

ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Нова версія “Закону про вищу освіту”, що наразі впроваджується у вітчизняний освітній простір, спрямована на проведення низки реформ, задекларованих Міністерством освіти і науки України й спрямованих на де бюрократизацію та демократизацію вищої школи, надання ВНЗ більших прав й автономії, на відкритість та інтегрованість вищої освіти в європейське культурне середовище.

Поставлені перед вищою школою завдання щодо переходу на західноєвропейську модель освіти з метою подолання бар’єрів між вітчизняною та європейською освітніми системами, зумовили широку апробацію останньої в галузі педагогічної теорії і практики. Незважаючи на деякі сумніви з боку певної частини українського освітнього співтовариства щодо доцільності автоматичного перенесення західних теорій, моделей, засобів й методології педагогічної науки без урахування соціально-історичного досвіду [2, с.47] й культурного контексту вітчизняної педагогічної науки і практики, в ролі нової парадигми вітчизняної освіти, міцно утвердився й був закріплені в нормативних документах в якості обов’язкового компетентнісного підхід з модульно-рейтинговою системою оцінки якості освіти в її блочно-модульному варіанті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Екстраполяція компетентнісного підходу у вітчизняний освітній простір обумовила вивчення й розробку широкого кола питань, пов’язаних з визначенням його змісту, складових, механізмів застосування в педагогічній науці, яким присвячено велика кількість досліджень вітчизняних й зарубіжних

науковців (В. Вербшцький, Г. Зайчук, Е. Зеєр, І. Зимня, Д. Заводчнков, Н. Мурована, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустовній, М. Соснін, Н. Табачук, М. Філатов, А. Хуторський, Ю. Швалб та ін.). Концептуальні ідеї модернізації вітчизняної вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, представлені у фундаментальних працях І.Беха, Т.Браже, І.Єрмакова, І.Зяюна, В. Краєвського, Н.Ничкало, Дж.Равена, О.Савченко, В.Сластьоніна, В.Ядова), стали теоретико-методологічним підґрунтям для його інтеграції у професійну мистецьку освіту.

Окреслення особливостей такої інтеграції та визначення специфіки функціонування компетентнісного підходу в мистецькому освітньому просторі стало предметом дослідження багатьох науковців (О.Єременко, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, А.Растрніна, О.Ростовський О.Щолокова та ін.), що наразі складає вагомий науковий доробок напрацьований у зазначеній галузі. Упродовж останніх десятиріч численними вітчизняними дослідниками докладно вивчались проблеми формування ключових та професійних компетенцій майбутніх вчителів загалом (А. Лановенко, Я.Логінова, Н.Нагорна, О. Семенова Г.Скрипка), й учителів музики зокрема (С.Грозан, О.Горбенко, Л. Пушкар та ін.).

Отже, спектр досліджень щодо застосування компетентнісного підходу в мистецькій освіті продовжує розширюватись. Проте наряду з вагомими позитивними досягненнями та величезним обсягом роботи, що мали зробити фахівці вищої школи в контексті нового освітнього дискурсу: переглянути освітні

стандартн, розробити нові навчальні плани, навчально-методичні комплекси з робочими програмами, методичними рекомендаціями й багатьма іншими паперами, що, на думку А.Андрєєва, навряд чи виправдало себе з точки зору економічної й часової витратності [1], в освітньому процесі ВНЗ все ще залишається низка проблем, що потребують невідкладного вирішення.

Перш за все, це пов'язано з тим, що за період модернізації на теренах вітчизняної освіти найбільш важливі ідеї Болонської системи по суті так і залишилися в тіні й далеко не всі її принципи змогли реалізуватися у вітчизняному освітньому просторі, оскільки потребували копіткої роботи й величезних соціальних і фінансових витрат [1, с.31]. Частина ж з них зазнала значних трансформацій, які, на жаль, мали не завжди позитивні наслідки. Наразі все ще залишаються предметом дискусій, а частини й критичних зауважень з боку як викладачів ВНЗ, так і науковців, ступінь відповідності параметрів компетентнісного підходу до вимірювання якості підготовленості, освіченості й вихованості майбутніх фахівців мистецького профілю.

Отже, метою статті є окреслення сьогоденних реалій щодо функціонування компетентнісного підходу в мистецькому освітньому просторі та визначення можливих перспектив ефективного реформування професійної мистецької освіти на засадах дебіюрократизації, демократизації та з урахуванням особливостей її організації.

Виклад основного матеріалу. Маємо констатувати, що недостатнє розуміння того, що поняття "компетентність" може бути застосовано далеко не до всіх ментальних і предметних здібностей, які реалізуються в діяльності людини [1, с.32], а також неврахування особливостей мистецької освіти, що пов'язана не тільки із предметною діяльністю (набуття знань, умінь, способів дій), а й безпосередньо з мистецтвом (сфера духа, продуктивна уява, інтерпретація, творчість), зумовило певну формалізацію заявленого підходу у підготовці фахівців мистецького спрямування.

Сьогодні вже незаперечним є той факт, що практично неможливо на загальноприйнятних засадах компетентнісного підходу, коли рівень компетентності вимірюється наявністю компетенцій, контролювати якісний результат творчих досягнень студента мистецького факультету. Наприклад, в процесі творчих екзаменів оцінити ступінь ефективності його емоційного переживання, творчої уяви або самовираження в інтерпретації твору, оскільки навіть наявність відповідного знання, сформованості фахових навичок, умінь та

способів дій, не є показником здатності особистості відчувати музику й мати розвинуту мотивацію щодо творчої самореалізації в такій діяльності. Вважаємо з цього приводу слушною думку науковців про те, що характерне не тільки для теорії компетентнісного підходу, а й для нормативних документів, регламентуючих його впровадження в освіту, змішання знань з особистісними якостями, а професійних навичок і умінь – з ціннісними установками [5, с.68], роблять "освітнє цілепокладання надзвичайно розпливчастим і навіть сумбурним" [1, с.33].

Тож, видається малоефективним ототожнення фахової підготовки студентів-музикантів з підготовкою фахівців інших спеціальностей, повне завершення якої відбувається за "компетентнісним" циклом. В побудові неklasичної моделі мистецької освіти (О.Олексюк), яка передбачає особливу організацію мистецького освітнього простору й спрямована на підготовку дійсно компетентного фахівця-професіонала з ціннісно-смысловими, духовно-творчими й поведінковими характеристиками, готового "до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних й особистісних проблем" [3, с.193], доречно спиратися на позицію науковців (А.Андрєєв, Д.Бордвелл, М. Полані), які вважають, що далеко не все, що знає й уміє (або ж має знати й уміти) майбутній фахівець, може бути виражено експліцитно й передано у формі, яка допускає контроль й кваліметричні оцінки [1, с.34].

Саме сутність мистецтва як форми відтворення дійсності, духовного світу людини та її самовираження, а також розвивальний потенціал мистецької діяльності, що визначає специфіку його реалізації в сучасних умовах функціонування мистецької освіти [1, с.8], дозволяє стверджувати, що компетентнісний підхід на часі є не єдиним можливим варіантом її реального реформування або ж, як мінімум, потребує раціонального коректування зазначеного підходу з огляду на специфіку підготовки фахівців мистецького спрямування.

Таким чином, у світлі поставлених сьогодні перед професійною мистецькою освітою завдань щодо реального її реформування, можливо не варто надавати компетентнісному підходу, за виразом А.Андрєєва, "універсального значення" й вибудовувати виключно на його основі "стратегію розвитку вітчизняної освіти в цілому". Ми абсолютно підтримуємо думку науковців про те, що варто було б розділити номенклатуру професій із відповідною диференціацією орієнтирів і кінцевих вимог до випускників різного профілю [1, с.35], на "знаннєві" й компетентнісні", а на наше переконання, ще й на "творчі" спеціальності. В такому контексті слушною стає ідея розробки

триває освітньої системи, де б спеціальності зазначених вище типів оцінювались по відповідним параметрам.

Зрозуміло, що мова може йти не обов'язково про повну відмову від компетентнісного підходу, оскільки більшість складових професійної підготовки педагога-музиканта (теоретична, науково-дослідницька, практично-педагогічна) цілком адекватно оцінювати у вимірі компетенцій. Інтегруючись із культурологічним аспектом дисциплін фахового блоку, воєн, разом з когнітивними й поведінковими аспектами, виявляються в орієнтації студентів на усвідомлення теоретичних закономірностей музичного мистецтва, історії його розвитку, тлумачення його образного змісту. В такому контексті цілком логічним є використання категорії "професійна компетентність" як комплексного ресурсу особистості й характеристик готовності майбутнього педагога-музиканта до ефектної професійної діяльності. Оскільки саме зазначене поняття свідчить про набуття майбутнім фахівцем глибокого уявлення про сутність й характер загальнонаукового знання, складовим якого є інтуїція, підсвідомі мисленнєві процеси, значення контексту – всього того, що є основою художнього знання й здатності спиратися в своїй діяльності на природу музичного мистецтва.

Разом з тим, специфіка професійної мистецької освіти у відповідності до гуманістичних цінностей демократичного суспільства покликана відтворювати цілісність буття людини й наряду з виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку, опікуватись становленням і розвитком, перш за все, власне людини, шляхетної й одухотвореної [4, с.45]. Тобто, професіоналізм сучасного фахівця-музиканта має вимірюватись не тільки рівнем сформованості його професійної компетентності, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему його духовно-творчих життєвих сенсів й спрямовують його практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей. А відтак, і зміст фахової підготовки в контексті сучасного реформування потребує певної реконструкції на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку, що є найважливішими ціннісними категоріями європейської культури.

Неможливо тільки за рахунок набуття компетенцій навчитись бути самостійним й самобутнім. Це відбувається в процесі розвитку,

й не просто розвитку, а саморозвитку, розвитку власної самоті, розвитку самого себе [7, с.113]. В. Слободчиков наголошує, що головним питанням в освіті є питання про самоту людини, а відправною основою само-буття є діяльне буття людини, де людина – є втілена діяльність, що й визначає її суб'єктність. Остання, виявляє себе в найважливішій здатності людини – здатності вибудовувати власну життєву й професійну траєкторію шляхом практичного перетворення, що дозволяє їй бути дійсно суб'єктом (автором, хазяїном) власної діяльності [7, с.115].

Отже, реалізація гуманістичної парадигми в галузі професійної мистецької освіти набуває особливого сенсу, пов'язаного з включенням особистості у ціннісно-смісловний світ культури, опанування якого визначає новітнє бачення соціокультурного призначення сучасних кваліфікованих фахівців-музикантів, що володіють не тільки комплексом професійних компетенцій, а й покликані забезпечити впровадження в широке середовище учнівської молоді мистецьких цінностей [4] і перетворити музичне мистецтво на засіб становлення особистості.

Відтак, дійсного реформування потребує система орієнтирів професійної мистецької освіти щодо її цілей і характеру, критеріями якої в демократичному суспільстві має бути становлення майбутнього фахівця на засадах взаємообумовленості його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку. Й головне, наскільки ці критерії актуальні для студента в особистісному плані та усвідомлені на рівні соціокультурного призначення його майбутньої професійної діяльності, в процесі якої музика стає способом розкриття внутрішнього світу людини, засобом її виявлення та самовираження.

Нажаль, в існуючій системі професійної мистецької освіти ці критерії найчастіше розуміються як спосіб оцінювання знань та умінь (чи компетенцій), накопичених студентом на рівні вивчення предметів навчального плану і мало звертається увага на набуття й вдосконалення досвіду більш широкого особистісного самовираження в музично-педагогічній діяльності. Й це означає, що особливості свого фаху студенти оцінюють з позиції уявлення про достатність професійної підготовки на рівні опанування компетенціями, зазначеними у паспорті спеціальності "вчитель музичного мистецтва". Тобто, задана у кваліфікаційній характеристиці компетентнісна спрямованість значно звужує можливості музичного мистецтва як засобу гуманізації суспільства, а також негативно впливає на мотивацію студентів щодо особистісного самовираження у майбутній професійно-

практичній діяльності відповідно до можливостей і потреб кожного з них та затребуваності фахівців музичного профілю у сучасному соціумі.

Тобто, тут безсумнівно мова має йти про створення особливого мистецького освітнього простору, що функціонує як окрема галузь знань відповідно до властивих лише йому закономірностей й має набагато ширші горизонти, чим передбачено межами чинних програм підготовки фахівця мистецького профілю. Це зумовлено, перш за все, зміною соціокультурного статусу мистецтва, що має місце у зв'язку з утвердженням науково-мистецької парадигми в європейському масштабі, ключовим фактором функціонування якої є відтворення потенціалу креативності, або "модулю креативності" [1] того чи іншого соціуму. Отже, поле мистецького освітнього простору має стати середовищем, де реалізуються не тільки професійні компетенції й відбувається розвиток духовно-творчої індивідуальності майбутнього фахівця, а й "розвиваються особистості й ідеї, кристалізуються творчі команди й здійснюється розповсюдження творчого досвіду" [1, с.37]. Тож, надзавданням професійної мистецької освіти, на яке вона має орієнтуватись й за яким в кінцевому рахунку необхідно оцінювати її ефективність є не стільки індивідуальні компетенції, скільки створення умов для формування й відтворення креативного освітньо-мистецького середовища, де відбувається професійно-творчий розвиток майбутнього фахівця-музиканта.

Загальновідомо, що людина, осмислюючи середовище, де відбувається її становлення і розвиток, його об'єкти та явища, відповідним чином вибудовує й свою поведінку та оцінює власну діяльність. Це передбачає наявність безперервного творчого стану, готовності до продуктивної діяльності як способу прояву внутрішнього світу особистості в контексті духовних цінностей та культури суспільства (І.Кевішас). В такому разі, внутрішній світ людини збагачується сенсом об'єктів, надаючи їм певний особистісний сенс, який утверджуючись в культурі, набуває й соціального значення. Саме творчий процес сприяє становленню особистості, а завдяки її творчій діяльності навколишнє середовище також набуває своєї духовності.

Тобто, прояв духовності особистості в процесі професійного становлення в стінах ВНЗ може бути забезпечений за допомогою такої організації освітнього простору, в нашому випадку, мистецького середовища, де б у студента з'явилася можливість стати центром освітнього процесу. На наш погляд, це передбачає пошук таких форм і методів

організації процесу освітнього майбутнього фахівця мистецького спрямування, де він міг би дійсно бути вільним у самовираженні. Крім того, у студента має з'явитися потреба в самовираженні, у «творенні себе» (теорія конструктивізму), насамперед, як людини культури на основі ціннісних імперативів духовності, а вже потім - як професіонала, компетентність якого ґрунтується на основі особистого привласнення цієї культури.

Отже, виходячи зі специфіки підготовки педагога-музиканта, створення особливого мистецького середовища, де б майбутній фахівець міг набувати досвіду власного творчого самовираження, є необхідною умовою його ефективного функціонування. Творче самовираження студента залежить від ступеня пізнання й присвоєння ним можливостей мистецького середовища на основі суб'єктивного сприйняття, що забезпечує становлення його індивідуального освітнього простору, який формується внутрішньо й є основою духовності, становлення якої відбувається в життєвому і професійному досвіді кожного.

Тож, створення потенціалу креативності мистецько-освітнього середовища, що ґрунтується на загальнолюдських, освітніх та культурно-естетичних цінностях й дозволяє студентів здійснити вибір індивідуальної траєкторії творчого сходження до професії, сьогодні набуває вже статусу необхідності. Для освіти така позиція означає єднання множинності "Я", де кожен, і викладач, і студент, зберігає свою самоцінність, залишається самим собою й на цій основі одуховнює мистецьке освітнє середовище, яке, в свою чергу, стає основою для особистісної духовності й творчості кожного.

Висновки. З огляду на вищезазначене, маємо зробити висновок про те, що реформування професійної мистецької освіти наразі потребує, перш за все, удосконалення освітніх стандартів щодо підготовки сучасного фахівця мистецького спрямування та створення спеціально організованої системи педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу, що має ряд принципово важливих, специфічних для мистецького освітнього простору функцій й, в першу чергу спрямованої на становлення і розвиток суб'єктивних характеристик майбутнього педагога-музиканта, його духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації у відповідності до цінностей демократичного суспільства. Особливої уваги потребують питання надання вищим навчальним закладам більшої свободи у розробці й впровадженні системи оцінювання якості підготовки фахівців у галузі мистецтва з максимальною дебіюрократизацією цього процесу й

спрямованістю його на розвиток творчого потенціалу студентів.

На тлі розглянутих питань актуалізується проблема більш глобального характеру, що пов'язана з формуванням потенціалу креативності мистецького освітнього простору, умовою існування якого, без сумніву, є компетентність, але тільки як необхідна, але не достатня характеристика. Безумовно, це потребує як розробки спеціальних педагогічних методик, так і, можливо, певних інституційних змін, включаючи перерозподіл компетенцій та коректування критеріїв, за якими оцінюються результати.

Таким чином, визначення вже досягнутого в галузі професійної мистецької освіти та окреслення можливих перспектив її подальшого удосконалення може стати поштовхом для виникнення нових концептуальних ідей щодо її дійсно ефективного реформування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – М. – №3. – 2014. – С. 30-39.

2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід, рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 45-50.

3. Олексюк О.М. Компетентнісна мистецька освіта: пошук інноваційної моделі // Мат-лы

Крымского педагогического конгресса “Инновации в образовании” / О.М. Олексюк. – Ялта, 2010. – С. 191-195.

4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

5. Поветун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 64-71.

6. Растригіна А.М. Інноваційно-орієнтований мистецький освітній простір як основа професійного становлення майбутнього педагога-музиканта // Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог : мат-лы Міжнар.наук.-практ.конф. / А.М. Растригіна. – К., ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – С.36-43. 0.5 д.а.

7. Слободчиков В.И. Психологическая антропология и современное образование / В.И. Слободчиков // Педагогическое образование и наука. – № 3. – 2014. – С. 112-116.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растригіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедрп вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: модернізація музично-педагогічної освіти в Україні та впровадження педагогіки свободи в освітній простір вищого навчального закладу.