

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

© 2010 В. С. Яковлев

аспирант каф. непрерывного профессионального образования
e-mail: fpkkursk@yandex.ru

Курский государственный университет

В статье дается сущностная характеристика моделирования процесса формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская компетентность будущего учителя музыки, модель формирования музыкально-исполнительской компетентности.

Современная система профессиональной подготовки будущих учителей музыки в качестве конечного результата этого процесса рассматривает профессиональную компетентность как качество выполняемой профессиональной деятельности, а также как важное новообразование личности, интегрирующее различные качества и свойства человека.

Ядром профессиональной компетентности учителя музыки общеобразовательной школы является его музыкально-исполнительская компетентность. Поставив задачу раскрытия ее структуры и содержания, мы обратились к анализу особенностей профессиональной деятельности учителя музыки. Специфика профессиональной деятельности учителя музыки определяется необходимостью тесной взаимосвязи элементов, входящих и в понятие «учитель», и в понятие «музыкант». При этом владение музыкальным инструментом является самым важным из всех умений, которыми должен обладать учитель музыки. Изучая вопрос об интеграции учительской и исполнительской составляющих исследуемого нами феномена, мы пришли к выводу, что основным видом музыкально-педагогической деятельности учителя музыки является музыкально-исполнительская деятельность, без которой учитель музыки не мог бы считаться учителем музыки [Зимняя 2006: 23].

Музыкально-исполнительскую деятельность учителя музыки можно охарактеризовать как опосредованное взаимодействие исполнителя (учителя) и автора музыкального произведения, направленное на воспроизведение, раскрытие и донесение до слушателя (ученика) художественного образа, авторского замысла музыкального произведения. Музыкальное исполнение выполняет коммуникативную функцию, поскольку музыка выступает одним из самых мощных информационных процессов, осуществляемых посредством музыкального языка как системы устойчивых типов звуко сочетаний вместе с правилами (нормами) их употребления.

Музыкально-исполнительская деятельность заключается в освоении текста (музыкального языка) произведения, в истолковании идеи, художественного образа и смысла произведения, в отборе выразительных средств для наиболее точной передачи содержательного композиторского замысла. Таким образом, творческая природа музыкального искусства открывает особенно большие возможности для творчества учителя музыки, которое проявляется в интерпретации музыкальных произведений, способности ярко, образно исполнять сочинение, вызвав эмоциональный отклик и творческое состояние слушателей. Способность к глубокому и правдивому истолкованию музы-

кальных произведений тесно связана с мировоззрением, общей культурой, разносторонними знаниями, музыкальными способностями, эмоционально-волевыми качествами и складом мышления, составляющими внутреннее содержание личности. Этими факторами определяется успешность музыкально-исполнительской деятельности.

Опираясь на теоретические положения, раскрывающие особенности музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки, а также основные положения компетентностного подхода, мы определили музыкально-исполнительскую компетентность будущего учителя музыки как интегративное образование личности, имеющее системную организацию, сложную многоуровневую структуру и выступающее как совокупность, взаимодействие личностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного компонентов, степень сформированности которых позволяет будущему учителю музыки эффективно осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность.

Личностный компонент, включающий музыкальные способности, эмоционально-волевые качества и мотивацию будущего учителя музыки, является ведущим компонентом музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки и выполняет стимулирующую и аффективно-коммуникативную функции. Он отражает психологическую готовность и способность личности к осуществлению музыкально-исполнительской деятельности, а также установку на совершенствование собственного опыта данной деятельности.

Когнитивно-деятельностный компонент, выполняющий информационную, ориентационную, трансляционную функции, представлен единством педагогических, культурологических, музыкально-теоретических и специальных знаний, а также комплексом умений, которые обеспечивают практическую реализацию музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки. Степень сформированности знаний и умений отражает теоретическую и практическую готовность студента к музыкально-исполнительской деятельности.

Рефлексивный компонент содержит в себе как критические, так и эвристические начала, выступает как источник нового знания, выполняет регулятивную функцию. Он характеризует осмысление, самоанализ и самооценку студентом собственной музыкально-исполнительской деятельности и ее результатов, уточнение путей ее организации, определение на основе своего собственного опыта оптимальных методов и приемов работы над музыкальным произведением.

Таким образом, музыкально-исполнительская компетентность будущего учителя музыки как личностное образование представляет собой единую, целостную структуру, которая не может существовать без входящих в нее компонентов; дает возможность будущему учителю музыки осознать себя субъектом музыкально-исполнительской деятельности; позволяет совершенствоваться в профессиональном и личностном плане; содержит доступные проверке характеристики, следовательно, позволяет оценить результативность сформированности исследуемого качества у будущего учителя музыки.

На основе генетического анализа, учитывая процессуальный характер формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки, мы определили ее уровни (имитирующе-воспроизводящий, трансформирующе-воспроизводящий, творческий) и этапы формирования (начальный, базовый, обобщающий).

Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки рассматривается нами с позиций системного подхода как внешне управляемый процесс в структуре профессиональной подготовки студентов, а также как саморегулируемый процесс, то есть движение от наличного уровня музыкально-исполнительской компетентности до более высокого в соответствии с этапами данного процесса.

На основе технологии педагогического моделирования нами была разработана теоретическая модель исследуемого процесса, включающая инвариантную и вариативную части. При педагогическом моделировании изучаемый и преобразуемый объект проходит три этапа изменений: 1) этап формирования модели, связанный с выделением в нем основных свойств или процессов, структуры или функций, относительно которых будет осуществляться его модельное преобразование; 2) этап создания преобразовательной модели, предполагающий изменение выделенных свойств социально-педагогической модели применительно к конкретным отобраным, фиксированным социально-педагогическим условиям; 3) этап переноса полученных результатов теоретической модели на объект, практическая реализация комплекса рекомендаций по изменению этого объекта.

Анализ методологических подходов (системный, деятельностный, личностно ориентированный, культурологический, рефлексивный, компетентностный) позволил осмыслить научное сопровождение процесса формирования музыкально-исполнительской компетентности будущих специалистов, определив цель и принципы процесса. Цель и принципы выступили инвариантной частью теоретической модели.

Вариативную часть модели составили содержательный, организационно-технологический и оценочно-результативный компоненты. При разработке содержания компонентов теоретической модели были учтены: сущность категории «музыкально-исполнительская компетентность будущего учителя музыки»; назначение и содержание дисциплины «Основной инструмент» в подготовке будущего учителя музыки; социальный заказ высшей школе; Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования; потребность студентов в качественном освоении ведущей профессиональной деятельности; недостаточный уровень сформированности у будущих учителей музыкально-исполнительской компетентности.

Модель выступает рабочим представлением обозначенной цели – формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки, отличается целостностью и прагматичностью.

В теоретической модели важное место занимают педагогические принципы: проблемности, принятия и поддержки, индивидуализации, диалогичности, самостоятельной деятельности, непрерывности в формировании музыкально-исполнительской компетентности, целостного представления музыкального произведения, творчества, диалога культур, культуросообразности, межпредметной интеграции, идентичности и самооценки.

Содержательный компонент включает знания (педагогические, культурологические, музыкально-теоретические, специальные); умения (познавательно-поисковые, аналитико-прогностические, организационно-регулятивные, коммуникативно-творческие, рефлексивные).

Организационно-технологический компонент образуют этапы (начальный, базовый, обобщающий); методы, формы обучения, средства, способствующие формированию музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки.

Оценочно-результативный компонент в содержании теоретической модели характеризует уровни, критерии, показатели, диагностические методики.

Теоретическая модель формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки предполагает разработку условий, при которых процесс моделирования будет иметь системный характер. В основе принятой нами гипотезы лежит тезис, что формирование музыкально-исполнительской компетентности у будущего учителя музыки в условиях образовательного процесса будет проходить более эффективно при реализации следующего комплекса педагогических условий: 1) организация музыкально-исполнительской деятельности будущих специалистов на основе

задачной технологии; 2) диалогизация процесса формирования музыкально-исполнительской компетентности; 3) обеспечение рефлексивно-позиционного определения будущего специалиста в музыкально-исполнительской деятельности.

Выделяя первое условие, мы учитывали, что формирование такого качества личности будущего учителя музыки, как музыкально-исполнительская компетентность, возможно только в соответствующей деятельности и на основе адекватных этому процессу технологий, позволяющих максимально приблизить условия обучения к условиям будущей профессиональной деятельности студентов. Анализ литературы и собственный педагогический опыт показали, что эффективной технологией формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки является задачная технология, позволяющая в полной мере задать предметное содержание предстоящей деятельности через систему профессионально ориентированных задач и проблем с поддерживающими их алгоритмами выполнения конкретных действий.

Методика реализации данного условия строится на принципах проблемности, целостного представления произведения, межпредметной интеграции, самостоятельной деятельности и творчества.

Основными методическими механизмами реализации первого условия выступали а) представление учебного материала в виде профессионально ориентированных задач и проблемных ситуаций; б) использование алгоритмов овладения студентами опытом профессиональной музыкально-исполнительской деятельности; в) подбор форм и методов обучения в зависимости от лидирующего вида деятельности (учебной, учебно-профессиональной).

На основании общетеоретических положений задачной технологии нами выделены следующие типы задач: 1) аналитико-прогностические; 2) познавательно-поисковые; 3) организационно-регулятивные; 4) коммуникативно-творческие; 5) рефлексивные. Данная классификация соответствует теоретически обоснованным и технологически апробированным этапам музыкально-исполнительской деятельности.

Логика работы над музыкальным произведением включает три основных этапа:

- 1) ориентировочный (разработка исполнительской концепции);
- 2) исполнительный (отработка технических деталей, реализация авторского и исполнительского замысла, его сценическое воплощение);
- 3) рефлексивный (анализ (самоанализ) действий студента на каждом этапе решения задач).

В своей совокупности названные этапы образуют процессуальную структуру решения задачи, то есть своеобразный «цикл» деятельности. Для осознания конечной цели всего ряда действий по решению такой последовательности задач мы формулировали центральное задание, которое ориентировало студента на конечный результат (творческое, выразительное, технически безупречное исполнение музыкального произведения) и обозначало «траекторию» движения к этому результату через решение частных задач.

Перечень этих этапов и действий выступает ориентировочной основой музыкально-исполнительской деятельности (алгоритмом). Наиболее эффективна обобщенная и полная ориентировочная основа деятельности (ООД), составляемая студентом самостоятельно. Обобщенная ООД обнаруживается тогда, когда исполнитель может применить имеющиеся элементы мастерства – знания и навыки – в каждом новом произведении, подготавливаемом к исполнению. Полная же ООД должна включать все три компонента (существенных признака, по П.Я. Гальперину), составляющие целостное исполнительское действие: художественный, звуковой и моторный образы. В процессе исследования мы пришли к заключению, что добиться самостоятельности студента в построении ориентировочной части исполнительского действия можно только в том

случае, если педагог в каждом конкретном случае (музыкально-исполнительской ситуации) выясняет в диалоге со студентом, каким должен быть художественный образ, как это должно звучать и какими техническими средствами этого можно достичь (фразировать, представлять характер, настроение музыки, строить форму, организовывать ритм, то есть в широком смысле интонировать текст пьесы). Эти обсуждения касаются не только крупных компонентов исполнительства, но и весьма многочисленных деталей.

В зависимости от лидирующего вида деятельности на каждом этапе формирования музыкально-исполнительской компетентности использовались специфические формы и методы обучения, представленные в технологических картах.

Наше исследование показало, что получение искомого результата деятельности, как итог работы по предложенной методике, вызывает у студентов положительные эмоции и потребность самостоятельного повторения деятельности; «провоцирует» у студентов мысль на выбор более рациональных способов деятельности, поиск оптимального варианта; инициирует интеллектуальную и творческую активность студентов, приводит к созданию новых алгоритмов; используется студентами как инструмент самоорганизации своей деятельности вне тесной связи с конкретной задачей.

Второе педагогическое условие – диалогизация процесса формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки.

Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки предельно индивидуализировано. Кроме того, особым субъектом общения служит музыка, точнее, скрывающийся в ее интонационно-художественной природе квазисубъект. Смысл и специфика музыкально-педагогического общения на уроках музыки заключается в постижении художественного «Я» музыкального произведения, в установлении с ним духовно-личностного контакта, диалога [Сизова 2007: 38].

С позиций личностно ориентированного, культурологического и рефлексивного подходов диалогизация процесса формирования музыкально-исполнительской компетентности студентов осуществляется на основе принципов диалога культур, диалогичности, культуросообразности, принятия и поддержки и предполагает следующие разновидности диалогического типа взаимодействия: «автор – исполнитель», «преподаватель (исполнитель) – студент (исполнитель)», «слушатель – исполнитель». Названные виды общения способствуют обеспечению смысловой работы над музыкальным произведением, что ведет к эффективному усвоению музыкально-исполнительских знаний, умений, навыков. Последовательность в их освоении, системность формирования музыкально-исполнительской компетентности обеспечиваются технологией совместной продуктивной деятельности. В ходе эксперимента мы использовали систему форм совместной деятельности (В.Я. Ляудис) в соотнесении с видами диалогового взаимодействия. По мере продвижения от диалога к полилогу происходит изменение уровня самоорганизации будущего учителя музыки, способов понимания музыкально-исполнительской ситуации, возрастает свобода в принятии решения исполнительских задач разучиваемого музыкального произведения.

Диалогизация процесса формирования музыкально-исполнительской компетентности не только предполагает использование диалогического типа взаимодействия и работу студентов в режиме совместной продуктивной деятельности, но и является эффективным условием актуализации эмоциональных переживаний студентов, когда предъявленная в тексте музыкального произведения интеллектуальная задача (понять, осмыслить замысел композитора) должна быть трансформирована в эмоциональную задачу (эмоциональное переживание авторского замысла исполнителем, выражение его эмоционального отношения к нему). Источником эмоций является не только сама музыка, но и музыкально-исполнительская деятельность студента, что в совокупности со-

ставляет «атмосферу предмета» в классе основного инструмента. Переживание музыкально-образного содержания сочинения, придание ему личностной значимости и смысла, актуализация переживаний происходят не столько путем инициации эмоций извне, сколько с помощью собственного творчества исполнителя. На данной стадии широко используются методы художественного творчества (метод ассоциаций, эмпатии, вербализации). Многократное «проживание-переживание» последовательно разных эмоциональных состояний способствует формированию у будущих учителей музыки широкой и разнообразной палитры эмоциональных переживаний, нравственных чувств, а в целом – потребности в музыке, ее исполнении, донесении до слушателя не только мысли и настроения композитора, но и своего собственного эмоционального состояния и авторского отношения.

В соответствии с принципами фасилитирующего обучения мы принимали и поддерживали любые эмоциональные реакции студентов, сохраняя их «право на ошибку» и «право выбора», возможность продемонстрировать свою собственную эмоциональную реакцию, которая может совпадать, а может и не совпадать с реакцией педагога на одну и ту же музыкально-исполнительскую ситуацию. На всех этапах обучения использовались приемы создания ситуаций успеха.

Таким образом, в качестве методических механизмов диалогизации педагогического процесса выступали: а) диалогический тип взаимодействия; б) работа студентов в режиме совместной продуктивной деятельности; в) принятие и поддержка эмоциональных реакций студентов, создание ситуаций успеха.

Третье педагогическое условие – обеспечение рефлексивно-позиционного определения будущего специалиста в собственной музыкально-исполнительской деятельности – продиктовано тем, что музыкально-исполнительская компетентность будущего учителя музыки является одним из профессиональных свойств и качеств личности, неотделимым от самосознания. Данное условие базируется на принципах непрерывности в формировании музыкально-исполнительской компетентности, идентичности и самооценки, индивидуализации.

Для будущего учителя музыки самосознание выступает внутренним механизмом, благодаря которому он способен не только сознательно воспринимать музыкально-исполнительскую деятельность, но и самостоятельно осознавать свои творческие возможности, способности, определять меру и характер собственной активности в музыкально-исполнительской деятельности, направленной на осмысление и передачу художественного содержания исполняемого музыкального произведения. В этом случае речь идет о такой характеристике музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей музыки, как субъектность, которая включает следующие компоненты: профессиональная компетентность, личностные качества, рефлексия.

Определение рефлексивной позиции студентов в педагогическом процессе наиболее эффективно обеспечивается: 1) использованием приемов, направленных на развитие рефлексивных умений, и алгоритма выхода в рефлексивную позицию; 2) целенаправленным созданием в педагогическом процессе ситуаций, требующих анализа и оценки, доказательности, обоснованности своей позиции, стимулирующих постоянный рост музыкально-исполнительской компетентности; 3) включением студентов в рефлексивную самодиагностику на основе собственного алгоритма выхода в рефлексивную позицию.

Учитывая, что методические механизмы возможно реализовывать только на конкретных этапах педагогического процесса, формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки мы представили в виде методической системы (технологических карт), реализуемой на начальном, базовом и обобщающем этапах исследуемого процесса.

При определении критериев и показателей сформированности музыкально-исполнительской компетентности студентов мы исходили из необходимости учета положений личностно ориентированного, деятельностного, рефлексивного и системного подходов. Это позволило нам выделить следующие критерии: уровень развития музыкальных способностей; степень сформированности эмоционально-волевых качеств; сформированность мотивационно-ценностных ориентаций; сформированность системы знаний; степень сформированности умений; степень сформированности рефлексивно-исполнительской позиции.

Мы исходили из того, что музыкально-исполнительская компетентность будущего учителя музыки обеспечивает успешную реализацию стимулирующей, аффективно-коммуникативной, информационной, ориентационной, трансляционной и регулятивной функций.

Выделенные элементы включены в модель формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки.

Библиографический список

Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26.

Сизова Е. Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития // Высшее образование. 2007. № 11. С. 36–38.