И. С. Аврамкова

ПОНЯТИЕ «КОМПЕТЕНЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ

Статья посвящена выявлению сущности понятия «компетенция», характеризующего профессиональное становление современного педагога-музыканта. Раскрывается общее понимание нового качества музыкального образования, связанного с его новыми характеристиками, новым построением на основе философии компетенций. Автор ставит задачу — определить обоснованный набор ключевых компетенций, эффективно и творчески демонстрирующий знания и умения специалиста не только в области педагогики музыкального образования, но также в различных социальных и культурных контекстах.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессионализм, педагог-музыкант, художественно-творческая деятельность, музыкальный образ.

I. Avramkova

THE TERM ‘COMPETENCE’ IN CURRENT THEORY AND PRACTICE OF TEACHING MUSIC

The meaning of the term ‘competence’ that characterises the professional dev elopement of teacher-musician is described as well as general understanding of a new quality of musical education with the related new characteristics and a new design based on the philosophy of competencies. A set of key competencies demonstrating knowledge and skills of the specialist in the field of music education and in various social and cultural contexts is suggested.

Keywords: competence, competency, professionalism, teacher-musician, artistic creative activities, musical image.

Под компетентностью понимается обычно обладание человеком определенным комплексом знаний и умений, позволяющих ему уверенно и на высоком качественном уровне выполнять ту или иную деятельность.

Различными авторами и в разные времена компетентность трактовалась поразному. Имели хождение формулировки, согласно которым компетентность выражается в способности и умении высказывать веское, авторитетное мнение по тому или иному вопросу, принимать целесообразные и обоснованные решения в тех или иных ситуациях. «Сегодня, — пишет А. К. Маркова, — компетентность чаще всего определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [6, с. 31].

Вникнув в содержание термина **компетентность**, нетрудно заметить, что у него много общего с термином **профессионализм**. Сравним вышеприведенную формулировку А. К. Марковой, определяющей компетентность как «способность и умение выполнять определенные трудовые функции», с дефиницией той же А. К. Марковой термина «профессионализм»: «Профессионализм — это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда» [6, с. 31].

Совпадение вполне очевидно. В то же время рассматривать компетентность и профессионализм как абсолютные и безусловные синонимы тоже было бы непра-

вильно. Смысловые различия (нюансы) все же имеются. Когда один из видных зарубежных специалистов в области управления образованием Г. Вайнер понимает под компетенцией «адекватную ориентацию» человека в таких сферах деятельности, как работа, учеба, культура, политика, образ жизни и др., он вполне логичен и убедителен — речь в данном случае может идти именно о компетенциях, об осведомленности в перечисленных областях. Термин **профессионализм** был бы тут не вполне уместен.

Но когда называются такие качества и свойства, как «глубокое понимание существа выполняемых задач и разрешаемых проблем; хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное обладание его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты; способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей» [1, с. 87], — логичным становится употребление термина «профессионализм».

Нетрудно видеть, сопоставляя вышеприведенные дефиниции, что в различных смысловых контекстах может фигурировать либо один термин, либо другой (в некоторых случаях наиболее уместными могут оказаться термины «квалификация», «эрудиция» и др.). Учтем это обстоятельство; оно имеет определенное значение при анализе проблемы настоящего исследования.

В научной литературе компетенции встречаются в большом количестве и в самых различных формулировках. Попытки систематизировать и классифицировать их предпринимались неоднократно, однако к каким-либо стабильным результатам они не привели и, по-видимому, вряд ли приведут в ближайшее время, поскольку оказываются зачастую различными сами основания (исходные позиции) для подобных классификаций. Можно встретить, к примеру, ветвистое древо ***гносеологических компетенций***, связанных с процессами познания, с различными формами и методами познавательной деятельности, с условиями ее продуктивности, истинности и т. д.

Не менее обширно пространство компетенций, имеющих отношение к организационно-управленческим видам труда. Известно, что практически любая деятельность человека — если рассматривать ее с широких методологических позиций — является организующей либо дезорганизующей. Качество первой из них в значительной степени зависит от того, кто и как осуществляет эту деятельность, какова его компетентность — способен ли он умело и грамотно руководить людьми (или даже работой отдельно взятого индивидуума), обеспечивать сплоченность и целенаправленность их действий, синхронность их усилий, их целевую общность.

Еще одна компетенция, во многом смыкающаяся с предыдущей, — ***социально-психологическая***. Ее суть — умело выстраивать взаимоотношения с окружающими, с коллегами по работе, а также с людьми, с которыми приходится иметь дело в тех или иных жизненных ситуациях. Характерная примета этой компетенции, ее отличительные особенности и свойства — в умении диагностировать различные социальные ситуации, точно ориентироваться в них, выбирая оптимальные (и подчас существенно отличающиеся друг от друга) варианты общения с окружающими, «угадывая» их внутренние состояния, ставя себя на место «другого». Непосредственная, интерактивная межличностная коммуникация — сердцевина этой компетенции.

К числу социально-психологических компетенций примыкает и та, которая способствует установлению благоприятной атмосферы в коллективе, спокойного, комфортного психологического климата в нем. Стабильно-доброжелательный уровень

взаимоотношений в группе людей, делающих общее дело, их взаимовыручка и готовность прийти на помощь в значительной мере определяются стилем руководства коллективом. Стиль этот, в свою очередь, напрямую зависим от индивидуально--личностных качеств руководителя (или неформального лидера), от его общей компетенции в данном виде деятельности.

Компетенций, ставя вопрос, как говорится, «в принципе», может существовать столько же, сколько и видов деятельности человека во всем их бесчисленном множестве и разнообразии. Все, что делается, «производится» человеком, делается им или умело, квалифицированно, компетентно, или не вполне (не говоря уже о действиях неумелых и неквалифицированных). Упомянем в этой связи еще об одной, едва ли не самой сложной и специфической сфере компетенции, имеющей отношение к внутренним, психическим процессам, направленным на «саморазвитие», «самосовершенствование», «самореализацию» человека. Действия в этом плане также требуют, как свидетельствуют теоретические исследования и эмпирика, определенной компетенции.

Многим людям изначально, от природы, присуще стремление к саморазвитию, к внутреннему самодвижению, стремление «состояться», самоактуализироваться (стремление «стать», по выражению некоторых психологов и философов). Это стремление может выступать в различных формах — от неустойчивых, эпизодических, скоропреходящих — до стабильных, прочных, выступающих в ряде случаев в статусе твердой жизненной установки.

В первом случае комментарии излишни: попытки «самоактуализироваться», «стать тем, кем мог бы стать», остаются нереализованными (или реализованными в незначительной степени). Во втором случае ведется более или менее последовательная и успешная работа по наращиванию интеллектуального потенциала, раздвижению духовных горизонтов, активизации когнитивных и творчески созидательных начал в деятельности. Иногда эту работу характеризуют как самотрансцендентную, то есть выходящую за рамки неких предполагаемых, ранее намечаемых границ и пределов: «Трансцендирование, — писал О. Г. Дробницкий, — означает, что человек не исчерпывается тем, что он на самом деле представляет собой теперь или чем он был в прошлом; он не есть то, каким он реализовал себя в своих поступках, творениях и личном облике. Он есть, прежде всего, свои возможности — неисчерпаемые, неограниченные и не реализуемые до конца. Он определяется через будущее (свои проекты, замыслы и устремления), а не через прошлое; через долженствование, а не через свою действительность» [4, с. 523].

Осмысление перечисленных выше процессов, понимание их сути и смысла, их саморегуляция и внутренний мониторинг, способность оптимизировать эти процессы, намечая как отдаленные, так и близлежащие цели-перспективы, — все это в совокупности и дает основания говорить о соответствующей компетенции.

Речь выше шла о компетенциях, которые принято определять как универсальные, общечеловеческие, которые могут быть отнесены к представителям разных профессий и видов деятельности. Это особая группа компетенций, которые обычно так и называют: всеобщими, универсальными, наддисциплинарными и т. д.

Есть и другая группа компетенций, актуальных в рамках определенной профессиональной деятельности. Многое роднит их с компетенциями первой, высшей группы (подробнее об этом будет говориться в дальнейшем). Здесь также требуются нередко рефлексивные способности, воля, опыт общения с самим собой; требуются знания (прежде всего акмеологической природы и направленности), творческая активность, возведенная в статус личности;

требуется устремленность к генерации новых идей и т. д. Но все эти качества и свойства проявляются прежде всего в контексте определенной профессиональной деятельности, сориентированы на нее, несут на себе специфический отблеск этой деятельности.

Характерный пример — педагогика и детерминированные ею виды компетентности. Обычно принято указывать на следующие из них:

1. Предметно-содержательная компетентность. Имеется в виду глубокая осведомленность педагога о той или иной учебной дисциплине (а также о смежных, близких ей учебных дисциплинах); входят в это понятие также всесторонние знания, имеющие непосредственное и опосредованное отношение к данной дисциплине; входят сюда и профессиональная любознательность, и поисковая активность, дающие возможность пополнять и обогащать содержание этой дисциплины новыми научными данными, фактами, материалами, которые расширяют эрудицию педагога, позволяют ему быть и оставаться на уровне требований времени.

2. Методическая компетентность. Предполагается владение педагогом различными приемами и способами преподавания; умение находить и внедрять в практику новые способы, обусловленные специфическими условиями той иной учебной ситуации. Методическая компетенция, далее, — это готовность и способность индивидуализировать учебную работу с учетом субъективных особенностей и свойств обучаемого (или группы учащихся); это понимание того, что представляют собой и что могут реально привнести в образовательный процесс современные учебно-информационные технологии (свободное оперирование ими является само собой разумеющимся).

Словом, речь о том, что педагог должен не только знать, чему учить, но и уметь это делать.

3. Психолого-педагогическая компетентность. Этот вид компетентности включает в себя несколько важных аспектов. Педагогу необходимо знать особенности и свойства каждого возрастного этапа в жизни человека и в соответствии с этим выстраивать стратегию и тактику обучения. Однако знание закономерностей возрастной эволюции, осведомленность о функциональных особенностях каждого возрастного этапа само по себе не решает проблемы содержания и форм обучения. Ибо реальный «психологический возраст» человека, как известно, не коррелирует напрямую с его хронологическим, «паспортным» возрастом. Принципиально важную роль играют тут индивидуально-личностные качества того или иного учащегося, уровень его интеллектуальной развитости, мера и степень природной одаренности и т. д. Индивидуальным обликом и социокультурными особенностями обладают также определенные группы (общности) учащихся — классы в школе, студенческие коллективы в средних и высших учебных заведениях. Психолого-педагогическая компетентность выявляет себя в квалификации преподавателя как диагноста («диагностическая компетенция»), в адекватности действий этого преподавателя, имеющего дело с различными контингентами обучающихся, в гибкости его мышления, в адаптационных возможностях, в умении трансформировать стилистику своей работы в зависимости от реального контекста в учебно-образовательной и воспитательной практике.

4. Компетентность в сфере технических средств обучения. Эта специфическая компетентность возникла несколько десятилетий назад в связи с внедрением в учебно-образовательный процесс различных экранно-звуковых носителей информации (и соответствующей аппаратуры, воспроизводящей эту информацию). Достоинства и преимущества ТСО очевидны (вовлечение в учебный обиход значитель-

ных массивов разнообразной информации, постоянно расширяющих свои границы), как очевидны и некоторые недостатки, «узкие места» (например, отсутствие живых, непосредственных контактов с личностью учителя при использовании некоторых форм и методов ТСО). В любом случае учитель, независимо от учебной дисциплины, которую он лично представляет, должен быть осведомлен о когнитивных ресурсах и возможностях современных ТСО, должен уметь максимально продуктивно использовать их в ходе своей учебно-образовательной деятельности.

Компетентность в сфере ТСО бывает в некоторых случаях связана с возрастом учителя. Людям немолодым, не свободным от известного консерватизма взглядов и методов обучения, компетенция подобного рода дается с определенным трудом; молодежь и люди среднего поколения, как правило, чувствуют себя в этом плане свободнее и увереннее.

5. Научно-исследовательская компетентность. Нет необходимости доказывать, что наука была, есть и будет востребована в еще больших масштабах в педагогике; без нее, без тех знаний, которые она дает, невозможно движение вперед.

Изысканиями в области науки занимаются в основном педагоги-теоретики, сотрудники различных НИИ, однако не меньшая ответственность в этом отношении лежит и на педагогах-практиках, находящихся на переднем плане педагогики, в гуще реальных и многообразных педагогических событий, свершений, явлений, фактов и проч. Исходные позиции для профессиональных наблюдений, обобщений и выводов в некоторых отношениях у них даже более благоприятны, нежели у «чистых дидактов».

Вместе с тем научно-исследовательская компетентность — в подлинном, высоком значении этого термина — встречается у практиков сравнительно нечасто. Причины ясны: загруженность конкретной преподавательской работой, проблемы быта, дефицит необходимых методологических знаний и умений (полученные в годы учебы знания в части научно-исследовательской деятельности утрачивают со временем свою дееспособность). Сама ментальность педагога-практика («каждый должен заниматься своим делом») уводит его подчас от «общения с наукой».

В то же время научно-исследовательская компетентность современному учителю нужна. Где бы он ни трудился — в школе, в среднем или высшем учебном заведении — для него не теряет актуальности известный постулат: *нет ничего важнее и полезнее для практики, чем хорошая теория.* «Без стремления к научной работе учитель <…> школы неизбежно попадает под власть трех педагогических демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается» [3, с. 332].

Сегодня цивилизованный мир является свидетелем стремительного нарастания объема знаний. Считавшиеся еще несколько лет назад вполне современными и актуальными, системы многих видов и разновидностей знаний отходят постепенно в разряд устаревших, не соответствующих духу времени. Быть в наши дни компетентным в той или иной области — значит быть в курсе новых идей и технологий. И не только ориентироваться в них, но и вносить свою лепту в их развитие. Быть компетентным в области общей психологии — значит строить обучение таким образом, чтобы его содержание, формы и методы коррелировали с современным состоянием науки, соответствовали ее уровню, ее динамике поступательного движения.

Сказанное позволяет сделать вывод: *профессионально-педагогическая компетенция предполагает всесторонне развитое, логично организованное мышление, способное к анализу и синтезу, к дифференциации и обобщению; мышление, выходящее за рамки стереотипных подходов и*

решений, открывающее новые, перспективные пути развития педагогической теории и практики.

***

Особого рассмотрения заслуживает ***музыкально-педагогическая компетенция***, являющаяся, по сути, одной из специфических разновидностей общепедагогической компетенции. Многие базовые элементы и характеристики последней могут быть естественным образом экстраполированы в сферу музыкально-педагогической компетенции, претерпев, разумеется, определенные изменения и трансформации применительно к ее специфике. В то же время эта специфика дает все основания, как отмечалось выше, определять музыкально-педагогическую компетентность как особую, самостоятельную разновидность общепедагогической феноменологии.

Нельзя сказать, что ранее не уделялось внимания вопросам готовности и способности педагогов-музыкантов к осуществлению соответствующей деятельности, к решению ими тех или иных профессиональных задач. Однако говорилось об этом обычно в общих чертах, без необходимой дифференциации, к тому же, повторялись и акцентировались нередко тривиальные, общеизвестные положения. Компетентностный подход к деятельности современного педагога-музыканта требует более определенных и четких дефиниций.

Историко-стилевая (музыковедческая) компетенция опирается на широкую эрудицию педагога-музыканта (вне зависимости от того, какую конкретно музыкальную дисциплину он преподает); предполагает ориентацию в различных художественно-стилевых регионах, в музыке различных времен и народов (в частности, в отечественной и зарубежной музыке второй половины XX столетия, являющейся и по сей день «терра инкогнито» не только для рядовых любителей, но и для многих музыкантов-профессионалов).

Компетенция в сфере межличностных, интерперсональных отношений с учеником означает владение техникой межличностного общения и продуктивного взаимодействия с учеником в рамках индивидуальной, **диадической формы занятий художественно-творческой (музыкальной) деятельностью**.

Важной составляющей этой компетенции является способность педагога--музыканта менять стиль общения с учеником, психологическую конфигурацию этого общения в зависимости от индивидуально-личностных, характерологических особенностей и свойств данного ученика, сохраняя в то же время собственную позицию (если педагог убежден в ее правильности) по тем или иным вопросам, возникающим в ходе работы. Разумеется, недопустимо как приспособление к ученику, своего рода педагогическая мимикрия, справедливо отмечает П. А. Хазанов, так и обращение педагога к методам жесткого авторитаризма. К сказанному П. А. Хазанов добавляет, что умение и способность преподавателя устанавливать оптимальные межличностные контакты и устойчивое взаимопонимание с каждым из его воспитанников есть один из главных и безошибочных показателей профессионализма в области педагогики вообще и художественно-творческой педагогики в частности.

Компетенция в области формирования художественно-эстетических вкусов, интересов, запросов, потребностей; в сфере развития художественно-образного (музыкального) мышления учащегося. Эта компетенция может иметь место лишь при условии, что педагог сам обладает всем спектром перечисленных выше качеств и свойств, ибо сформировать и развить у Другого можно лишь то, чем лично и в достаточной мере располагает сам педагог.

Еще одна атрибутивная особенность указанной компетенции: умение опираться, работая с учеником, на синтез искусств, использовать его в интегративно-синергетическом воздействии на психику учащегося. «… Коренная основа существования различных искусств заключена <…> в многогранности объективного мира, разнообразные стороны которого не могут быть в полной мере раскрыты средствами одного какого-либо искусства <…> Если верно, что полная художественная картина мира не может быть дана средствами одного какого-нибудь искусства — а это, безусловно, так, — то вполне естественна всегда существовавшая тенденция к сближению между отдельными видами творчества» [5, с. 9].

Формирование художественно-эстетического опыта учащегося может осуществляться разными способами. Если иметь в виду профессиональное музыкальное воспитание и образование, следует учитывать, что особо благоприятные условия складываются тут в ходе познания, анализа и, что принципиально важно, собственной интерпретации явлений музыкальной культуры (иными словами, тех или иных музыкальных произведений). Учитель, обладающий соответствующей компетенцией, строит свою работу с учащимися таким образом, что процесс интерпретации музыки, ее образного строя становится стимулирующим фактором (импульсом) в формировании художественно-эстетического потенциала во всем богатстве и многообразии его компонентов. «… В области художественно-творческой педагогики (музыкальной, театральной и др.) человек взаимодействует с другим человеком (учитель с учеником. — *И. А.*) в весьма специфических условиях — в контексте освоения и интерпретации художественного образа; образ служит точкой приложения усилий обеих взаимодействующих сторон, регулируя и во многом определяя их личностно-профессиональные отношения. Тем самым обычные "субъект-субъектные" отношения модифицируются в более сложное структурное образование: "субъект-субъект-субъектные" отношения» [7, с. 7].

Способность выстроить работу по формированию художественно-образного «тезауруса» ученика, по раздвижению его духовных горизонтов в русле работы над художественным (музыкальным) образом, углубляясь вместе с учеником в этот образ, интерпретируя его, — свидетельство той компетенции, о которой шла речь выше.

Профессионально-техническая (исполнительская) компетентность. Педагог-музыкант, работающий с учеником в каком-либо (любом!) музыкально-исполнительском классе, должен уметь показать, проиллюстрировать на музыкальном инструменте (или голосом, если занятия проходят в вокальном классе, или жестом — в классе дирижирования) тот или иной технический прием, нюанс, звуковую краску и т. д. Сохранять исполнительскую форму — важная, хотя отнюдь не простая (в силу ряда обстоятельств) задача педагога-практика. Способность «быть в форме», не деквалифицироваться в исполнительском отношении — свидетельство профессионально-технической (исполнительской) компетенции педагога-музыканта.

Вербальная, словесно-разъяснительная компетентность. Педагогу необходимо как умение лично продемонстрировать что-либо на музыкальном инструменте (о чем было сказано выше), показать, как надо сыграть (спеть, продирижировать) тот или иной музыкальный фрагмент, но и рассказать о том, что не может быть выражено с помощью показа-иллюстрации.

Есть проблемы, которые невозможно решить посредством самого умелого, мастерского исполнительского показа. Когда ученику неясна, непонятна художественная концепция музыкального произведения, его образно-поэтическая идея — вряд ли поможет самый мастерски выполненный

показ педагога (как и обращение к звукозаписи). Скорее всего, результатом будет более или менее удачная копия услышанного, и только. Иное дело словесное, ассоциативное наведение на образ. Слово, если это ярко красочное, впечатляющее слово, инициирующее чувство и мысль ученика, — одно из наиболее сильнодействующих средств в арсенале преподавателя. Можно вспомнить Гегеля, называвшего слово самым пластичным материалом, непосредственно принадлежащим духу. Педагогу-музыканту необходимо умение владеть словом; оно, это умение, столь же существенно в преподавательской практике, как и владение техникой пения или игры на музыкальном инструменте. По сути, именно слово выступает «строительным материалом» обучения вообще и обучения музыке в частности.

На слово педагог-музыкант опирается, разъясняя что-либо ученику, высказывая свои советы и пожелания; слово используется в педагогических беседах, пояснениях, диалогах с учеником и т. д. Главное же: слово помогает педагогу ввести ученика в мир музыки, «в мир ее выразительных средств, в текст произведения. Понять музыку со стороны ее непосредственной экспрессии, как речь, а со стороны ее логики как мышление, — задача нелегкая <…>. Расхождение между уровнем понимания ученика и уровнем сложности языка в исполняемых им произведениях — не редкость» [8, с. 359, 360].

Устраняется это расхождение поразному. Иногда — естественным путем, по мере взросления ученика, его духовного и профессионального созревания; чаще с помощью педагога, располагающего всеми необходимыми для этого средствами воздействия на профессиональный интеллект своего подопечного. Уровень владения этими средствами и является, по сути, уровнем вербальной, словесно-разъяснительной компетенции педагога-музыканта.

Профессионально-диагностическая компетентность. Одна из реальностей, существующих сегодня в России, — так называемый «рынок труда», самым непосредственным образом влияющий на профессиональные биографии молодых (и немолодых) специалистов, на их жизненные маршруты. Законы «рынка труда» носят в значительной мере схоластический характер; тут многое зависит от случайностей, от непредсказуемых «раскладов» жизненных обстоятельств.

В то же время нельзя сказать, что педагог-музыкант полностью лишен прогностических возможностей в отношении «завтрашнего дня» своего ученика. Но эти возможности во многом зависят от знания педагогом профессионального потенциала молодого специалиста, его более сильных и менее сильных сторон; от знания его направленности, его индивидуальных особенностей, личностных черт, структуры способностей, мотивационных устремлений — короче, от знания того, в какой сфере деятельности и в какой роли сможет наилучшим образом проявить себя его ученик.

Знание ученика, или, иными словами, ***профессионально-диагностическая компетентность***, принадлежит к числу важных качеств и свойств педагога. Ибо именно они, эти качества и свойства, помогают педагогу определиться со стратегией и тактикой учебно-воспитательной работы с данным конкретным учеником, сориентировать его — психологически и профессионально — в том или ином направлении; выработать необходимые установки и рекомендации в отношении содержания и характера его последующей деятельности.

Таковы основные, хотя, разумеется, отнюдь не единственные компетенции, которыми необходимо обладать — и на возможно более высоком качественном уровне — современному педагогу-музыканту.

Говоря о различных компетенциях, нельзя не затронуть вопрос о самом понятии «**компетенция**». В российский педагогический обиход (и в соответствующий терминологический фонд) это понятие вошло в конце XX в., укрепившись здесь благодаря активным контактам с западными специалистами (Болонская декларация и др.). Как одно из следствий этого в нормативных документах, посвященных проблемам образования, утвердилась точка зрения, согласно которой «в современных условиях язык компетенций более адекватен для оценки результатов образования» [2, с. 8]. При этом понятие «компетенции» стало включать в себя *знание и понимание* (теоретическое знание, способность усваивать и понимать); *знание как действовать* (практическое и оперативное использование знаний в тех или иных конкретных ситуациях); знание «каким быть», или, другими словами, как строить свои взаимоотношения с окружающей средой (то есть знания в их ценностном, морально-этическом аспекте) [2].

Нетрудно видеть, что трактовка компетенций на западный манер заметно расходится с традиционной в России дефиницией этого термина. У нас всегда было принято считать, что понятие компетенции наиболее близко к понятию профессионализма, то есть к умению квалифицированно и успешно проявлять себя в той или иной сфере деятельности.

Сегодня понятие компетенции обрело несколько иной смысл. В него стало включаться практически все, что имеет то или иное отношение к жизнедеятельности человека — к внешней, предметно-операциональной и внутренней, психической жизни. Здесь и способности, и мотивационная сфера, и профессионально-личностная направленность, и аксиологические приоритеты, и ментальность в широком смысле слова. Так, в таблицах, составленных международными экспертами и призванных упорядочить, систематизировать существующие компетенции в образовании, можно встретить такие позиции, как «забота о качестве», «способность к критике и самокритике», «качества лидера», «приверженность этическим ценностям» и др. [2].

Приходится констатировать, что понятие «компетенция» стало в наши дни столь же широким, сколь и размытым в своих семантических очертаниях. Однако вернуть данному понятию его прежний, смысловой «статус кво» практически невозможно — уже поздно, не считаться с существующими реалиями нельзя. Нравится нам это или не нравится, термином «компетенция» приходится пользоваться в самых различных ситуациях. Но при этом, занимаясь научными исследованиями, следует по возможности точнее определять — что в данном, конкретном случае входит в ту или иную компетенцию, каково ее смысловое ядро.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бусыгина А. Л.* Профессор — профессия. Самара, 1999.
2. *Гришанова Н.* О новой парадигме развития высшего профессионального образования // Альма матер: Вестник высшей школы. 2007. № 4.
3. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
4. *Дробницкий О. Г.* Моральная философия. Избранные труды. М., 2002.
5. *Зись А. Я.* Взаимодействие и синтез искусств. Л., 1978.
6. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996. С. 31.
7. *Хазанов П. А.* Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель—ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью): Автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2006.
8. *Цуккерман В. А.* Теория музыки и воспитание исполнителя // Музыкально-исполнительские очерки и этюды. М., 1970.

REFERENCES

1. *Busygina A. L.* Professor — professija. Samara, 1999.
2. *Grishanova N.* O novoj paradigme razvitija vysshego professional'nogo obrazovanija». // Al'ma mater: Vestnik vysshej shkoly. 2007. № 4.
3. *Disterveg A.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. M., 1956.
4. *Drobnickij O. G.* Moral'naja filosofija. Izbrannye trudy. M., 2002.
5. *Zis' A. Ja.* Vzaimodejstvie i sintez iskusstv. L., 1978.
6. *Markova A. K.* Psihologija professionalizma. M., 1996. S. 31.
7. *Hazanov P. A.* Optimizacija mezhlichnostnyh otnoshenij i vzaimodejstvij v sisteme «uchitel'—uchenik» (na materiale individual'nyh zanjatij hudozhestvenno-tvorcheskoj dejatel'nost'ju). Avtoref.t dis. d-ra ped. nauk. M., 2006.
8. *Cukkerman V. A.* Teorija muzyki i vospitanie ispolnitelja // Muzykal'no-ispolnitel'skie ocherki i jetjudy. M., 1970.