалиста. Несомненно, что знания и умения относятся к атрибутивным свойствам компетентности в любой сфере практики и мы в дальнейшем будем опираться в своем исследовании на это «ядро».

Редко в состав компетентности включают также *опыт*. Часто цитируемая формулировка В. Шепеля определяет *компетентность* как «обладание знаниями, опытом и умениями, которые необходимы для профессионального исполнения должностных полномочий» [8];

Разумеется, опыт — важнейшая предпосылка и основание профессиональной компетентности. Однако, мы считаем целесообразным трактовать опыт с философской точки зрения, понимая его как разновидность знания. Эта разновидность осознана давно и обозначена еще в античную эпоху как эмпирическое знание (от лат. empiricus — основанный на опыте, чисто практический [3, с. 282]). В обыденном речевом общении опыт часто понимают просто как количество времени (месяцев, лет), посвященных некоторому виду деятельности. Но сущность понятия опыт — не в самом количестве времени, а в тех практических знаниях и умениях, которые индивид приобрел за период деятельности. Таким образом, мы трактуем опыт не как отдельный содержательный слой компетентности, но как один из параметров оценки собственно знаний и умений специалиста.

*Обратим теперь внимание на один общепринятый в педагогической литературе классификационный подход к знаниям и умениям специалиста. Их обычно подразделяют на **общие** и **специальные**. Считается, что успешная деятельность специалиста в любой сфере обеспечивается, в основном, единством общих и профессиональных знаний и умений. Это положение представляется бесспорным, хотя далеко не однозначным и простым бывает проведение «разделительной линии» между профессиональными и общими знаниями/умениями.*

Эта типичная трудность в полной мере обнаруживается в исследованиях, посвященных профессиональным качествам и деятельности педагога гуманитарного образовательного направления. К примеру, если для школьного учителя музыки знания и умения в области изобразительного искусства или танца могут быть отнесены к общей компетентности, то для вузовского преподавателя истории мировой художественной культуры те же личностные свойства следует квалифицировать как профессиональную компетентность.

Следующий методологический важный для нашего исследования аспект анализа компетентности состоит в определении уровня сформиро-

рованности данного личностного качества. Этот аспект проблемы уже получил разработку в педагогической науке. Достаточно ясным и методически удобным представляется точка зрения С.А. Дружилова [см.: 4]. Формирование профессиональной компетентности в контексте некоторой деятельности ученый рассматривает как стадийный процесс, в котором он выделил четыре стадии. Первая стадия обозначена как «бессознательная некомпетентность». Она характеризуется отсутствием у индивида необходимых знаний и умений. При этом, индивид не осознает их отсутствия, равно как и необходимости их приобретения. Вторая стадия – сознательная некомпетентность – отличается от предыдущей тем, что индивид осознает присутствующий ему недостаток профессиональных знаний и умений. Результатом такого осознания может быть как отказ от соответствующей профессиональной деятельности, либо стремление к приобретению необходимой компетентности. Третья стадия – сознательная компетентность – присуща профессионалу, обладающему необходимыми для деятельности качествами, контролирующему и эффективно применяющему соответствующие знания и умения. Четвертая и наивысшая стадия – бессознательная компетентность – присуща высокому уровню мастерства в каком-либо виде деятельности, когда профессиональные умения и знания полностью интегрированы со всеми другими свойствами личности.

Типология Дружилина обладает логической стройностью. Вместе с тем, последняя стадия вряд ли может быть четко дифференцирована на практике. Профессионал, тем более – мастер, обычно осознает степень и границы своей компетентности (по крайней мере, он может это осознать и осмыслить). Думается, что стадийный подход и теоретическое представление об уровнях профессиональной компетенции, разработанные Дружиловым, могут быть творчески адаптированы к области теории и методики музыкального обучения. Конечно, кроме рассмотренного, возможны многие другие способы оценки стадийности и меры сформированности профессиональной компетентности.

Теперь мы можем приступить к определению центрального понятия нашего исследования – художественно-стилевой компетентности учителя музыки. В педагогической литературе такая задача пока не получила удовлетворительного решения, хотя исследования разных сторон и компонентов профессиональной компетентности учителя музыки ведутся довольно интенсивно.

Наиболее близки нам по тематике и подходу такие исследования, как например диссертация Е. Проворовой, где внимание сосредоточено на коммуникативной компетентности. Последняя дефинирована как «единство коммуникативных знаний, умений, способностей, опыта и мотивации, которые обеспечивают восприятие, понимание, усвоение, использование, передачу педагогической информации, а также способствуют эффективному управлению коммуникативными процессами в музыкально-эстетическом обучении и воспитании школьников» [7, с. 17].

Профессиональной компетентности музыканта-педагога посвящена диссертация Ши Цзюнь-бо. В ней внимание сфокусировано именно на художественной компетентности учителя музыки, формируемой в процессе его фор-

тепьянной подготовки в педагогическом вузе. Художественная компетентность студента рассматривается автором как «системное, интегрированное качество, предполагающее способность личности к осмыслению музыки как явления общественной жизни и приобретения мировой культуры, к усвоению основных ее закономерностей, стилей и жанров, к овладению средствами воплощения художественных образов в исполнительстве, к применению музыки в художественно-воспитательной работе с учащимися» [9, с. 20]. Отметим, что среди слагаемых художественной компетенции Ши Цзюнь-бо называет способность к усвоению музыкальных стилей и жанров. Мы полностью согласны с таким пониманием структуры художественной компетентности.

В контексте обсуждения вопроса о сущности и структуре профессиональной художественной компетентности учителя музыки обращает на себя внимание диссертация И. Малашевской. Несмотря на то, что исследовательница не обращалась к термину «художественно-стилевая компетентность», ее работа в значительной степени направлена на прояснение именно этого качества будущего учителя музыки. Автор нацелила свою работу на формирование стиливых представлений, установок, умений и пр. свойств будущего педагога в условиях освоения предметов музыкально-исторического и музыкально-теоретического цикла. Причем, основой предлагаемой методики И. Малашевская избрала не все возможные стили, а только стили исторические (то есть, художественные эпохи, направления и течения). В диссертации осуществлена большая аналитическая работа, выявляющая структуру педагогического владения историческими стилями: «сущность умения ориентироваться в историко-стилевых процессах музыки» рассматривается здесь как «способность свободного оперирования музыкально-стилевыми знаниями и слуховыми представлениями в процессе аналитико-мыслительной деятельности и практически-творческой работы будущих учителей музыки» [6, с. 19].

Сходные методические положения разработаны в диссертационном исследовании В. Буцяк, где предлагается методика поэтапного (в соответствии с историческими периодами) введения историко-стилевого подхода в систему фортепианной подготовки будущего учителя музыки и формирование у студентов умения художественно-стилевой интерпретации музыкальных произведений [см. 1].

Охарактеризованные работы дают нам ориентиры и определенную теоретическую опору в дальнейшем осмыслении стилового компонента профессиональной компетентности. Теперь, для достижения главной цели данной статьи нам осталось рассмотреть — что такое художественный стиль и как это понятие связано со специальностью учителя музыки и его профессиональной компетентностью. В решении данной задачи мы опираемся на теоретические положения о художественном стиле, разработанные В. Медушевским, А. Михайловым, Е. Назайкинским, С. Наливайко, С. Тышко, С.Шипом и др. искусствоведами.

Под художественным стилем договоримся понимать представляемое и мыслимое людьми множество типичных свойств формы и образного смысла некоторого ряда художественных произведений. Это значит, что стиль представляет собой не физический, но виртуальный предмет [10, с. 8-9]. Объективными основаниями стилей являются: 1) це-

лостность личности автора (а также исполнителя) произведения искусства; 2) целостность этноса, единство этнической культуры; 3) историческая общность людей, целостность социальных «организмов»; 4) единство целей и условий осуществления художественной деятельности, целостность жанров. В соответствии с этими основаниями различают стили персональные, этнические, исторические и жанровые.

Все эти стили имеют важное значение для профессиональной деятельности музыканта любой специальности, в том числе и музыканта-педагога. Знание стилей, по-сути, эквивалентно знанию художественной практики в целом. Причем, речь идет о знании не только рациональном, рассудочном, но также о знании чувственно-эмпирическом и – что очень важно – специфическом художественно-образном знании. Отсутствие ясных, зрелых, развитых представлений и понятий о художественных стилях чрезвычайно затрудняют деятельность в области искусства, самым негативным образом влияют на творческую активность, мешают развитию художественного вкуса, закрывают пути к пониманию современной артистической практики. И напротив, обладание развитым стилевым мышлением создает надежный фундамент для разнообразных форм профессиональной деятельности музыканта.

Главный итог осуществленного анализа понятий таков: эмпирические и теоретические представления о художественных стилях (персональных, исторических, этнических и жанровых) составляют важный компонент профессиональной компетентности музыканта-педагога. Художественно-стилевой компетентностью учителя музыки целесообразно называть комплекс образных представлений и понятий, то есть – знаний о художественных стилях и умений оперировать такими представлениями и понятиями в педагогической деятельности.

Литература

1. Буцяк В. І. Стильова компетентність як складова професійної майстерності музиканта/В. І.Буцяк // Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку : зб. наук. праць : Наук. зап. РДГУ. – Вип. 10. – Рівне : РДГУ, 2005. – С. 130-139.

2. Государственный стандарт базового и полного всеобщего среднего образования. Утвержден постановлением Каб. Мин. Украины от 23 ноября 2011 года (№ 1392).

3. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов./И. Х. Дворецкий. – 3-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1986. – 840 с.

4. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход [Электронный ресурс]/С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публиц. альманах: СО РАО, ИПК, Новокузнецк. – 2005 (вып. 8), – С. 26-44. Электронный доступ: <http://drusa-nvzk.narod.ru/Pedagog-Sib.html>.

5. Ландшeer В. Концепция минимальной компетентности // Перспективы: вопросы образования/В. Ландшeer. – 1988. – №1. – С. 32.

6. Малашевська І. А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – теор. та метод. навчання музики і муз. виховання /І. А. Малашевська. – НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2005. – 21 с.

7. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. — теор. та метод. навчання музики і муз. виховання/Є.М. Проворова. — НПУ ім. М.П.Драгоманова, Київ, 2008. — 19 с.

8. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология RTF. Для менеджеров/В.М. Шепель. — М. : Народное образование, 1999. - 432 с.

9. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. — Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. — теор. та метод. навчання музики і муз. виховання/Ши Цзюнь-бо. — НПУ імені М.П.Драгоманова, Київ, 2007. — 22 с.

10. Шип С.В. Основы теории художественных стилей/С.В.Шип. Изд. 2-е. — Одесса: Наукивець, 2011. — 68 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕДІАОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

УДК: 378.04.+371

Галицьан О. А.

У статті представлено особливості підготовки майбутніх учителів в умовах медіапростору. Накреслено вектори формування медіакомпетентності та медіакультури майбутніх учителів.

Ключові слова: медіапростір, медіакомпетентність, медіакультура.

В статье представлены особенности подготовки будущих учителей в медиаобразовательном пространстве. Представлены векторы формирования медиакомпетентности и медиакультуры будущих учителей.

Ключевые слова: медиапространство, медиакомпетентность, медиакультура.

The article represents the peculiarities of future teachers' training in the conditions of a media space. There have been outlined the vectors of future teachers' media competence and media culture formation.

Key words: media space, media competence, media culture.

Постановка проблеми. У багатьох країнах медіаосвіта функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з іншого — масових інформаційних процесів. Вона є атрибутом глобалізаційних перетворень, чинником конкурентоспроможності економіки, нерозривно пов'язана з розвитком демократії в умовах інформаційного суспільства.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіаком-