

Ивонина Людмила Фёдоровна
доцент, Заслуженная артистка России
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
институт культуры»
г. Пермь, Пермский край

**ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА ВЫСШЕЙ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА КОМПЕТЕНТНОСТНУЮ
МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Аннотация: автор рассматривает проблемы вхождения высшего музыкального образования в русле реформ Болонского процесса. Анализируется совместимость специфического содержания музыкального образования с общими требованиями компетентностного подхода. Исследователь приходит к выводу о необходимости создания альтернативной программы преобразований, регламентирующей создание единого образовательного пространства среди музыкальных вузов.

Ключевые слова: компетентностный подход, музыкальное обучение, реформы, высшее музыкальное образование, специфика художественного мышления.

Обучение музыке, как и всякому другому искусству, на протяжении нескольких веков остаётся верным только одному утверждению: это глубокая тайна постижения прекрасного.

До сих пор, конечно же, не изменилось и ощущение того, что музыка – это «искусство выражать невыразимое», и её область – «неуловимое, неосознанное и привидевшееся» [14, с. 5].

И это не просто красивая цитата, а подтверждение того, что музыкальные процессы «оказываются как будто непонятными, необъяснимыми и скрытыми от сознания тех, кому приходится иметь с ними дело» [5, с. 95], и путь к высшим достижениям, равно как и к простому музицированию, не является путём «чисто сознательных операций» [5, с. 327].

Быть может, именно поэтому высшая школа музыки, в которой готовят больших профессионалов, называется не университет, а консерватория – хранилище искусства, высшее учреждение, в котором преподается музыкальное искусство сообразно его традициям и художественно-эстетическим требованиям [19].

Эта прелюдия необходима для того, чтобы почувствовать насколько сильно не совпадает в настоящее время унификация требований к реформам высшего образования с той тонкой материей, которой является обучение музыке.

Необходимо отметить, что реформа высшего образования, в том числе и в вузах искусства, назрела не только в свете наступления второго десятилетия Болонского процесса. Проблема ориентации обучения на будущую профессиональную деятельность поднималась и поднимается в российской педагогике активно и постоянно. «Вопрос о применении знаний к практике и его роли в обучении, – пишет С.Л. Рубинштейн, – это не только и не просто вопрос об упражнении как многократном выполнении одной и той же деятельности с целью закрепления знаний; это вопрос и о специфическом способе научения или овладения знаниями в процессе деятельности, направленной непосредственно не на учение, а на другие практические цели» [17, с. 13].

Осуществление болонских реформ в России, наиболее ярко выразившееся в компетентностном подходе как платформе происходящих преобразований, имеет в качестве основных принципов направленность на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения [13, с. 215]. Естественно, всё это вполне востребовано в музыкальном профессиональном образовании.

Иными словами, по окончании обучения специалист (бакалавр, магистр) должен без дополнительной стажировки по месту будущей работы быть способным занять вакантное место. В музыкальных организациях это должности в профессиональных коллективах, цехе солистов, ансамблевых составах и т. д.

Для этого совершенно необходимо, чтобы вышеназванная стажировка входила в комплекс образовательных дисциплин, чего в музыкальных вузах в полной мере не происходит, прежде всего, из-за перехода на двухуровневую систему образования. Бакалавриат в связи с перегруженностью учебных планов общегуманитарными дисциплинами в соответствии с тем, что он выполняет функцию получения выпускниками так называемого базового образования, не даёт возможности, по объективной причине затраты времени, совершенствовать в полной мере основную специальность. Собственно специализация в полном объёме «сдвигается» на период магистратуры.

В музыкальных профессиях распределение по специализациям происходит в основном дважды: до начала обучения – по предрасположенности к освоению того или иного инструмента – и в процессе обучения, когда внутри специальности учащийся начинает устанавливать свои приоритеты: кто-то больше склоняется к педагогике, кто-то к исполнительству, кто-то к исследовательской работе. Внутри каждой специальности, по принципу разветвления структуры, создаются свои деления на специализации, например, оркестровое или ансамблевое исполнительство, сольная деятельность или руководство коллективом, солист или концертмейстер и т. д.

Все модификации профессий в рамках одной специализации (скажем, по инструментам) базируются на определённой информационной основе, которой является целая система музыкальных наук, гибко меняющаяся содержательно в соответствии с характером специализации.

Таким образом, приоритет общегуманитарных компетенций в учебных программах бакалавриата не только не приближает будущего музыканта к профессии, а, как ни странно звучит, даже отдаляет, поскольку студент-бакалавр лишён возможности уделять своей специальности времени столько, сколько необходимо для удовлетворения его возросших требований к самому себе, как специалисту.

Немаловажно и то, что в вуз музыканты приходят с уже приобретёнными квалификациями: среднее специальное образование позволяет влияться в профессиональную среду без высшего диплома при условии соответствия требованиям работодателя. В связи с этим привлекательность высшего образования для музыкантов может быть большей только в случае углубления именно специальных знаний, а не общегуманитарных.

В музыкальных специальностях есть определённая степень квалификации, которую можно определить как художественный опыт, профессиональный возраст, своеобразный исполнительский (или исследовательский) стаж. Он почти никогда не соответствует хронологическому возрасту музыканта или количеству лет обучения. Этот стаж достигается только мерой приобщения к искусству, количеством времени, проведённого за инструментом, объёмом выученных и исполненных сочинений, количеством выступлений и т. д., то есть стаж музыканта – это не годы, а реальный практический опыт.

По мнению В.Д. Шадрикова, со стажем работы (в нашем случае – опытом) тесно связана квалификация работника, с уровнем квалификации – ориентация на сам процесс деятельности, ее содержание, творческие моменты. И если на начальных этапах освоения профессии критерии деятельности и действий выступают «рядоположенно», то в дальнейшем, по мере роста профессионального мастерства, они выстраиваются в иерархическую систему. В этой системе критерии деятельности доминируют и выступают в качестве системообразующих факторов для критериев действий. Кроме того, в ходе освоения профессии помимо критериев эффективности деятельности формируются критерии предпочтительности того или иного результата деятельности, поля допустимых результатов и множества возможных способов деятельности[18, с. 43].

Такой сложный тип взаимоотношений квалификационных оценок внутри музыкальной деятельности крайне осложняет формулировку компетенций именно в высшем звене музыкального образования.

Теоретики компетентностного подхода отмечают, что в реальности компетенция – это определенное требование к подготовке специалистов, а компетентность – это степень освоения данной компетенции конкретным специалистом [15, с. 3]. При этом требование имеет своего подразумеваемого заказчика – это работодатель, который, по большей части, обнаруживает склонность к пассивному потреблению результатов деятельности образовательной системы [15, с. 4].

В системе музыкального образования в последнее время участились случаи конкуренции между образовательной организацией традиционного направления и практикующими коллективами, созданными работодателем. Такие коллективы выполняют задачу стажировки и непосредственной подготовки к работе в основном коллективе. При этом работодатель, выплачивающий стипендию, пропагандирует такой, «бездипломный» вид получения образования, и, надо признать, в этой конкуренции выигрывает.

Из данной ситуации необходимо сделать вывод о том, что высшее музыкальное образование должно стать привлекательным как для обучающегося, так и для работодателя, что в настоящее время практически утрачивается даже при переходе на компетентностно-ориентированную систему образования.

По мнению В.И. Байденко, компетентностный подход рассматривается как инструмент усиления диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества. Однако – и это особо важно для нашей проблемы – исследователь предупреждает о возможной концептуально-методологической ошибке, когда «макет» стандарта, преимущественно ориентированный на инженерно-технические специальности, становится «прокрустовым ложем» для специальностей в области искусства [2, с. 38].

Более того, обозначенное в стандартах понятие компетентности, которое «шире понятия знания, или умения», включающее в себя «не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [16, с. 14], хоть и предполагает

широкий диапазон гибкости и индивидуальности в рамках каждой специализации, но, по мнению исследователей, свидетельствует об очень большой сложности его измерения и оценивания [7, с. 13].

Естественно, можно ограничиться отношением к происходящим нововведениям в программных документах высшего образования как к необходимой мере в той ситуации, когда вхождение в единое образовательное пространство «ставит задачу приведения традиционного российского научного аппарата в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических понятий» [11, с. 6]. Тем более что в настоящее время требования компетентностного подхода рассматриваются лишь в контексте Государственных образовательных стандартов нового поколения, а в системе образования продолжается поиск новых механизмов, форм, вариантов решения данного направления государственной политики [10, с. 160].

Поиск, очевидно, продолжается и «наверху»: признаётся, что реформирование европейской высшей школы требует постоянного мониторинга и коррекции, первоначальные планы постоянно подвергаются критической оценке и уточняются, приоритеты меняются и дополняются новыми стратегическими целями. Новые задачи, поставленные на саммите в Бельгии, названы «Повесткой дня 2020», а итоги десятилетия, прошедшего с момента подписания Болонской декларации, выявили тот факт, что стратегические цели, поставленные перед европейским высшим образованием в 1999 году, для своего достижения потребуют значительно больше времени и усилий, чем это предполагалось вначале [3, с. 7–8].

Думается, системе музыкального образования необходимо создавать альтернативные документы, регламентирующие реформы, которые происходят на компетентностной основе, но учитывающие все особенности музыкального обучения. И прежде всего здесь необходимо рассмотреть вопрос не о сокращении сроков обучения на этапе бакалавриата, а увеличении. Здесь всё очень просто: музыкальные произведения «выучиваются» в реальном времени, и «лишний» год – это возможность овладеть дополнительно хотя бы двумя «комплектами»

программ, уровня дипломных. Для того, чтобы выпускнику присвоить компетентностный уровень «владения навыками исполнения произведений различных музыкальных стилей», год обучения – это капля в море.

Компетентностный подход считается студентоцентрированным [4, с. 111]. Развенчать эту позицию в практике российского образования достаточно легко. Бакалавриат в российских вузах, по мнению исследователей, оказывается лишь урезанной на год формой подготовки. Не только в музыкальных, но и в «обычных» вузах, ранее специализация осуществлялась именно на старших курсах. «Отсечение» дисциплин 5 курса приводит к тому, что бакалавр профессионально уступает специалисту [6, с. 104].

Более резкие критики преобразований считают, что разрыв между требованиями рынка труда и результатами существующей подготовки специалистов предлагается «ликвидировать, волевым путем изменив систему образования». А именно: «первокурсника сразу начинают готовить как бакалавра. Разница примерно такая же, как учить человека на врача или на фельдшера – и эта разница существует с первого занятия. Фельдшера нельзя потом просто «доучить» до врача за год» [8].

Продолжение обучения в магистратуре кажется возможным только на бумаге. Государство неохотно выделяет бюджетные места, а платить за своё образование новоиспечённые бакалавры оказываются не в состоянии. Преподаватели, отсматривающие абитуриентов магистратуры в приёмной комиссии на предмет продолжения образования, вынуждены каждого кандидата встречать вопросом, в состоянии ли он платить: «Мы превращаемся потихоньку в некое подобие то ли бухгалтерии, то ли некоего финансового органа по проверке доходов. ... Как-то незаметно начинает смещаться центр внимания» [12, с. 30].

Итак, компетентностный подход обнаруживает себя в основном больше в вопросах, чем в ответах. В музыкальном образовании это более очевидно, хотя крайне редко в исследованиях можно прочитать некоторые оговорки, как то:

«Этот набор общих требований к интеллектуальной подготовке выпускника применим для всех специальностей и направлений подготовки, за исключением музыкальных, театральных, художественных» [9, с. 15].

Здесь очевидные аплодисменты. Но и мы должны сделать определённую оговорку: музыкальное образование может соответствовать требованиям единого европейского образовательного пространства при выполнении определённых условий. Здесь необходим особый подход, учитывающий всю специфику профессии, требующую для освоения не два года магистратуры, как это видится в других профессиях (хотя и здесь выглядит немного нереально), а десятков лет. Средний «возраст» достижения компетентностного уровня в музыке – 16–17 лет глубокого погружения в профессию в специальной среде.

Не «перегибая палку», необходимо отметить, что особенности музыкальной профессии рассматриваются по принципу от общего к частному, то есть ученые, занимающиеся изучением, скажем, проблем музыкального мышления, сходятся во мнении, что осмысление его сути наиболее продуктивно через рассмотрение общих закономерностей человеческого мышления. В рамках традиционного подхода через диалектический принцип единства общего и особенного художественное мышление исследуется как разновидность человеческого мышления, которая заключается в «обобщенном отражении объективной действительности и порождаемых ею чувств и переживаний через художественный образ, в котором концентрируется и эстетически обобщается объективный и субъективный опыт [1, с. 162].

Исходя из особенностей музыкальных профессий как использующих художественный тип мышления и созидания, можно сделать вывод о том, что решить проблему реформ музыкального образования в России поможет лишь согласованное действие всех звеньев системы: науки, практики, профессиональных сообществ. Для этого совершенно необходимо вернуть утерянное в нашем времени «понимание деятельности как искусства» [18, с. 3], как бы ни было это связано в области музыкального искусства с неизбежной тавтологией.

Список литературы

1. Абдирахман Г.Б. К проблеме изучения специфики музыкального мышления // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – Российский университет театрального искусства. – ГИТИС (Москва). – №1. – 2015. – С. 159–173.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Болонский процесс как путь модернизации системы высшего образования Беларуси / С. С. Ветохин [и др.]; науч. ред. А. В. Лаврухин. – Минск: Медисонт, 2014. – 68 с.
4. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российской Новый Университет, 2005. – 379 с.
5. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
6. Добренькова Е.В. Проблемы вхождения России в болонский процесс // Социологические исследования. – №6. – июнь 2007. – С. 102–105.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – №2. – 2009. – С. 7–14.
8. Кара-Мурза С. Минобр готовит катастрофу // Росбалт. – 2004. 11 декабря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/main/2004/12/11/188816.html>
9. Коломиец Б.К. Интеллектуализация содержания высшего образования как составляющая компетентностного подхода: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.
10. Компетентностный подход в образовательном процессе: Монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. – Омск: ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.

11. Компетентностный подход в обучении: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. О.В. Еремкина, Н.Б. Федорова, Д.В. Морин, М.А. Борисова; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2010. – 48 с.
12. Кудряшов О.Л. Что он Гекубе, что ему Гекуба?.. Эссе об абитуриентах. Впечатления и соображения // Театр. Живопись. Кино. Музыка / Российский университет театрального искусства – ГИТИС (Москва). – №1. – 2015. – С. 9–38.
13. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство (II): Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – 276 с.
14. Мюнш Ш. Я – дирижёр / Перевод с французского Н.Н. Савинова. – М., 1982. – 63 с.
15. Наумов В.В. Компетенции – новая парадигма в высшем образовании / В.В. Наумов, И.В. Никулкина, Л.М. Филимонова // Материалы практической интернет-конференции «Инновационность экономики России и процессы глобализации» / Факультет дистанционного обучения РЭУ им. Г.В. Плеханова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sdo.rea.ru/cde/conference/1/file.php?fileId=29>
16. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 104 с.
17. Теории учения. Хрестоматия / Ред. Н.Ф. Талызина, И.А. Володарская. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 148 с.
18. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
19. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефона. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890–1907.