

Бодина Елена Андреевна

Elena Bodina

доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета, Doctor of Education, the professor of the Moscow City Pedagogical University
e-mail: BodinaE@mail.ru

Тельшева Наталья Николаевна

Natalia Telysheva

кандидат педагогических наук, доцент Московского городского педагогического университета, Ph.D (the pedagogical sciences), the associate professor of the Moscow City Pedagogical University
e-mail: teln@rambler.ru

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ПОТРЕБНОСТИ

Musical and pedagogical education: perspectives and needs

Ключевые слова: модернизация образования, педагогическая составляющая, результат музыкального образования, инклюзивное образование, актуализация компетенций, учитель-музыкотерапевт.

Keywords: modernization of education, educational component, the results of music education, inclusive education, updating competencies, teacher-musical therapist.

Аннотация: в статье анализируются актуальные проблемы развития музыкально-педагогического образования в России и за рубежом, основные направления его модернизации и оптимизации в свете новых общественных потребностей, гуманизации социокультурной сферы и отношений, совершенствования компетентностной модели специалистов, удовлетворяющей современные запросы общества.

Abstract: The article analyzes the current problems of the musical-pedagogical education development in Russia and abroad, the main directions of its modernization and optimization in the context of the new public needs, the humanization of social and cultural spheres and links, improvement of competence model of specialists which satisfied modern social demands.

Модернизация отечественной образовательной системы обернулась существенными изменениями на всех образовательных уровнях освоения искусства и подготовки специалистов в данной сфере. Последняя представляется весьма проблематичной, а потому рассмотрим ее подробнее, концентрируясь на подготовке педагогов-музыкантов. Прежде всего, обратим внимание на то, что модернизация плавно перешла в оптимизацию, главный критерий которой – экономическая эффективность. При том, что экономическую эффективность в

сфере искусства нельзя ставить во главу угла, так как искусство никогда не приносило государству прямых доходов, отметим стремление к оптимизации высшего музыкально-педагогического образования за счет ослабления педагогической составляющей. Сейчас очевиден почти повсеместный переход вузов с направления «Педагогическое образование» на направление «Культура и искусство», где «подушевое» государственное финансирование почти вдвое выше. Понятно, что в условиях экономического кризиса это существенно, но всегда ли мы адекватно оцениваем содержательные потери собственной «маневренности», которая уже в недалеком будущем может обернуться серьезной проблемой?

Так, постепенный выход из демографического кризиса может обернуться острой нехваткой учителей искусства, в частности, учителей музыки. Несмотря на омоложение их контингента в последние годы, основная масса учителей музыки – люди старшего возраста, исповедующие привычные идеи музыкального образования вне путей его модернизации. Причем, последняя понимается педагогами по-разному: и как оптимизация профессиональной деятельности с учетом современных реалий и сохранения лучших отечественных традиций, и как коренное обновление существующей образовательной системы и отход от сложившихся традиций, в частности, от музыкально-педагогической концепции и программы Д. Б. Кабалевского, а также программ его последователей.

Реформаторский пыл педагогов, при том, что «возникновение новой системы ценностей осуществляется болезненно, вяло, неоптимистично» [6, 17], воплощается в требовании неременного практического результата музыкального образования. Речь идет о целевой установке на коллективное хоровое и инструментальное музицирование, т.е. о принципиальной опоре на деятельность составляющую музыкального образования. Заметим, что приоритет результата характерен для подавляющего большинства зарубежных стран и современных систем музыкального образования [3]. Однако то, что понимается под результатом, достаточно неоднозначно.

Обратимся к зарубежному опыту. С одной стороны, результат видится в музыкальном творчестве, которое понимается как свободная музыкальная импровизация, причем степень оригинальности может дифференцироваться, например: современные корейские педагоги четко различают «музыкально-творческие» и «музыкально-правильные, но неоригинальные» произведения своих воспитанников [3, с.78].

С другой стороны, результат музыкального образования проявляется в понимании музыки, поэтому ее восприятие в большинстве зарубежных стран иерархично и включает: 1) слушание музыки как чисто аудиальную акцию; 2) понимание как содержательный процесс; 3) реагирование (сопровождение музыки движениями, изобразительной деятельностью); 4) рецензирование - анализ музыки, особенностей ее содержания, формы и пр. Таким образом, восприятие музыки – это не столько слушание, сколько углубленная аналитическая работа с музыкальным материалом.

При той серьезности, с какой подходят к организации восприятия музыки за рубежом, отечественные педагоги подчас проявляют в этом вопросе заметную легковесность и поверхностность. В специальной литературе появился даже новый термин - «развлекательное образование», относящийся к предметам искусства, а также принцип «FUN», имеющий аналогичную направленность. Эта идея новизной не отличается, нова ее интерпретация. Заметим, что радость и удовольствие составляли один из главных педагогических принципов Аристотеля [1], однако ничего общего с развлечением это не имело. Радость и удовольствие служили ненасильственности обучения, а также, по Аристотелю, развитию способности «правильно радоваться». От этих мудрых установок до развлечения в его современной трактовке - огромная дистанция.

Отметим еще одну особенность современного подхода к содержанию музыкального образования – опору на фольклор, включая народный инструментарий. Так, в школах Японии, помимо детских (оркестр К. Орфа) и классических западных инструментов, большую популярность приобрел традиционный инструмент сямисен, на котором с удовольствием обучаются школьники. Параллельно введен в обучение детский музыкальный фольклор (варабэута), что укрепляет национальные основы образования, способствует полноценному эстетическому и патриотическому воспитанию. Признаем, что эта сфера образования школьников и соответствующая вузовская подготовка педагогов-музыкантов в России оставляют желать лучшего.

Слабое звено в системе отечественного музыкально-педагогического образования представляют поп- и рок-культуры, которые по традиции сравниваются с классической музыкой с точки зрения «неполноценности» современных стилей. Однако, критерии ценности различных культур далеко не всегда тождественны, и отрицание одной из культур (тем более – остро популярной у молодежи) дает, как правило, негативный результат. Сдвиги в этой сфере могут быть лишь после продуманной специальной подготовки педагогов-музыкантов к серьезной работе с поп- и рок-репертуаром, способности к его критической оценке не только с точки зрения изъянов, но и с позиции признаваемых молодежью достоинств.

Обобщая ситуацию в музыкально-педагогическом образовании, можно с большой долей вероятности сказать, что эта ветвь образования находится ныне в состоянии стагнации. Добавим к этому низкий престиж предметов искусства и незавидное положение его учителей. Отметим и разные цели освоения искусства и подготовки специалистов в этой сфере в России и за рубежом. Ставшая классической отечественная формулировка принадлежит Д.Б. Кабалевскому: формирование музыкальной культуры как части всей духовной культуры личности. За рубежом цель музыкального образования определяется, прежде всего, коммуникативными возможностями музыки, которая необходима, чтобы люди могли «жить и работать вместе» [3].

Возможно, названные выше особенности подготовки педагогов-музыкантов за рубежом, ориентированные на коммуникативную функцию музыки и многоаспектную структуру ее восприятия, обусловлены единой государственной

политикой так называемого включенного образования, где дети с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями обучаются в обычных (массовых) школах. Примечательно, что один из основных принципов построения такой системы образования гласит: каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. Это подчеркивается и в Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [5].

Практика отечественной подготовки педагогов-музыкантов пока не ориентирована на соблюдение основных принципов инклюзивного образования. Об этом свидетельствует опрос будущих специалистов, обучающихся по программам подготовки «Музыкальное образование», «Педагогическое образование» ведущих университетов города Москвы. Цели, которые они видят в своей будущей (а для многих – настоящей) профессии сводятся к обучению детей конкретным музыкальным умениям и подготовке к концертам, что само по себе правильно. Однако основные функции музыки, связанные со способностью переживать и проживать ее, использовать ее именно как язык доступа к себе и другому, остаются вне целевых установок. А именно в этом и нуждается каждый ребенок с его уникальными особенностями и потребностями.

Текущее положение дел осложняется тем, что наши выпускники-музыканты сами испытывают значительные трудности в общении с музыкой именно как средством самопознания, дифференциации внутренних процессов эмоционального порядка, вызываемых музыкой, умения непосредственно откликаться на нее. Наблюдаемая картина является следствием того, что вектор отечественного профессионального музыкального образования всегда лежал в ограниченной плоскости – исполнительской либо музыковедческой. Сосредоточение на частных технических и когнитивных задачах исключило, к сожалению, самое важное в портрете учителя музыки – умение дифференцировать и вербализовывать свои собственные чувства и эмоции, «запускаемые» музыкой. По нашим наблюдениям, такой крен в подготовке педагога-музыканта является причиной искажения личностного смысла интерпретируемой музыки и становится в результате профессиональной проблемой специалиста [7].

Эта проблема не зазвучала бы с такой остротой и актуальностью, если бы не трансформировались запросы общества, поставившие учителя музыки перед новыми задачами, требующими расширения спектра его компетенций. Инклюзивное образование выдвигает конкретные требования к так называемой «компетентностной модели выпускника» вуза. Они обусловлены содержанием Государственной программы «Столичное образование» на 2012 - 2018 годы, где акцентируется важность создания «комплексной системы психолого-педагогической, правовой и реабилитационной поддержки и кризисной помощи детям групп социального риска» [2]. Действительно, многие годы в массовом музыкальном образовании оставались не востребованными направления работы, ориентированные на онтогенетические особенности развития детей и подростков, эмоциональный фон, выявление их поведенческих и личностных проблем.

В этой связи насущным вопросом стала вариативность инструментария, которым можно вооружить учителей музыки для решения поставленных задач. И здесь мы тоже можем обратиться к опыту зарубежных коллег, успешно применяющих искусство, уникальный педагогический потенциал которого помогает ребенку преодолеть многие проблемы личностного развития и адаптации к различным средам. Расширение области применения искусства, и музыки в частности, в развивающемся обществе – социальной сфере, культуре, образовании, здравоохранении – породило в конце XX века в ряде стран Европы и США новую область его изучения – артпсихологию [4].

Артпсихология содержит банк универсальных инструментов психолого-педагогического воздействия на личность воспитанников и мощный ресурс повышения эффективности профессиональной деятельности учителя музыки. Включение названного направления в программу подготовки учителей музыки, разработка и апробация новых образовательных профилей «Артпедагогика и артпсихология», «Искусство в инклюзивном образовании» в Московском городском педагогическом университете позволяет освоить психологию искусства в её практическом приложении к проблемам профессиональной деятельности, ориентированной на конкретное образовательное или коррекционное направление. Студенты получают возможность познакомиться с формами эффективного применения музыки в ее развивающей, диагностирующей и терапевтической функциях (музыкотерапия, видеотерапия, игротерапия, сказкотерапия и т.д.)

В свете изложенного, можно предположить, что в отечественной системе образования будут совершенствоваться стандарты и актуализироваться компетенции учителя музыки, способного осуществлять не только образовательные функции, включающие обучение, воспитание и развитие, но и функции коррекционного и терапевтического порядка. Не исключено, что профессиональный классификатор специальностей будет дополнен новыми образовательными профилями, востребованными на рынке труда и образовательных услуг. В частности, учитель-музыкотерапевт будет официально признан в реестре существующих специальностей, что, несомненно, изменит в положительном ключе отношение к содержанию и результату профессиональной деятельности учителя искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодина Е. А. Идеи музыкального образования: от Платона до Кабалевского. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 11-й ФОРМАТ, 2013. – 247 с.
2. Государственная программа города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» на 2012-2018 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/537907408>
3. Как учат музыке за рубежом. – М.: Классика - XXI, 2009. – 257 с.
4. Искусствотерапия / Под ред. К.Мартинсоне. – СПб.: Речь, 2014. – 352 с.
5. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html

6. Шишов С. Е. Ценности качества образования школьника и качества школьного образования. – Ценности и смыслы. – 2010. - № 3 (6). – С. 11-19.
7. Pokrovskaya S.V., Telysheva N.N. Interdisciplinary approaches to professional training of music students / The Fourth International conference on development of pedagogical science in Eurasia. – Изд-во: «East West» Association for Advanced and Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria 2015. С.12-13.