

85.31.73

1968



О.В. МИХАЙЛИЧЕНКО

Основи загальної та музичної педагогіки: *теорія та історія*

Суми

Видавництво «Наука»

2004

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ім. А. С. МАКАРЕНКА

Михайличенко О.В.

ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА МУЗИЧНОЇ
ПЕДАГОГІКИ:
теорія та історія



НБ ПНУС



754863

Суми — 2004

55.31.73

ББК 74.03я73

М 69

Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. — Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. — Суми: Вид-во „Наука”, 2004. — 210 с.

Рецензенти:

Кафедра музичної педагогіки Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського;

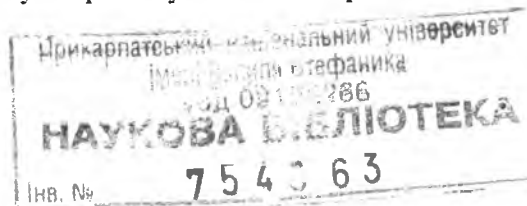
Євтух М.Б., дійсний член АПН України, д-р педагог. наук, професор;

Стахевич О.Г., д-р мистецтвознавства, професор;

У навчальному посібнику розкривається сутність процесу музичного навчання й виховання особистості на основі досягнень сучасної педагогічної науки. Окреслені періоди розвитку, становлення та основні напрями теорії музичного навчання й виховання. Визначені основні категорії, теоретичні поняття музичної педагогіки та умови їхнього впровадження в практику діяльності навчальних закладів.

Для студентів, викладачів, аспірантів музичних спеціальностей.

Друкується за рішенням ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.



ISBN — 996-7335-05-4

© Михайличенко О.В., 2004.

ПЕРЕДМОВА

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців будь-якої сфери діяльності має велике значення, бо в її основі лежать навички впливового спілкування, від якого залежить не тільки якість взаємовідносин у колективі, а й результативність цієї діяльності.

Не кожний видатний музикант чи актор минулого залишив після себе систему або хоча б методу вдосконалення своїх творчих досягнень. І це пояснюється лише суб'єктивними причинами. До цих причин можна віднести декілька. Це, наприклад, збереження таємниці свого таланту, захоплення виключно творчою або виконавською діяльністю, інші.

Але найголовнішою причиною, на наш погляд, є відсутність цілеспрямованих загально педагогічних поривань, викликаних браком науково-педагогічних підходів до своєї роботи. А ті митці, які й займалися педагогічною діяльністю, просто не ставили перед собою завдань узагальнення корисного досвіду, хоча їхня викладацька робота і мала науково-педагогічний характер, але базований на апріорному інстинктивному відчутті.

Ще на початку ХУІІ століття в Україні з'явилися перші посібники з навчання музики, зокрема, церковному співу. Їхній зміст складався з елементів викладу музичної грамоти, рекомендацій щодо сольмізації, зразків крюкової системи запису і читання нот.

Найбільшим досягненням розвитку цього процесу в той період стали праці М. Дилецького (бл.1630 — бл.1680), який

узагальнив практику партесного співу й композиції, обґрунтував необхідність заміни крюкової системи запису музики новою — нотнолінійною. А з точки зору розвитку музично-освітньої діяльності став одним з перших авторів посібників з музичного навчання та виховання. Це поклало початок виникнення музичної педагогіки, що почала розвиватися паралельно з класичною педагогічною наукою, яку в 1632 р. започаткував великий чеський філософ і педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) своєю працею “Велика дидактика”.

Така робота велася впродовж довгого часу, вдосконалюючи загальні методичні положення подальшого розвитку навчання музики, але тільки у плані корисних порад і рекомендацій.

Лише наприкінці ХІХ — на початку ХХ століття з’являються перші спроби узагальнення практичного педагогічного досвіду, що привело до створення наукової теорії музичного навчання і виховання, яка знайшла початок свого розвитку у працях російських авторів — С.Миропольського, С.Смоленського, Б.Яворського, Б.Асаф’єва (І.Глебова), А.Карасьова, Д.Заріна, А.Маслова, Н.Брюсової, В.Шацької, Д.Кабалевського та українських — М.Лисенка, С.Сірополка, О.Кошиця, Ф.Колеси, К.Квітки, К.Стеценка, Д.Леонтовича, С.Людкевича та ін.

Сучасний стан розвитку музичної педагогіки має свої особливості. Вони визначаються перш за все тим, що в основі її предмета лежить емоційно-образна сфера людини, яка сприяє формуванню художньо-естетичної свідомості, а це є ні чим іншим, як художньо-оцінним ставленням людини до навколишнього життя, яке вона виражає у своїй художньо-естетичній діяльності. Це іноді зводить процес музичного навчання і виховання до простого застосування певних технічних (методичних) вправ з метою розвитку навичок виконавської діяльності.

Але виконавська чи інша художньо-естетична діяльність це тільки частка естетичної свідомості особистості. І тому основне завдання музичної педагогіки полягає у формуванні особистості музиканта зі знаннями, вміннями, навичками й особистісними якостями, орієнтованими

на потворне, а прекрасне у нашому житті, що дає можливість не тільки цінити красу, а й створювати її навколо себе.

Сучасні умови, які створюються у сфері підготовки працівників культури і мистецтва, зокрема, повинні передбачати можливість широкого використання ефективних педагогічних технологій, що базуються на позитивному досвіді минулого і сучасних наукових дослідженнях.

У даному посібнику головним завданням ми ставимо насамперед визначення основних науково-педагогічних засад, на яких базується процес музичного навчання і виховання. Тому посібник побудований за загальноприйнятою в педагогічній науці структурою: “Основи педагогічної науки та музичної педагогіки”, “Теорія музичного виховання”, “Теорія загальної та музичної освіти й навчання (дидактика)”, “Основи теорії організації та управління освітою (школознавство, менеджмент освіти)”.

У теоретичних розділах автор намагався зосередити увагу на пропозиціях щодо понятійно-термінологічного визначення основних категорій музичної педагогіки. Тому може окластися враження, що посібник має забагато теорії, яка відволікає увагу від сутності музичного мистецтва. Насправді ми пропонуємо в основу організації музичного навчання й виховання особистості покласти теоретичні досягнення сучасної педагогічної науки.

Автор висловлює щирі вдячність академіку АПН України, професору Євтуху М.Б., професору Лазареву М.О. та доценту Потапенко К.К. за цінні поради щодо написання посібника.

У контексті викладення матеріалу ми використовуємо історичний досвід розвитку процесу музичного навчання і виховання, приклади як більш відомих методик, так і окремі, на наш погляд, ефективні результати досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів-дослідників.

Розділ перший

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. Загальні відомості про педагогічну науку та її історію

У соціальному розвитку суспільства виховання людей має вирішальне значення, бо від того, який досвід (негативний чи позитивний) опанує підростаюче покоління, залежить рівень людської цивілізації.

Виховання — явище соціальне. Відтоді коли з'явилася перша людина, виховний процес став невід'ємною складовою її життя. У різні періоди розвитку людства від старших до молодших поколінь переходив досвід, результати якого використовувалися, поліпшувалися і знову передавалися наступним поколінням. Процес цей продовжується і тепер.

Це свідчить про те, що виховання — явище вічне. Якщо зникне виховання, соціальний розвиток суспільства припиниться і воно перестане існувати. У цьому відношенні виховання є явищем історичним.

В умовах первісного суспільства, яке характеризувалося спільним володінням знаряддями виробництва та поділом праці за ознаками статі, віку членів племені, виховання було рівним і мало синкретичний характер, тобто зумовлювалося необхідністю життєзабезпечення. Його зміст складався з передачі та засвоєння навичок виготовлення і використання примітивних знарядь праці та зброї, навичок збирання їстівних рослин та полювання. Цей процес був стихійним, побудований на бажанні людини зберегти себе і своє плем'я.

Відокремлення скотарства від землеробства, виникнення досконаліших знарядь праці та обмінних відносин змінювало життєвий устрій людей.

Поступово змінювався і ускладнювався зміст виховання. Поряд з підготовкою до особистого життєзабезпечення (праці, полювання, навичок скотарства, землеробства та ін.) дітям

почали передавати перекази, звичаї, культові вірування, що надавало процесу виховання цілеспрямованості та суб'єктивності призначення. Характерним і самим поширеним для цього періоду розвитку суспільства був так званий обряд "посвячення" ("ініціації") молоді. Це своєрідний іспит, під час якого юнаки та дівчата у змаганні демонстрували свою готовність до дорослого самостійного життя, знання звичаїв, ритуальних обрядів та інших реліквій племені.

Поступово накопичення матеріальних цінностей в руках окремих осіб, виникнення рабства привели до розшарування суспільства на класи. На зміну первісного суспільства прийшло рабовласницьке. Змінився процес виховання. Виникла різниця у вихованні рабовласників та рабів. Показовим для цього періоду було виховання у стародавній Спарті та Афінах (VI-II ст. до н.е.).

У Спарті діти рабовласників до семи років виховувалися в сім'ї, після чого віддавалися у державні школи, так звані "агели", де вони навчалися і виховувалися до 18-20 років. Основним змістом виховання була фізична та військова підготовка. Діти рабів виховувалися виключно в сім'ї.

В Афінах, де були розвинуті торгівля, ремесло, культура, виховання мало інший характер. Тут існувала система шкіл: "мусічні" школи для хлопчиків 7-15 років, де їх навчали письму, читанню, арифметиці, музиці, та "палестри", де хлопчики займалися гімнастикою. Ці школи існували паралельно. Для юнаків 16-18 років існували так звані "гімнасії", де поряд з продовженням елементарного навчання і виховання запрошувалися для бесід знамениті філософи та державні діячі. З 18 до 20 років юнаків навчали в "ефебіях" — школах військово-гімнастичної підготовки.

Перші два типи шкіл були приватні. "Гімнасії" та "ефебії" належали до громадських закладів і призначалися для молоді з найбільш знатних сімей.

Феодалне суспільство, яке існувало протягом з I по XVIII ст., поклато початок розподілу виховання на церковне та громадське. Церковне виховання було головним і протягом майже тисячоліття складало основу суспільного виховання. Це була система шкіл інтернатного типу при церквах, монастирях.

Також існували кафедральні, єпископські, соборні та інші школи. Тут навчали елементарній граматиці, арифметиці, риторичі та ін. Головним завданням церковного навчання та виховання було — виховати молодь у душі покірливості та церковної належності.

Лише на початку другого тисячоліття виникають напрями громадського виховання, показовим з яких можна вважати “лицарське” виховання, яке було поширене в країнах центральної Європи XI – XIII ст.

Досвід виховання поколінь, зібраний і систематизований протягом багатьох віків став основою тієї науки, назва якої педагогіка.

Слово “педагогіка” має походження від двох грецьких слів — “пайда” — дитина і “аго” — веду, виховую. Педагогіка як наука сформувалася в межах філософії. Значний внесок в її поширення та розвиток зробили видатні філософи стародавньої Греції (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит) та Риму (Цицерон, Сенека, Квінтіліан).

Педагогічна думка стародавніх часів

Сократ (469-399 р.р. до н. е.) — філософ-ідеаліст. Вважав, що природа, навколишній світ — не пізнаємі. Люди можуть пізнати тільки самих себе, свою моральність. Від цього метою виховання повинно бути не вивчення природи речей, а пізнання самого себе і вдосконалення своєї моральності. Під час публічних виступів спонукав слухачів самим відшукувати “істину” шляхом питань і розмірковувань, не даючи їм готових відповідей. Такий метод бесіди був названий “сократичним”. У сучасній теорії навчання й виховання його можна порівняти з “методом навідних (наштовхуючих) питань”.

Платон (427-347 р.р. до н. е.) — учень Сократа, філософ-ідеаліст, засновник теорії “об’єктивного ідеалізму”. Вважав, що світ складається з “світу ідей” та “світу явищ”. Мета виховання — розвиток тіла і душі. Визначив етапи освіти і виховання в аристократичній державі:

до 3 років — виховання в сім’ї;

від 3 до 6 років — виховання під керівництвом державних вихователюк методом дитячих ігор на спеціальних майданчиках;

від 7 до 12 років — навчання та виховання в “мусичних” школах, де навчають письму, читанню, рахунку, музиці та співу;

від 12 до 16 років — навчання у “палестрі” із засвоєнням гімнастичних вправ;

з 16 до 18 років — навчання у “гімнасії”, де поряд з продовженням елементарного навчання вивчається арифметика, геометрія та астрономія;

з 18 до 20 років — навчання в “ефебіях”, де юнаки проходять військово-гімнастичну підготовку.

з 20 до 30 років — вища ступінь освіти, де вивчається арифметика, геометрія, астрономія, музика, але вже у філософсько-теоретичному плані;

від 30 до 35 років найбільш обдаровані продовжують філософську освіту, після чого стають державними діячами та правителями держави.

Аристотель (384-322 рр. до н. е.) — учень Платона, філософ-ідеаліст. Вважав, що життя — це процес розвитку, який здійснюється не під впливом зовнішніх сил, а як внутрішній розвиток. В людині Аристотель розрізнявав тіло і душу, які існують як матерія та форма. Від цього розрізняють три частини душі: рослинна, яка виявляється у харчуванні та розмноженні; тваринна, яка характеризується відчуттями та бажаннями; розумна, яка характеризується мисленням та пізнанням людини. Трьом частинам душі відповідають три сторони виховання — фізичне, моральне й розумове.

Мета виховання, за його твердженням, полягає у розвитку найвищих сторін душі — розумної та вольової. Аристотель зробив першу спробу вікової періодизації дитини, яка полягала у визначенні трьох етапів її розвитку: 1) від народження до 7 років, 2) від 7 до 14 років (статевої зрілості), 3) від статевої зрілості до 21 року (дорослості).

Аристотель вважав, що фізичне, моральне та розумове виховання взаємопов’язані.

Музику, за Аристотелем, треба вивчати для розвитку почуття прекрасного, спостерігаючи, щоб заняття нею, як і малюванням, не передбачали професійної мети.

Демокріт (460-370 рр. до н.е.). — філософ-матеріаліст, атеїст, засновник атомістичної теорії. Вважав, що світ існує завдяки законам природи, а не “волі богів”.

Основним у вихованні Демокріт вважав оволодіння знаннями про природу, які руйнують марновірства та забобони і застерігають людину від життєвих помилок. Мета виховання за Демокрітом, полягає у розвитку внутрішньої мотивації поведінки дитини, базованої на власних переконаннях, а не на страху перед законом чи богами. Він вперше визначив значення праці в процесі виховання. Величезну роль приділяв розвитку навичок мислення.

Основним принципом ¹ виховання й освіти Демокріт вважав природовідповідність. Природа і виховання схожі, вважав він.

Ціцерон Марк Тулій (106 – 43 рр. до н.е.) — римський філософ, оратор. Перед оратором ставив завдання не тільки оволодіння навичками (“секретами”) ораторського мистецтва, а й різнобічної гуманістичної освіти. Популяризатор грецької філософії, етики, літератури та права.

Квінтіліан Марк Фабій (біля 35 - біля 96 рр.) — у порівнянні з Ціцероном найбільш визначний представник філософсько-педагогічної думки Давнього Риму. Педагогічні погляди виклав у своєму творі “Виховання оратора”, де звернув увагу на природні задатки та здібності дітей. Особливу увагу в процесі виховання треба приділяти розвитку навичок правильного мовлення (говоріння), вимови. Для розвитку логічного мислення необхідне вивчення математики, а процес навчання будувати на теоретичних настановах, прикладах та вправах. У навчанні розрізняв три ступеня: наслідування, настанови та вправи.

Квінтіліан визначив вимоги до вчителів, в яких зазначив необхідність їхньої повної освіченості і вихованості. А тому вчитель повинен пройти всі ступені освіти. Крім того, він

¹ Від лат. "principium" — основа, першопочаток.

повинен любити дітей, бути стриманим, не роздавати легко нагороди та покарання. Зміст освіти, за Квінтіліаном, повинен базуватися на вивченні “вільних мистецтв”, мати гуманістичну спрямованість.

Розвиток педагогіки Середньовіччя

У 476 р., ослаблена внутрішніми протиріччями рабовласницького ладу, Римська імперія пала під тиском німецьких племен. З цього часу в історії Центральної, Західної та Південної Європи почався новий період, умовно названий середньовіччям (V-XVI ст.). Для цього періоду було характерним цілковите панування феодальних суспільних відносин.

Епоха феодалізму успадкувала від Римської імперії християнську релігію в її західному різновиді, відомій з 1054 р. як назвою католицизму. Християнська церква стала головною ідеологічною силою європейського феодалізму, і весь розвиток культури і просвітництва в період середньовіччя протікав у ринищі релігійної ідеології католицизму.

Середньовічна церква категорично заперечила майже всю спадщину античного світу в галузі культури, але необхідність користуватися богослужбовими книгами латинською мовою змушувала її піклуватися про навчання майбутнього духовництва хоча б елементарній грамоті.

Латинська мова зробилася мовою європейської освіченості того часу, нею були написані основні твори церковної літератури. Зв'язок середньовічної культури з християнською релігією і латинською мовою обумовив виникнення своєрідного типу школи, утримання навчання в якій черпалося з релігії, а мовою навчання стала латинська мова, яка була далекою для більшості європейських народів.

Ці школи створювалися й утримувалися церквою. Вони були декількох типів: монастирські, що відкривалися при монастирях для хлопчиків, яких готували до постригання в ченці («внутрішні школи»), і для хлопчиків-мирян («зовнішні школи»); соборні, або кафедральні, школи створювалися при єпископських резиденціях і також підрозділялися на дві

категорії — для підготовки майбутніх священнослужителів і для мирян; парафіяльні школи, що утримувалися священниками.

Парафіяльні і «зовнішні» монастирські та соборні школи відвідували хлопчики 7-15 років, яких навчали читання, письма, рахунку і церковного співу. У «внутрішніх» школах зміст освіти був дещо ширше. У більшості з них обмежувалися викладанням граматики, риторики і діалектики («тривіум»), а в більш значних школах навчали ще арифметики, геометрії, астрономії та музики («квадривіум»). Сукупність цих двох циклів предметів була відома за назвою «семи вільних мистецтв», нею вичерпувався весь зміст середньовічної освіти, цілком пристосованої до потреб церкви і феодального суспільства.

Навчання в середньовічних школах будувалося переважно на запам'ятовуванні текстів священного писання і коментарів до них, а також деяких творів Аристотеля, єдиного мислителя давнини, який визнавався церквою. Крім того, у школах широким попитом користувалися спеціальні навчальні посібники: Присціана і Доната — з граматики, Марціана Капели, Беди й Алкуїна — з риторики, Боеція — з музики та ін. У школах була сувора дисципліна, за погані успіхи та недотримання порядку, за порушення релігійних правил учні піддавалися тілесним покаранням.

У другій половині середньовіччя під впливом розвитку торгівельних зв'язків з арабськими країнами і впливу арабської культури, знайомству з якою сприяли хрестові походи (X — XIII ст.), почали розширюватися знання європейців у галузі математики, астрономії, географії, медицини та інших наук. Проте церковні школи ігнорували нові знання, як невідповідні духу і догмам християнства. Тому почали створюватися позацерковні спілки вчених. Саме так виникли медична школа в Салерно, юридичні школи в Болонії і Падуї.

У XIII ст. з'явилися перші університети — об'єднання тих, хто вчиться і тих, хто навчає, які почали користуватися певною автономією стосовно церкви, феодалів і міських магистратів. Середньовічні університети зазвичай склалися з 4 факультетів: артистичного, або мистецтв, богословського, юридичного і медичного. Перший з них був підготовчим, де

вивчалися традиційні «сім вільних мистецтв».

З моменту виникнення університетів церква завжди намагалася підпорядкувати їх своєму впливові, надаючи їм своє мотупництво, наповнюючи їх своїми викладачами. Внаслідок цього незабаром головну роль в університетах став грати богословський факультет. Вчені-богослови ринулися примирити науку і релігію, підпорядкувати світські знання вірі. На цьому ґрунті розвивалася й середньовічна схоластика, перед якою ставилося завдання теоретичного обґрунтування релігійного світогляду шляхом припасування логічних висновків під зміст священного писання.

У зв'язку з ростом міст і посиленням торгівлі в X-XI ст. виникають нові громадські стани — городяни, або бюргери, з яких пізніше виділилася буржуазія. Для задоволення потреб в утворенні торгово-ремісничих кіл міського населення з'являється новий тип навчальних закладів — міські школи (магістратські, цехові, гильдійські). У цих школах уперше почали навчати дітей рідною мовою, звертати увагу на повідомлення корисних знань.

Середньовічне лицарство, що жило за рахунок експлуатації селян і військових пограбувань, ставилося з презирством до усіх видів праці, включаючи й розумову. Навіть елементарна писемність не вважалася для лицарів обов'язковою. У відповідності «семи вільним мистецтвам» шкільної освіти в системі лицарського виховання були сформульовані «сім лицарських чеснот», що склали зміст виховання і навчання хлопчиків. До цих «чеснот» відносилися уміння їздити верхи, плавати, володіти списом, фехтувати, полювати, грати в шахи, складати вірші і грати на музичних інструментах. Всі ці уміння син феодала одержував, перебуваючи при дворі сюзерена, спочатку в ролі пажа при хазяйці замку (із 7 до 14 років), а потім у ролі зброєносця при господарі. У віці 21 року молодий феодал висвячувався в лицарі.

До кінця середньовіччя для знатних лицарів вважалася необхідним знати французьку мову, що стала на той час мовою придворних кіл.

Виховання й освіта жінок в епоху середньовічного феодалізму мало також характер, що відповідав громадському

стану. Дочки феодалів виховувалися в сім'ї під наглядом матері і спеціальних виховательок. Нерідко їх навчали читанню й письму капелани і ченці. Розповсюдженою була практика віддавати дівчинок із знатних сімей на виховання в жіночі монастирі. Тут їх навчали латинської мови, знайомили з біблією, привчали до шляхетних манер.

Можна сказати, що в середньовічну епоху писемність серед жінок-дворянок була більше поширеною, ніж серед лицарів. Певною мірою це пояснювалося тим, що католицьке духівництво намагалось вплинути на світських феодалів через їхніх дружин, що виховувалися в монастирях у дусі релігійності. Не випадково до приданого дівчини із сім'ї феодала обов'язково входила книга релігійного змісту.

Виховання дівчат, що належали до бідних родин обмежувалося привчанням до ведення господарства, рукоділля.

Педагогічна думка в епоху середньовічного феодалізму, як і вся практика виховання й навчання, була пронизана духом релігійності. Педагогіки як такої ще не було, ідеякою мірою її заміняли думки про релігійно-моральне виховання дітей, що містилися в богословській літературі. У XII-XIII ст. почали з'являтися окремі посібники з виховання дітей вищої феодалної знаті.

Одним з найбільше відомих є твір Вінцента з Бове (XIII ст.) «Про наставляння синів правителів і шляхетних людей», що складалася переважно з висловів з різноманітних джерел.

У XV-XVI ст. у ряді країн Західної і Центральної Європи почали закладатися буржуазна ідеологія і культура, обумовлені зародженням капіталістичного способу виробництва. Поява перших ознак нових соціальних відносин стало наслідком виникнення нового погляду на світ і людину на противагу середньовічному світогляду.

Педагогіка доби Відродження

Середньовічний аскетизм із його запереченням благ земного життя і проповіддю підготовки до загробного, вічного існування поступово витісняється ідеями гуманізму, що протиставило теології світську науку. Передові мислителі цього

періоду особливу увагу стали приділяти вивченню літератури стародавнього світу, забутої в попередні сторіччя. Почалася епоха, відома в історії під назвою Відродження.

Гуманізм епохи Відродження зіграв, безсумнівно, позитивну роль у культурному розвитку Європи, але він носив яскраво виражений класовий характер і відповідав інтересам буржуазії.

Педагогічні ідеї епохи гуманізму представлені у працях цілого ряду видатних мислителів. Французький гуманіст Франсуа Рабле (1494-1553) у романі, що одержав світову популярність, «Гаргантюа і Пантагрюель» піддав нищівній критиці схоластичну систему освіти і протиставив їй виховання, що розвиває людину розумово й фізично і формує високі моральні якості. Рабле висміював методи середньовічної школи, бачив шлях до оволодіння знаннями в активній діяльності самої дитини, яка, спостерігаючи навколишню природу і життя, порівнює, узагальнює, робить висновки.

Інший мислитель Франції XVI ст. — Мішель Монтень (1533-1592) у своїй праці «Досліди» критикує як традиційну шкільну схоластику, так і крайності гуманізму, багато представників якого всю освітньо-виховну роботу з дітьми вводили до читання латинських і грецьких авторів. Монтень, як і Рабле, прагнув, щоб у процесі виховання і навчання діти набували навичок мислення, пізнавали навколишній світ.

Найбільш радикальні педагогічні ідеї в епоху Відродження були висловлені відомим англійським гуманістом Томасом Мором (1478-1535), який представляв демократичне крило європейського гуманізму. Ряд сторінок своєї «Золотої книжки, настільки ж корисної, як і забавної, про найкращий устрій держави і про новий острів Утопія» Мор присвятив розгляду проблем навчання та виховання, висунувши вперше такі найважливіші вимоги, як загальне навчання рідною мовою, рівність освіти для чоловіків і жінок, поєднання навчання з працею.

У цілому слід зазначити, що педагогіка гуманізму, що виникла в епоху Відродження, своїми ідеями вплинула на розвиток теорії й практики виховання в наступні сторіччя. Проте сам гуманізм до кінця епохи Відродження поступово

почав набувати чисто філологічного характеру: перед школою висувалося завдання навчити дітей досконало володіти класичною латинню. Типовим прикладом у цьому відношенні може служити знаменита гімназія Штурму (1507-1589 рр.) у Німеччині, в якій протягом 10 років вивчалися тільки латинська і грецька мови, а викладання математики обмежувалося початками арифметики. Формалістичне вивчення граматики й імітація стилю Ціцерона — основний зміст роботи гуманістичних шкіл XVI ст.

Ця неосхоластична течія у педагогіці одержала назву ціцероніанства й засуджувалося передовими педагогами того часу. Особливо різкій критиці воно було піддано знаменитим гуманістом Еразмом Роттердамським у його творі «Ціцероніанець» (1528 р.). Позитивні педагогічні ідеї гуманізму були використані і розвинуті пізніше Яном Амосом Коменським, Джоном Локком і Жан-Жаком Руссо.

Виникнення педагогіки як науки

У XVII ст. педагогіка сформувалася в окрему науку. Це пов'язано з виходом ряду фундаментальних наукових праць про навчання та виховання видатного чеського філософа і педагога Яна Амоса Коменського, зокрема, його книги «Велика дидактика» (1632).

Ян Амос Коменський (1592-1670) – видатний педагог-демократ, громадський діяч XVII в. Він народився в Південній Моравії в сім'ї члена общини Чеських братів. Освіту одержав традиційну для того часу — закінчив латинську школу, учився в Гернборнському і Гендельбергському університетах у Німеччині. Після цього Коменський був проповідником, а потім і главою своєї релігійної общини, займався педагогічною діяльністю в різних країнах Європи — у Чехії, Польщі, Угорщині. Завдяки своїм підручникам Коменський став знаменитий ще за життя, ними користувалися в багатьох країнах світу, включаючи Росію.

Я.А.Коменський був першим із педагогів, що послідовно обґрунтували принцип природовідповідності у вихованні. У цьому він йшов від гуманістичних традицій попередників, у

першу чергу представників Відродження — Рабле і Монтеня. Природне в людині, вважав Я.А.Коменський, володіє самодіяльною і саморушною силою.

Принцип природовідповідності у вихованні виходив із визнання природної рівності людей. Люди наділені однаковою природою, вони однаково потребують більш повного розумового і морального розвитку, що принесе користь людству. Таким чином, їхні права на освіту рівні. Проголошуючи рівність людей від природи, Коменський аж ніяк не заперечував індивідуальності природних задатків.

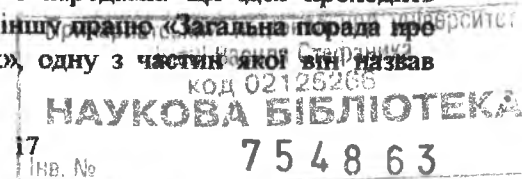
У своєму творі «Велика дидактика» він обґрунтував основні принципи навчання і виховання дитини, поділивши цей процес на чотири періоди (школи): дитинство, отрочество, юність, зрілість. Кожному періоду відводиться шість років навчання і виховання, під час яких здійснюється:

- для дитинства — материнський догляд (материнська школа),
- для отрочства — елементарна школа, або народна школа рідної мови;
- для юності — латинська школа, або гімназія;
- для зрілості — академія.

Зробивши детальний опис роботи кожної школи, яка забезпечує навчання і виховання дітей, Коменський дав наукове обґрунтування класно-урочної системи організації навчання, принципів навчання і виховання, методів навчально-виховної роботи, які застосовуються в освітніх системах сьогодення.

Головним досягненням педагогіки Коменського є те, що він дійшов висновку про наявність об'єктивних закономірностей навчально-виховного процесу.

Відмінною рисою педагогічних поглядів Коменського було й те, що він розглядав виховання як одну з найважливіших передумов установлення справедливих і дружніх взаємовідносин між людьми і народами. Ця ідея проходить червоною ниткою через його іншу працю «Загальна порада про управління справами людськими», одну з частин якої він назвав



«Пампедія», що у перекладі означає «загальне виховання». Тут він розвиває думку про те, що виховання й освіта людини не закінчується після виходу зі школи. Виховання людини здійснюється протягом усього життя. Для цього, як стверджує Коменський, необхідно створити громадські майстерні культури (*officinis Culturae*), тобто школи (інституції) для виховання всіх членів суспільства. Такі інституції він називає ПАНСХОЛІЄЮ. Окрім цього, потрібні будуть універсальні знаряддя виховання, тобто книги й посібники, які визначали б його зміст — ПАНБІБЛІЯ. А загін універсальних викладачів, які своєю діяльністю будуть реалізовувати зміст загального виховання людей, він називає ПАНДИСКАЛІЯ. Розкриваючи сутність функціонування кожної складової процесу загального виховання, Коменський обґрунтовує необхідність створення системи постійного громадського виховання члена суспільства. У сучасних умовах вирішенням цієї проблеми займається соціальна педагогіка.

Одним з представників класичної педагогічної думки ХУІІІ ст. був також Джон Локк (1632-1704) — видатний англійський філософ-матеріаліст і педагог. Значною заслугою Локка як філософа була розробка ідеї дослідницького (емпіричного) виникнення людського знання. Категорична відмова від традиційної точки зору на природженість людських ідей і уявлень, велика увага до емпіричної психології дозволили Локку розробити цікаву педагогічну систему, що вплинула на подальший розвиток педагогіки того часу.

Заперечуючи природженість ідей, Локк надавав великого значення вихованню, яке повинно підготувати людину до життя. Характерна риса педагогічної теорії Локка — утилітаризм: керівним принципом виховання він вважав принцип корисності. Звідси в нього велика увага до фізичного розвитку дітей, турбота про зміцнення їхнього здоров'я. Тому у вихованні «джентльмена» великого значення Локк надавав поширенню навичок витончених манер, чемного поведіння. Головним завданням морального виховання Локк вважав формування твердої волі, вміння стримувати нерозумні бажання. Виховання повинно привчити людину керувати собою.

Навчання, за Локком, повинно бути спрямовано на

потреби майбутньої практичної діяльності вихованця. Тому він різко виступав проти традиційної класичної освіти, захищаючи реальну освіту, яка надає корисні знання: нові мови, географія, математика, законодавство, бухгалтерія і т.п. Він вважав, що навчання повинно спиратися на інтерес і допитливість дітей, що сприяють розвитку в них самостійного мислення. При навчанні не повинні застосовуватися покарання.

Свої ідеї він описав у праці «Думки про виховання», яка викладена у формі порад про виховання та навчання дітей на різних етапах і у різних умовах.

Жан-Жак Руссо (1712-1778) — найвидатніший мислитель-педагог ХVІІІ ст. Він належав до тієї плеяди просвітителів, що ідейно підготувала французьку буржуазну революцію кінця ХVІІІ в.

У своїх головних творах «Міркування про походження й підстави нерівності між людьми» (1755), «Суспільний договір» (1762), «Еміль, або Про виховання» (1762), «Юлія, або Нова Елоїза» (1761) Руссо піддав критиці та осуду різні забобони, пороки й соціальні негаразди, породжені феодалним ладом. Зокрема, він різко критикував сучасне виховання, що придушувало особистість дитини, не враховувало вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Руссо є основоположником теорії природного, вільного виховання, що відповідала законам фізичного, розумового й морального розвитку дітей. Його педагогічні ідеї викладені в романі «Еміль, або Про виховання», де зроблена спроба зробити вікову періодизацію розвитку дитини і відповідно до кожного періоду визначити основні завдання освіти та методи виховання дитини. Він висунув вимогу застосування особистого досвіду учнів у методах навчання дітей та необхідність їхньої систематичної трудової підготовки.

Якщо про виховання юнаків Руссо висловив багато прогресивних суджень, то щодо виховання дівчат він притримувався в основному традиційної для того часу точки зору. Основна функція жінки, на його думку, — бути дружиною і матір'ю, їй не потрібно давати широкої наукової освіти, але треба піклуватися про її фізичний розвиток, естетичне виховання, привчати до ведення домашнього господарства і т.п.

У другій половині ХУІІІ ст. значну роль у розвитку педагогічної думки зіграли відомі французькі філософи-матеріалісти Клод Гельвецій (1715-1771) та Дені Дідро (1713-1784), які у своїх творах підкреслювали значущість громадського виховання з урахуванням індивідуальних природних задатків дітей та особливостей їхнього розумового розвитку. А праця Дідро "План університету або школи публічного викладання наук для Російського уряду", яка в 1775 р. була написана на прохання російської імператриці Катерини ІІ відтворила думки Дідро щодо структури організації народної освіти, змісту та методів навчання у різних навчальних закладах. Але за умов дуже радикальних підходів до організації освіти цей план не був втілений в життя імператрицею.

Епоха французької буржуазної революції принесла нові погляди на розвиток суспільної педагогічної теорії. Ці погляди були проголошені видатними представниками французької революційної аристократії Жан Антуаном Кондорсе (1743-1794) та Луї Мішелем Лепелетьє (1760-1793).

У квітні 1792 р. Кондорсе представив у Законодавчі збори Франції проект про організацію народної освіти, який передбачав створення системи шкіл з безкоштовним навчанням, скасування викладання релігії та збільшення предметів природно-математичного циклу. Хоча цей проект і не був реалізований, він у подальшому зіграв велику роль у розвитку систем освіти різних країн Європи. Зокрема, ідеї Кондорсе знайшли своє відображення в Російському шкільному Статуті 1804 р.

У той же час у Національний Конвент був представлений проект Лепелетьє "План національного виховання", де пропонувалося створення спеціальних будинків національного виховання для малозабезпечених дітей.

Подальший розвиток педагогічної науки характеризувався визначенням окремих напрямів, пов'язаних з теорією і практикою навчання та виховання дітей у різні вікові періоди. Так, видатний швейцарський педагог Йоган Генріх Песталоцці (1746-1827) протягом третини століття, створюючи різні навчально-виховні заклади ("Установа для бідних", сирітські притуки, інститути) експериментально розробив

теорію початкового навчання і виховання. Свої педагогічні висновки, зроблені на основі останніх досвідів свого життя, він виклав у останньому творі "Лебединна пісня".

Видатні німецькі педагоги Йоган Фрідріх Герbart (1776-1841) та Адольф Фрідріх Дістервег (1790-1866) зробили значний внесок в розвиток теорії загального навчання й виховання та теорії розвиваючого навчання.

З історії розвитку освіти в Україні

Розвиток педагогіки в історії України тісно пов'язаний з її всевітнім розвитком. В часи Київської Русі болгарські ченці Кирило і Мефодій (Х ст.) запровадили старослов'янську абетку, що увійшла в історію під назвою "кирилиця". Цією абеткою широко почали користуватися в маєтках князів та монастирях.

Монастирі стали центрами навчання та виховання дітей. До нашого часу збереглися твори, стародавні тексти про навчання та виховання. До них можна віднести збірник законів "Руська правда", створений за часів Ярослава Мудрого. "Повчання" — за часів Володимира Мономаха та інші часописи, в яких даються настанови щодо виконання народних традицій виховання та навчання у сім'ях та ставлення батьків до своїх дітей.

У процесі розвитку та становлення навчання та виховання велику роль відіграли так звані братські школи, які у ХУІ — ХУІІІ ст. були відкриті в Луцьку, Львові, а потім у Києві. Вершиною розвитку системи освіти того часу стала Києво-Могилянська академія, яка була створена у 1632 р. як коле́гіум (академією стала називатися з 1701 р.) за ініціативою Київського митрополита Петра Могили (1596-1674).

У ХУІІІ ст. академія була одним з провідних науково-навчальних центрів і до кінця століття була загальнодоступною. До неї вступала молодь різних станів і національностей. У 1715 р. в академії навчалось 1100 студентів. Приблизно така ж кількість зберігалася до кінця століття.

У 1805-1819 рр., у зв'язку з проведенням царським урядом освітніх реформ Києво-Могилянська академія поступово втратила свою провідну роль і згодом була

реорганізована в Київську духовну семінарію.

Перша половина XIX ст. в Україні відзначається створенням значної кількості державних шкіл. Відповідно до "Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам", який був затверджений царським урядом у 1804 р. створювалася система адміністративного керівництва народною освітою. Згідно зі статутом тільки у семи з дев'яти губерній України протягом 1805-1830 рр. було створено 242 навчальних заклади різних типів — гімназії, повітові училища, приходські училища.

До цього ж часу відноситься і відкриття університетів у Харкові (1805 р.) та Києві (1834 р.).

У другій половині XIX ст. стан розвитку педагогічної думки та освіти в цілому характеризувався створенням та розвитком різних навчальних закладів. Цей процес набув значного поштовху після скасування кріпацтва в 1861 р. і особливо у 1870-х роках, коли відповідальність за розвиток загальної освіти взяли на себе земства. Земські шкільні комітети, що нерідко склалися з людей прогресивних поглядів і покривали 85 % шкільного бюджету, сприяли спорудженню нових шкіл, удосконаленню методики викладання тощо.

Підвищився також рівень учителів, багато з яких були ідеалістично настроєними університетськими випускниками. Оскільки навчання було обов'язковим, близько двох третин селян замість школи посилали своїх дітей працювати в поле. Незважаючи на заклики земств та викладачів, уряд відмовився дозволити навчання в початкових школах українською мовою, виразно дискримінуючи тим самим українських учнів. Нарешті, на Правобережжі, де земства з'явилися аж у 1911 р., покращання в освіті були мінімальними, а культурний рівень цього краю — найнижчим у всій європейській частині Росії. Звісно, рівень писемності в Україні був неоднаковим: якщо серед сільського населення лише близько 20 % вмieli писати й читати, то в містах ця цифра сягала 50 %, а серед робітників Києва і Харкова — аж 60%¹.

¹ Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: навчальний посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. — К.: Заповіт, 1996. — С.304.

У 1859 р. українські студенти заснували три недільні і одну щоденну школу в Києві, а згодом, у 1860-х роках, такі ж школи організовано в Харкові, Полтаві, Чернігові¹. Крім цього, у Києві були засновані жіночі недільні школи. Є відомості й про такі ж школи в багатьох інших містах України. Таким чином, створився досить поширений спеціальний тип народних недільних шкіл, а їх промотором була університетська молодь з колишніх революційних демократів. Крім цього, з приватної ініціативи відкривалися при церквах парафіяльні школи і до появи Валуєвського указу, для них друкувалися шкільні підручники українською мовою.

Велику увагу недільним школам приділяв Т.Г.Шевченко, цікавився їхньою роботою і знав їхніх організаторів. Будучи тяжко хворим, він працював над букварем — посібником для початкового навчання (на цей час існували амалогічні посібники — Кулішева "Грамматика", що була одночасно і книжкою для читання і підручником арифметики; "Українська абетка" Миколи Гатцука). У 1861 р. з'явився його власний "Буквар Южноруський". Зразки для першого читання автор взяв з української народної творчості, але, враховуючи цензуру, додав молитви. Та не довго судилося існувати недільним школам. Після розгрому поліцією в 1860 р. таємного гуртка студентів у Харківському університеті, Петербург наказав розслідувати діяльність усіх недільних шкіл у російській імперії, і в червні 1862 р. всі недільні школи й читальні було закрито. Закриття в 60-х роках недільних шкіл і репресії проти тієї інтелігенції, що займалася культурно-просвітницькою справою, а далі Валуєвський та Емський укази, значно погіршили освітню справу в Україні. Зростання українського національного руху стривожило уряд. В переслідуваннях, що почалися, першою жертвою стала українська школа. Учителів-українців почали звільняти з роботи або переводити углиб Росії. Київська шкільний округ посилив русифікаційні заходи, а Київський університет став фортецею обрусіння. Коли у 80-90-х

¹ Миловилов А. Недільні школи на Чернігівщині у 1860 рр. // Чернігів і Північне Лівобережжя. — К., 1928.; Фомин П. Начальное народное образование в Харьковской губернии. — Харків, 1899.

роках у всій Росії посилилась реакція, відчула це й Україна, бо саме тут влада поставила собі завдання гасити українське духовне життя. Щоб утримати освіту на елементарному рівні, у Києві й Харкові засновані так звані "Товариства грамотності", які зосередили свою діяльність головним чином на виданні книжок для народу, але з 95% таких книжок виданих за перше десятиріччя, лише 5% було українською мовою. Іншими користувалося населення неукраїнських територій. Народний дім, збудований Київським "Товариством грамотності", — надавав приміщення для театральних вистав, зборів, а пізніше для "Просвіти". Згодом влада його закрила. У Полтаві відкрився Народний дім ім.М.Гоголя, де земство розмістило свій музей і де відбувались концерти та вистави.

Усі школи в Україні — від нижчих народних до вищих — були російськими. Користуватися українською мовою було суворо заборонено. Школи в Україні були чужими не тільки мовою, але й програмою навчання. В читанках і підручниках йшлося тільки про "русский", тобто "великорусский" народ, про його господарське життя, звичаї, історію, мистецтво. Про український народ, його історію, культуру ніколи й не згадувалося. В школі, на своїй рідній землі, українська дитина потрапляла в далеку для неї духовну атмосферу, в чужий світ. Нічого свого рідного не бачила, не чула. Через те був зупинений інтелектуальний розвиток дітей, поширювалася неграмотність. Представники української громадськості усвідомлювали всі негативні риси чужої школи і робили все можливе, щоб ввести українську мову до шкіл, але це була даремна праця.

Значні зрушення відбувались в системі середньої освіти, основою якої, головним чином, становили гімназії. Їх існувало два типи: з семирічним курсом та чотирьох-пятирічним. Гімназії являли собою заклади класичного типу, де велика увага приділялася вивченню старогрецької, латинської мов і логіки; так звані реальні училища робили акцент на точних і природничих науках. У 1870 р. були офіційно відкриті жіночі гімназії для підготовки вчительок. Майже кожне губернське місто й навіть багато повітових мали свої гімназії або реальні училища. У 1890 р. їх налічувалося 129. Однак такі темпи ледве задовольняли справжні потреби.

З середніх шкіл українськими духом були насамперед духовні семінарії, деякі комерційні школи в Києві, приватна гімназія Науменка в Києві, школа ім.П.Галагана, Ніжинський інститут ім.О.Безбородька, інститут Коваленка в Одесі. Українською за змістом і духом була Музична школа М.Лисенка у Києві, яка мала музичне, оперне відділення та української драми.

Із заснуванням у 1865 р. Одеського університету їхнє число в Україні зросло до трьох. Загальна кількість студентів збільшилася з 1200 у 1865 р. до 4 тис. у 1890-х роках. Значних змін також зазнав соціальний склад студентів: у 1865 р. понад 71% із них були дворянськими синами, а в 1890-х роках понад 60% — дітьми священиків, міщан і купців.

Університети, що за Статутом 1863 р. користувалися деякою автономією, втратили її у 1884 р., і такий стан тривав аж до революції 1905 р., коли було введено новий університетський статут. На східних українських землях працювали Київський, Харківський та Новоросійський університети. Крім них, були ще інші високі школи, як от: з 1886 р. Технічний інститут у Харкові, з 1898 р. Політехнічний інститут у Києві та в Одесі, Ветеринарний в Одесі, Комерційний в Києві і також у Харкові; консерваторії в Харкові і Одесі та Духовна Академія в Києві. У 1880 р. в Києві відкрито приватні Вищі жіночі курси, але у 1895 р. їх було закрито.

Загалом університети відіграли значну роль в науково-культурному житті та розвитку педагогіки. Незважаючи на суворий урядовий контроль, з них вийшло чимало активних учасників українського визвольного руху, діячів мистецтва, літератури, бо крім російської професури працювали в них видатні українські науковці.

У 1878 р. право навчатися в університеті дістали жінки. В останні десятиріччя XIX ст. в університетах України, що славилися своїм високим престижем, найважливішими аспектами життя поряд з академічними були й політичні. У 1884 р. уряд, стурбований тим, що університети служать сприятливим середовищем для радикалів, суворо обмежив їхню автономність, що спричинило хвилю студентських страйків та інших акцій протесту. Після 1905 р. українські студенти почали

кампанію за впровадження в університетах українознавчих дисциплін. На 1908 р. вони досягли певних успіхів у Харківському та Одеському університетах, де почали читатися курси української мови та історії. Однак викладацький склад Київського університету, відомий своєю консервативністю, знято відмовлявся погодитися з вимогами українців. Коли всю імперію охопила післяреволюційна реакція, були скасовані навіть ті українські курси, що були у Харкові та Одесі.

Паралельно з державною та громадською політикою в галузі розвитку освіти і створенням навчально-освітніх закладів в Україні існувала народна педагогіка. Вершиною народної педагогіки вважається козацька педагогіка. Провідні ідеї козацького руху (свобода і незалежність України, непорушність прав людини й народу, суверенність особи, народовладдя) були основою, підвалинами виховання дітей змалку. У малечий період, а далі — на родинно-шкільному ступені мали провідне значення культ Батька і Матері, Бабусі і Дідуса, Роду і Народу. На вищому ж ступені чимало козацьких лідерів, особливо гетьманів і кошових, здобували освіту в Києво-Могилянській академії.

Народна педагогіка України тісно пов'язана з прогресивними течіями в російському і українському соціальному житті XIX — початку XX ст. Принцип народності навчання і виховання дітей впроваджував у практику видатний російський педагог К.Д.Ушинський (1824—1870). Великого значення у розвитку української педагогіки мала громадсько-педагогічна діяльність видатного хірурга М.І.Пирогова (1810—1881), який протягом 1858—1861 рр. перебував на посаді попечителя Київського навчального округу.

У другій половині XIX — на початку XX ст. в Україні майже кожний громадський діяч брав участь у вирішенні питань освіти й виховання. Як уже зазначалося, Т.Г.Шевченко (1814—1861) видав «Букварь южнорусский» (1861). П.А.Грабовський (1864—1902) присвятив ряд статей проблемам народної освіти. Л.Українка (1871—1913) також обстоювала необхідність народної освіти, змальовувала жалюгідну дійсність сільських шкіл та їх учителів, розповідала про тяжке життя жінки-трудівниці, матері. Закарпатський педагог О.В.Духнович

(1803—1865) зробив вагомий внесок у теорію і практику гімназичної освіти: написав буквар, методичні книжки для вчителів. Відомий український педагог Х.Д.Алчевська (1841—1920) працювала над питаннями навчання дорослих.

Крах царизму в Росії і в Україні у березні 1917 року умовив виникнення Української Народної Республіки на чолі з Центральною Радою. Проіснувавши до кінця квітня 1918 року, Центральна Рада здійснила ряд заходів щодо розширення мережі шкіл, їх українізації. Та в 1919 році внаслідок громадянської війни багато шкіл було зруйновано. В умовах поширеної бездоглядності і масового сирітства важливої ролі в Україні набули дитячі будинки і колонії. Досвід однієї з колоній вивітлено в «Педагогічній поемі» А.С.Макаренка.

Крім А.С.Макаренка, в 20-х роках в Україні працювали інші діячі освіти, письменники. Відомим українським педагогом і директором народної школи був Т.Г.Лубенець (1855—1936), автор ряду посібників для початкової школи—букварів і читанок, методичних матеріалів для студентів педучилищ. Український письменник і вчитель С.В.Васильченко (Панасенко) написав кілька книжок і оповідань на шкільні теми. Деякі викладачі були сприяли розвитку народної освіти на вищих її щаблях.

У 1919—1939 роках розгорнулася боротьба за ліквідацію неписьменності серед дорослого населення, було запроваджено загальну початкову освіту, перехід до загальної семирічної освіти в місті й на селі, поступово розширилася мережа середніх (десятирічних) шкіл у містах і районних центрах, які в першій половині 30-х років були зорієнтовані на підготовку учнів до подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Розвиток освіти в Україні в 40-х роках був загальмований, що було пов'язано з наслідками німецько-фашистської окупації. Після війни повільно відновлюється мережа зруйнованих шкіл. Лише в 1958 році почав здійснюватися перехід до загальної восьмирічної освіти. Для дітей, сім'ї яких не були забезпечені засобами до існування, в 1958—1960 роках було відкрито школи-інтернати, а в 1959 році створено групи подовженого дня.

У 1966—1976 роках школи України перейшли до загальної середньої освіти.

У 1990-х роках, коли Україна стала незалежною, суверенною державою, освітні процеси стали розвиватися згідно із законодавчими актами: Конституцією України, Законом України "Про освіту" та ін.

В Україні створена Академія педагогічних наук, яка в своїй структурі має ряд науково-дослідних інститутів, що працюють над вирішенням проблем освіти й виховання. Теорія української педагогіки поповнюється новими дослідженнями.

Основні поняття педагогіки

Педагогіка — наука про виховання, освіту, навчання та розвиток особистості має практичну спрямованість і передбачає виконання таких основних завдань:

- дослідження і розробка теоретичних основ процесів освіти, навчання та виховання;
- визначення змісту освіти та виховання членів суспільства;
- розробка і впровадження в практику найбільш ефективних форм організації і методів навчання і виховання;
- вивчення суті та закономірностей розвитку і формування особистості в умовах спеціально організованого процесу навчання та виховання.

Як і інші науки, педагогіка має свій понятійно-термінологічний апарат, який лежить в основі її змісту і вивчається дослідниками. Теоретичні поняття, що його складають, прийнято називати категоріями¹.

До основних категорій педагогіки відносяться: освіта, навчання, виховання, перевиховання, самовиховання, навчально-виховний процес, закономірності, принципи, форми організації навчання й виховання, розвиток і формування особистості та інші.

Якщо прослідкувати історичний шлях розвитку педагогіки, то ми помітимо, що вона спочатку формувалася як наука про виховання, тобто передачу суспільного корисного

¹ Від гр. "категорія" — вислів, звинувачення, ознака. У філософії — загальне, фундаментальне поняття.

досвіду із покоління в покоління. Цей процес мав як об'єктивний характер, зумовлений історичним розвитком суспільства, так і суб'єктивний, тобто цілеспрямований (опціонально організований) з метою досягнення певної виховної мети, зумовленої суспільним ладом.

Таким чином, виховання слід розглядати у широкому та вузькому значенні цього слова.

Виховання у широкому загальному значенні слова — це об'єктивний історичний процес передачі та засвоєння людством суспільно-економічного досвіду із покоління в покоління. Цей процес має об'єктивний характер і зумовлений суспільно-економічним станом розвитку людської цивілізації на певному історичному етапі.

Виховання у вузькому загальнопедагогічному значенні слова — це спеціально організований процес передачі та засвоєння знань, умінь та навичок, спрямованих на формування особистості члена суспільства, громадянина своєї держави. Для кожного суспільства існують основні моральні засади виховання, які визначають напрями формування світогляду та моральності особистості.

У процесі розвитку суспільства виховання як у широкому, так і у вузькому значенні охоплювало різні боки життя. З'явилася необхідність виховувати дорослих, навчати людей різним ремеслам, організовувати виховний процес залежно від віку, психологічних та фізіологічних особливостей розвитку людини.

Так з'явилося розгалуження педагогічних знань. Виділилися окремі педагогічні науки: дошкільна педагогіка; педагогіка середньої школи, педагогіка вищої школи; сурдопедагогіка — для глухонімих дітей; тифлопедагогіка — для слабозорих та сліпих дітей, олігофренопедагогіка — для розумово відсталих дітей та ін.

Поряд з тим з'явилися педагогічні науки за галузями виробництва (функціональна педагогіка) — соціальна педагогіка, військова педагогіка, медична педагогіка, виробнича педагогіка, педагогіка перевиховання та ін.

Одним з таких розгалужень педагогіки, що стосується підготовки фахівців музичного мистецтва, музикантів-виконавців, композиторів є музична педагогіка.

Всі ці розгалуження йдуть від загальної педагогіки, базуючись на її основних теоретичних категоріях.

1.2. Історичні джерела виникнення музичної педагогіки

Сформувавшись на ґрунті давньоруських традицій, процес виховання дітей в Україні протягом століть увібрав у себе кращі здобутки духовності народу, сутність і особливості національної психології, характеру, самобутнього способу пізнання дійсності, народного світогляду.

На одному з перших місць української так званої народної педагогіки було виховання у дітей естетичного смаку, прищеплення їм любові до музики, бо музика та спів мали синкретичний характер — складали невід'ємну частку повсякденного життя народу. Споконвіку українці відзначалися своїми мистецькими здібностями, про що дуже влучно написав музикознавець М.Грінченко — автор однієї з перших книг з історії української музики: “Усім відомо, як багато обдарований самою природою український нарід, скільки в ньому тонкого музичного почуття, здібності до співу, естетичного смаку, скільки в ньому любові, закохання в свою рідну пісню, найціннішу, найдорожчу перлину з його культурних багатств”¹. Не випадково, з раннього віку у сім'ях заохочували дітей до співу, музики, танців.

Пісні, почуті в ранньому віці, міцно входили в запас музичних вражень дитини й давали їй перші уявлення про навколишній світ. З роками ці уявлення ставали ширшими, зв'язок з оточуючим середовищем ставав

¹ Грінченко М. Історія української музики. — К.: Спілка, 1922. — С.4.

посилюючим. Важливим засобом духовного та інтелектуального зростання були ігри з елементами пісень, танців і ритмічних рухів, як, наприклад: “Заїнько”, “Порепілки”, “Подоляночка”, “Мак”, які давали поштовх фантазії й творчій уяві дітей.

Формуванню естетичних смаків дітей та молоді значно сприяли численні календарні та обрядові свята. Тісно пов'язані з господарськими сезонами, трудовою діяльністю, побутом, вони вчили шанувати працю, любити природу, робити добро, проявляти милосердя. Упродовж багатьох століть український народ безупинно творив спосіб, тільки йому властивий, духовне середовище, наповнюючи його своєрідними обрядами й ритуалами. Безпосередня участь у них дітей та молоді сприяла розвитку художніх здібностей підростаючого покоління, дала можливість відчувати власні творчі сили.

Важливе місце в дитячому репертуарі посідали щорічні й різдвяні колядки та щедрівки. Діти й молодь збиралися ватагами залежно від віку. Малі хлоп'ята спіли під вікнами сусідів, а старші обходили майже все село. Адресувалися колядки та щедрівки, як правило, господарям дому із щирими побажаннями здоров'я, щастя, багатства, гаразду в господарстві. Старша молодь часто організовувала вертеп — веселе різдвяне театральне дійство, яке давало змогу проявити свої музичні й акторські здібності.

Дуже урочисто, з багатьма обрядами і піснями святкувався День Івана Купала, що припадає на час літнього сонцестояння. Завдяки своїй поетичності, магічним обрядам це свято було веселим гулянням для молодих, які розважалися біля вогнища, пускали на воду вінки, спаловали купальське деревце, топили опудало міфічної Марени. У більшості купальських пісень звучали мотиви кохання, сватання і шлюбу.

Восени та взимку, коли вже були завершені основні сільськогосподарські роботи, молодь збиралася на печорниці. У святкові дні влаштовувалося застілля з

піснями й танцями, а в будні розваги поєднувалися із заняттями рукоділлям. В українців не було заборон на зустрічі й спілкування юнаків і дівчат. Навпаки, вечорниці, досвітки, «вулиці», різні свята зближували їх, допомагали розпізнати одне одного для укладання вдалого шлюбу.

Одруження й весілля на Україні з давніх-давен супроводжувалося цікавими звичаями й самобутніми обрядами, що поєднували в собі елементи поетичного, музичного і драматичного мистецтва. Звучала весела музика, виголошувалися замовляння, приказки, загадки, відбувалися танці, ігри. В центрі уваги були, звичайно, наречені, а також їхні дружки, свашки, які виступали активними учасниками більшості весільних обрядів. Ніцзвичайно кількісне багатство і розмаїття весільних пісень, серед яких «чимало справжніх шедеврів, які вражають яскравою художністю образів, проникливістю думок і висловів та глибоким ліризмом»¹.

Отже, музично-естетичне виховання було невід'ємною складовою частиною життя українців. Оскільки основним осередком у цьому процесі виступала сім'я, воно відбувалося природно і в доступній формі через такі навчально-виховні засоби, як фольклор, національні традиції, звичаї, обряди, свята. Зростаючи в атмосфері поваги й великої любові до народної музики, пісні, танцю, діти проймалися духом народної творчості, яка збагачувала світ їхніх почуттів. Це позитивно впливало на формування естетичних смаків і збагачення музичної культури підрастаючого покоління.

Природна музична обдарованість багатьох українських дітей вимагала подальшого розвитку їхніх художніх здібностей і не могла обмежуватися лише засобами народної педагогіки. Невипадково елементи

¹ Кирчів Р. Цінна пам'ятка української етнографії та фольклористики / Інститут народознавства АН України. — К.: Наукова думка, 1992. — 23 с.

музично-естетичного виховання присутні уже в перших школах, які відомі з часів княжої доби. Після хрещення Русі «пішло будування церков, наставлявано священників і віддавано їм дітей в науку»¹. Для навчання грамоти безпосередньо при церквах і монастирях створювалися школи. Великого значення тут надавалося хоровому співу, що розцінювалося як підготовка учнів до участі в церковному хорі. Музика в той час була тісно пов'язана з релігійним культом, оскільки була вагомим складником багатьох християнських обрядів. Церковний спів займав одне з найважливіших місць як за своєю поширеністю і суспільно-громадською роллю, так і за силою впливу на віруючих.

Навчання церковного співу в часи Володимира Великого здійснювали співаки болгарського та грецького походження, що з'явилися на Русі після прийняття нею християнства. Відомо, що в Києві при Десятинній церкві діяли великий хор і школа для навчання співу². Недалеко від церкви Богородиці існував двір деместиків — співаків-солістів, що були одночасно диригентами хору й учителями співу. Справжнім осередком церковного співу і релігійної культури поступово стала Київська Печерська Лавра, де на ґрунті культової музики розкривався талант багатьох тогочасних співаків і композиторів³. Літописні джерела донесли до нас імена деяких з них. Це, наприклад, піснетворець Стефан, що був у Печерському монастирі керівником хору, чернець Григорій Печерський.

¹ Грушевський М. Ілюстрована історія України. — К.: МП Райдуга: Кооп. Золоті ворота, 1992. — С.80. (Репринтне відтворення вид. 1913 р.).

² Успенский Н. Д. Древнерусское певческое искусство / Вступ. ст. Ю.Келдыша, 2-е доп. изд. — М.: Сов. композитор, 1971. — С.31.

³ Шамасва К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.51-64.

Неабиякий інтерес становлять відомості про існування за часів Київської Русі жіночої освіти. В XI ст. при Андріївському монастирі в Києві дочка князя Всеволода Ярославовича Анна заснувала школу для дівчат: «Собравши же младых девиц неколико, обучала писанию, також ремеслам, швению, пению и иным полезним знаниям»¹.

Невідомо, як саме відбувалося навчання церковного співу в найдавнішу добу і чи були в той час якісь теоретичні праці й підручники. Жодних відомостей про це не збереглося. Аналіз найдавніших пам'яток нотного письма XI — XII ст. дав змогу музикознавцям припустити, що церковний спів за часів Київської Русі «був мелодійний (одноголосний) і повинен був мати декламаційний характер, де словесний ритм керував ритмом музичним»². Ця система церковного співу мала назву «знаменного розспіву», бо музичні знаки для її запису називалися знаменами, пізніше крюками. Знамена ділилися на кондакарні (дрібні знаки) і стовпові (великі знаки).

Виникнення музичної освіти

Появу багатоголосного (партесного) співу в Україні відносять до XV — XVI ст. Його широкому впровадженню сприяв інтенсивний розвиток шкільної освіти. Початкову освіту в той час можна було здобути в церковнопарафіяльних школах, де дяки навчали читання церковнослов'янського письма та богослужбового співу. Одночасно на українських землях почали з'являтися школи нового зразка, що поєднували початкову освіту з

¹ Повесть временных лет / Подготовка текста Д.С.Лихачева; перевод Д.С.Лихачева и Б.А.Романова. — М.; Л., 1950. — Ч.1. — С. 85.

² Грінченко М. Історія української музики. — К.: Спілка, 1922. — С.60.

освітою вищого ступеня. Першою з них була Острозька слов'яно-греко-латинська колегія (академія), заснована у 1576 р. У цьому навчальному закладі, створеному на зразок західноєвропейських, викладали освічені гуманісти свого часу. Першим її ректором став Герасим Смотрицький. За кілька десятиліть існування з Острозької колегії вийшло багато відомих політичних, культурних і освітніх діячів, як, наприклад, Мелетій Смотрицький, майбутній гетьман Петро Сагайдачний. Острог виховав педагогічні кадри, що відіграли важливу роль у процесі подальшого розвитку освіти і педагогічної думки в Україні. Тут діяла друкарня, з якої вийшли у світ видатні пам'ятки вітчизняного письменства. Острог прославився і як центр традиційної музичної культури, звідки поширився на Україну та Білорусь відомий «острозький наспів». Музика культивувалася саме при колегії і входила до шкільної програми¹.

Значного поширення набули також братські школи, які мали на меті виховання дітей у дусі православної віри і народності. У такий спосіб прогресивне міщанство й духовенство намагалося боротися із засиллям католицизму, що почав загрожувати українському громадянству з релігійних та національних засад.

Таку важливу діяльність розпочало Львівське Успенське братство, заснувавши у 1586 р. школу, яка утримувалася на кошти братчиків. Організаторами Львівської школи були освічені городяни — брати Юрій та Іван Рогатинці, Іван Красовський, брати Стефан та Лаврентій Зизанії.

У другій половині XVI ст. братства та їхні школи швидко поширилися у містах Львівської, Перемишльської, Холмської єпархій, а на початку XVII ст. почали з'являтися в інших місцевостях України. Новостворені

¹ Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576-1636) / АН УРСР. Ін-т сусп. наук. — К.: Наукова думка, 1990. — с.160.

навчальні заклади засновувалися переважно випускниками Львівської братської школи, тому були організовані за її зразком, отримували від неї вчителів і підручники.

Документально підтверджено, що в братських школах поруч з основними науками велику увагу приділяли музичному вихованню учнів. «Братства, закладаючи школи, відразу ж запровадили в них церковний спів як самостійний та один з обов'язкових предметів викладання», — писав невідомий автор статті «О влиянии южнорусских церковных братств на церковное пение в России»¹. У Львівській, Київській, Луцькій та інших школах «мусика», як тоді називали вокальний спів, була одним з головних предметів. Її викладання запроваджувалося вже з першого року навчання. Так, у статті 20 статуту Луцької греко-слов'янської школи зазначалося: «Школы словенские науки починается непервей научившись складов литер, потом граматики учат, при том же и церковному чину учат, читанию, спеваню»². Передусім учні вивчали необхідні для богослужінь церковні наспіви, а за навчальні посібники їм правили спеціальні півчі книги Ірмологіони (ірмолої), які часто містили ще й коротку музичну азбуку.

На перших порах існування братських шкіл в ужитку був переважно знаменний спів, відтак поступово почав запроваджуватися і партесний.

Українське православне духовенство добре розуміло, що пишному католицькому богослужінню необхідно протиставити щось рівноцінне за емоційним впливом, як, наприклад, вокальна багатоголосна музика. «Краса «мусикійних согласій», що лунали в католицьких храмах, змушували чуйних православних співаків відчувати убозтво неоздобленої одноголосної мелодії й

¹ Православный собеседник. — 1864. — Кн. 3.

² Линчевский М. Педагогика древних братских школ // Труды Киевской духовной академии. — 1870. — Т. III.

примушувала їхні серця трепетно прагнути тієї хвилини, коли на крилосах їхніх храмів залунає солодка «мусикія», але не чужої віри, а православна»¹. Тому Львівське братство звернулося до патріарха Мілетія Пігаса з проханням дозволити в православній церкві гармонічний спів, на що отримало згоду².

Поширенню партесного співу в Україні сприяло й те, що з XVI ст. сини заможної шляхти й міщан почали виїжджати на навчання за кордон. Повертаючись в Україну, вони активно пропагували тут краєці надбання західної культури, у тому числі й багатоголосний спів. Збереглися відомості про те, що спеціально для навчання церковного співу з різних містечок Галичини посилали за межі України молодих дячків. Так, у 1558 р. молдовський господар Олександр писав у листі до львівських братчиків: «Пришлите до нас чотири дяки, молоденци добрыи, а мы их дамо на ученье петея греческого и сербского и коли ся научат, а мы их зася пустимо до вас, одно штобы мели голоса добрыи, бо из Перемышля також до нас посланы суть дякове на науку»³.

Поступово партесний спів залунав у православних церквах Львова, Луцька, Києва, де хори під керівництвом освічених диригентів виконували 4-5-6-ти і навіть 8-ми голосні композиції. Коли у січні 1591 року Львівське братство відвідав київський митрополит Михайло Рогоза, то місцеві школярі вітали його «потрійним», тобто дванадцятиголосним хором⁴. А Луцька школа поставила свій братський церковний спів так високо, що він став предметом заздрості місцевої єзуїтської колегії.

¹ Козицький П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенко. — К.: Музична Україна, 1971. — С.87.

² Малышевский И. Милетий Пигас. — К., 1872. — Т. 2.

³ Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России. — СПб, 1853. — Т. 1. — №133.

⁴ Голубев С. История Киевской духовной академии. — К., 1886. — Вып. I.

Викладання співу зазвичай доручалося вчителю, який одночасно керував хором. Інструкція Львівського братства 1586 року, наприклад, зобов'язувала вчителя Ф.Рузкевича підбирати півчих і дбати про їх матеріальне забезпечення, керувати хором під час відправ, наглядати за порядком у школі та в церкві¹. Учні, що були співаками хору, отримували певну платню, харчі, одяг. У Луцьку хор і його регент були на повному утриманні братства. В Київській та Луцькій школах по суботах проводилися додаткові заняття співом, що було своєрідною підготовкою до недільної Служби Божої².

Крім співу, в братських школах викладалася нотна грамота.

Введення партесного співу проходило одночасно з освоєнням нового п'ятилінійного письма, відомого під назвою «київського знамені». З кінця XVI — початку XVII ст. в Україні поширюються лінійні півчі книги, які поступово витісняють знаменні рукописи. «Руське», чи «київське» лінійне письмо виступає як цілком сформований східнослов'янський варіант латинської мензуральної системи і протягом двох наступних століть не зазнає суттєвих змін.

У 1700 р. у Львові Йосип Городецький видав перший в Україні друкований нотний ірмологійон. У 1709 ррцц з'явилося нове його видання в кращому поліграфічному оформленні. Текст, ноти і гравюри було видруковано чорною фарбою, заголовки розділів і пісень — червоною. Частина гравюр не підписані, 8 позначено ініціалами Н. З. (Никодим Зубрицький), одна робота

¹ Ісаєвич Я. Братства і українська музична культура XVI — XVII ст. // Українське музикознавство. - К.: Музична Україна, 1971. — Вип. 6.

² Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики / Упор. і автор передм. Ю.Ясинівський. — Львів: ін-т українознавства ім.І.Крип'якевича НАН України, 1995. — С.58.

Діонісія Синкевича, колишнього ігумена Юрського монастиря¹.

За нотними ірмологійонами в братських школах вчилися співу з нот. Відомо також про використання в процесі навчання музично-теоретичних праць. Каталог бібліотеки Львівського Ставропігійського братства 1601 р. поміж іншими книгами подає музично-теоретичний твір Йоганна Шпангенберга «Питання музики для вжитку Нордгаузенської школи або як легко і правильно навчати молодь співів» (Віттенберг, 1542). Не виключено, що були в ужитку й інші підручники західноєвропейських авторів.

Розвиток музичної науково-методичної думки

Коли з'явилися перші в Україні посібники для навчання «мусики», невідомо. Найдавніші існуючі пам'ятки вітчизняної музично-теоретичної та естетичної думки дослідники датують першою половиною XVII ст.¹. Найдавнішою з них вважається праця невідомого автора «Что есть мусикия?». Підручник, побудований у формі запитань і відповідей, був призначений для опанування простих форм акордового хорового співу. Автор знайомить читача з основними правилами релятивної нотації, пристосованої до багатоголосся.

Ще один твір, теж анонімний, мав назву «Наука всея мусикії, аще хочещи, чоловіче, розуміти київське знамя і пініе чинно сочиненное»². Це фундаментальний посібник з музичної грамоти, сольмізації і початкової композиції багатоголосся, що зберіг зразки змішаної системи запису й читання нот. Праця відбивала перехідний етап поступового відмирання релятивної нотації і використання нової, абсолютної, при збереженні

¹ Софіївська збірка, №127-381. — ЦНБ ім. В.І.Вернадського НАН України.

² Там само.

давньої практики релятивного читання музичного тексту. В кінці автор подає на десяти сторінках вправи для практичного засвоєння техніки сольмізації, починаючи від найпростіших гам і до значно складніших композицій, побудованих здебільшого на інтонаціях українських дум та історичних пісень. Крім теми сольмізації, в підручнику викладаються основи гармонії. Схеми, таблиці, нотні приклади знайомлять з колом вживаних тональностей, з побудовою акордів у вузькому та широкому розміщенні, наявна велика кількість зразків побудови розгорнутих каденцій, де послідовно застосовується альтерація ввідного тону.

Але найвищим досягненням музично-теоретичної думки ХУІІ ст. вважаються праці Миколи Дилецького, який збагатив музичну педагогіку новими типами підручників. Порівняння з попередніми посібниками, про які йшлося вище, свідчить про тісний зв'язок між ними. Всі вони належать до київської школи, відомої своїм спрямуванням на масове естетичне виховання, і відображають різні етапи розвитку музичної теорії і культури в Україні. У своїх творах Дилецький узагальнив практику партесного співу й композиції, обґрунтував необхідність заміни старої крюкової системи новою — нотнотніною. У власних композиціях і музично-теоретичних працях він вживав виключно київську нотацію.

Діяльність Дилецького як теоретика, педагога й композитора була тісно пов'язана з музичним життям України, Росії, Литви, Польщі. Народився він близько 1630 року в Україні. Московський дякон Кореньов називав його «жителем града Києва». Закінчив Віленську єзуїтську колегію, де навчався у польських композиторів Замаревича і Мальчевського, вивчав праці західноєвропейських дослідників музики. У 1678 р. переїхав до Москви, де завдяки його впливу сформувалася композиторська школа майстрів багатоголосного церковного співу. За деякими відомостями був регентом

церковного хору Строганових — одного з найкращих у Росії¹.

Найвідомішим твором М. Дилецького є «Граматика мусикійська», що вийшла спочатку польською мовою у Вільно (1675), потім церковно-слов'янською у Смоленську (1677). Взагалі існує чотири її видання і більше 20 редакцій². У ній викладено основи теорії музики, контрапункту, правила композиції, ілюстровані фрагментами з творів самого Дилецького і його сучасників — композиторів Давидовича, Замаревича, Зюзьки, Коляди, Мильчевського, Рожицького. Праця складається з шести розділів. Перші розділи призначені для навчання співу з партесних поголосників і партитур, останні є хрестоматією тогочасної композиторської техніки. Особливу увагу автор приділив прийомам імітації та засвоєння каденцій. То ж «Граматика мусикійська» можна вважати теоретичним трактатом і музичним практикумом одночасно.

У цій праці автор порушив ряд естетичних питань, зокрема вказав на велику виховну роль музики, називаючи її другою філософією. Жива музична практика, слуховий досвід і художньо-естетичні відчуття були для Дилецького керівними критеріями у методах виховання композитора. Він постійно орієнтував майбутніх композиторів на непротиставлення «високого» стилю професійної музики «простому» стилю музики побуту. В музичних творах самого Дилецького простежується жива народнопісенна основа, характерна для творчості багатьох українських композиторів.

Свій твір автор «Граматики мусикійської» адресував молоді, тому намагався подавати матеріал у доступній формі. Подібно як у праці «Что есть мусикия»,

¹ Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. — Т.2. — М.: «Советская энциклопедия», 1974. — С.243.

² Третє видання вийшло у Москві російською мовою (1679 р.) а четверте — після смерті Дилецького — у 1681 р. з передмовою московського дякона Іоанкія Кореньова.

визначенню дуже часто передує питальне речення, за яким іде відповідь у формі стверджувально-розповідного речення. Нерідко автор звертається безпосередньо до читача, використовуючи форму дієслова у другій особі або за допомогою форм наказового способу.

У «Граматичі мусикійській», як і в «Науці всея мусикії», багато спеціальних музичних термінів іншомовного походження. Одночасно деякі іншомовні вирази Дилецький намагався передати засобами рідної мови, чим значно збагатив вітчизняний музичний словник. Аналіз мови цього твору говорить про те, що його автором була людина з ґрунтовною спеціальною освітою, ерудована, з виразними дидактичними навичками, яка попри всю свою близькість до книги і книжної мови, не втратила контакту з народно-розмовною мовою.

Заслуговує на увагу ще одна праця Дилецького — «Спосіб до заправи дітей». Викладена тут система навчання була спрямована на розвиток внутрішнього слуху учнів, на збереження їхнього голосу, досягнення чистої інтонації. На основі власного педагогічного досвіду Дилецький давав поради, як навчати співу з нот, як працювати над диханням. Перед вчителем ставилося завдання розширення діапазону дитячого голосу, зміни його тембру звучання залежно від музичного тексту. Композитор вважав професію вчителя дуже відповідальною і постійно дбав про якість навчання. Своїх учнів Дилецький закликав розповсюджувати музику безкорисливо і невтомно.

Звільнення від польсько-шляхетського гніту у другій половині ХУІІ ст. викликало пожвавлення суспільно-політичного життя в Україні. Доба козацтва стала вершиною української культури, створила багату духовність, у якій знайшли своє розкриття творчі сили народу. Багатовіковий козацький рух в Україні покликав до життя унікальне явище — козацьку педагогіку, яка формувала в підростаючих поколіннях українців синівську вірність рідній Вітчизні. Основною її метою було

формування через сім'ю, школу і громадське життя козака-лицаря, мужнього громадянина з скраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю.

За часів козацтва помітно зріс загальний рівень грамотності населення. На Лівобережній і Слобідській Україні в містах і багатьох селах існували церковнопарафіяльні школи, де початкову освіту мали можливість здобути діти старшин, духовенства, міщан, заможних козаків і селян. Школярів навчали не тільки читати, писати і рахувати, але й співати. Сірійський дякон Павло Алепський, що мандрував Україною у часи Богдана Хмельницького, був дуже вражений культурою та освіченістю нашого народу. Він писав: «По всій Козацькій землі ми відмітили прегарну рису, що нас дуже радувала: всі вони, з малими виїмками, навіть їх жінки та дочки вміють читати та знають порядок богослужби і церковний спів»¹.

Виникнення та розвиток фахової музичної освіти

У ХУІІІ ст. в Україні починає зароджуватися фахова музична освіта, що свідчить про високий рівень тогочасної педагогічної думки, яка визнавала важливість музично-естетичного виховання дітей і молоді. Природна музична обдарованість українців привернула увагу царського двору Росії. Райони Лівобережної й Слобідської України, що входили до складу Російської імперії, стали головними постачальниками співаків для придворної капели в Петербурзі. З метою пошуку талановитих людей з добрими голосами в Україну приїздили досвідчені співаки капели. Відібраних дорослих півчих одразу

¹ Борисенко П.А., Борисенко Н.С. Козацька педагогіка: сутність та особливості // Матеріали ІІ'ятих Всеукраїнських історичних читань. — Київ, Черкаси, 1995. — С.185.

відправляли до столиці, а хлопчики спершу мали пройти відповідну підготовку.

У фондах ЦДА України за 1739 р. знаходиться лист Князя Щербакова Київському генерал-губернатору Румянцеву з проханням підібрати талановитих дітей для навчання співу у майбутній музичній школі¹. Тут же ми знаходимо Указ Стародубівської полкової канцелярії про відкриття у м. Глухові музичної школи (16 січня — 17 жовтня 1739 р.)². Розпорядженням іноземної колегії російського уряду від 24 серпня 1739 р. Генеральній військовій канцелярії було вказано відкрити у Глухові спеціальну школу півчих.

Відомостей про діяльність Глухівської школи дуже мало, їх можна почерпнути з деяких офіційних документів того часу. Зокрема, у вересні 1739 р. вийшов указ імператриці Анни Іоанівни на ім'я майора лейбгвардії Шипова, якому доручалася організація, а вірніше, упорядкування школи. Цей Указ у своєму змісті повторював надіслану ще у 1837 р. у військову генеральну канцелярію пропозицію генерал-губернатора А. Румянцева. Указ передбачав повне державне утримання 20 учнів і регента, «который бы в пении четверогласном и партесном был совершенно искусен». Хлопчиків рекомендувалося набирати «из церковников, також из казачьих и мещанских детей и протчих, выбирая чтобы самис лучшие голоса были»³. Зазначалося також навчати вихованців гри на інструментах: скрипці, гусях, бандурі. Щорічно школа повинна була відправляти до Петербурга 10 кращих учнів, а на їх місце набирати нових.

З 1739 до 1741 р. обов'язки вчителя Глухівської школи виконував Федір Яворівський, який здійснював набір учнів, забезпечував їх музичне навчання і відправку

найкращих до Петербурга. У 1741 р. Яворівський разом з 11 півчими теж виїхав до столиці.

Після 1758 р. школа вже не згадується. Набори півчих на Україні продовжувалися, але їх центром став Новгород-Сіверський.

Хоча Глухівська школа готувала співаків переважно для Росії, не можна заперечувати її значення у становленні музичної освіти в Україні, оскільки вона була першим спеціалізованим закладом такого типу. Глухівська школа мала свої традиції, там було знайдено методи добору хлопчиків і методи нетривалого навчання співаків, які потім могли бути зараховані і до професійного хору. Завдяки цьому розвинувся талант багатьох здібних українських юнаків, які здобули собі славу не тільки в Україні, а й за її межами.

Подальшого розвитку у другій половині XVIII ст. набули елементи музичного виховання в системі освіти Запорізької Січі. Відомо, що крім загальноосвітніх шкіл, тут існували спеціальні школи, де готували співаків і музикантів. Найвизначніший дослідник українського козацтва Д. Яворницький, описуючи запорізькі школи, відзначав, що деякі з них називалися «школами вокальної музики й церковного співу». У 1770 р. одну з таких шкіл перевели в слободу Орловщину на лівому березі річки Орелі. У 1754-1768 рр. діяла Головна Січова школа, яка за змістом і характером навчання прирівнювалася до кращих братських шкіл. Спочатку при Січовій школі був особливий відділ для співаків, який згодом виділився в окрему школу. Слава про неї розійшлася далеко і вчителі сюди приїжджали з усієї України та Польщі.

Музичну підготовку дітей здійснювала також школа, що функціонувала з 1768 р. при Київській капелі (оркестрі). Попервах в школі навчалася усього шестеро хлопчиків-сиріт, але поступово кількість учнів зросла до 10, а згодом і до 20 осіб. Заняття з дітьми, які проводив вчитель-капельмейстер, відбувалися щоденно, крім вихідних і святкових днів. У різний час вчителями київської школи

¹ ЦДА України, ф. 51, оп. 3, спр. 6718, л. 2-3.

² ЦДА України, ф. 64, оп. 1, спр. 896, л. 1-8.

³ Гривченко М. Історія української музики. — К.: Спілка, 1922. — С. 166-167.

були Яків Станкевич, Готліб Фрідріх Фіхтер, Матвій Вигорницький.

Навчання мало практичний характер, кожен з вихованців учився грати на кількох інструментах. Згідно з описом майна, що проводився в 1823 р., у школі були такі музичні інструменти: скрипки, віолончелі, флейти, фаготи, кларнети, труби, валторни, литаври, тромбони, альт, контрабас, толомбас. Після закінчення навчання, яке тривало в середньому 5 років, випускники отримували два атестати. Музичну підготовку випускника підтверджував атестат від капельмейстера. Атестат від адміністратора давав право на вступ до капели.

Важливим осередком музично-співацької культури України була Києво-Могилянська академія, створена в 1632 р. спочатку як колегія на основі об'єднання митрополитом Петром Могилою братської Богоявленської та Лаврської шкіл. У різні роки колегію, яка тільки в 1701 р. царським указом отримала почесний титул академії, очолювали такі відомі українські вчені та діячі, як Лазар Баранович, Йоанікій Галятовський, Варлаам Ясинський, Йосаф Кроковський.

Академія довгий час була єдиним вищим навчальним закладом в Україні, де виховувалася нова суспільна еліта. В ній навчалися майбутні гетьмани України: Ю.Хмельницький, І.Виговський, І.Мазепа, І.Самойлович, П.Орлик, П.Полуботок. В стінах академії здобували освіту діти української старшини: Горленків, Милорадовичів, Апостолів, Ханенків, Лизогубів, Марковичів. Музичну освіту в академії здобули Г.Сковорода, М.Березовський, А.Ведель¹. Одночасно тут мали можливість навчатися представники інших станів — міщан, духовенства, козаків, селян.

Найбільший розквіт Києво-Могилянської академії припадає на кінець XVIII — початок XIX ст.ст. Саме в

¹ Шамаєва К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.11-14.

цей час запроваджується професійна музична підготовка студентів. У 1799 р. було відкрито нотний клас при Братському монастирі, а в наступному році клас Ірмолойного співу в академії. Тут вивчали правила нотного співу і богослужбовий спів, а в 1816 р. було введено також вправи з нотного письма. Першим учителем було призначено регента академічного студентського хору Георгія Барановича (1799-1804). Працюючи на цій посаді, він склав "Правила нотного та Ірмолойного співу", що використовувалися як навчальний посібник. Наступниками Г.Барановича були В.Сербжинський (1804-1808), Г.Августинович (1809-1811), С.Лободовський (1811-1817).

За пропозицією митрополита Гавриїла на початку XIX ст. в академії було відкрито клас інструментальної музики. У 1808 році на посаду капельмейстера призначено С.Цесарського, якому доручили проводити музичні заняття з учнями, організувати оркестр і працювати з ним над музичним репертуаром. Після звільнення С.Цесарського у 1814 р. заняття проводили студенти, які вже мали відповідну музичну підготовку. На жаль, класи нотного співу та інструментальної музики проіснували тільки до 1819 р., після реформи академії їх було ліквідовано¹.

Справжньою окрасою академії був студентський хор, який за своїм складом (дисканти, альти, тенори, басы), якістю виконавців та характером репертуару не мав собі рівних у Києві. До відкриття нотних класів хор виконував роль своєї школи, де студенти практичним шляхом навчалися нотного співу. Хор брав участь у підправах братського храму, при цьому виконували як простий гласовий, так і партесний спів. Відвідування богослужінь було обов'язковим для всіх студентів академії, професори теж «щодня ходили на криласи

¹ Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенка. — К.: Музична Україна, 1971. — С.109.

співати»¹. Із студентів набирали півчих не тільки до головного академічного хору, а й до інших, зокрема до митрополичого, та хору конгрегаційної церкви. Існували також студентські хори при парафіяльних церквах Києва.

Керівництво хором доручалося найкращим студентам-регентам. У свою працю керівники академічної капели вносили палкий запал молодості, фанатичну старанність та гарячу любов до справи. Керування хором — то було горіння їхніх молодих душ у творчому пориві.

Поза церковним співом академічний хор брав активну участь у різних урочистостях, що влаштовувалися академією. Наприклад, у пишних святах з нагоди візитів осіб царської родини: Петра I, Єлизавети, Катерини II, великого князя Павла Петровича. Так, під час відвідин Києва у квітні 1787 р. імператриця Катерина II була запрошена на обідню в церкву Братського монастиря на Подолі. Серед тих, хто зустрічав високу гостю, були й студенти, які, «стоячи зі знаками, співали в той час, як цариця проїздила»². Дуже урочисто академія вшановувала прибуття до Києва новопризначених архієпископів та митрополитів, при цьому, звичайно, був задіяний хор.

Відомо, що регенти студентських хорів отримували за свою роботу матеріальну винагороду. Деякі пільги мали й півчі, зокрема, для них було відведено спеціальний гуртожиток, що мав назву «Братство співацьке». Але студенти, що походили з бідніших родин, мали матеріальні нестатки. Тому ще з XVIII ст. поширилася практика розміщення бідних студентів по церковнопарафіяльних школах на Подолі у Києві. За харчі і житло вони навчали дітей грамоти, музики, їхнім обов'язком був також спів під час відправ.

Щоб заробити на прожиття, студенти просили милостиню, співаючи кантів і пісень. Відомий мандрівник

¹ Вишневецький Д. Киевская академия в первой половине XVIII столетия. — К., 1903. — С.291.

² Там само. — С.46.

Лук'янов, котрий був у Києві у 1701 р. бачив, як студенти ходили по хатах, виконуючи псалми, а жалісливі господарі подавали їм милостиню хлібом та грішми. Під час літніх канікул найбільш вихованці академії вирушали по містах і селах у пошуках можливого заробітку, поширюючи і популяризуючи музичну культуру по всій Україні. Їхній репертуар складався, головним чином, з псалмів і кантів, які поступово входили в народну пісенну практику¹.

Наприкінці XVIII ст. разом з Києвом значну роль у розвитку музичної культури в Україні відіграв Харків. З 1726 р. велику освітньо-педагогічну діяльність провадила Харківська колегія, при якій існував хор і спеціальний нотний клас. Головну увагу тут приділяли вивченню церковного співу та партесних концертів. Під керівництвом учителів нотного класу регентів П.Карманського та М.Морського учні вивчали хорові твори українських композиторів, зокрема М.Березовського та А.Веделя. Навчальна і виконавська практика давала можливість випускникам стати гарними фахівцями й керівниками хорових колективів.

З 1773 р. почав функціонувати клас вокальної та інструментальної музики при Харківському казенному училищі. Подібно до Глухівської школи, до нього набирали малолітніх хлопців з хорошими голосами з усієї Слобідської України. Навчання тривало від одного до трьох років залежно від попередньої підготовки і рівня знань учнів. Після підготовки юних співаків і музикантів відправляли до придворної капели в Петербурзі.

На початку 80-х рр. учителем класу вокальної й інструментальної музики був призначений український композитор Максим Концевич. Завдяки його організаторським здібностям та професіоналізмові значно

¹ Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенко. — К.: Музична Україна, 1971. — 148 с.

зріс рівень музично-естетичного виховання майбутніх співаків та інструменталістів. У 1796-98 рр. музичною підготовкою учнів керував відомий український композитор Артемій Ведель.

У програмі навчання переважала світська й військова музика, вивчався також церковний спів. При училищі був хор і оркестр, які за традицією виступали на обідах, балах, парадах, що їх влаштовував губернатор.

Важливим осередком музичної освіти був Харківський університет, заснований у 1805 р. Хоча тут і не готували професійних музикантів, проте музично-естетичному вихованню студентів приділяли велику увагу. Впродовж 50 років тут безперервно діяв музичний клас та викладалися «вільні мистецтва»¹.

На кінець 1820-х років кількість учнів музичного класу сягала 80. З їхнього числа був створений симфонічний оркестр, репертуар якого складався переважно з творів західноєвропейських композиторів: Бетховена, Вебера, Керубіні, Моцарта, Россіні, Мендельсона. Музичне навчання проводили відомі артисти й педагоги: І.Вітковський, І.Лозинський, Я.Зенкевич, В.Андреев, І.Шульц.

У відкритому в 1834 р. Київському університеті для забезпечення богослужб був створений церковний хор, учасники якого навчалися не тільки хорового співу, а й музичної грамоти. Поширенню музичної грамотності в університеті сприяв його перший ректор, видатний вчений М.О.Максимович, який у своїх наукових дослідженнях значне місце приділяв українському фольклору.

У той час, коли в Лівобережній та Слобідській Україні відбувалося піднесення культури, на західноукраїнських землях спостерігався її спад. Понад трьохсотрічне перебування під гнітом Польщі негативно відбилась на національно-культурному житті українського

¹ Шамаєва К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.83-86.

населення. Найбільший культурний осередок Галичини — Львівське Ставропігійське братство і його школа занепали. Тільки після переходу Галичини під панування Австрії у 1772 р. виникли сприятливі умови для розвитку західноукраїнського шкільництва й освіти. Але музична культура краю перебувала в занепаді. Єдиним місцем, де культивувалися музика і спів, була церква. Не випадково галицьке музичне відродження проходило під знаком церковно-хорової музики, а головна роль у ньому належала духовенству.

У Львові при соборі св. Юра наприкінці XVIII — на початку XIX ст. існувала митрополича капела, в репертуарі якої були твори церковної і світської музики. Наявність хору й оркестру може свідчити, що при кафедральному соборі існувала й музична школа, яка надавала необхідну підготовку членам хорової та інструментальної капел.

Значний вклад у розвиток музичної культури Галичини вніс перемишльський єпископ Іван Снігурський. «Його ім'я в історії не лише української церкви, але й світської культури, стане на віки записане великими золотими буквами», — писав дослідник української церковної музики Б.Кудрик. У 1818 р. І.Снігурський заснував у Перемишлі дяковчительський інститут, головне завдання якого полягало в підготовці нових музично освічених кадрів. Педагогічний персонал не мав належної фахової підготовки, і навчання музики обмежувалось релігійно-культурними потребами. До програми входили: катехизис, біблейна історія, граматика церковнослов'янської мови, географія, церковний спів.

У 1828 р. за ініціативою єпископа І.Снігурського при Перемишльському соборі було створено постійний хор, першим диригентом і вчителем якого призначено В.Курянського. «Старенький органіст, що і сам небагато попімав хорального співу (але умів на скрипках), — писав П. Бажанський, — найспосібнішого в той час

учителя більше в Перемишлі ніхто не знав»¹. Основу репертуару хору складали церковні твори Д.Бортнянського, М.Березовського, А.Веделя, які поступово поширилися по всій Західній Україні. Хор виконував також світські твори італійських і німецьких композиторів. Близкучі успіхи хору привернули увагу не тільки українського населення Перемишля, до кафедральної церкви, мов на концерти, ходили місцеві польські й німецькі папи².

Одночасно з хором І.Снігурський організував музичну школу, яка готувала співаків для хору. Навчання тривало спочатку рік, а згодом 2 роки, заняття проводили керівники хору. Відомо, що у школі вчили основ музики, співу, гри на різних інструментах, а талановитіших учнів — і гармонії. Перемишльська музична школа виховала цілу плеяду молодих енергійних співаків і музикантів, які сприяли поширенню музичної культури по всій Західній Україні. Найвідоміші з них — композитори Михайло Вербицький та Іван Лаврівський, які мали значний вплив на розвиток західноукраїнської церковної музики. М.Вербицький став автором музики до національного гімну України «Ще не вмерла Україна», до «Заповіту» на слова Т.Г.Шевченка.

У Львові в 30-х рр. XIX ст. головними осередками, де культивувався нотний церковний спів, були греко-католицька духовна семінарія та Львівська Ставропігія. Створені тут за участю Г.Шашкевича, Я.Нероновича, І.Сінкевича хори, незважаючи на протидію церковної влади, вибороли право на існування прогресивним нововведенням у музиці.

Отже, духовенство відіграло вирішальну роль у музичному відродженні Галичини. Перемишль, з його високим професійним рівнем музики і співу, став неначе

¹ Бажанський П. Гдешо про сегорічний спів у Перемишлі // Діло. — 1883. — Ч.79.

² Там само.

“розсадником музичного життя русинів” на всіх західноукраїнських землях.

Характерною рисою першої половини XIX ст. у формуванні музичної освіти й виховання було й те, що музичні осередки створювалися і в приватних помешканнях аристократії. Так, за документами фондів ЦДІА України до нас дійшли свідчення про наявність у 1844 р. в Ямпольському земстві у поміщика Станіслава Ліпечького (с.Тростянець) хору та оркестру, до складу якого входили юнаки 14-18 років. А у поміщика Івана Молодецького (с.Варновичі) та Графа Халачевського — музичних класів, де навчалися хлопчики для “костольного пенія”¹. Поряд з цим широкого розповсюдження набули приватні пансіони для виховання дітей заможних горожан, в яких разом з вихованням витончених манер навчали гри на інструментах, танцям та співу².

З середини XIX ст. постановка питання музичного виховання становиться предметом, що обговорюється на державному рівні. Так, за свідченням документів, що знаходяться в фондах ЦДІА України, керівництвом “Киевского императорского учебного округа” було прийнято ряд циркулярів та постанов, що декларували впровадження в навчальний процес народних училищ навчання хорового співу. Зразком цього є рішення з’їзду інспекторів народних училищ Чернігівської губернії від 3 червня 1886 р. “Про обов’язкове навчання церковному співу викладачів народних училищ”³.

В закритих установах, наприклад, у жіночих інститутах та пансіонах, викладання музики диктувалося необхідністю підготувати з числа матеріально неспроможних вихованок педагогів-гувернанток, викладачів музики та іноземних мов. Високим рівнем відзначалося музичне виховання в Київському інституті шляхетних дівчат, де з 1876 по 1902 рр. гру на фортепіано викладав М.В.Лисенко. За його ініціативою було запроваджено уроки теорії та історії музики, на яких він

¹ ЦДІА України, ф.442, оп.794, спр.186, л.78,81,93.

² Шамаєва К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.134-150.

³ ЦДІА України, ф.707, оп.296, спр.134, л.6.

ілюстрував класичну музику і твори тогочасних композиторів. Значна увага музичному вихованню приділялася також у 1-й Київській чоловічій гімназії.

В інших загальноосвітніх закладах — прогімназіях, училищах, початкових школах музично-виховний процес не набув систематичного характеру. Часто він залежав і регулювався потребами богослужіння, подіями з життя школи, міста. Жодне помпезне свято не обходилося без місцевого учнівського хору. З 60-рр. XIX ст. з'являються і розвиваються різні форми позашкільної освіти: народні бібліотеки, комітети і товариства письменності, створюються благодійні установи та недільні школи. Перша недільна школа в Києві відкрита в 1859 р., в Катеринославі і Харкові — в 1860 р. У Харкові існувала безплатна музична школа для "дітей усіх станів", організована К.П.Вільбоа.

В організації недільної школи як особливої позашкільної форми освіти, у розробці методики занять з малописьменними дорослими видатне місце належить прогресивній діячці-просвітниці Х.Д.Алчевській. Заснувавши в Харкові недільну школу, одну з перших у царській Росії, вона керувала нею впродовж 50 років. У школі навчалось одночасно 500-700 учениць, з якими безкоштовно працювали 80 вчительок. Контингент учнів складався з домашніх служниць, швачок, робітниць промислових підприємств. Хоча музичні заняття передбачали насамперед участь у відповідних музичних вечорах, шкільних святах, ювілейних урочистостях, роль їх була значною¹.

Безперечно, недільні школи відіграли велику роль у поширенні письменності й елементарних музичних знань серед українського населення. Водночас, віддзеркалюючи рівень демократизації тодішнього суспільного життя, вони виявляли обмеженість і слабкість системи офіційної освіти. У різних містах України місцеві відділення Імператорського Російського музичного товариства (ІРМТ) намагалися створити умови для музичної освіти дітей заможних родин. Про це свідчить

¹ Алчевская Х.Д. Полувековой юбилей (1862-1912). — М., 1912. — С.19.

навчальний план та програми навчальних предметів Київського музичного училища ІРМТ, на який орієнтувалися музичні навчальні заклади інших міст України. Для прикладу наводимо відтиск оригінального навчального плану загальноосвітніх дисциплін (наукових класовь) та відділення гри на оркестрових інструментах, затверджених "Его Императорскимъ Высочествомъ, Председателемъ Императорскаго Рускаго Музыкальнаго Общества 20 ноября 1884 г." і дозволеного цензурою до друку у м.Києві 9 лютого 1885 р.¹ (Рис.1,2)

Поряд з діяльністю місцевих відділень ІРМТ наприкінці XIX ст. активізується робота приватних навчальних закладів: шкіл, класів, курсів. Перша приватна музична школа у Києві була організована К.Ф. фон Фейстом у 1881 р. і мала назву вокально-інструментальної. Але ще раніше, як свідчать документи фондів ЦДІА України, у 1867 р. за проханням директора Київського відділення ІРМТ у Києві було відкрито музичну школу, в якій викладалися елементарна теорія, контрапункт та вчення про гармонію, сольний та хоровий спів, гра на фортепіано, сольфеджіо та сумісна гра².

Цікавим явищем стало відкриття у 1889 р. в Києві музичної школи та оркестру народних інструментів при Київських головних майстернях місцевого залізничного вокзалу, де керівниками стали інженер В.Пітте та майстер І.Кравчук. Характерним є те, що ці керівники не були професіоналами музики, але їх музична підготовка дозволяла керувати школою³.

Після заснування Київського музичного училища при відділенні ІРМТ тут були відкриті підготовчі курси З.Худякової, які згідно з правилами та програмами мали на меті "дать всем учащимся, желающим продолжить свое образование в Киевском музыкальном училище... основательную для этой цели подготовку"⁴. У 1889 р. була відкрита приватна музична співацька школа київською дворянкою Є.Потешніною⁵. А в

¹ ДА м.Києва, ф.ХУП, У-91.

² ЦДІА України, ф.442, оп.46, спр.471, л.1-17.

³ ЦДІА України, ф.442, оп.534, спр.255, л.1-8.

⁴ ЦДІА України, ф.442, оп.540, спр.44, л.9.

⁵ ЦДІА України, ф.442, оп.552, спр.30, л.1-10.

Учебный планъ для научныхъ классовъ.

Для учащихся отъ 10-ти лѣтъ. возраста.

Классы.	Предметы преподаванія и число часовъ въ недѣлю.
I-я К Л А С С Ъ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 4 >
	Ариметика 3 >
	Географія 2 >
	Чистописание 3 >
II-я К Л А С С Ъ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 4 >
	Ариметика 3 >
	Нѣмецкій языкъ 3 >
	Французскій языкъ 3 >
	Географія 2 >
Чистописание 2 >	
III-я К Л А С С Ъ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 3 >
	Ариметика 2 >
	Исторія 3 >
	Географія 2 >
	Нѣмецкій языкъ 3 >
Французскій языкъ 3 >	
IV-я К Л А С С Ъ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 3 >
	Ариметика 2 >
	Исторія 3 >
	Географія 2 >
	Нѣмецкій языкъ 3 >
Французскій языкъ 3 >	

А Учебный планъ.

Для курсовъ преподаванія игры на фортепiano (предм. спец.).

Отдѣлъ игры на фортепiano.	Обязательные предметы.
<p>1-ый годъ.</p> <p>2-ой годъ.</p> <p>3-ий годъ.</p> <p>4-ый годъ.</p> <p>5-ый годъ.</p> <p>6-ой годъ.</p> <p>7-ой годъ.</p>	<p>1-ый курсъ (2-хъ годич.).</p> <p>2-ой курсъ (2-хъ годич.).</p> <p>3-ий курсъ (3-хъ годич.).</p> <p>4-ый курсъ (3-хъ годич.).</p> <p>5-ый курсъ (3-хъ годич.).</p> <p>6-ой курсъ (3-хъ годич.).</p> <p>7-ой курсъ (3-хъ годич.).</p>
<p>Переводный экзамень: общій стодъ и пьесы (послѣднїя по выбору преподавателя). Балль 4 1/2.</p>	<p>Хорошее пѣніе (2 раза въ недѣлю по 2 часа).</p> <p>Гармонія (2-хъ годич. курсъ) 2 урока въ недѣлю по 2 часа.</p> <p>Сольфеджіо (годовой курсъ) 2 урока въ недѣлю по 1 часу.</p>
<p>Переводный экзамень: общій стодъ и пьесы (послѣднїя по выбору преподавателя). Балль 4 1/2.</p>	<p>Хорошее пѣніе (2 раза въ недѣлю по 2 часа).</p> <p>Гармонія (2-хъ годич. курсъ) 2 урока въ недѣлю по 2 часа.</p> <p>Сольфеджіо (годовой курсъ) 2 урока въ недѣлю по 1 часу.</p>
<p>Подготовительныя занятія.</p>	<p>Контрольные я формы. 2 урока въ недѣлю по 2 часа.</p>
<p>Выпускъ изъ училища.</p>	<p>Исторія музыки (1 лекція въ недѣлю по 1 1/2 часа) и инструментовка (1 лекція въ недѣлю по 1 часу).</p>
<p>Занятія въ классѣ по совместной игрѣ.</p>	<p>Занятія въ классѣ по совместной игрѣ.</p>

1889 р. в Либідській дільниці м. Києва було відкрите елементарне музичне училище, про що свідчить справа, яка знаходиться в ЦДІА України¹, а у 1892 р. дворянином Ю. Сендзіковським була відкрита музична школа в м. Умані².

У Харкові здобула визнання спеціальна фортепіанна школа, очолювана талановитим піаністом, учнем Ф. Ліста А. Ф. Беншем. Певні традиції мала музична освіта в Житомирі. Тут у 1871 р. було відкрито елементарне музичне училище, у 1885 р. — музична школа П. Грінберга, а в 90-х рр. виділялась музична школа, очолювана здібним і досвідченим піаністом С. Ружицьким³. Аналогічні приватні установи в цей період виникали в інших містах України. Так, в Єлизаветграді було відкрито музичну школу О. М. Тальновського, випускника Варшавської консерваторії; у 1899 р. тут почала діяти школа Г. Нейгауза. В Одесі широко відомими були курси К. Ф. Лаглера, Р. Гельма, класи Д. Ресселя, М. Фідельмана, Г. Рахміля.

Такі приватні музичні установи виконували загалом функції підготовчих курсів напередодні вступу до музичних училищ. Проте у деяких з них рівень викладання не поступався училищному. Показовими були підготовчі курси З. І. Худякової, М. К. Лесневич-Носової та школи С. М. Блуменфельда і М. А. Тутковського в Києві. Навчання в школі С. М. Блуменфельда надавало можливість здобути не тільки загальну музичну освіту, а й вокально-сценічну. В 1894 р. тут було відкрито перші на Україні класи драматичного мистецтва. Вихованцями їхнього вокального відділу були О. А. Кошиць, Т. Г. Львов, Г. І. Внуковський. Цілісна система музичної освіти, високий фаховий рівень викладання музичних дисциплін, добре вишкolenий учнівський хор дозволили цьому приватному закладу стати одним з найбільш впливових і діяльних у другій половині XIX ст.

Якщо школа С. М. Блуменфельда практично орієнтувалася на програму музичних училищ, то заклад М. А. Тутковського в своїй діяльності наблизився до рівня вимог

¹ ЦДІА України, ф. 442, оп. 840, спр. 287, л. 1-9.

² ЦДІА України, ф. 442, оп. 622, спр. 180, л. 1-4.

³ ЦДІА України, ф. 442, оп. 50, спр. 202, л. 1-3.

консерваторії. У цьому була велика заслуга висококваліфікованого колективу викладачів, до складу якого входили найкращі педагоги та музиканти Києва. За час свого існування школа М. Тутковського виховала ряд відомих музикантів, серед яких — піаніст С. Г. Румшинський, співаки Н. В. Птицин, М. І. Донець, С. І. Друзякіна, М. А. Янса, М. І. Закревська, М. Я. Будневич, Є. Г. Азерська. Таким чином, успішна діяльність приватних музичних закладів в Україні в 80-90-х рр. XIX ст. доводить великі внутрішні потенції приватної ініціативи, переконує в її спроможності долати значні труднощі в організації музичної освіти, досягати високого рівня професіоналізації, гнучкіше реагувати на суспільно-культурні запити часу.

Спів і музика, як відомо, посідали чільне місце в багатьох духовних навчальних закладах (церковноприходських школах, єпархіальних училищах, семінаріях, духовній академії). Музична освіта в них нерідко була основою для подальшого розвитку професіоналізму. Учні оволодівали грою на різних інструментах, вивчали теорію, гармонію, частково — історію музики. Вихованці не стояли осторонь мистецького життя, що мало неабияке значення для провінційних, не дуже щедрих на події міст. Чимало видатних українських композиторів і діячів (М. Леонтович, О. Кошиць, К. Стеценко, П. Козицький, П. Тичина та ін.) одержали початкову музичну підготовку в духовних навчальних закладах.

Найбільш доступною для демократичних верств населення була початкова й середня духовна освіта. В середніх закладах обов'язково вивчали церковний спів і основи хорового диригування, сольфеджіо, канони. Значна увага приділялася вивченню народних пісень та патріотичних гімнів, розучуванню рухливих ігор зі співами. Великих змін зазнав репертуар училищних і семінарських хорів, до яких іноді включались й обробки українських народних пісень. Під впливом передових ідей і посилення уваги до народної творчості учні охоче записували зразки музичного фольклору. Деяким з них надавалося право керувати семінарським хором. Практичне студіювання хорового звучання, тембрових барв, засвоєння виразних можливостей людського голосу — все це відіграло

важливу роль у формуванні майбутніх композиторів. Саме таку школу пройшли видатний майстер хорової мініатюри М.Леонтович, тонкий знавець хорового жанру К.Стеценко, геніально обдарований хоровий диригент О.Кошиць, талановитий композитор П.Козицький.

Обов'язковий церковний спів був не єдиною формою музичної освіти семінаристів: програма передбачала навчання гри на струнних, духових інструментах, фортепіано і фісгармонії. У 1912 р. в Київській семінарії організували струнний квартет, в якому брав участь П.Козицький. Ознайомлення з найкращими зразками світової музичної літератури, вивчення специфіки звучання і технічних можливостей камерного ансамблю згодились у наступній творчій праці композитора.

Окремию віхою в історії розвитку фахової музичної освіти стала музично-педагогічна діяльність М.В.Лисенка, яка увінчалася відкриттям власного навчального закладу.

З осені 1904 року, в Києві в будинку № 15 по Великій Підвальної вулиці почала функціонувати Музично-драматична школа М.В.Лисенка. Про це свідчать матеріали переписки канцелярії Київського учбового округу з Міністерством внутрішніх справ від 20 серпня 1904 р.¹

У статуті школи, затвердженому російським міністерством внутрішніх справ, говорилося, що вона має на меті дати своїм вихованцям закінчену музичну й драматичну освіту, тобто основним завданням нового закладу вважалася підготовка кваліфікованих акторів та музикантів².

Програми музичних дисциплін відповідали програмам консерваторій. Усі предмети поділялися на спеціальні та допоміжні. До спеціальних належали: гра на фортепіано, скрипці, віолончелі, різних інструментах (включаючи арфу, тромбон, корнет-а-пістон і ударні), сольний спів, теорія музики і композиції, диригування оркестрове й хорове, сценічна гра і декламація. Допоміжними предметами вважались музично-

¹ ЦДДА України, ф.442, оп.622, спр.486, л.49-64.

² Літературно-науковий вісник. Річник VII: Т. XXVII. Кн. VIII. — Львів. 1904. — С.92.

теоретичні дисципліни: елементарна теорія, гармонія, сольфеджіо, енциклопедія¹, інструментовка, хоровий спів, оркестрова гра, камерний ансамбль, оперні класи, міміка, фехтування, танці, грим та ряд історико-гуманітарних наук (історія музики, історія драми, історія культури і літератури, естетика, італійська мова).

Право на навчання мали особи всіх станів, чоловіки й жінки, які складали вступні іспити. Лише для вступу в "підпершу" (підготовчу) групу музичного відділу потрібно було мати тільки гарний музичний слух, пам'ять і добрий стан здоров'я. Особи, що вступали до драматичного відділу, мусили мати ще й відповідну сценічну зовнішність.

Музичний відділ школи складався з чотирьох класів: два перших — нижчий відділ (п'ятирічний курс), а два других — вищий (чотирирічний курс навчання). Драматичний відділ передбачав три класи. Перші два — нижчий відділ (трирічний курс), третій — вищий відділ з однорічним курсом навчання. До класів фортепіано й скрипки вступали особи не молодші 9 років, до класу віолончелі — 11, контрабаса — 14, духових (крім флейти і тромбона) — 16, арфи — 12, до класів співу, драми та декламації — дівчата з 16 років, юнаки — з 17-ти. Навчальний рік починався 1 вересня і закінчувався 15 травня. Вступні іспити провадилися наприкінці серпня.

Лисенко старанно підібрав педагогічний персонал. У школі викладав відомий теоретик Г. Любомирський, клас скрипки вела О. Вонсовська (Буцька), клас сольного й оперного співу — професори М. Зогова, О. Муравйова та О. Мишуга. Згодом був створений клас бандури. На драматичному відділі викладала Марія Старицька — дочка М. П. Старицького. Після того, як 1918 року школу реорганізовано у Вищий музично-драматичний інститут ім. М. В. Лисенка, викладачем хорової справи на диригентському факультеті працював М. Леонтович.

¹ "Енциклопедією" в дореволюційних консерваторіях називалася дисципліна, що давала знання з контрапункту, музичних форм, знайомила з музичними інструментами. Викладалася на виконавських факультетах.

Основним педагогом з фортепіано був Микола Віталійович. У період 1905–1907 рр. його клас налічував 19 учнів молодшого курсу, 2 — середнього і 7 — старшого. На кожного Лисенко заводив своєрідний “особистий листок”, де занотовував репертуар на зиму й літо, п’єси для іспиту, твори по класу ансамблю. Ці нотатки демонструють прекрасну обізнаність композитора з найрізноманітнішою фортепіанною літературою — як педагогічною, так і художньою. Російську музику представляли і монументальні твори (концерти Чайковського та Рубінштейна), і різні композиції інших жанрів (“Пори року”, “Тема з варіаціями”, ор.19, № 6, ноктюрни, вальси, “Романс” Чайковського, “Тарантела”, “Арагонська хота” й “Жайворонок” Глінки у транскрипції Балакірева, “Ноктюрн”, “Колискова” й “Гондольєра” Балакірева, прелюдії та вальси Лядова, п’єси Рубінштейна, Кюї та Бородіна).

Поряд із традиційними в будь-якій фортепіанній школі сонатами Гайдна, Моцарта, Бетховена, віртуозними п’єсами Шумана й Мендельсона Лисенко часто задавав і рідко виконувани, наприклад, Варіації Es-dur на тему фіналу симфонії “Героїчної” Бетховена, партити Баха, Andante et Variations B-dur Шуберта, “Крейслеріана” Шумана та інші.

Особливе місце займала творчість Шопена, його великі й дрібні композиції були в репертуарі майже всіх учнів, особливо середніх і старших курсів. Микола Віталійович домагався бездоганної інтерпретації творів польського композитора, а малопідготовленим чи слабообдарованим учням не давав їх. Проте Лисенко ще не зовсім звільнився від застарілого репертуару і не міг відмовитися від п’єс невисокої художньої вартості таких авторів, як Ф. Кулау, К. Гурліт, А. Краузе, Б. Вольф, Т. Куллак, А. Лешгорн та інших, хоч їх було порівняно небагато.

Широка просвітницька діяльність і виконавська активність викладачів та учнів музично-драматичної школи постійно висвітлювалась у пресі, що сприяло помітному зростанню популярності цього навчального закладу.

Школа поступово набувала значення провідного музично-освітнього осередку України. “Взагалі, школа моя має добрий попит у широкій публіки міської і позаміської, провінційної, —

нише М. Лисенко у листі до однієї із своїх численних учениць. — Багато питають, приїздять, цікавляться, поступають... Вечори публічні одвідуються дуже людно і приймаються дуже гучно... а оперні вистави... в оперному театрі з оркестром оперним роблять цілу сенсацію в городі. Повний театр бува, і співці, і музиканти сторонні теж сходяться слухати. Овації такі бувають, що куди!”¹.

Школа скоро стала популярною, її плідна діяльність почала відчуватися вже через три-чотири роки роботи. Композитор працював у своїй школі до останніх днів життя.

Серед вихованців школи визначні діячі української культури: відомий український композитор, чудовий педагог та диригент К. Стеценко, композитор, диригент, педагог, етнограф, автор першого в Україні підручника з хореографії В. М. Верховинець, один із основоположників українського музикознавства, дослідник історії української музики та фольклору, літературознавець Д. М. Ревуцький, диригент, композитор, автор численних обробок народних пісень О. А. Кошиць, музикознавець, у 20-х роках директор Музично-драматичного інституту імені М. В. Лисенка, згодом професор Ленінградської консерваторії, доктор мистецтвознавства А. К. Буцької.

Після смерті М. Лисенка школа перебувала в тому ж будинку до 1918 року — до реорганізації у Вищий музично-драматичний інститут ім. М. В. Лисенка.

Розвиток музичної освіти і виховання в Україні після 1917 р.

Необхідно відзначити, що після 1917 р. початок так званого процесу революційних перетворень в історіографічному плані можна поділити на декілька характерних відтинків: 1917-1920 рр., 20-30 рр., які за

¹ Лисенко М. В. Листи / Упоряд. О. Лисенко; вст. ст. М. Рильського; ред. Л. Кауфман. — Київ: Мистецтво, 1964. — С.413.

своїми особливостями яскраво свідчать про дуже складний процес злету української самосвідомості і водночас руйнівної зміни буття народів у єдиній союзній державі.

На жаль, цей процес майже не висвітлювався в історичних працях, а офіційні періоджерела, які тенденційно на догоду більшовицької ідеології розкривали його сутність, зводились до декларативних посібників, відтворюючих ілюстрації політичних схем.

І все ж таки період 1917-1920 рр., залишаючись чи не найменш вивченим, має відповідні теоретичні досягнення, які свідчать про соціально-політичне зростання свідомості українського народу. До зразків цих досягнень можна віднести тритомник В.Винниченка «Відродження нації» (1920), його «Лист до українських робітників» (1920), також праці М.Грушевського, зокрема «На порозі Нової України» (1918).

Матеріалом для розуміння позицій уряду Української Народної Республіки (УНР) служать чотири Універсали Центральної Ради та проект Конституції Української Народної Республіки.

Цей період відзначається не тільки теоретичними розробками, а й практичною діяльністю української демократичної інтелігенції: В.Винниченко пише Універсали і веде переговори з Тимчасовим, а потім Радянським урядом; М.Грушевський керує парламентом і створює закони, формує лінію політики республіки; О.Олесь активно працює в щоденних газетах, створює тенденцію української публіцистики; І.Штещенко провадить реформування народної освіти; Г.Нарбут і О.Мурашко — створюють Академію мистецтва; К.Щеценко, Я.Степовий, О.Кошиць, М.Леонтович, Б.Яворський беруться до реформування музичної культури, розробки принципів, законопроектів, заснування диригентського інституту, народної консерваторії, музичних шкіл, факультетів музикології в університетах, створення й утримання концертних колективів, зокрема, Першого державного симфонічного

оркестру, національних хорів, оркестрів народних інструментів, а також музичних бібліотек, видавництв, творчих товариств.

Цей процес, незважаючи на пануючі більшовицькі нахили, не мав на меті усунення існуючих вже закладів дореволюційного часу, а навпаки, створював тенденцію збереження вже існуючого позитивного досвіду, створюючи нову систему. Лінія уряду УНР була спрямована на створення національних засад розбудови державного мистецтва: поряд з Київською оперою було засновано українську музичну драму, планувалося створити демократичне музичне товариство. Утримання цих закладів здійснювалося за рахунок кооперативних спілок «Вернигора», «Дніпросоюз» та ін.

Крім державних, культурних і освітніх установ, масово виникають культурно-освітні громади, учительські й мистецькі товариства, спілки, жіночі комітети, молодіжні організації. Особливого значення набуває діяльність культурно-освітньої громади «Просвіта» з філіями у містах і селах України. У вересні 1917 р. у Києві відбувся I Всеукраїнський з'їзд «Просвіти», який став представництвом майже 5000 осередків «Просвіт» з усієї України. У червні 1917 р. в Україні діяло 4322 товариства, читальні й будинки. На початку 1922 р. велику частину їх ліквідовано, решту перетворено на сільбуду, хати-читальні¹.

Музично-освітніми справами та питаннями музично-естетичного виховання в УНР займався Музичний відділ при Генеральному секретаріаті Центральної Ради, з роботою якого пов'язана діяльність К.Г.Щеценка. Напрямок його зусиль були спрямовані на складання програм і методик викладання співу у загальноосвітніх школах, використання української пісенної спадщини в музично-естетичному вихованні

¹ Енциклопедія українознавства. — Париж, Нью-Йорк, 1970. — т.6. — С.2365.

молоді. На I Всеукраїнському з'їзді вчителів він виступив з доповіддю «Українська пісня в школі», яка стала своєрідним проектом, спрямованим на реорганізацію музичної освіти в Україні. К. Стеценко наполягав на удержавленні музичних шкіл і консерваторій, на перенесенні уваги музично-естетичного виховання на загальноосвітні середні школи. Зважаючи на те, що загальноосвітні середні школи не мають достатньої кількості кваліфікованих учителів музики та співу, К. Стеценко наполягав на тому, щоб консерваторії та музичні факультети при університетах дбали про виховання і підготовку таких учителів. Суть його позицій щодо реорганізації музичної освіти полягала у створенні закладів двох ступенів: музично-технічних (музшкол) і музично-академічних (консерваторій та музичних факультетів при університетах). А третій ступінь музичної освіти повинна довершувати Академія мистецтв з різними мистецькими та літературними відділами¹.

Значний внесок в проведення практичних реорганізацій музично-естетичного виховання вніс М. Леонтович, який у 1918 р. видав підручник «Сольфеджіо» і декілька методичних розробок з питань навчання співу.

На початку 1918 р. у Києві почали діяти різні курси хорового співу, де навчання співаків йшло за усіма вимогами вокального мистецтва. Характерною особливістю курсів було те, що вони були тісно пов'язані з діяльністю загальноосвітніх шкіл. Про відкриття цих курсів широко повідомляли українські газети «Відродження», «Народна воля», «Нова Рада», «Робітнича газета», журнали «Шлях», «Промінь» та ін. Так, на курсах під керівництвом І. Давидовського, крім вивчення українських хорових творів, викладалась постановка голосу, сольфеджіо, школа співу по нотах. У цьому ж році у

Києві було відкрито режисерсько-інструкторські курси, де поряд з історією українського та європейського театрів вивчалась історія української музики (керівник К. Квітка).

Водночас з діяльністю окремих структур Центральної Ради по впорядкуванню організації музично-естетичної освіти і виховання у Харкові при Наркомосі¹ створюється Всеукраїнський Музичний Комітет (ВУКМУЗКОМ) на чолі з Л. Собіновим. У його музичних відділах на той час працювали М. Леонтович, Я. Степовий. Діяльність комітету сприяла встановленню суворого державного контролю у галузі мистецтва, зокрема над діяльністю його закладів, що на багато років поставило українське національне мистецтво в межі удержавлення і іноді негативно впливало на його розвиток. Але прогресивність такого удержавлення полягала в наданні можливості найобдарованішій молоді безкоштовного навчання у нових музично-навчальних закладах. Так, за ініціативою відомих діячів-педагогів: Б. Яворського, К. Михайлова, В. Пухальського, С. Богатирьова у Києві та Харкові створюються Народні консерваторії. У Києві — київська Робітнича консерваторія. Яскравим прикладом діяльності таких закладів була діяльність створеної ще у 1916 р. за ініціативою Б. Яворського Київської Народної консерваторії, що поклало початок ґрунтовній розробки проблем початкової музично-естетичної освіти й виховання дітей і дорослих. У Народній консерваторії викладали учні Б. Яворського: С. Протопопов, Н. Гольденберг, Г. Верьовка, Р. Зарицька, Є. Скрипчинська та ін. Тут також працювали інструкторські курси, на яких Б. Яворський проводив цикли семінарів з класичної музики, вивчення хорових творів М. Лисенка, Я. Степового, М. Леонтовича, М. Вериківського, В. Верховинця, П. Козицького².

¹ Наркомос — Народний комісаріат освіти — державний орган на чолі зразок сучасного Міністерства освіти і науки.

² Історія української музики в шести томах. — Т.4. — К.: Наукова думка, 1992. — С.484-493.

¹ Пархоменко Л.О. Кирило Григорович Стеценко. Життя і творчість. — К.: Музична Україна, 1973.

Система музичної освіти і виховання з самого початку була зорієнтована на комплексний підхід, концепція якого була викладена у теоретичних розробках теоретиків — Б.Асаф'єва (Б.Глебова) і Б.Яворського, згідно з цим система музично-естетичної освіти і виховання повинна бути тісно пов'язана з виробництвом. Таким чином, трудящі маси активно залучались до музично-естетичної роботи, брали участь у діяльності аматорських музичних колективів, лекторіях.

Проблеми, пов'язані з громадянською війною і заклик до збереження завоювань революції, суттєво вплинули на піднесення значущості музично-естетичного виховання у боротьбі за нове життя. 27 квітня 1919 р. у Харкові відбувся I Всеукраїнський з'їзд профспілок оркестрантів, у рішеннях якого питання перебудови музичної освіти посіли провідне місце. Підсумком його роботи стала резолюція: «...ставши на точці зору підтримки Радянської влади як влади пролетаріату... ввійти як контролюючий орган в усі музичні навчальні заклади, середні й вищі і загальноосвітні навчальні заклади, де ведеться викладання музики, а також відкрити для пролетаріату музичні школи»¹. Але тільки після закінчення громадянської війни стало реальним здійснення Наркомосом України реформи музично-естетичної освіти й виховання, що було здійснено у 1923-1925 рр.

За ці роки була створена триступенева система музичної освіти в Україні: музична профшкола, музичний технікум, інститут, що відповідало початковій, середній і вищій музичній освіті. За цей період було відкрито шість музичних профшкіл у Києві, які пізніше були об'єднані в музичний технікум.

До революції в Україні було три консерваторії (Київ, Харків, Одеса), але вони тільки умовно вважалися вищими закладами, оскільки вони майже повністю виключали загальноосвітній фактор у навчанні і були

вузькопрофесійними. З 1923 р., зокрема у Київській консерваторії, яку очолював на той час К.Михайлов, розпочалася реорганізація, яку впроваджувала створена спеціальна комісія під головуванням Ф.Блуменфельда. Реорганізація полягала у поділі консерваторії на три ступені: 1) музична профшкола, яка відокремлювала дитячу музичну освіту від дорослої; 2) технікум з фортепіанним, оркестровим та вокальним факультетами; 3) інститут, що мав факультети: виконавський, педагогічний, науковий і творчий.

Аналогічних змін у 1923 р. зазнали Харківська і Одеська консерваторії, які внаслідок цього були поділені на технікум та інститут.

У 1924 р. в Києві відбулася конференція з проблем музично-естетичної освіти й виховання, на якій постало питання типізації існуючих ступенів професійної музичної підготовки. В конференції взяли участь близько 150 педагогів, лекторів, понад 50 студентів музичних профшкіл. За рішенням конференції музичні профшколи Києва набули значення середньоосвітніх трудових музичних шкіл. Інститути стали вищими закладами, які готували педагогів та інструкторів.

Ця умовність призвела до гальмування розвитку системи музичного виховання на подальші десять років, що було пов'язано з особливістю процесу формування мистецьких кадрів. І лише в 1934 р. після перетворень у системі освіти Радянського Союзу, пов'язаних з відомими постановами ЦК ВКП(б) про кардинальні зміни у роботі школи, було утворено сучасні консерваторії та інститути театрального мистецтва.

З 1925 р. Київська консерваторія стала іменуватись Державним музичним технікумом. При консерваторії ще у 1923 р. було відкрито дитячий музичний відділ, а пізніше — факультет дитячого виховання, який готував педагогів для музичних профшкіл.

Специфіка музично-драматичного інституту полягала у підготовці викладачів з виконавських

¹ Наш голос. — 1919. — 6 травня.

дисциплін, музичних вихователів, працівників установ політосвіти, диригентів симфонічного оркестру, композиторів. Були розроблені програми підготовки таких фахівців. Головне завдання, що ставилось перед студентами — оволодіння методами музичної підготовки, що забезпечувалось такими предметами: педологія, педагогіка, історія педагогічної науки, гра на фортепіано, скрипці, в ансамблі народних інструментів, хоровий спів та керування хором, спеціальна фізкультура, виховання голосу, репертуар, дитячі ігри, дитячий хор та оркестр. Ряд дисциплін не відносилися до професійних, але були обов'язковими — соціально-економічний цикл, історія мистецтва, спеціальна анатомія та фізіологія, іноземна (німецька) мова.

У 1928 р. Музично-драматичний інститут ім.М.Лисенка відзначив своє 10-ліття. Його директором і професором був М.Грінченко. У цьому ж році постановою Наркомосу УРСР здійснено ще одну реорганізацію, внаслідок якої Музично-драматичний інститут ім.М.В.Лисенка об'єднали з Державним музичним технікумом. Це об'єднання дало життя новому музичному закладу — Вищий музично-драматичний інститут ім.М.В.Лисенка, який і став у Києві єдиним вищим навчальним закладом музично-естетичної освіти й виховання.

Вищий музично-драматичний інститут ім.М.Лисенка здійснював курс виховання художника-громадянина, що ставив уряд у своїх рішеннях, наголошуючих на цілковитому підпорядкуванні процесу музично-естетичної освіти й виховання завданням «будівництва комунізму». Це вимагало новаторського підходу з боку ряду професорів до викладання предметів та створення нових навчальних курсів. Так, професор Г.Бекмелішев вів курс «Музично-історичні ілюстрації»; М.Грінченко читав історію музики; курси «Життєві джерела музики» та «Наукові основи техніки виконання» читав професор О.Буцької.

У 1934 р. Музично-драматичний інститут ім.М.Лисенка знову розділився на консерваторію і театральний інститут.

Поряд з розбудовою музично-естетичної освіти й виховання, здійснюваною київськими художніми навчальними закладами та установами, у інших містах України теж активізувалися творчі сили. Одне з провідних місць у цьому належить Харкову.

На початку 1917 р. музичне училище при Харківському філармонійному товаристві було реорганізоване в консерваторію. В 1923 р. за зразком Київської її перетворили в Музично-драматичний інститут. На той час становленню й зміцненню професійної музичної освіти в Харкові сприяла діяльність відомих музичних і громадсько-культурних діячів: І.Слатіна, Б.Яновського, М.Рославця та ін. М.Рославець був ректором Музично-драматичного інституту і водночас завідувачем відділу художньої освіти Наркомосу України. Будучи прогресивно настроєною людиною, він був автором новаторських праць, зокрема, «Педагогические основы новой системы музыкально-творческого образования» і «Новая система организации звука», він сприяв залученню до викладання в інституті як старої художньої інтелігенції, так і молодих музично-педагогічних кадрів. Серед викладачів інституту були відомі музиканти: В.Барабашов, П.Голубев, О.Лещинський, П.Луценко, М.Микиша, П.Кравцов.

Починаючи з 1922 р., провідним діячем Харківського Музично-драматичного інституту став С.Богатирьов, який протягом двох десятиліть виховав плеяду українських композиторів і музичних діячів: В.Борисова, М.Тица, М.Коляду, Д.Клебанова, В.Рибальченка, В.Нахабіна, А.Штогаренка, Ю.Мейтуса та ін.

У 1934 р. Харківський музично-драматичний інститут був реорганізований у Харківську державну

консерваторію, яка стала одним з провідних музично-естетичних закладів України.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що музично-естетична освіта й виховання в Україні після 1917 р. мали велике значення у розбудові творчих сил українського народу, що сприяло подальшому виникненню українського національного музичного мистецтва, освіти і виховання.

На основі вищезазначеного становлення та розвитку музичної освіти й виховання дітей та молоді в Україні можна умовно поділити на чотири історичні етапи:

Перший — історико-синкретичний, який тривав від стародавніх часів до XI століття, коли вплив музичних явищ на людей характеризувався синкретичністю — невід'ємністю від повсякденного побуту, ґрунтованого на ритуалах і традиціях релігійного та народно-традиційного характеру.

Другий — ортодоксально-секуляризаційний (XI ст.— XIX ст.), який характеризується впливом культової мережі музичних осередків, які своєю діяльністю поступово поєднували ортодоксальну релігійну спрямованість музичного оформлення культових обрядів з професійним музичним навчанням і вихованням, яке мало світський характер.

Третій — змістовно-визначальний, який охоплює період 60-90-х років XIX століття і характеризується становленням самосвідомості передової української інтелігенції, появою перших форм організації, визначенням змісту та основних завдань музичного виховання, побудованого на певній науково-методичній базі, яка до кінця XIX ст. набула системного характеру.

Четвертий — педагогічно спрямований, який розпочався наприкінці XIX ст. і визначився насамперед цілеспрямованою педагогічною діяльністю видатних українських композиторів та музикантів, побудованою на певних методичних засадах, створенням музично-просвітницьких організацій, музичних навчальних закладів та побутового музикування, що поклало початок створенню системи музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні.

1.3. Предмет та основні поняття музичної педагогіки

Предметом музичної педагогіки слід вважати сукупність форм організації, методів, засобів та інших атрибутів музичного навчання й виховання, які складають цілісний процес формування особистості музиканта. Цей процес має конкретно історичний характер і відбувається відповідно із законами і закономірностями розвитку загальної педагогіки. Джерелами вивчення предмета музичної педагогіки є:

1. Музично-педагогічний досвід минулого. Це інституції створення, накопичення та збереження зразків музичних явищ в історії розвитку художньої культури. До цього слід віднести творчу спадщину композиторів, музикантів, діячів музичної культури, що представляє найкращі зразки музичних творів, виконавської майстерності, результати громадської, просвітницької та музично-педагогічної діяльності.

2. Сучасні музично-педагогічні явища та дослідження. Це передусім досвід практичної діяльності музичних навчальних закладів по вихованню та підготовці професійних музикантів, окремих творчих шкіл та приватних методик музичного навчання й виховання.

3. Передовий науковий музично-педагогічний досвід. Тут мається на увазі вивчення та узагальнення результатів науково-експериментальної роботи дослідників у пошуках найефективніших технологій та оптимізації музичного навчання й виховання. Це дослідження науково-дослідних інститутів, лабораторій, науковців, працюючих над удосконаленням і поліпшенням вирішення проблем музичного навчання і виховання.

Основні категорії музичної педагогіки

Музична педагогіка має свої категорії. Ці категорії, як і загально педагогічні, складають основу її теорії з урахуванням специфіки музичної галузі.

Музична освіта — це процес і результат засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, що свідчить про відповідний

рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично виконавському аспектах. Музична освіта функціонує у діалектичній взаємодії інституцій створення, накопичення музичного досвіду суспільства з процесами передачі та засвоєння цього досвіду майбутніми музичними фахівцями. Музична освіта регулюється відповідними законодавчими актами держави, які визначають її зміст та основні принципи.

Закономірності музичної освіти — об'єктивні причини, що характеризують суттєвий зв'язок між суспільними та музичними явищами чи процесами, без яких неможливе ефективне здійснення музичного навчання і виховання. До них відносимо:

- відповідність змісту музичного навчання і виховання рівню розвитку музичної культури сучасного суспільства;
- залежність процесу музичного навчання й виховання від економічних умов забезпечення розвитку національної музичної галузі;
- орієнтованість змісту музичного навчання й виховання на національну музичну традицію.

Під принципами¹ музичної освіти в Україні розуміють основні теоретичні ідеї або вимоги, на яких базується музичний навчально-виховний процес. До них відносяться:

Доступність музичного навчання і виховання кожному, незалежно від статі, національності та віросповідання.

Рівність умов кожної людини для повної реалізації її музичних здібностей, всебічного розвитку.

Гуманізм, **приоритетність** в музичній освіті загальнолюдовських духовних цінностей.

Зв'язок з національною та світовою художньою культурою.

Взаємозв'язок з досвідом музичної освіти інших країн.

¹ Від лат. "principium" — начало, основа. Вихідяє положення будь-якого вчення, теорії, науки.

Демократичність — вільність форм організації, методів, засобів музичного навчання і виховання.

Науковість — музична освіта повинна організовуватися на основі передових науково-методичних досягнень музично-теоретичної думки та практично-виконавської діяльності.

Ступневість та **безперервність** — забезпечення умов для елементарно-початкової, середньої та вищої музичної освіти.

Креативність — створення умов для музичної творчості.

Музична освіта в Україні поділяється на **елементарну** (уроки музики в загальноосвітній школі, приватні уроки), **середню** (дитяча музична школа, або студія), **вищу** (училище, інститут, консерваторія, академія).

Вища музична освіта може бути спрофільована на педагогічну діяльність (музично-педагогічна освіта).

Музична освіта в Україні не є обов'язковою. Як складова частина соціальної системи суспільства вона розвивається і поширюється завдяки наявності рушійних сил.

Рушійні сили музичної освіти — сукупність мотивації та протиріч, задоволення й вирішення яких забезпечує результативність, поліпшення та ефективність музичного навчання і виховання.

Мотивація — це сукупність мотивів або стимулів, що спонукають особистість до певної діяльності. Мотиви можуть бути **матеріальні**, **соціальні** та **морально-психологічні**. До перших можна віднести намагання людини від одержання музичної освіти мати матеріальні вигоди. До других — прагнення стати музично освіченою людиною, мати престижну професію. До третіх — одержання морального задоволення від музичного навчання та професійної музично-естетичної діяльності.

Друга група рушійних сил — протиріччя. Це насамперед протиріччя між музичними знаннями, вміннями й навичками, вирішення яких забезпечує ефективність музичного навчання і виховання. В логіці організації навчально-виховного

процесу ці протиріччя виникають, наприклад, між розумінням і нерозумінням, знаннями і незнаннями, вміннями і невміннями тощо. Поступове оволодіння наступним рівнем знань, вмінь і навичок змісту музичного навчання і виховання створює перспективу рушійної сили поліпшення та ефективності музичної освіти в цілому.

Музичне навчання — це процес передачі та засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, передбачених навчальним планом. Музичне навчання має на меті оволодіння такими знаннями, вміннями та навичками практичної музично-естетичної діяльності, які б відповідали певному рівню музичної освіти. Музичне навчання здійснюється як державними закладами так і недержавними, або приватними установами, фізичними особами. Відповідно до цього музичне навчання поділяється на аматорське (любительське) та професійне.

Музичне виховання — це процес передачі та засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, надихаючих особистість на практичну музично-естетичну діяльність. Музичне виховання у загальнопедагогічному контексті належить до системи обов'язкової виховної роботи сучасної української загальноосвітньої школи. Згідно із законодавчими актами про освіту в Україні музичне виховання учнів реалізується в школі на уроках музики і входить в державний (інваріантний) компонент змісту загальної середньої освіти.

Форми організації музичного навчання й виховання — зовнішні характеристики музичного навчально-виховного процесу, що зумовлюються видами та характером музично-естетичної діяльності його учасників. Це практичні заняття (уроки), концерти, лекції, фестивалі, конкурси, екскурсії та ін.

Загальні методи музичного навчання й виховання — взаємодії між учасниками музичного навчально-виховного процесу, під час яких відбувається передача та засвоєння музичних знань, вмінь, навичок практичної музичної діяльності та розвиток особистісних музично-естетичних якостей.

Характерним є те, що в класичній педагогічній науці категорії навчання й виховання мають свої особливості. Тому визначення методів музичного навчання й виховання має свою специфіку, обумовлену комплексним творчим характером навчально-виховного процесу. До цього ми звернемося нижче у відповідних розділах посібника.

Методи музично-педагогічних досліджень

Методи музично-педагогічних досліджень — це способи одержання наукової інформації, за допомогою якої визначаються закономірності взаємозв'язків різноманітних процесів і явищ, які складають зміст музично-педагогічної теорії. Структура всякого пізнання, у тому числі й у галузі музичної педагогіки, включає в себе два рівні дослідження — теоретичний та емпіричний.

Теоретичний рівень пов'язаний з вивченням досвіду музичного навчання й виховання з теоретичних джерел і включає такі методи:

- Вивчення науково-теоретичних та інформаційних джерел. Науково-теоретичні та інформаційні джерела, як правило, вивчаються в трьох аспектах: *методологічному*, що визначає основні принципи та способи організації досліджуваного явища; *теоретичному*, який дає можливість дослідити його основний зміст та межі теоретичного вивчення; *процесуальному (практичному)*, який висвітлює досліджуване педагогічне явище в умовах практики музичного навчально-виховного процесу.

- Аналіз наукової інформації. З метою виявлення особливостей, передбачених завданнями дослідження, наукова інформація може бути у думках розчленована на змістовні частини.

- Синтез наукової інформації. Синтез наукової інформації за своїм визначенням складає протилежність аналізу і тому має відповідне застосування при виконанні дослідження.

- Порівняння та узагальнення. Ці методи дозволяють визначити спорідненість та відмінність підходів авторів теоретичних джерел до вивчення окремих музично-педагогічних явищ.

- Обробка дослідницьких результатів. Теоретичні результати досліджень кількісно і змістовно узагальнюються з метою визначення результатів.

Емпіричний рівень пізнання передбачає вивчення та аналіз наукової інформації, здобутої під час дослідження конкретних музично-педагогічних явищ. На цьому рівні широко використовуються такі методи:

- Спостереження. Педагогічним спостереженням вважається сприймання та усвідомлення навчально-виховного процесу в природних умовах. За формою організації та характером дій спостерігача спостереження може бути прямим та опосередкованим, відкритим і закритим.

- Опитування. Розрізняють декілька форм організації опитування. Це бесіда (індивідуальна, групова) — безпосереднє невимушене спілкування з особами, які досліджуються в природних умовах. Інтерв'ю — на відміну від бесіди тут з'ясовуються питання, які раніше були заплановані дослідником. Анкетування — відрізняється одночасною масовістю отримання інформації. За характером анкети поділяють на *відкриті* — коли на запитання пропонуються варіанти відповідей. *Закриті* — коли на запитання пропонується довільна відповідь.

- Індукція. Операційно-діяльнісний метод визначення загального висновку на основі синтезу (поєднання) окремих конкретних фактів.

- Дедукція. Операційно-діяльнісний метод визначення окремих конкретних фактів на основі аналізу (розчленування) загального висновку.

- Моделювання. Практична або теоретична імітація реальної педагогічної ситуації з метою перевірки прогнозованих висновків.

- Експеримент. Створення спеціальних реальних умов для перевірки певних методів та прийомів музичного навчання й виховання. Відповідно до мети дослідження розрізняють такі види експерименту: *констатуючий* — коли вивчається ефективність використання традиційної методики; *формуючий* — коли штучно створюються умови для впровадження методів та прийомів, що роблять методику більш ефективною.

Розвиток і формування особистості музиканта

За ствердженням видатного російського педагога К.Д.Ушинського, якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна пізнати її також в усіх відношеннях. Щоб правильно виховувати, треба знати, що являє собою людина, як вона розвивається.

За класичною філософською думкою існують дві концепції розвитку: одна — метафізична, розуміє розвиток як механістичний процес; інша — діалектична, що розглядає його як процес подолання суперечностей.

З погляду метафізики розвиток людини з самого дитинства являє собою збільшення або зменшення, просте розгортання, поступове дозрівання всього того, що закладено від природи, просте кількісне наростання, що виключає можливість новоутворення. Дитина, з'явившись на світ, уже несе в собі в згорнутому виді усі форми майбутнього психічного життя. Така концепція не створює перспективи набуття людиною якостей, які вона змогла б набути завдяки власним бажанням або відповідним обставинам.

Діалектична концепція дає ключ до “саморуку” всього існуючого, до “стрибків”, до перетворення на протилежність, до знищення старого і виникнення нового. На протигагу метафізиці вона розглядає процес розвитку дитини не як просте розгортання закладених від природи властивостей, а як їхнє постійне перетворення й ускладнення, що настають закономірно в результаті накопичення кількісних змін, що приводять до змін якісних.

Якщо, наприклад, дитина не вмiла говорити і раптом вона сказала перше слово, посмiхнулася, зробила перший крок, прочитала перше слово і таким чином набула закладених природою якостей і не більше — все це стрибки в нову якість, але з точки зору метафiзичної. За таким розвитком усi люди були б однаковими, вiдрiзнялися б одне від одного тiльки біологічними ознаками.

А насправдi ж людина, пройшовши такий же шлях розвитку, завжди набуває якостей, які вiдрiзняють її як особистість — тобто не як тiльки біологічну субстанцію (ізолюваний від суспiльства iндивiд), а людину, усi властивості якої є не що iнше, як вiдбиток обставин життi, що створюються в певних соціально-історичних умовах незалежно від її волі і свiдомості.

Всякий прояв життi iндивiда є проявом і твердженням громадського життi.

У людській особистості завжди втілюються двi засади — природна і суспiльна. Особистість — не мертвий зліпок суспiльних вiдносин, а живий і активно чинний соціальний організм, що володіє свiдомістю. Особистість — це неповторна комбінація узятих у єдності антропологічних і соціально-психологічних характеристик людини. Особистість з'єднує в собі соматичну структуру, тип нервової системи, пiзнавальні, емоційні і вольові процеси, потреби і спрямованість, що виявляються в переживаннях, судженнях, вчинках і дiях.

В особистості як цілісній системі одні структурні елементи можуть домінувати, у той час як iнші — гальмуватися залежно від вимог дійсності, завдань, що вирішує людина в ситуації, у якій вона перебуває, і т.п. Структуру особистості треба розглядати не взагалі, а в генезисі, у зв'язку з конкретно сформованими умовами життi і виховання.

Чинники розвитку і формування особистості. Особистість людини є результат складної дії і взаємодії численних чинників. Одні з цих чинників діють незалежно від волі і свiдомості людей. До них належать біологічні прояви природи людини.

Iнші чинники, що сприяють формуванню особистості людини, більшою або меншою мірою залежать від волі і

свiдомості людей. Це суспiльні та моральні вiдносини, зумовлені особливостями громадського життi в певних суспiльних умовах, в яких проживає людина.

Третя група чинників припускає спрямоване формування особистості — тобто, виховання. Якісна своєрiдність виховання полягає у тому, що вихователь свiдомо ставить визначену мету і, прагнучи досягти цієї мети, застосовує ті або iнші засоби, що ведуть до здійснення поставленої мети.

Отже, формування особистості — це дія сукупності чинників — об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспiльних, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі і свiдомості людей, що діють вiдповiдно визначеним цілям і застосуванням визначених засобів.

Біологічні чинники. Формування особистості — складний, багатозначний процес, що виступає у формі анатомо-фізіологічного, психічного і соціального становлення людини, який визначається внутрішніми і зовнішніми природними і суспiльними умовами. Розвиток людини, як і всiх живих організмів, пов'язаний з дією чинника спадковості.

Людина від народження несе в собі певні органічні задатки, що грають істотну роль у розвитку рiзних сторiн особистості, особливо таких, як динаміка психічних процесів, емоційна сфера, види обдарованості. Не кожний може стати митцем, а лише той, у кому сидить митець.

У ході тривавої еволюції, шляхом дії законів спадковості, мінливості і природного добору, розвилася складна тілесна організація людини. Завдяки спадковості нащадкам передавалися основні біологічні ознаки, властивості людини як виду. Матеріальними носіями спадкоємності є гени.

Вiдповiдно до законів передачі спадкової iнформації (їх вивчає генетика) люди успадковують анатомічну будову, характер обміну речовин і фізіологічного функціонування, тип нервової системи.

Число можливих комбінацій людських генів із їхніми можливими мутаціями біологи вважають навряд чи не більшим, ніж число атомів у всесвіті. У сучасному людстві за всю минулу історію й у майбутньому не було і не буде двох спадково ідентичних людей.

І все ж процес розвитку особистості не є просте розкриття і розгортання біологічного фонду. Вже Дарвін показав, що розвиток живих організмів йде через боротьбу спадковості і пристосування до умов життя, через успадкування старих і засвоєння нових ознак. Раніше науковці вважали, що гени незмінні, відрізняються абсолютною стійкістю. Нині твердо встановлена мінливість спадкових структур клітини. Мінливість, як і спадковість, складає одну з корінних властивостей організму.

Незважаючи на велике значення спадкоємності, її вплив все ж таки опосередкований системою виховання і соціального впливу. Поведінка людини, визначав І.П.Павлов, обумовлена не тільки природженими властивостями нервової системи, але й залежить від постійного виховання й навчання в широкому значенні цих слів.

Людина одержує від природи не готові психічні властивості, а функціональні можливості, природні потенції виникнення і розвитку тих або інших якостей. Особливості нервової системи людини не визначають майбутніх форм поведінки, але створюють передумови, завдяки яким легше формуються одні з них, сутужніше — інші.

Механізм спадковості можна спостерігати в передачі фізичних особливостей людини і щодо простих психічних властивостей. У формуванні складних психічних властивостей (якостей розуму, характеру, поглядів, мотивів діяльності і т.п.) головна роль належить умовам життя і виховання.

Соціальні чинники. Дитина розвивається як особистість під впливом навколишнього середовища. У поняття "середовище" входить складна система зовнішніх обставин, необхідних для життя і розвитку людського індивіда. До цих обставин відносяться як природні, так і суспільні умови його життя.

Дитина від народження є не просто біологічною істотою. За природою своєю вона спроможна до соціального розвитку, перші ознаки якого з'являються вже в ранньому віці (виникнення потреби в спілкуванні, успіхи в оволодінні мовою і т.п.).

У взаємодії особистості і середовища треба враховувати два вирішальні моменти: 1) характер впливу обставин життя на особистість; 2) активність особистості, що впливає на обставини з метою підпорядкування їх своїм потребам і інтересам.

Людина стосовно середовища виступає як активна сила, вона є частиною середовища і може по-своєму її перетворювати. Існує теза про те, що "обставини такою ж мірою творять людей, якою люди творять обставини". Зі сказаного можна зробити висновок: вступаючи у співвідношення з навколишнім світом, дитина не пасивно пристосовується до нього, а активно освоює його в специфічних людських умовах життя.

Далі, не усе, що оточує дитину, є дійсним середовищем його розвитку. Для кожної дитини створюється неповторна і суцільно індивідуальна ситуація розвитку, що ми називаємо середовищем найближчого оточення.

Середовище найближчого оточення, називають мікросередовищем.

Мікросередовище — це частина соціального середовища, що складається з таких елементів, як сім'я, школа, друзі, ровесники, близькі люди.

Макросередовище — це сукупність суспільних відносин, в яких людина живе і діє.

У мікросередовищі і у макросередовищі є явища позитивні й негативні, прогресивні й консервативні. Особистість формується, не тільки засвоюючи досвід навколишнього середовища, але й чинячи опір йому. У зв'язку з цим виникає важлива соціально-педагогічна проблема: виховуючи в людині готовність до правильного розв'язання виникаючих у неї внутрішніх мотиваційних конфліктів, необхідно здійснювати науково обгрунтовану педагогізацію середовища, коректувати і коригувати виховуючий вплив середовища.

Чинники спеціального спрямування. Середовище несе дитині здебільшого неорганізовані впливи, що діють стихійно і не цілеспрямовано. Тому покладатися на вплив тільки одного середовища (навіть позитивного) не доцільно. Це призвело б до довільного розвитку особистості в загальному потоці стихійних, неорганізованих впливів життя, різноманітних середовищних сфер.

Відносини, в які вступає дитина із середовищем, завжди опосередковані дорослими людьми. Кожна нова ступінь у розвитку особистості є одночасно новою формою зв'язку дитини з дорослими. Ось чому виховання (тобто — вплив дорослих) виступає як головний, винятково глибокий і діючий чинник формування особистості.

Там, де є виховання, враховуються рушійні сили розвитку, вікові й індивідуальні особливості дітей. Там, де є виховання, на повну потужність використовуються позитивні впливи середовища. Там, де є виховання, послаблюються негативні впливи середовища, у дітей формується моральна стійкість проти несприятливих впливів середовища. Там, де є виховання, досягається єдність і узгодженість усіх ланок, що здійснюють вплив на людину (школа, сім'я, громадські установи, громадськість). Там, де є виховання, дитина раніше спроможна до самовиховання. З виникненням цього нового суб'єктивного чинника дитина стає співучасником вихователя.

Стверджуючи вирішальну роль виховання в розвитку і формуванні особистості, видатний педагог ХХ ст. А.С.Макаренко писав: “Я впевнений у цілком безмежній могутності виховного впливу. Я впевнений, якщо людина погано вихована, то в цьому винятково винні вихователі. Якщо дитина гарна, то цим вона теж зобов'язана вихованню”¹.

Розвиток особистості йде через власну діяльність дитини по освоєнню дійсності. Тому виховання припускає організацію життя і діяльності дітей. У процесі ігрової, навчально-пізнавальної, трудової, спортивної, художньої, технічної й інших видів діяльності, у міру постійного їхнього збагачення й перетворення, на основі спілкування з людьми дитина чинить перехід від імітації як самого простого прояву активності до самостійних засобів діяльності, до творчої активності, до самовиховання.

Виховання визначає розвиток людини й у той же час залежить від розвитку, виходить із нього.

¹ Макаренко А. С. Виступи і статті з питань педагогіки й етики // Тв. в п'яти томах. — Т.5. — С. 363.

Які основні закономірності впливають з аналізу чинників розвитку й формування особистості і колективу?

У самому загальному виді формування особистості дитини можна визначити як процес соціалізації, тобто засвоєння індивідом соціального досвіду. Особистість у повному змісті цього слова починається тоді, коли з усього соціально-психологічного матеріалу, що став особистим надбанням індивіда, формується певна організована система, що відзначається індивідуальністю, відомою автономією, спроможністю до саморегуляції, вибіркоким ставленням до соціального середовища. Залишаючись суспільною істотою, людина водночас виступає як деякий особливий індивід із своїм внутрішнім світом, із своїми особливими психологічними якостями і властивостями. На кожному рівні свого розвитку дитина, посідаючи певне місце в системі доступних їй суспільних відносин, виконує визначені їй функції. Опановуючи необхідними для цього виконання знаннями, суспільно визначеними нормами і правилами поведінки, дитина формується як суспільна істота, як особистість. Формування особистості є розширенням кола відносин дитини з дійсністю, поступовим ускладненням форм організації діяльності і спілкування з людьми.

На певному етапі розвитку особистості починають діяти особистісні сили її удосконалення, що позначаються як саморегуляція, самосвідомість та самовиховання.

Критерії рівня музичної сформованості особистості. Підготовка музичних кадрів передбачає комплекс педагогічних заходів, зміст яких визначається рівнем музичної освіти. Але кожний рівень (елементарний, середній, вищий) має спільні критерії, які характеризують певні якості музичного розвитку особистості.

За твердженням відомої української дослідниці проблем естетичного виховання професора Рудницької О.П., ці критерії визначаються в процесі діагностики художнього розвитку

особистості в контексті проведення науково-педагогічних досліджень¹.

Їх вона умовно поділяє на три групи: критерії ціннісних орієнтацій; критерії оцінки художніх явищ; критерії самооцінки особистого ставлення до художніх явищ.

Ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки тісно пов'язані між собою як цілісне функціональне утворення і у своїй сукупності визначають загальний рівень музично-естетичного розвитку особистості.

Талант і природа музично-творчої діяльності особистості

Проблема таланту як головної і невідмінної умови творчої діяльності виникнула в науці не сьогодні і не вчора. Ще в Стародавній Греції філософи сперечалися про те, у чому полягає сутність таланту, яке його походження. Саме тоді склалися дві основні концепції цієї проблеми. Перша з них обґрунтована у творах Аристотеля. Він писав у своєму знаменитому естетичному трактаті "Поетика": "Тому що наслідування (імітація) властиво нам за природою, так само як і гармонія і ритм ..., ще в глибокій давнині були люди, обдаровані від природи спроможністю до цього, які, поступово розвиваючи її, породили з імпровізації дійсну поезію"².

З погляду аристотелевської естетики, внутрішня обдарованість, талант — це природний дарунок, природна спроможність людини до успішного виконання певної справи. Один громадянин більше придатний до військової справи, інший — до науки, третій — до ремесла, четвертий — до мистецтва. Без таланту неможливо творчо працювати.

Аристотелевську концепцію можна признати доцільною. Філософ виходить із простих, але в своїй сутності правильних уявлень про значення таланту в життєдіяльності людини. Але

¹ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-258.

² Аристотель. Поетика. — М., 1957. — С.49.

Аристотель лишає осторонь проблему натхнення та діяльності у творчому процесі.

Ця проблема в повному обсязі була охоплена філософськими роздумами Платона, який фіксував свою увагу на важко з'ясовних моментах творчої діяльності, особливо художньої. Зокрема, Платон уперше звернув увагу на акт натхнення, показавши його незвичайність з погляду нормального людського розуму. Платон також виявив роль інтуїції в художній творчості, але пояснив її генезис у душі містичного ідеалізму. Інтуїція, натхнення, талант у цілому, за Платоном, — дарунок бога, божественного Ероса. Поети творять якби уві сні, не усвідомлюючи того, що вони роблять. Так античний мислитель став родоначальником суб'єктивістських концепцій художньої творчості.

Проблемою творчості у більш близький до нас період займався німецький філософ І.Кант (1724-1804). Хоча Кант (тут він перегукується з Аристотелем) і не інтерпретує геніальність як щось божественне, надприродне. "Геній — це талант (природне дарування), що дає мистецтву правило"¹, проте він підкреслює непізнаваність внутрішньої основи художніх спроможностей митця.

Це правило, за Кантом, не може бути спіймане ні дослідником, ні самим автором: "Геній сам не може описати або науково показати, як він створює свій твір; за природу твору він дає правило; і тому автор твору, яким він зобов'язаний своєму генію, сам не знає, яким чином у нього здійснюються ідеї для цього і не в його владі довільно або за планом придумати і дати іншим побажання для створення подібних творів"².

Чимала заслуга Канта й у тому, що він поставив проблему взаємодії дискурсивного та інтуїтивного пізнання як центральну в естетичній діяльності³. Розрізняють два основних

¹ Кант И. Собр. Соч. В 6-ти т. — М., 1966. — Т. 5. — С.322.

² Там само. — С.323—324.

³ Дискурсивний (від лат. discursus — розтікатися, розпадатися) — розмірковане, логічне, опосередковане знання. Інтуїтивний (від лат. intueri — уважно, пильно дивитися) — безпосередня уява або знання, здобуті без досліду і логічного розміркування.

види інтуїції: почуттєву й інтелектуальну. Під першою розуміється безпосереднє переживання дійсності, під другою — її духовне бачення, установлення, не виведене з інших суджень за допомогою доказів.

Кант стверджував, що тільки творчі спроможності душі у визначеному співвідношенні складають талант. Під такими спроможностями він мав на увазі уяву і розум. Спрощуючи міркування філософа, можна розглядати кантовську “уяву” як вид почуттєвої інтуїції. Кант думав, що, якщо людина не володіє продуктивною уявою, тобто почуттєвою інтуїцією, то вона неспроможна займатися мистецтвом. Проте, вважав філософ, за допомогою однієї лише уяви неможливо створювати художні твори. Необхідний ще й розум, тобто єдність виучки й майстерності.

Для талановитого створення художніх творів саме ця дискурсивна основа повинна зближувати в одній особистості і генія (“уяву”) і ученого (“розум”).

Якщо розглядати поняття таланту з таких позицій, то можна зробити висновок, що це єдність природних (біологічних), соціальних і спеціальних якостей людини, яких вона набула у своєму розвитку. Музичний талант — це відтворення особистістю взаємодії цих якостей в практичній музичній творчості. Музичний талант — якість динамічна і тому потребує постійного розвитку. Недаремно існують вирази: “загубив свій талант”, “знайшов свій талант”.

Будь-яка художня творчість, якщо це не є простим ремеслом, окрім таланту, потребує певного психічного стану, в якому максимально концентруються його емоційно-художні спроможності і який стає поштовхом до творчої діяльності. Такий стан називають натхненням.

Характеризуючи художню творчість, відомий психолог С.Л.Рубінштейн у книзі «Основи загальної психології» відзначав, що натхнення передбачає завзяту, напружену працю і є короткочасним актом найбільшої напруги духовних і фізичних сил. Людина, що пережила натхнення, відчуває нерідко почуття сильної втоми, навіть спустошеності. Але разом з тим — і глибокого задоволення.

У акті натхнення музикант, як і будь-який творець,

цілком перебуває під владою інтуїції. Він творить, не контролюючи себе, не поправляючи, не аналізуючи виконуваний або створюваний ним музичний твір. Аналіз і осмислення будуть потім у стані емоційної врівноваженості і професійної розсудливості.

З цього виходить, що природа музичної, як і будь-якої іншої творчості, повинна включати в себе і талант, і натхнення.

Етика та педагогічна майстерність діяльності викладача музичних дисциплін

Етика¹ — філософська наука, об'єктом вивчення якої є мораль, моральність як форми громадської свідомості, специфічні явища суспільного життя і життя кожної людини.

У педагогічному розумінні етикою вважають сукупність моральних норм поведінки та моральних особистісних якостей викладача.

Оскільки педагогічна діяльність здійснюється в системі суспільних відносин, то етичність (етика) викладача є необхідною складовою частиною його особистості. Етичність викладача у нашому розумінні складається з дотримання загальних норм моральної поведінки та з особистісного його ставлення до своєї роботи, учнів та педагогічного колективу, тобто — моральності.

Педагогічна мораль формує відповідні загальні норми моральної поведінки, відповідно до вимог щодо організації навчально-виховного процесу в умовах сучасної освіти. Ці вимоги декларовані основними положеннями Конституції України і законодавчими актами про освіту в Україні, згідно з якими викладач повинний:

- домагатися таких взаємовідносин у системі «викладач — учень» і «викладач — викладацький колектив», які ґрунтувалися б на принципах загальнолюдських моральних цінностей;

- нести моральну відповідальність за характер стосунків, що склалися в системі «викладач — учень» і «викладач —

¹ Від гр. “етіхос” — те, що стосується моралі та “ехос” — звичка, звичай, вдача.

викладацький колектив», бути свідомим організатором цих стосунків;

- постійно здійснювати педагогічний самоконтроль за моральною стороною своєї поведінки;

- застосовувати тільки такі форми організації спілкування, які зміцнюють його моральний авторитет як людини і як професіонала.

У процесі практичної педагогічної діяльності вимоги до моральної поведінки викладача мають більш конкретний характер. Вони і передбачають не тільки слідування загальноприйнятим моральним нормам, а й поступове формування свого особистісного ставлення до учнів і до колективу колег.

- ставлення викладача до учнів і до колективу повинно носити не тільки офіційний (діловий), але й товариський, приятельський характер;

- ставитися до учнів і до колег як до особистості, шанувати і підтримувати найбільш цінні їхні якості, всебічно сприяти їхньому розвитку;

- постійне вивчення учнів і членів колективу, їхнього внутрішнього психічного світу для можливості об'єктивного прийняття рішень у відношенні до кожного, передбачаючи всі педагогічні і соціальні наслідки;

- бути терплячим до неправильних вчинків, думок і переконань учнів, уміти переконувати і корегувати їхні судження й поведінку;

- ставитися доброзичливо і об'єктивно до вирішення питань навчання та контролю знань учнів;

- вважати себе відповідальним не тільки за свою поведінку, але й за правильне розуміння його учнями і членами колективу.

Специфіка викладацької діяльності у галузі мистецтва, і зокрема, музики має свої моральні особливості. Дуже часто, особливо у молодих музикантів, які від природи володіють незвичайними музичними здібностями і завдяки талановитості і виконавській майстерності досягли певних успіхів, виявляються якості амбіцій, нескромності та самозакоханості, почуття

особистої переваги над іншими. Ці якості відносяться до негативних у музичному навчально-виховному процесі і можуть супроводжуватися непорозуміннями і образами у міжособистісних стосунках.

Незважаючи на особистісні здібності і творчі успіхи, викладач повинен бути чемним і завжди пам'ятати, що головна умова створення попереднього творчого стану міститься у крилатому лозунзі, на який спирався видатний російський театральний класик К.С.Станіславський: *“Люби у собі мистецтво, а не себе у мистецтві”*¹.

Педагогічну діяльність викладача іноді називають викладанням. Цей термін слід вважати умовним, оскільки викладач не тільки навчає, а й розвиває і виховує. В музичному навчально-виховному процесі педагогічна діяльність має свою специфічність, бо в основі її завжди лежить емоційно-художня сфера, яка вимагає від викладача надзвичайно творчого підходу. Можна стверджувати, що головне у музичному навчально-виховному процесі — навчити творчості. Але, як ми зазначали раніше, творчість — це поєднання таланту й натхнення. І цьому навчити неможливо. Але навчити творчо працювати — головний чинник успіху, який може забезпечити тільки справжній майстер.

Поняття педагогічної майстерності в теорії педагогіки виникло не так давно. Воно пов'язано з ім'ям відомого українського діяча освіти, академіка І.А.Зязюна, який теоретично і практично обґрунтував поняття педагогічної майстерності як складової частини професійної підготовки викладачів. Під його керівництвом розроблений курс педагогічної майстерності, який реалізується в інваріантному (обов'язковому) компоненті змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів у педагогічних навчальних закладах України.

Сутність педагогічної майстерності — в особистих властивостях викладача, які дозволяють йому шляхом професійної діяльності виявляти творчу ініціативу на ґрунті

¹ Станіславський К.С. Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1951. — С.625.

реалізації власної системи цінностей¹.

Іншими словами, педагогічна майстерність — це сукупність: а) професійної компетентності; б) педагогічних здібностей; в) педагогічної техніки.

Професійна компетентність викладача музичних дисциплін — це гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення.

Основу ціннісних орієнтацій особистості викладача музичних дисциплін складає фахова спрямованість, в основі якої лежить потреба в педагогічній діяльності. Вона в себе включає: інтерес і любов до педагогічної діяльності; психолого-педагогічну пильність і спостережливість; педагогічний такт; педагогічну уяву; організаторські здібності; вимогливість, наполегливість; врівноваженість; витримку; самооцінку; пізнавальні потреби й інтереси; прагнення до педагогічної самоосвіти.

Успіх викладацької діяльності багато в чому залежить від педагогічних здібностей викладача.

Вихідним і початковим компонентом здібностей є задатки. Задатки являють собою сукупність анатомо-фізіологічних характеристик, риси типу вищої нервової діяльності. Задатки визначають, але не гарантують наявність здібностей. Здібності не даються в готовому вигляді. Вони формуються в процесі розвитку і виховання особистості. Педагогічні здібності складають передумову успішної роботи викладача.

Педагогічна діяльність ставить певні вимоги до сили, врівноваженості і рухливості нервових процесів. Це обумовлено тим, що викладачеві необхідно витримувати дію сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу; бути завжди активним, бадьорим, зберігати протягом усього робочого часу високий загальний і емоційний тонус; бути спроможним швидко відновлювати сили; бути стриманим у ситуаціях, що стимулюють інтенсивне збудження; виявляти терплячість,

¹ Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. — К: Вища шк., 1997. — С.29.

врівноваженість, зібраність; відрізнятися чіткістю викладу думки, рівністю в динаміці почуттів; мати високий темп виконання роботи, приступати до вирішення поставлених завдань «без розхитування», швидко переключатися з одного виду діяльності на інший; бути спроможним до експромту і проведення (у разі потреби) занять без попередньої підготовки; швидко звикати до нових умов.

Достатньо широко поширена думка, відповідно до якої успіхів у педагогічній роботі в першу чергу добиваються люди сильного, урівноваженого і рухливого типів нервової системи. Проте масові спостереження показують, що однакового рівня діяльності можуть досягати вчителі з різним ступенем виразності сили, врівноваженості і рухливості нервових процесів.

Таким чином, до педагогічних здібностей слід віднести: комунікативність, перцептивність¹, динамізм особистості, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність².

Педагогічні здібності та професійна компетентність викладача музичних дисциплін в практичній музично-педагогічній діяльності реалізується через його педагогічну техніку, яка складається із зовнішніх та внутрішніх компонентів:

Зовнішня педагогічна техніка — це особистісні засоби аудіо-візуального та іншого відчуттєвого впливу викладача на аудиторію. До них належать: зовнішній вигляд викладача, його хода, постава, погляд, рухи, жести, міміка, пантоміміка, якості, пов'язані з мовленням — артикуляція, дикція, інтонація, орфоєпія, лексика та ін.

Внутрішня педагогічна техніка — це комплекс розумово-психологічних якостей, які визначають рівень та ефективність професійної компетентності викладача в його практичній музично-педагогічній діяльності. До нього належать:

¹ Перцепція (від лат. perceptio — сприймання, пізнання) — чуттєве сприймання зовнішніх предметів.

² Креативність (від лат. creatura — створення) — в педагогіці — творчий підхід до навчально-виховної діяльності.

Професійні якості, що передбачають знання предмета, методики його викладання, загальних психолого-педагогічних засад викладацької роботи. До них належать: Рівень загальної професійної музичної підготовки та володіння своєю спеціальністю, талановитість, знання засобів виразності та зображальності, методів та прийомів ефективного передачі навчального матеріалу, вміння використовувати різні засоби навчання й виховання з урахуванням психолого-педагогічних та вікових особливостей контингенту аудиторії.

Комунікативні та перцептивні якості — здатність особистості, що характеризується потребою організувати багатосторонній процес спілкування на рівні повного взаєморозуміння. До них належать: товариськість, проникливість, інтуїція, поважність, толерантність, рухливість логіки мислення та прийняття рішень, ін.

Особистісні якості — показники рівня сформованості моральної свідомості та навичок громадської поведінки. Особистісні якості викладача повинні відповідати суспільним моральним нормам і зорієнтовані на відтворення та поширення взаємовідносин, побудованих на загальнолюдських моральних цінностях. До таких якостей відносяться доброзичливість, справедливість, об'єктивність, вимогливість, принциповість, громадянськість, висока моральність та відповідальність.

Креативні (художньо-творчі) якості — здатність творчого підходу до організації навчально-виховного процесу. Це насамперед схильність до творчості, спроможність впровадження незвичайних ідей, вирішення проблем нестандартних ситуацій, застосування різних інтерпретацій, тлумачень образів, засобів виразності та зображальності.

Педагогічна майстерність удосконалюється протягом всієї професійної діяльності. Тому її умовно поділяють на чотири рівні:

Елементарний рівень передбачає наявність окремих якостей професійної діяльності — знання елементів виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання.

Базовий рівень — володіння основами педагогічної майстерності: вміння налагодити стосунки з

учнями і колегами на основі взаєморозуміння, добре володіння предметом та методикою його викладання.

Досконалий рівень характеризується чіткою спрямованістю дій викладача, їх високою якістю, діалогічною взаємодією, вмінням самостійно планувати й організовувати свою діяльність на тривалій проміжок часу.

Творчий рівень визначається ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності, здатністю самостійного конструювання педагогічно доцільних прийомів викладання, індивідуальним стилем викладання¹.

Слід зазначити, що для викладача музичних дисциплін найоптимальнішим є творчий рівень, що безперечно визначається характером і змістом його професійної діяльності.

Питання для обговорення:

1. Педагогіка та її роль у суспільному житті.
2. Основні етапи становлення педагогічної науки та її основні поняття.
3. Музична педагогіка та її історичні витоки.
4. Основні категорії музичної педагогіки.
5. Особливості музичного розвитку особистості.
6. Талант та природа музичної творчості.
7. Педагогічна майстерність викладача музичних дисциплін.

Рекомендована література:

Артемчук Г.І., Курило В.М., Кочерган М.П. Методика організації науково-дослідної роботи. — К.: Форум, 2000. — 271с.

Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии. — М., 1988. — С.377-382.

Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К.: Вища школа, 1995. — С.3-36.

¹ Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С.37.

Громов Е.С. Природа художественного творчества: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — С.71-96.

Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов. Изд 4-е, доп. и перераб. — М.: “Просвещение”, 1974. — С.7-148.

Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989. — С.98-184.

Михайличенко О.В. Нариси з історії музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні. — К.: КДЛУ. — 1999. — С.3-25, 222-237.

Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С.31-38.

Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-256.

Сбруева А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник. — Суми: СумДПУ, 2000. — 208 с.

Станиславский К.С. Работа актера над собой (Разд.: Схема пройденного. Заключительные беседы) — М.: Искусство, 1951. — С.604-647.

Спіцин Є.С., Назаров С.М. Організація науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі. — К.: КНЛУ, 2001. — 63 с.

Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб: Изд. «Лань», 2000. — С.6-26.

Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — 178 с.

Розділ другий

ТЕОРІЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

2.1. Деякі теоретичні концепції музичного виховання в історії розвитку вітчизняної музичної педагогіки

В історії розвитку української музичної освіти й виховання на різних етапах поступово визначалися різні підходи та концептуальні пропозиції щодо теоретичних основ, на яких повинен ґрунтуватися процес музичного виховання підростаючого покоління.

Діяльність видатних композиторів — П.Ніщинського, М.Аркаса, П.Сокальського, М.Лисенка, К.Стеценка, М.Леонтовича, Я.Степового, Б.Підгорецького, О.Кошиця, М.Вербицького, С.Воробкевича, В.Матюка, А.Вахнянина, П.Козицького, громадських діячів та літераторів — Т.Шевченка, М.Драгоманова, М.Грушевського, І.Франка, М.Павлика, Б.Грінченка, Лесі Українки та ін., музикантів-виконавців — О.Мишути, І.Алчевського, С.Крушельницької, М.Менцинського та ін., окремих творчих спілок і товариств цього періоду — Київського, Харківського відділень ІРМТ¹, “Боянів” (Львів та інші міста), “Просвіта” (Львів), “Торбан” (Львів), “Союз співацьких і музичних товариств” (Львів), Житомирське артистичне товариство, “Полтавське товариство камерної музики”, “Український клуб” (Київ), “Галицьке музичне товариство”, “Руська бесіда” (Чернівці), “Київське літературно-артистичне товариство” та ін. — значно вплинули на розвиток теорії й практики музичної освіти й виховання українського народу.

Проте розвиток науково-теоретичних основ музичної освіти й виховання бере свій початок з середини XIX ст., коли музика щільно посіла своє місце в народній освіті.

Одним з перших початківців теорії музичного виховання був Сергій Іринесвич Миропольський (1842-1907), який увів у практику народної освіти поняття “загальне естетичне

¹ ІРМТ — Імператорське Російське музичне товариство.

виховання". Будучи музикантом, Миропольський мріяв про естетичну особистість. В його працях "Про музичну освіту народу в Росії та Західній Європі", "Підручник дидактики", "Дидактичні нариси. Учень і виховуюче навчання в народній школі", "Навчання співам в народній школі", "Харківська недільна школа у 1868/69 рр.", "До питання про матеріал для дитячого читання", "Стислий підручник і метод викладання за нотами", "Музична грамота для всіх" розкрито суть музично-естетичного виховання, його зміст, принципи, методи та засоби. Він висунув широку програму музично-естетичної освіти народних мас, запропонував створити "Спілку піклування про художню освіту народу", сформулював її завдання.

С.І.Миропольський, як і його зарубіжні та вітчизняні попередники (І.Ф.Гербарт, А.Ф.Дистервег, П.П.Білецький-Носенко), бачив призначення естетичного виховання в тому, щоб відвести народ від мерзотних, грубих насолод і привести до насолод високих, гідних людини; навчити знаходити в цих істинних насолодах смак, задоволення; зробити цю насолоду потребою, піднести натуру людини, розвинути в ній свіжі здорові інстинкти; ввести людину в світ витонченості, ідеальної правди та свободи духу.

На відміну від М.Ф.Бунакова, В.П.Вахтерова, М.Манасеїної, Л.М.Модзалевського, М.Г.Чернишевського Миропольський розглядав естетичне, моральне, розумове та релігійне виховання у взаємозв'язку. Моральний вплив мистецтва, на його думку, полягає в тому, що воно настроє людину на краще, робить душу доступнішою для всього людського. Воно розкриває у зрозумілих, доступних формах глибину людського духу, невичерпне джерело її кращих сподівань, надій, прагнень. Тому люди під впливом мистецтва стають набагато кращими, добрішими, гуманнішими.

Взаємозв'язок науки та естетики Миропольський пояснював тим, що "наука та естетика — дві чудові сестри у Божому світі", які мають єдину мету — "щастя людини у повному розкритті її сил та обдарувань, в розумному людському житті". Він один з перших у вітчизняній педагогіці звернув увагу на психологічний взаємозв'язок науки в цілому та естетики як науки про прекрасне.

Заслуга Миропольського полягає і в тому, що він не тільки вказував на наявність взаємозв'язку естетичного виховання й релігії, а й відстоював думку про те, що народ, який не має релігії, ніколи не може мати високого мистецтва, "тому що зі зникненням релігійності у людей зникає та психічна єдність власного я, без якої не можна уявити ніяку свідому естетичну насолоду".

Під естетичним вихованням Миропольський розумів процес формування у людини здібностей сприйняття та правильного розуміння прекрасного. Виходячи з мети естетичного виховання (служіння істині, добру і красі), в роботі "Про музичну освіту в Росії та Західній Європі" (1882р.)¹ Миропольський сформулював його завдання:

- виявлення естетичних здібностей;
- формування естетичного сприйняття;
- задоволення художньо-естетичних потреб;
- виховання естетичних почуттів;
- розвиток естетичного смаку.
- формування естетичного ідеалу;

Миропольський одним з перших у вітчизняній педагогіці ввів у науковий обіг і дав визначення таким категоріям, як "естетичне сприйняття", "естетичні потреби", "естетичне почуття", "естетичний ідеал", "естетичні нахили", "естетичний смак". Естетичне сприйняття, на думку Миропольського, полягає у вмінні помічати прекрасне у природі, мистецтві, людині, побуті. У свою чергу, як зазначив педагог, у кожній людині, "в якій є хоч скільки-небудь почуття прекрасного, яскраво виражена естетична потреба".

Під естетичним почуттям педагог розумів почуття, яке виникає в процесі сприйняття прекрасного і відображає ставлення людини до прекрасного. Розвиток почуттів, за Миропольським, має однакову значущість з розумовим вихованням на підставі того, що почуття складають глибоку основу характеру і в них лежать "мотиви людської діяльності".

¹ Миропольський С.И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе. 2-е изд. — Спб., 1882. — 225 с.

Естетичний ідеал він визначив як зразок, для досягнення якого треба прагнути і з позицій якого необхідно оцінювати оточуючий світ. На базі естетичних знань, естетичних нахилів, естетичних здібностей, естетичного почуття формується, на думку Миропольського, естетичний смак, показниками якого він вважав якість обраних людиною творів мистецтва і високу вимогливість до них з позицій естетичного ідеалу.

Свою систему естетичного виховання Миропольський будував на принципах релігійності, народності, природовідповідності, гуманності, зв'язку з життям. Для другої половини XIX століття ідея народності не була новою. У розкритті її суті мали місце різні підходи. Як загальнопедагогічний принцип вона була зафіксована українськими педагогами Б.Д.Грінченком, О.В.Духновичем, К.Д.Ушинським та ін. (О.В.Духнович, наприклад, народність розумів як "знаряддя, що може прокласти шлях до свободи і правди"). У педагогіці Миропольського народність розкривалась у зв'язку з необхідністю зростання національної самосвідомості простого народу і була спрямована проти впливів на вітчизняну школу виховних систем західноєвропейських країн, в тому числі й авторитетної німецької педагогіки, що дістала неабияке визнання в офіційних колах. Миропольський так само, як і Ушинський, впевнено доводив, що механічне перенесення на вітчизняний ґрунт систем виховання та навчання, які склалися в інших історичних умовах і в інших народів, може принести більше шкоди, ніж користі. Однак педагог застерігав і від національної замкнутості та обмеженості, закликав творчо використовувати раціональне з педагогічного досвіду інших народів.

У другій половині XIX століття у вихованні молоді значне місце належало церкві. Вона проникала в особисте і суспільне життя людини, впливала на весь її життєвий шлях. Будучи глибоко релігійною людиною, Миропольський вважав, що естетичне виховання молоді досягається використанням краси природи церковного богослужіння, засобів духовного музичного мистецтва, знайомством з історією церковної музики, живопису, архітектури, рідного слова. До засобів естетичного виховання Миропольський зараховував православні обряди та

звичаї, релігійне та світське читання, сімейне читання, музику, поодинокі та хорові співи, оперу, лубочні картини, дарунки природи. Він справедливо підкреслював, що музика є не тільки мовою почуття, але й засобом для більш повного висловлення ідей, "переконань, понять розуму".

Відповідаючи потребам розвитку народної школи свого часу, Миропольський поряд із розробкою теоретичних питань естетичного виховання запропонував створити "Спільку піклування про художню освіту народу", акцентуючи увагу на її освітньо-виховному призначенні: дати народу видання найкращих письменників, створити "здорову розумову їжу", сприяти виданню народних картин, займатися створенням народних театрів і добором для них репертуару, видавати музичні посібники для навчання співам.

Педагогічна спадщина Миропольського переконує, що він не тільки закликав до краси мови, але й сам володів красномовністю, ерудицією, енциклопедичними знаннями науки та мистецтва.

На практиці Миропольський реалізував більшість своїх теоретичних ідей: у Харківській семінарії він організував оркестр та хор; видавав збірки гімнів та пісень Франції, Німеччини, Італії, Англії, Америки; здійснював підтримку С.-Петербурзькій "Хоровій спілці".

Відоме ставлення прогресивних педагогічних кіл XIX століття до співів як до засобу виховання релігійних, моральних, національних та загальнохудожніх почуттів. Так, висока оцінка співів з боку офіційної педагогіки дозволила у 80-х роках XIX ст. включати церковні співи до складу обов'язкових предметів, що вивчалися у духовних семінаріях, училищах та церковно-приходських школах, тим самим практично реалізуючи ідеї Миропольського. Педагог визначив мету співів як навчального предмета — розвиток естетичної потреби, виховання почуття витонченого і відповідно до цієї мети його завдання:

- розвиток музичного слуху як органу сприйняття;
- знайомство з нотною грамотою;

• нагромадження певної суми музичних вражень як запоруки пробудження потреби у, можливо, якнайчастішому спілкуванні з мистецтвом.

У тогочасній педагогічній практиці можна виявити загальні принципи та конкретні прийоми, на яких будувалась організація співів у народних школах, що не йшла врозріз з принципами, встановленими Миропольським:

- залучення школярів до співів на слух;
- використання доступного та цікавого матеріалу;
- організація процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками на основі народності, систематичності, наочності, цілеспрямованості, поєднання музичного розвитку з розумовим та фізичним, з моральним та патріотичним вихованням, урахування індивідуальних можливостей учнів.

Миропольський узагальнив основні вимоги до складання програми навчання співу:

- підпорядкування процесу навчання основним завданням школи;
- спрямованість на виховання естетичної природи духу та розвиток художньо-музичного слуху;
- під час підбору репертуару керуватися міркуваннями не утилітарного характеру, а внутрішньою цінністю музичних творів;
- використання творів зарубіжних композиторів — Палестріни, Лассо, Баха, Генделя, Бетховена та ін.;
- рівнозначне, послідовне включення до програм церковного та світського співу і ретельний добір репертуару для нього.

Другим представником започаткування теорії музичного навчання й виховання був російський музикознавець, хоровий диригент і педагог Степан Васильович Смоленський (1848-1909).

Чільне місце в його роботах мали місце питання народної освіти, музичної педагогіки і методики навчання.

Основним завданням музичного виховання дітей Смоленський вважав розвиток музичної культури в народній школі шляхом залучення учнів до хорового співу як

національної традиції народів Росії.

Смоленський стверджував, що творчі здібності закладені у всіх дітях без винятку, — необхідно поставити педагогічний процес так, щоб ці здібності проявилися. Він писав: «...педагогіка — є мистецтво вирощування людей не тільки за своїми рецептами, але й відповідно до здібностей кожного учня». Величезну увагу він приділяв розвитку емоційного і логічного мислення, спостережливості й реакції, диригентським жестам.

На основі дослідницької і науково-методичної роботи Смоленського сформульовані найважливіші принципи виховання і навчання вчителів-музикантів у Росії на рубежі XIX-XX ст., на що значною мірою спирається сучасна музична педагогіка. Це:

- спрямованість навчання на придбання фахових навичок;
- доступність знань, послідовність вивчення музичних предметів;
- виховання стійкого інтересу до обраного фаху;
- всебічний розвиток музиканта;
- тісний зв'язок музичного навчання й виконавської практики.

Педагогічна діяльність Смоленського розвивалася за двома напрямками: музичне виховання школярів і навчання вчителя. Шкільною освітою він займався з 1875 до 1889 р. Вперше в шкільній освіті Смоленський ставить проблему єдності виховання і навчання на уроках співів. У статті «Замітки (нотатки!) про навчання співу» він визначає три головні мети: виховну — «формування духовної культури», освітню — «знання музичної літератури» і розвиваючу — «навчання прийомам співу». Водночас він ставить важливе питання про створення високоякісних шкільних підручників і методичної літератури для вчителів і сам же успішно вирішує його, створивши 4-томний «Курс хорового (церковного) співу», «Абетку крюкового співу». В цих підручниках Смоленський пропонує свої методичні розробки. В «Абетці» представлена

¹ можливо так.

методика знаменного співу, у «Курсі хорового співу» викладена «методика викладання співу за цифровою нотацією для вчителів». Підручник витримав шість видань (останнє — у 1911 р., СПб.) і був одним з основних у народних школах Росії.

З огляду на соціально-історичний розвиток країни і переважну частину в ній селянського населення, Смоленський звертав особливу увагу на постановку музичного виховання в сільській школі, називаючи її «фундаментом загальної освіти в аграрній Росії». Смоленський неодноразово піднімав питання про створення спеціального підручника для сільської школи. Займаючись шкільною музичною освітою, він запропонував конкретні методи роботи на уроках і позакласних заняттях. При навчанні співу він пропонував принцип «осмислення співочого процесу», тобто свідомості, а також «роботу творчої уяви» (принцип «емоційного мислення»). Смоленський надавав значення «доборові теоретичних понять», доступних дитячому розумінню. На уроках домагався емоційної зацікавленості і самостійності музичного мислення учнів. Особливо цінував «високу вимогливість і максимальну віддачу».

Для прискореного навчання дітей нотного запису і читання з листа Смоленський застосовував систему цифрового нотного запису Ше-ве, спростивши й удосконаливши її. Перевага цієї системи полягала у швидкому розучуванні хорових творів і розвитку швидкості при співі за цифровим записом багатоголосної хорової партитури.

Він пропонував як методичний прийом для навчання учнів початкових класів народної школи ввести заняття протягом 1,5 — 2 місяців по слуху — для розвитку навичок слухового сприйняття й ансамблевого виконання. Цей метод можна порівняти з завчуванням напам'ять віршів дітьми молодшого віку, що не вміють читати. Використовувався також метод слухових порівнянь: акорди нагадують «дзвін», а звуки, що тягнуться, — «річку».

Головним завданням масового музичного просвітництва в Росії Смоленський вважав естетичне виховання суспільства через хоровий спів і в першу чергу через шкільну музичну освіту. Піднесення просвітництва він бачив у масовій організації хорового виховання в навчальних закладах, значному

поширенні лекційної роботи з населенням, концертів хорових колективів. Смоленський був ініціатором організації регулярних літніх курсів для вчителів і керівників аматорських хорів, дбаючи про підвищення кваліфікації, оскільки вважав, що музичний розвиток дітей багато в чому залежить від їхньої підготовленості.

Результатом діяльності Смоленського в галузі шкільного музичного виховання стала музично-педагогічна концепція, що знайшла своє вираження в «Проекті Програми музичної освіти в народній школі» (1880 р.) і «Методиці викладання співу за цифровою нотацією для вчителів» (1885 р.).

У другій половині XIX ст. в Україні виникають музичні навчальні заклади, метою яких стала професійна підготовка музикантів. До них слід віднести згадувані раніше — музичне училище та школу ІРМТ, перші приватні музичні школи, курси та ін. У зв'язку з цим об'єктивно виникла потреба створення науково обґрунтованої методичної бази, на якій будувалася б робота цих навчальних закладів.

Експериментатором і практичним розробником однієї з методичних концепцій у цьому напрямку став Болеслав Леопольдович Яворський (1877-1942) — видатний музикант-піаніст, професор Київської консерваторії (1916-1921) і Музично-драматичного інституту ім.М.Лисенка (1918-1921), директор Київської народної консерваторії (1917-1921 рр.). У 1921 р. Яворський переїхав до Москви, де працював у державних органах організації музичної освіти. З 1938 р. — професор Московської консерваторії¹.

Яворський є автором теорії ладового ритму (слухового тяжіння). В його уявленні музика представлялася предметом своєрідної мови спілкування між людьми.

У музично-педагогічній концепції Яворського центральне місце посідає завдання виховання музиканта шляхом розвитку його музичного мислення.

У трактовці цього поняття в його висловлюваннях чітко вирізняються широке та більш вузьке його значення. У

¹ Музыкальная энциклопедия: В 6 томах / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. — М.: Сов. энциклопедия, 1982. — Т.6. — С.608-610.

широкому – це здатність осмислювати логіку розвитку музичної мови, виявляти її закономірності, внутрішні зв'язки і т.п., тобто здатність розуміти мову музики та говорити нею.

Музичне мислення, якщо розглядати його у вузькому плані, прочитується через ряд практичних музичних здібностей. Найбільш істотною в концепції музичного мислення як комплексу практичних здібностей є активність інтонаційного мислення. Це пов'язано зі змістом вихідних теоретичних категорій Яворського, зокрема, «внутрішньої слухової настройки» (слухового налаштування), яка розкривається через здатність слуху визначати тяжіння нестійкості до відносної стійкості, з його трактовкою джерела музичного руху – ладової диференціації звуків.

Вводячи поняття «внутрішньої слухової настройки», Яворський трактує його цілком у дусі ладової теорії, тобто пов'язує зі здатністю відчувати внутрішньоладове тяжіння.

Обов'язкову умову внутрішньої слухової настройки Яворський вбачає в увазі, яка є здатністю безперервно утримувати і активно спрямовувати відповідну внутрішню слухову настройку протягом певного проміжку часу.

Розвинутий внутрішній слух дає величезні практичні переваги музиканту-виконавцю: здатність швидко орієнтуватися у творі, охоплювати його в цілому, уявляти співвідношення частин, розділів, оперувати музичними уявленнями («подумки»), створювати чіткий конкретний виконавський план, який мобілізує волю музиканта, керує вибором необхідних засобів втілення. З накопиченням досвіду на базі внутрішнього слуху відбувається формування музичного мислення.

Серед форм педагогічної роботи з розвитку слуху та музичного мислення Яворський рекомендував і запроваджував у навчальному процесі для музикантів усіх спеціальностей спів у хорі, диригування хором, сольфеджування гармонічних схем і, звичайно, слухання музики.

Слухання музики Яворський надавав особливого значення. Він вважав цей процес основою усієї системи музичного виховання. За Яворським, заняття зі слухання музики мають передбачати організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення

слухової реакції мають вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи.

У процесі вивчення твору Яворський надавав важливого значення уявленню загальної історичної та культурологічної панорам («... до кожного музичного твору» слід було «підходити з точки зору епохи»). При цьому «знайомство з фазоєпохою» повинно було, на думку Яворського, не слідувати за розбором твору, а передувати йому. Поняття «фазоєпоха» розглядалась Яворським як визначення прогресивних історичних фаз у розвитку культури.

Вивчення кожного музичного твору мало відбуватись у такому порядку:

1. Знайомство з фазоєпохою та автором.
2. Вивчення нотного та словесного запису тексту.
3. Розбір.

Яворський передусім прагнув створити таку систему підготовки професійних музикантів, яка б слугувала справі формування особистості музиканта-митця, здатного художньо адекватно і в той же час на актуальному культурному рівні відтворити і донести до слухача той чи інший музичний твір, на відміну від музиканта-ремісника, спроможного лише більш-менш вправно озвучити текст нотного запису. Тому не тільки на заняттях з теорії та історії музики, на заняттях слухання музики, де велася робота з розвитку музичного мислення, але й у класах безпосередньо інструментальної підготовки за системою Яворського йшлося насамперед про проникнення у художній, естетичний, культурний зміст, в образну сферу та стилістику творів навчального репертуару.

За своєю теорією він організував навчально-виховну роботу у 1-му Музичному технікумі, створеному у 20-ті роки ХХ ст. за його ініціативою у Москві.

Основні теоретичні концепції музичного виховання в Україні 1917-1980-х рр.

Після революційних подій 1917-1918 рр. на території України встановилася влада, підпорядкована більшовикам, на чолі яких стояв В.І.Ульянов (Ленін) (1870-1924). Політика у

галузі мистецтва, освіти та виховання була спрямована на вирішення завдань, теоретичним джерелом яких стала марксистсько-ленінська теорія "комуністичного виховання мас". Основним стрижнем цієї теорії виступав принцип "всєбічного та гармонійного розвитку особистості", спроможної побудувати нове комуністичне суспільство¹. Тому всі процеси, пов'язані з навчанням та вихованням, у тому числі й музичним, були пронизані комуністичною ідеологією.

Провідником цієї ідеології в мистецтво і, зокрема, в мистецьку освіту та виховання став **Анатолій Васильович Луначарський** (1875-1933), який з 1917 р. був народним комісаром (у сучасному розумінні — міністром) освіти більшовицького уряду у Москві. Основні теоретичні положення музичної освіти та виховання були викладені ним в "Основних принципах єдиної трудової школи" (1918 р.). Цей документ мав статус урядової постанови, де концепція естетичного і зокрема музичного виховання зводилася в практичному розумінні до "...систематичного розвитку органів почуття і творчих здібностей дитини, що розширює можливість насолоджуватися красою та створювати її".

Відомим державним діячем в епоху становлення соціалістичної культури 20-30 рр. ХХ ст. була **Надія Костянтинівна Крупська** (1869-1939), яка відіграла велику роль у розвитку і втіленні у життя ідеї масовості у мистецтві і, зокрема, в музичному вихованні школярів. Очолюючи Державну вчену раду при Наркомосі (Народний комісаріат освіти), Крупська розглядала музичне виховання як "резонатор, підсилюючий все комуністичне, все колективістичне, ... що було підняте в душі мас революцією". Вона висувала принцип "організації почуттів" і "організації розумів" за допомогою участі мас у музичному мистецтві. Крупська писала, що

¹ Цей принцип запропонований Карлом Марксом (1818-1883) наприкінці ХІХ ст. в статті "Інструкція делегатам тимчасової Центральної Ради з окремих питань" у початковому вигляді зводився до необхідності здійснення розумового, фізичного виховання та технічного навчання особистості, що за його ствердженням, і передбачало її всєбічний та гармонійний розвиток.

необходно "втягнути маси в музичну діяльність — це має велике значення з точки зору організації активності мас, коли маса не тільки дивиться і слухає, а й сама бере участь у якій-небудь роботі"¹.

Відмінною рисою її поглядів на музичне виховання було те, що кінцевим результатом естетичного впливу музичного мистецтва на дітей є принцип ситуації колективного емоційного переживання, за допомогою якого можна навчити дітей сприймати досвід інших. Вона вважала, що цього можна домогтися під час спільного виконання близької, зрозумілої пісні, спільного колективного руху (танцю), колективної декламації та ін. У зв'язку з цим як державний діяч вона велику увагу приділяла розвитку дитячої художньої самодіяльності у дитячих клубах та інших установах. Музичне виховання вона вважала підпорядкованим завданням комуністичного будівництва. Безумовно, за сучасних умов демократичності виховання принцип "організації почуттів" та "організації розумів", які пропагувала Н.К.Крупська, не можуть бути позитивними, але на той час, коли виховання було підпорядковане ідеологічним завданням, у цьому був раціональний сенс.

Думки про загальне музичне виховання народних мас дотримувався і відомий учений, музикознавець і композитор **Борис Володимирович Асаф'єв** (1884-1949), відомий за псевдонімом як Ігор Глебов. Його вимога до музичного виховання полягала у гаслі: "Убік від професіоналізму!". Він вважав, що "...музична шкільно-педагогічна справа — найважливіша, першочергова справа нашої музичної сучасності"².

Розробляючи специфічні музикознавські питання сприймання музики, Асаф'єв Б.В. постійно пов'язував їх з життєво важливими питаннями музичної освіти дітей та молоді. Будучи редактором і упорядником перших науково-методичних

¹ Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. — Т.7. — С.86. — Т.8. — С.345-346. — Т.3. — С.313-316.

² Вопросы музыки в школе / Ред. И.Глебова, предисловие. — Л.: Брокгауз-Эфрон, 1926. — С.6.

збірників післяжовтневого часу з питань викладання музики в школі, він здійснював також організаторську роботу щодо підготовки учительських кадрів.

Основним методологічним положенням його музично-просвітительських і педагогічних спрямувань було те, що головним формуючим чинником естетичного смаку є сприймання мистецтва, усвідомлення його форми, змісту, специфіки сутності засобом спостереження.

З цього приводу він писав: "Музика — мистецтво, тобто певне явище у світі, створене людиною, а не наукова дисципліна, яку вивчають, якої навчаються... Але якщо музику не вивчають заради знань, то їй навчають. Навчають грати на роялі, скрипці, балалайці. Це так. Та це можна робити і не робити... Але спостерігати її і, спостерігаючи, звикати, робити висновки й узагальнення — це інша справа. Спостерігати мистецтво — це насамперед вміти сприймати його..."

Що сприймання музики може привести до художньої оцінки і до підвищення рівня смаку — у цьому немає сумніву¹.

З цього Асаф'єв Б.В. робить висновок, "що для правильного наближення до пізнання музики як предмета, що збагачуюче наш життєвий досвід і підвищує почуття життя, необхідно не стільки її навчання або вивчення її як наукової дисципліни, скільки спостереження (доцільно організоване) здійснюваних у ній змін та перетворень матеріалу". У зв'язку з цим, "найважливішим музично-педагогічним завданням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися в музичній природі слухових образів (ритм, відстань, динаміка, темп, колорит, тембр) і в емоціональному їх змісті, і в символіці виразу та зображення (звукозапис)"².

Обґрунтування Асаф'євим Б.В. методу спостереження музики значною мірою обумовило у 1930-1940 рр. поліпшення методики музично-виховної роботи в школі і спеціальних музичних навчальних закладах.

¹ Глебов И. Музыка в современной общеобразовательной школе. — Л.: Брокгауз-Эфрон, 1926. — С.9-11.

² Асаф'єв Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — Изд. 2-е. — Л.: Музыка, 1973. — С.61.

Особливого значення у цій роботі Асаф'єв Б.В. надає участі дітей та молоді у хоровому співу, який на його думку створює для його учасників "можливість найшвидшого зростання музичної свідомості й музичного сприймання"¹.

Значний внесок у розвиток теорії та практики музичного виховання минулого внесли Станіслав Теофілович Шацький (1878-1934) та його дружина Валентина Миколаївна Шацька (1882-1978). Цінність їхньої теоретичної спадщини полягає в тому, що вони у процесі своєї педагогічної діяльності втілювали в практику принципи поєднання музичного розвитку дітей з розвитком їхніх загальних естетичних потреб.

Шацький С.Т., перебуваючи на посаді ректора Московської консерваторії, докладав зусиль у підготовку саме таких професійних музикантів, що своєю творчістю несли мистецтво у широкі народні маси. У 1933-1934 рр. він став ініціатором створення школи художньої майстерності та оперної студії при консерваторії.

Шацька В.М., беручи участь у керівництві Інститутом художнього виховання Академії педагогічних наук СРСР та створенні перших програм з музики для загальноосвітніх шкіл, обґрунтувала передумови успішного навчання музики, які полягали в наступному:

- Музично-естетичне виховання усіх без винятку дітей у різних ланках роботи школи.

- Визнання естетичного і, зокрема, музичного виховання як одного з провідних чинників формування особистості у цілому, а не формування окремих її "чисто естетичних" якостей.

- Здійснення музичного виховання шляхом повноцінного сприймання ними творів музичного мистецтва, що передбачає їх цілісний аналіз і усвідомлення.

- Необхідність педагогічного керівництва естетичним розвитком учнів, спрямованого на виклик їхньої реакції, відповідно до змісту твору та єдності емоційного і свідомого сприйняття.

¹ Там само. — С.18.

"Наше завдання, — писала Шацька В.М., — виховати у молоді любов і цікавість до музики, розвинути і сформувані здорові музичні смаки, допомогти юнакам і дівчатам оволодіти певним колом естетичних понять і переконань відповідно до комуністичного світогляду і комуністичної моралі"¹.

Згідно з цим положенням, Шацька В.М. ставила перед музичним вихованням не професійні, а загальнопросвітительські завдання.

Період повоєнних років (після 1945 р.²) і до кінця 70-х років ХХ ст. розвиток музичної освіти й виховання був підпорядкований основним завданням будівництва соціалістичного суспільства. Державні програми соціального розвитку народу, зокрема музичного виховання, виходили з принципу всебічного та гармонійного розвитку людини. Але цей принцип був суворо підпорядкований комуністичній ідеології, що визначала музичне мистецтво масовим явищем, яке, за відомим висловом, повинно "належати народів"³.

Дотримання цього принципу призвело до ствердження того, що музичне мистецтво (як і інші види мистецтва) не є елітарною формою людської свідомості, а виступає засобом формування гармонійного розвитку члена суспільства, де "...кто был никем — тот станет всем"⁴.

Основними завданнями музичної освіти й виховання народу стало його залучення до художньої самодіяльності, розвитку масового хорового співу та колективних видів музичного виконавства.

¹ Шацькая В.Н. Музыка в школе. — М.: Академия пед. наук РСФСР, 1963. — Кн.2. — С.4.

² З 1939 р. до 1945 р. тривала Друга світова війна, під час якої була призупинена робота з музичної освіти й виховання. Викладання музики в школі на вільних від окупації територіях все ж таки відновилося у 1943 р., але проходило тільки в 1-4-х класах.

³ "Мистецтво належить народів..." — цей вислів В.І.Леніна (1870-1924) у 20-х роках ХХ ст. був записаний Кларою Цеткін (1857-1933) у бесіді з ним і представлений пізніше у її спогадах.

⁴ Це слова з міжнародного комуністичного гімну "Ітернаціонал", написаного у 1871 р. і опублікованого у 1888 р. французьким композитором П. Дегейтером (1848-1932) на слова Е.Потьє (1816-1887).

Принцип масовості став головним в організації музично-просвітительської роботи. При школах, вищих навчальних закладах, будинках культури та клубах діяли гуртки художньої самодіяльності. Місцевими органами освіти й культури організовувалися олімпіади художньої самодіяльності. Для кращих музичних колективів було впроваджено почесне звання "народний".

Професійна музична освіта готувала кадри для керування цим процесом, розвитку масових форм музичної діяльності, для створення творів музичного мистецтва, прославляючих успіхи соціалістичного будівництва.

Після ХХУ з'їзду КПРС (Комуністична партія Радянського Союзу), який відбувся у 1976 р., політика союзної держави у галузі розвитку освіти й виховання спрямувалася на вирішення основних його завдань: поліпшення підготовки кадрів з вищою освітою, розширення профорієнтаційної роботи та професійної освіти молоді. Це сприяло спрямуванню зусиль передових музикантів, педагогів на пошуки нових форм музичної освіти й виховання.

Основна увага була спрямована на загальноосвітню школу. До розробки програм з музики приступили декілька лабораторій науково-дослідних інститутів колишнього союзу, але найбільш відомою і поширеною в школах України визначилася програма, розроблена під керівництвом відомого російського композитора і педагога Дмитра Борисовича Кабалецького (1904-1987). Програма була побудована на основних ідеях, які Кабалецький висловив у своїх радіовиступах для дітей "Про що говорить музика" та у своїй книзі "Про трьох китів та про багато інше"¹.

Основною метою програми стало вирішення завдань загального музично-естетичного та морального виховання школярів, прищеплення навичок різних видів музично-естетичної діяльності, здорового естетичного смаку, залучення

¹ Пізніше ці виступи на всесоюзнім радіо були записані і випущені на шести грамофонних платівках всесоюзною фірмою грамзаписів "Мелодія", а книжка стала настільною книгою музичних керівників у дошкільних та позашкільних установах.

до участі в художній творчості, намагання жити за "законами краси".

Д.Кабалевський стверджував, що головне завдання — "... це викликати у дітей і підлітків розуміння й відчуття того, що музика (як і інші види мистецтва) не проста розвага і не додаток, не "гарнір" до життя, яким можна користуватися і не користуватися на свій розсуд, а важлива частина самого життя, життя у цілому і життя кожної окремої людини..."¹.

У цьому він був безпосередньо був послідовником Б.Асаф'єва, А.Луначарського та Н.Крупської, які в музичному вихованні визначали основне завдання: допомогти дитині через музичне мистецтво навчитися ясніше мислити і глибше відчувати навколишнє життя.

"Три кити", як винайшов Д.Кабалевський, — це пісня, танок і марш, на яких тримається музика. Три основних її сфери, до кожної з яких відносяться такі визначення, як "жанр", "форма", "тип", "характер", ін.

Пісня, танок та марш в конкретному музичному матеріалі визначає його характерність — пісенність, танцювальність, маршевість, що при обговоренні на уроках музики створює ситуацію розмірковування, порівняння.

Генеральна лінія програми визначається темою — "Музика і життя". Тому музичне навчання тісно пов'язується з його загальноосвітньою, виховною та розвиваючою функціями. Це підтверджується і тематичною побудовою програми. Для кожної чверті навчального року визначається своя тема і свої завдання. Між чвертями та роками існує внутрішня наступність і тісний взаємозв'язок.

У 80-х роках ХХ ст. програма Д.Кабалевського широко втілювалася в практику роботи українських шкіл, але сприймалася вона не однозначно. Цьому сприяли її декілька негативних особливостей.

¹ Кабалевский Д. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы. В кн.: Музыкальное воспитание в Советском Союзе. / Ред.-сост. Л.Баренбойм. — М.: "Сов.композитор", 1977. — С.62.

По-перше — музична змістовність українського варіанту програми базувалася в основному на неукраїнській музиці або на русифікованих її варіантах.

По-друге — у програмі значною мірою нівелювалися традиційні для української школи види діяльності на уроці — хоровий спів та колективне музикування.

Але в цілому теоретичні та методичні ідеї Д.Кабалевського відіграли значну роль у розвитку і становленні сучасної української музичної педагогіки.

2.2. Сутність процесу музичного виховання та його компоненти

Будь-який виховний процес являє собою сукупність закономірних і послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату.

Це процес має двосторонній характер і припускає як організацію і керівництво, так і власну діяльну активність особистості вихованця. Проте головна роль у цьому процесі належить педагогу, що розробляє програму реалізації загальної мети виховання, обґрунтовано вибирає і застосовує форми організації, методи і прийоми виховної роботи.

Що варто розуміти під сутністю виховного процесу?

Як філософська категорія сутність означає зміст даної речі, те, що вона є сама по собі на відміну від всіх інших речей. У процесуальному значенні сутність відбиває глибинні зв'язки, внутрішні відношення, що визначають основні риси і тенденції розвитку даного явища.

Сутність виховного процесу включає основні компоненти: мету, закономірності, рушійні сили, структуру, етапи виховного процесу та оптимальні умови його здійснення.

У розділі загальної музичної педагогіки процес виховання ми розглядали у широкому та вузькому значенні цього слова. Музичне виховання як специфічну педагогічну діяльність, спрямовану на досягнення різних рівнів музичної сформованості особистості, слід розглядати у таких значеннях:

Музичне виховання — складова частина духовного розвитку людини, її художньо-емоційної сфери, естетичного ставлення до навколишнього життя у процесі формування особистості.

Музичне виховання — засіб розвитку музичних здібностей людини, що забезпечують свідоме сприймання музичного мистецтва, спроможність критичного ставлення до музичних явищ, поширення впливу музики на процеси спілкування людей, покращання їхнього побуту, збереження та примноження національних музичних традицій.

Музичне виховання — спеціально організований цілеспрямований процес формування професійних музичних якостей та музично-естетичної свідомості майбутнього музиканта.

Процес музичного виховання у своїй логічній побудові має свою структуру, яка визначається об'єктивними і суб'єктивними чинниками.

До об'єктивних чинників належать особливості розвитку сучасного суспільства і пов'язаних з цим процесів художньо-естетичної творчості і музичного мистецтва, розвитком професійної музичної освіти й виховання на державному рівні, відродженням національних музичних традицій і народної творчості, розширенням сфери впливу музичного мистецтва на різні сфери суспільного життя.

Суб'єктивними чинниками є прагнення значної частини молоді до оволодіння навичками музично-творчої діяльності, використання зразків музичного мистецтва у повсякденному житті, розширення мережі закладів, які використовують музичне мистецтво як засіб організації прибуткового бізнесу.

Методологічною засадою музичного виховання, як і художньо-естетичної творчості в цілому, є естетика — філософська наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, про суть і форми відображення

дійсності і перетворення життя за законами краси¹. Тому мета і структура музичного виховання в цілому повинні бути підпорядковані естетичним категоріям, які відповідають і сприяють відтворенню і поліпшенню життя “за законами краси”.

Така умова може бути створена тільки при підпорядкуванні об'єктивних і суб'єктивних чинників розвитку процесу музичного виховання єдиній меті — формуванню особистості, здатної цінити красу і створювати її навколо себе.

Таким чином, структура процесу музичного виховання — це логічна, послідовна сукупність основних теоретичних і практичних компонентів виховного процесу, які складають його основну сутність. До неї належать: Мета, зміст, форми організації, методи і засоби виховання, результат.

Мета музичного виховання передбачає всебічний музичний розвиток людини, що дасть спроможність їй сприймати й цінувати музично-естетичні явища як частку суспільної свідомості, розвивати й використовувати їх для поліпшення навколишнього життя, створювати музичні твори та інші зразки музичної культури.

Мета музичного виховання формується з основної мети, декларованої суспільним замовленням на основі суспільної моралі, сформульованої основним Законом — Конституцією України та іншими законодавчими актами — всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу українського народу.

Зміст музичного виховання включає: формування музично-естетичної свідомості особистості, її музичних здібностей та навичок музично-творчої діяльності.

Формування музично-естетичної свідомості особистості за кінцевим результатом передбачає: оволодіння певним

¹ Естетика — від гр. “аїдетіхос” — здатний відчувати (Український радянський енциклопедичний словник в трьох томах. — Т.1, — К.: УРЕ, 1986. — С.595.)

комплексом знань і уявлень про музичне мистецтво; навичками аналітично-оціночного музичного мислення, базованого на пріоритетних загально-людських та художніх цінностях. Зміст музичного виховання реалізується: умовами створення музично-естетичного середовища; виховним впливом музичних явищ за допомогою педагогічної діяльності викладачів; створенням умов для самостійної музично-творчої діяльності особистості.

Форми організації музичного виховання поділяють на індивідуальні, групові та масові. У контексті навчально-виховного процесу розрізняють урочні та позаурочні форми організації музичного виховання.

В умовах суспільного функціонування музичних явищ слід виділити також і форми соціокультурного музичного впливу на особистість — це насамперед виховання в сім'ї та так зване комітатне музичне виховання — опосередкований вплив музичних явищ як фону у побутовому житті, або неаналітичне сприймання музики під час дозвілля.

Методи музичного виховання — це взаємодії між об'єктами та суб'єктами (вихованцями та вихователями) музичного виховного процесу, спрямовані на формування музично-естетичної свідомості, навичок практичної музичної творчості та особистісних музичних якостей.

Методи музичного виховання в практичній реалізації мають складові частини — прийоми. Прийом музичного виховання — короткочасна дія (взаємодія), деталь методу виховання, що реалізується в умовах конкретної виховної ситуації.

Засобами музичного виховання вважаються різні види музично-естетичної діяльності, які реалізуються в процесі вивчення навчальних предметів музичного циклу, а також у позаурочних формах організації музично-виховної роботи.

Ці види діяльності можна поділити на суто навчальні, навчально-ігрові, суспільно-творчі та розважально-прикладні.

Вибір методів та засобів музичного виховання залежить від мети, змісту та принципів виховання, вікових та індивідуальних особливостей вихованців.

Як і всякий суспільний процес, що передбачає розвиток особистості, музичне виховання має свої рушійні сили, тобто передумови, які змушують поступове кількісне і якісне перетворення рівня її музичної вихованості.

До головної рушійної сили процесу суспільного музичного виховання можна віднести основне внутрішнє протиріччя, яке визначає необхідність просування музично-виховного процесу вперед — суперечність між бажаним і наявним станом розвитку національної музичної культури у контексті розвитку світових культуротворчих процесів.

З іншого боку, рушійними силами можуть виступати особистісні протиріччя, що спонукають людину до участі в процесі музичного виховання й розвитку своїх музичних якостей. Ці протиріччя викликані суперечністю між новими музично-естетичними потребами, запитами, потягами особистості та досягнутим рівнем можливостей до їх задоволення.

Як динамічний процес музичне виховання особистості у логіці своєї побудови має послідовні етапи. Ці етапи обумовлюються основними критеріями музично-естетичної сформованості особистості і проходять паралельно з етапами формування особистості в цілому.

2.3. Принципи та етапи процесу музичного виховання особистості

Будь-яка соціально-педагогічна система складається з єдності двох структур. Перша — змістовна — дає чітке уявлення про основні цілі системи, методологічні підходи до визначення змісту, форм організації та методів її реалізації. За допомогою змістовної структури визначається і формулюється основний набір конкретних змістовних задач. До них належать, наприклад, такі, як: розвиток фізіологічної і психологічної основи музично-естетичної культури; розвиток культури сприйняття й оцінки художньо-естетичних явищ з позицій єдності форми й змісту; виховання художнього смаку в його єдності з морально-естетичним ідеалом, формування особливого

типу художньо-образного мислення; розвиток емоційної сфери особистості; змістовне збагачення процесу духовного життя, змісту духовних потреб і забезпечення глибокого естетичного переживання.

Інший бік соціально-педагогічної системи передбачає формальну (зовнішню) структуру, що оформляє розглянуті вище змістовні завдання у теоретичні межі логіки їхньої реалізації.

Ефективність музично-естетичного виховання залежить не тільки від ступеня єдності його внутрішньої та зовнішньої структур. Вона залежить ще від правильного розуміння специфіки музичного мистецтва як суспільного явища, від уміння викладачів виявити цю специфіку і врахувати її в практичній викладацькій діяльності.

Формальну (зовнішню) структуру організації музичного виховання визначають принципи — теоретичні ідеї, на яких базується зміст процесу музичного виховання.

Принцип зв'язку музичного виховання з національною культурою. В умовах розбудови української держави відбуваються процеси відродження та розвитку національної культури. Вона своїм корінням сягає у найдавніші часи і має неповторні специфічні риси, характерні тільки для української нації. Процес музичного виховання молоді в умовах сучасної національної освітньої політики повинен бути підпорядкований основним цілям розвитку української національної культури. Але це не означає, що зміст національного музичного виховання не повинен враховувати найкращі зразки світової музичної культури, особливостей зарубіжних виховних систем.

Принцип єдності музичного виховання і загального художньо-естетичного розвитку особистості.

Дорослі і діти постійно стикаються з естетичними явищами. У сфері духовного життя, повсякденної праці, спілкування з мистецтвом і природою, у побуті, у міжособистісному спілкуванні, скрізь основні естетичні категорії — прекрасне і потворне, трагічне і комічне — грають істотну роль.

В суспільстві не можна говорити про гармонійний розвиток особистості без естетичних ідеалів, естетичного розвитку і художньої освіченості, без уміння в роботі доводити якість до художньо-естетичної досконалості. Музичне виховання як об'єктивний і суб'єктивний процес повинно проходити у тісному зв'язку з іншими напрямками виховної роботи, які у своєму змісті передбачають формування естетичного ставлення до навколишнього світу.

Принцип міжпредметних зв'язків. У реалізації системи естетичного виховання взагалі в традиційній вітчизняній педагогіці існує концепція комплексного впливу мистецтва на особистість. Ця концепція розроблена відомою дослідницею проблем естетичного виховання професором Шевченко Г.П. Система естетичного виховання вишиковується так, щоб різноманітні види мистецтва постійно взаємодіяли в процесі впливу на особистість. На цьому засновується необхідність здійснення тісних міжпредметних зв'язків у процесі викладання музичного мистецтва. Кожне з них посилює вплив іншого за рахунок специфіки мови і своєрідності художніх уяв. Музичне виховання виступає органічною частиною, своєрідною додатковою функцією будь-якого виду виховання.

Не менш важливим є принцип зв'язку музичного виховання з життям. Особливість цього принципу полягає в тому, що краса музичного мистецтва і життя справляють діючий виховний вплив лише тоді, коли людина навчилася визначати, розуміти і почувати художньо-естетичні явища в навколишньому житті, проникати в їхню сутність.

У процесі організації практичної виховної роботи необхідною умовою виступає принцип поєднання урочних, позаурочних занять і організованого впливу музичного мистецтва за допомогою засобів масової інформації. У навчальному плані предмети музичного циклу мають таку кількість годин, яких достатньо для засвоєння лише основних професійних знань. Тому навчальний процес може дати тільки напрямок, визначити завдання професійної музичної підготовки.

Але в галузі музичного виховання необхідно враховувати, організовувати й аналізувати весь потік художньої

інформації, що стікається до особистості за різноманітними каналами. Тому важливо досягати єдності урочних і позаурочних форм організації музичного виховання. Обов'язковість цієї вимоги зберігається при будь-якій кількості годин, що відводяться на професійну підготовку в навчальному плані.

Специфічним у музичному вихованні є принцип поєднання практичної музичної діяльності і самодіяльності. Він набуває особливого значення в умовах елементарної музичної освіти й навчання, хоча й у професійній підготовці музикантів додержання цього принципу значно розширює можливості розвитку творчих здібностей та практичних навичок музичного виконавства.

Як і будь-який виховний процес музичне виховання має свої етапи, що визначають рівень музичної вихованості та сформованості особистості в певний період або проміжок часу. Кожний етап має свою мету і змістовні компоненти, що визначають форми організації, засоби і методи музичного виховання.

Перший етап — усвідомлення основних музично-естетичних понять, історичного досвіду становлення й розвитку музичного мистецтва, його ролі в суспільному житті та житті окремої людини.

Змістовними компонентами музичного виховання на цьому етапі виступають розвиток загальної музично-естетичної ерудиції особистості, надання елементарних знань у галузі музичного та суміжних з ним мистецтв. Для цього використовуються засоби та методи масового залучення особистості до знайомства з музичними явищами. У процесуальному плані — це організація відвідань музичних концертів, слухання музичних творів, вивчення історії музичного мистецтва, його специфічного впливу на розвиток людської цивілізації.

Другий етап — формування оцінно-критичного ставлення до явищ музичного та суміжних з ним видів мистецтва.

Основою змісту музичного виховання особистості на цьому етапі стає формування особистісного ставлення людини

до явищ музичного мистецтва та розвиток навичок самостійної (самодіяльної) музичної творчості.

Як засоби та методи музичного виховання застосовуються дії, пов'язані з виділенням найбільш улюблених для особистості музичних творів, їхній аналіз з метою розвитку особистих музично-естетичних переваг, що базуються на емоційній адекватності сприймання музичного твору, обґрунтованості оцінних суджень.

Третій етап — формування музично-естетичних поглядів і переконань, побудованих на пріоритетних загальнолюдських та художньо-естетичних цінностях.

Процес музичного виховання на цьому етапі має вирішальне значення для формування особистості. Змістовними компонентами його виступають такі, які дають спроможність не тільки проявляти оцінно-аналітичне ставлення до музичних явищ, а й чітко відмежовувати антихудожні, антиестетичні музичні твори і прояви подібної музичної творчості.

Засобами і методами тут виступають такі, в основі яких лежить не тільки сприймання музичних явищ, а й практична музично-творча діяльність.

На цьому етапі музичне виховання здійснюється з залученням особистості до активної музично-творчої діяльності, де вона вибірково ставиться до формування свого виконавського репертуару згідно з особистісними музично-естетичними переконаннями.

Четвертий етап — формування музично-творчої та художньо-естетичної спрямованості особистості, спроможної створювати нові музичні твори та зразки музично-естетичної культури.

На цьому етапі зміст музичного виховання спрямований на завершення музично-естетичного формування особистості. Він реалізується в основному в умовах професійної підготовки музиканта.

Засоби і методи виховної роботи спрямовуються на створення потреби особистості в заняттях музичною творчістю, необхідністю удосконалення своєї виконавської майстерності, створенням нових музичних творів, інтерпретацій, бажанням

створити навколо себе світ яскравих художньо-естетичних образів і переживань.

2.4. Закономірності та умови підвищення ефективності музичного виховання

Закон — філософська категорія, яка відображає істотне, загальне, стійке, необхідне для даної галузі взаємовідношення між явищами об'єктивної дійсності¹.

Закон виражає зв'язок між предметами, складовими елементами даного предмета, між властивостями речей, а також між властивостями в середині речі. Існують закони функціонування, що виражають істотний, необхідний зв'язок між співіснуючими в просторі речами і явищами (наприклад, закон всесвітнього тяжіння або закон збереження енергії).

Поряд і в єдності із законами функціонування існують закони розвитку. Вперше закони розвитку обґрунтував видатний німецький філософ Г.Ф.Гегель (1770-1831), який назвав їх законами діалектики². Сутність цих законів складає вирішення протиріч. Іншими словами, розвиток будь-якого явища здійснюється тільки завдяки: а) єдності та боротьби протилежностей; б) заперечення заперечення; в) переходу кількості у якість. Розрізняють закони розвитку як природи, так і суспільства (суспільних процесів).

Виховання як суспільне явище функціонує і розвивається теж за певними ознаками закону, які прийнято називати закономірностями.

Закономірність виховання — об'єктивно існуючий, повторюваний істотний зв'язок суспільних морально-естетичних відносин між людьми, який характеризується вирішенням зовнішніх і внутрішніх протиріч, що забезпечує поступальний розвиток рівня моральності члена суспільства.

В музичному вихованні як складовій частині загального виховання закономірності визначаються відповідно до конкретних галузевих завдань розвитку і формування особистості. Вони визначаються специфікою розвитку музичного мистецтва як різновиду форми суспільної свідомості.

До головних закономірностей музичного виховання особистості слід віднести такі:

- **єдність та взаємодія музичного виховання і загального розвитку особистості.** Музичне виховання у контексті загальної та професійної освіти є складовою частиною основних напрямків виховання. Входячи до загальноестетичного напрямку, воно здійснюється поряд з морально-правовим, фізичним та іншими загальними напрямками виховання особистості, які визначені основними законодавчими актами про освіту в Україні і передбачають разом з вихованням забезпечення фізичного і духовного її розвитку. Тому ця закономірність є однією з головних умов ефективності музичного виховання. Неможливо виховати справжнього музиканта без забезпечення гармонійного різнобічного розвитку його особистості.

- **зв'язок між рівнем музичного розвитку особистості та характером її практичної музично-творчої діяльності.** Музичне виховання здійснюється у поєднанні з практичною музично-творчою діяльністю. Нерідко у практиці виконавської діяльності бувають випадки, коли виконуваний твір не до кінця осмислений виконавцем унаслідок його музичної незрілості (нерозвиненості). Таким чином, ця закономірність вимагає забезпечення відповідності рівня музичного розвитку особистості характеру її практичної музично-творчої діяльності.

- **єдність загальної мети виховання особистості і конкретних музично-виховних завдань.** Ця закономірність впливає з основних суспільних завдань формування особистості, які визначені в державних декларативних актах і спрямованих на гуманістичний, демократичний розвиток суспільства. Тому зміст виховної роботи і пов'язані з ним

¹ Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С.188.

² Від гр. *dialegesthai* — вести бесіду, полеміку. Пошук істини вплихом співставлення думок та вирішення протиріч.

конкретні музично-виховні завдання не повинні заважати досягненню основної виховної мети.

- **єдність процесів музичного виховання і музичного самовиховання (саморозвитку).** Формування і розвиток особистості завжди проходить завдяки зовнішнім і внутрішнім чинникам. До внутрішніх чинників відносяться ті процеси, які особистість здійснює завдяки своїм внутрішнім діям. Неможливо тільки під час занять або виховних музичних заходів ефективно виховувати. Багато залежить від того, настільки людина самостійно намагається усвідомити і зробити своєю властивістю ті чи інші риси, якості, смаки, вартості. Виховати музиканта неможливо без його самостійної роботи над розвитком та поліпшенням своїх музичних якостей.

- **залежність музичного виховання від загального розвитку музичної культури та матеріальних можливостей суспільства.** Зміст музичного виховання, як і освіти в цілому, визначається соціальним рівнем розвитку суспільства. Неможливо будувати зміст виховної роботи на музичних зразках, які не характерні для сучасних умов практики розвитку музичного мистецтва й художньої культури в цілому. Тому дотримання закономірності подолання розбіжностей між змістом музично-виховної роботи і рівнем розвитку музичної культури суспільства необхідне для ефективності музичного виховання.

- **зв'язок між можливостями особистості (віковими, індивідуальними та ін.) і характером виховних впливів на неї та змісту виховного матеріалу.** Нерідко в практиці навчально-виховного процесу молоді викладачі, намагаючись добитися високих результатів швидкими темпами, переоцінюють індивідуальні особливості своїх вихованців. Музичні задатки і здібності, якими володіє людина від природи, треба розвивати до рівня талановитості з урахуванням й інших індивідуальних вікових психологічних та фізіологічних особливостей. Тільки у поєднанні та корегуванні спроможностей та бажань із змістом музично-виховної роботи можна добитися успіхів.

Як бачимо, в основі кожної закономірності лежить певне протиріччя, подолання якого забезпечує результативність виховної роботи. Слід відзначити, що музичне виховання за характером досить індивідуалістичне. Його успіх залежить не тільки від музичних якостей вихованців, а й від рівня музичної професійності вихователя.

Світ музичних емоцій і образів великий і повністю залежить від індивідуального способу мислення. Тому в практиці виховної роботи будь-якого викладача можуть функціонувати свої індивідуальні закономірності та принципи діяльності, які можуть визначати саме його індивідуальний підхід до змісту роботи.

Успіх музично-виховної роботи залежить не тільки від дотримання певних закономірностей та принципів її організації. Необхідною складовою підвищення ефективності музичного виховання повинні виступати умови, в яких здійснюється навчально-виховний процес. Ці умови визначаються принаймі двома чинниками: економічним (матеріальним) і морально-психологічним.

На кожному етапі музичної освіти (елементарному, середньому, вищому) ці умови мають свої особливості.

Перша умова — економічна визначається наявністю матеріальних можливостей організації та здійснення музичного виховання.

Елементарний рівень музичного виховання забезпечується загальноосвітніми навчальними закладами будь-якого типу і є обов'язковим, тобто державним компонентом навчального плану. Він реалізується на уроках музики та в позаурочній й позашкільній роботі.

Для забезпечення першої умови у загальноосвітньому навчальному закладі необхідна наявність спеціально обладнаних кабінетів музики, музичних класів, аудиторій (актових залів), в яких організовується процес музичного виховання.

Крім кабінетів та аудиторій, загальноосвітні заклади повинні бути забезпечені відповідною матеріальною та науково-методичною базою — музичні інструменти, технічні засоби відтворення та запису музики, підручники, навчальні посібники, засоби наочності (таблиці, малюнки) та необхідна нотна

література відповідно до навчального плану та плану проведення позаурочної й позашкільної роботи з музики.

Штатний розклад загальноосвітнього закладу повинен передбачати наявність кваліфікованих педагогічних працівників, кількість яких нормована відповідно до кількості годин, передбачених навчальним планом.

Середній рівень музичного виховання забезпечується спеціальними типами навчальних закладів, а саме: музичні школи, студії та прирівняні до них навчальні заклади.

Для забезпечення економічної умови ці навчальні заклади у наявності повинні мати все те, що стосується загальноосвітніх закладів, але додатково — навчально-методичну базу та штат викладачів, що могли б забезпечити середню професійну музичну підготовку учнів на рівні повної музичної грамотності, здатних самостійно виконувати нескладні музичні твори, маючи навички акомпанування та гри в ансамблі чи оркестрі.

Вищий рівень музичного виховання, що забезпечується вищими музичними закладами, потребує наявність спеціалізованих приміщень, концертних залів, студій, технічних засобів та науково-методичної бази, які б відповідали сучасним світовим вимогам забезпечення професійної підготовки музикантів-виконавців, композиторів та інших фахівців музичного мистецтва.

У штаті професорсько-викладацького складу повинні бути не тільки висококваліфіковані викладачі, але й видатні виконавці та діячі музичного мистецтва, які спроможні були б демонструвати у виховній роботі неповторні зразки практичної музичної творчості.

Друга умова — морально-психологічна забезпечується наявністю у виховному процесі мотиваційних та стимулюючих особливостей.

Під особливостями слід розуміти такі характеристики, які сприяють або поліпшенню якості будь-якого процесу, або ускладнюють та погіршують його.

На елементарному, середньому та вищому рівнях музичної освіти й виховання ці особливості проявляються у так

званому музично-естетичному середовищі, яке створюється в будь-якому навчальному закладі.

Розглядаючи вище питання розвитку та формування особистості, ми відзначали, що середовище — це оточуючі людину соціальні, матеріальні й духовні умови її життєдіяльності. Від оточуючого середовища залежить якість і ефективність формування особистості. Музично-естетичне середовище на різних рівнях музичної освіти й виховання виступає найнеобхіднішою умовою виховання музиканта.

Таким чином, музично-естетичне середовище навчального закладу включає в себе:

Соціальні музично-естетичні умови — це наявність цілеспрямованого, правового, декларативно визначеного статусу музичного навчального закладу або певного його структурного підрозділу, головним завданням якого є надання елементарної, середньої або вищої музичної освіти й виховання.

Матеріальні музично-естетичні умови — наявність матеріальних та навчально-методичних атрибутів, які використовуються у навчально-виховному процесі.

Духовні музично-естетичні умови — створення ситуації постійного художньо-естетичного спілкування в громадському житті та міжособистісних стосунках, базованого на кращих морально-етичних цінностях; використання в навчально-виховному навчального закладу найкращих зразків музичного мистецтва та світової музичної культури; підпорядкування різних форм діяльності та громадського життя навчального закладу основній меті — музично-естетичне виховання та професійна підготовка особистості музиканта.

2.5. Загальні методи та форми організації музичного виховання

Визначення методів та форм організації музичного виховання в історії розвитку музичної педагогіки має суб'єктивно довільний характер. Автори, які давали визначення цим категоріям, намагалися пояснювати свої методичні дії

словами, які зачастише не мали чіткого наукового термінологічно-семантичного обґрунтування. І це не дивно.

К.С.Станіславський, який уперше здійснив розклад "по полицям" процес навчання акторському мистецтву, писав: "Про мистецтво треба говорити і писати просто, зрозуміло. Мудрені слова лякають учня. Вони збуджують розум, а не серце. Від цього в момент творчості людський інтелект витісняє артистичну емоцію з її підсвідомістю, яким відведена значна роль у нашому напрямку мистецтва"¹.

Це пояснює те, що, даючи визначення деяким поняттям виховання й навчання мистецтву, автори використовували термінологію, яка побутувала в практиці їхньої творчої діяльності. Такий підхід призводив до того, що форми організації та методи виховання й навчання при їхньому теоретичному визначенні набували тотожного значення, а іноді змішувалися з видами мистецької діяльності.

Що стосується процесу музичного виховання, то в цьому напрямку на цей час спільності у теоретичних визначеннях методів музичного виховання досі немає.

Наприклад, російський теоретик естетичного виховання Лихачов Б.Т. у загальному художньому (мистецькому) вихованні дітей виділяє три основні групи методів: а) практичне навчання; б) естетичне оптимальне сприймання; в) художньо-творча діяльність². В цьому ми вбачаємо термінологічну некоректність, бо процеси навчання й виховання в педагогічній науці розглядаються окремо і мають свої чітко визначені методи.

Автори одного з останніх російських посібників "Теорія й методика музичного виховання" Халабузарь П.В. та Попов В.С. вважають, що музичне виховання здійснюється виключно у формах музичної діяльності: а) слухання музики; б) практична творча діяльність (виконавство); в) навчальна діяльність (музична

¹ Станіславський К.С. Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1951. — С.3.

² Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1985. — С.136-142.

грамотність); г) громадсько-корисна діяльність, що виражається активною пропагандою музичного мистецтва¹. Це ствердження взагалі відзначається глобальним підходом, який охоплює увесь навчально-виховний процес, де змішується в одне і музичне навчання, і виховання.

Більш чіткого визначення, на наш погляд, має характеристика методів музичного виховання, яка сформульована дослідницею проблем музичного виховання дітей молодшого віку Ветлугіною Н.О. Ця характеристика зводиться до їхнього визначення на основі загальної в педагогіці теорії виховання, а саме: а) методи переконання засобами музики; в) методи привчання та вправ². Такий підхід має науково-теоретичну основу і дає змогу подальшого детального обґрунтування методів на основі головних положень теорії виховання.

Відома професор Апраксина О.О. уникає теоретичних обґрунтувань і пропонує в організації музичного виховання школярів спиратися на систему, яка включає: виховання у школярів інтересу та любові до музики, потреби спілкування з нею; навчання різним видам музичної діяльності; розвиток музично-творчих здібностей; освіта, що передбачає знайомство з кращими зразками світової музичної культури³.

Автори Дмитрієва Л.Г. та Черноиваненко Н.М. розділяють методи музичного виховання на три підгрупи: методи стимулювання музичної діяльності; методи емоційного впливу; методи

¹ Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб, 2000, С.6-13.

² Методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособие / Под ред. Н.А.Ветлугиной. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1989. — С.31-33.

³ Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие. — М.: Просвещение, 1983. — С.54.

порівняння¹. Така характеристика включає тільки певну частину музично-виховної діяльності, що не в повній мірі передбачає формування навичок музично-творчої практичної діяльності учнів, яка є складовою частиною музичної вихованості особистості.

Відомий український професор Ростовський О.Я. визначає основні методи музичного виховання на основі закономірностей музично-освітнього процесу, які свого часу висунув Кабалевський Д.Б.: а) виховний вплив музики можливий тільки тоді, коли діти навчаються по-справжньому чути її і роздумувати над нею; б) естетичний вплив музики на духовний світ учня можливий тільки тоді, коли музичний твір приносить йому художню насолоду². Такий підхід розкриває перспективу суб'єктивного (творчого) визначення і застосування методів музичного виховання, виходячи з конкретного змісту музичного матеріалу, який пропонується учням для ознайомлення та вивчення.

У професійному музичному навчанні Полянський Ю.А. пропонує комплексний метод виховання й навчання музиканта, де поняття метод розглядається як сукупність дій викладача, побудованих на об'єктивних способах пізнання та перетворення дійсності в процесі навчання й виховання³. Таке визначення включає широке коло основних категорій музичного навчання й виховання і претендує на окрему методику підготовки музиканта певного рівня.

Більш творчо пропонує підходити до виборів методів виховання майбутніх музикантів Баренбойм Л.А. По-перше в музичному вихованні й навчанні він обстоює необхідність подолання протиріччя між естетичними (художніми) принципами та вибором методів

музичного навчання й виховання. Він зазначає: "Нерідко методи роботи педагога знаходяться в протиріччі з його художніми настановами. Якщо, наприклад, він ставить своїм завданням виховати виконавця, який зможе вільно та імпровізаційно передати поетичний образ музичного твору, але при цьому "натаскує" учня, змушуючи його механічно копіювати своє виконавство ("грай, як я"), то між художнім ідеалом і методами створюються нездоланні протиріччя"¹.

По друге — у професійній підготовці музиканта Баренбойм Л.А. визначає необхідність виховання якостей творчого уявлення та естрадного самопочуття.

У загальному музичному вихованні він пропонує застосувати так званий "елементарний музичний комплекс", який включає в себе п'ять основних компонентів: переживання музики; музичний слух; почуття музичного ритму; уміння зосереджено "спостерігати" за течією музики; навички та вміння читати музику². З цього слід зробити висновок, що формування зазначених якостей Баренбойм Л.А. відносить до сфери формування музичної свідомості (мислення), на що свого часу наголошували Б.В. Асаф'єв та Б.Л. Яворський.

Наш підхід до визначення та класифікації методів музичного виховання має загально педагогічний характер і охоплює теоретичний і практичний боки виховного процесу.

Загальні методи музичного виховання відповідно до умов сучасного педагогічного процесу і загальноприйнятих вимог можна поділити на такі групи:

- а) методи формування музично-естетичної свідомості;
- б) методи організації музично-естетичної діяльності і формування досвіду практичної музичної творчості;

¹ Дмитрисва Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методы музыкального воспитания в школе. — М.: Просвещение, 1989. — С.3-10.

² Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. — Тернопіль, 2001. — С.8-10.

³ Дьяченко Н.Г. и др. Теоретический основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г. Дьяченко, И.А. Котляревский, Ю.А. Полянский. — К.: Муз. Украина, 1987. — С.22-33.

¹ Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — М.: Музыка, 1974. — С.12.

² Там само. — С.229.

- в) методи стимулювання практичної музичної діяльності;
- г) методи музичного самовиховання.

Розглянемо ці групи окремо.

Методи формування музично-естетичної свідомості

Ця група методів передбачає сукупність взаємодій викладача та студентів (учнів), під час яких здійснюється засвоєння змісту музичного матеріалу на основі свідомого розсудливого та оціночного ставлення до нього. Таким чином формується музична свідомість, яка визначає рівень музичного розвитку та музично-естетичні ціннісні орієнтації особистості.

У практиці здійснення роботи з музичного виховання можна виділити конкретні методи формування музично-естетичної свідомості — музично-емоційний вплив та переконання.

Музично-емоційний вплив — спеціально створена, доцільна організація життєдіяльності учасників виховного процесу, пов'язана з використанням зразків музичної творчості, які впливають на емоційно-образну сферу мислення особистості. До цього відносяться — демонстрації та ілюстрації певних музичних творів (зразків), супроводжувані яскравими виражальними та зображальними елементами, які викликають відповідну позитивну емоційну реакцію (переживання).

Музично-емоційний вплив може бути прямим і опосередкованим. Він може бути спрямований на пробудження й стимулювання внутрішньої та зовнішньої активності вихованців.

Переконання — дії викладача, спрямовані на формування особистісного ставлення вихованців до музичного мистецтва, у відповідності з яким виникає конкретне відношення до музичного твору (зразка), яке обрається ними як єдине та можливе в даних умовах. До них відносяться — спонукування, навіювання, роз'яснення, пояснення, порівняння тощо.

Кожний рівень музичної освіти й виховання (елементарний, середній, вищий) визначається спільними критеріями, які характеризують якості музичного розвитку особистості на різних етапах.

Вище ми зазначали, що за твердженням відомої української дослідниці проблем естетичного виховання професора Рудницької О.П., критерії рівня сформованості музично-естетичної свідомості особистості визначаються в процесі діагностики її художнього розвитку в контексті проведення науково-педагогічних досліджень¹. Їх можна умовно поділити на три групи.

Першу групу становлять критерії ціннісних орієнтацій особистості, спрямованих на загальний художньо-естетичний кругозір. Для музичного розвитку показниками розвитку цих орієнтацій найголовнішими є такі:

- загальна музично-естетична ерудиція учнів;
- наявність знань у галузі музичного мистецтва;
- частота спілкування з музичними творами;
- вибірковість смакових уподобань;
- прагнення до самостійної музичної діяльності.

У другу групу входять критерії оцінки особистістю музичних творів, що характеризують її здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного² проникнення у задум автора, вміння аналізу та інтерпретації твору.

Головними показниками оціночної діяльності виступають:

- адекватність³ емоційного реагування на музичний твір;
- досвід визначення змістової сутності елементів музичної мови;
- наявність і характер асоціацій;

¹ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-258.

² Емпатія (від гр. "ем" — під час і "патос" — почуття) — розуміння почуттів і емоційного стану іншої особи. У сучасній трактовці — здатність особистості до співпереживання.

³ Від лат. "adaequatus" — прирівнений, відповідний, тотожний.

- обґрунтованість оцінних суджень;
- цілісність і повнота досягнення твору;
- вміння співвідносити вербальну¹ і виконавську інтерпретації музичного мистецтва.

До третьої групи належать критерії самооцінки свого естетичного ставлення до музичного мистецтва. Ці критерії характеризують схильність особистості до самопізнання, творчої діяльності, орієнтованої на самовдосконалення.

Головними показниками самооцінки є:

- готовність до самооцінки своїх художніх вражень;
- критичність оцінки власної підготовки до спілкування з музичним мистецтвом;
- здатність до усвідомлення наявних внутрішніх суперечностей;
- потяг до самовдосконалення;
- вміння визначати і планувати свій подальший музичний розвиток.

Ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки тісно пов'язані між собою як цілісне функціональне утворення і у своїй сукупності визначають загальний рівень сформованості музично-естетичної свідомості особистості.

Методи організації музично-естетичної діяльності і формування досвіду практичної музичної творчості

Ця група методів визначається прикладним характером і спрямована на створення практичних (діяльнісних) ситуацій у процесі музично-виховної роботи. Головним завданням музично-педагогічних працівників у реалізації методів організації музично-естетичної діяльності та досвіду практичної музичної творчості виступає формування у вихованців повсякденного прагнення до практичної музично-творчої діяльності.

¹ Вербалізація (від лат. *verbalis* — словесний) — здатність людини виражати свої думки і почуття словами (мовленням).

До методів організації музично-естетичної діяльності і формування досвіду практичної музичної творчості слід віднести: привчання; вправи; педагогічну вимогу.

Привчання — взаємодії між учасниками музично-виховного процесу, під час яких відбувається прищеплення вихованцям навичок практичної музично-творчої діяльності.

З першого досвіду спілкування з музичним мистецтвом викладачі привчають учнів до практичного виконання музичних творів, участі в музичній самодіяльній творчості, колективних музичних заходах.

У процесі професійного музичного навчання метод привчання реалізується в повсякденній участі студентів (учнів) у музичному житті навчального закладу — відвідуванні та участі у концертах, лекторіях, інших заходах, спрямованих на поширення та пропаганду музичного мистецтва.

Вправи — багаторазове повторення певних музично-творчих дій (завдань), метою яких є закріплення й удосконалення практичних навичок музичного виконавства.

У практиці музичної освіти виконання вправ частіше застосовується у музичному навчанні і складає одну з вирішальних умов технічної підготовки музиканта. Тому у музичному вихованні цей метод набуває ефективності у поєднанні з іншим методом виховання — переконанням.

Педагогічна вимога — педагогічно доцільний, спланований чи імпрізований вчинок вихователя спрямований на зміну особистісної поведінки вихованця або його ставлення до своєї діяльності.

У практиці професійної музичної підготовки педагогічна вимога є одним з головних чинників визначення і формування характеру творчої діяльності майбутнього музиканта. Педагогічні вимоги можуть бути пов'язані як з навчально-виховною роботою, так і з повсякденням.

Наприклад, майбутнім інструментальним виконавцям під час самостійних занять над програмою із спеціальності викладачі ставлять вимогу розіграватися не вправами та гаммами, а на уривках творів, що вивчаються; вокалістам забороняють приймати участь у позанавчальній та самодіяльній творчості тощо.

Формування досвіду практичної музичної творчості майбутнього музиканта тісно пов'язано з громадськістю. Тому в його музичному вихованні значну роль відіграє громадська музична думка — стан масового відношення різних груп людей до подій і фактів музичної дійсності. Зачастіше вона виконує консультативну та контрольну функцію, стає своєрідним експертом рівня практичної досконалості музиканта.

Громадська музична думка — це погляди та судження викладачів, колег, товаришів, знайомих та інших людей з приводу практичної музично-творчої діяльності студента (учня), що позитивно або негативно впливає на процес формування його музично-практичного досвіду.

Тому громадську музичну думку слід виділити у специфічний метод формування досвіду музично-творчої діяльності майбутнього музиканта, який характеризується об'єктивним проявом, не залежним від характеру та змісту музично-виховної роботи.

Методи стимулювання практичної музичної діяльності

Стимул¹ у музичному вихованні — це спеціально організований вплив на свідомість, мотивацію, почуття і волю особистості з метою підвищення її музично-творчої активності.

Стимулювати — означає спонукати до певних дій. Процес стимулювання в загальному значенні можна розглядати як з одного боку як рушійну силу виховання, виникаючу на основі мотивів (матеріальних, соціальних і морально-психологічних) та вирішення протиріч, про які ми говорили вище. З другого боку — як сукупність спеціальних методів, які застосовуються педагогом для створення ситуації спонукання особистості до певних дій.

У якості основного метода стимулювання в музичному вихованні стає виховна вимога.

Свого часу А.С.Макаренко розробив цілу систему виховних вимог до дітей, особистості, колективу. В його

¹ Від лат. stimulus — поштовх, заохочення.

практичній роботі ці вимоги відіграли велику роль у формуванні свідомості та моральної поведінки його вихованців.

В музичному вихованні форма вимог має індивідуальний характер в залежності від особливостей кожної особистості: одному досить нагадати, натякнути, іншому треба висловити вимогу більш категорично.

Виховна вимога може бути прямою безпосередньою та побічною (непрямою).

Пряма безпосередня вимога висувається педагогом як правило декларативно, стосується усіх без винятку і підлягає відповідного виконання без усяких заперечень.

Побічна (непряма) вимога у своєму складі окрім прямого має порадливе або оцінне ставлення викладача до діяльності учня (студента) — це вимога-порада, вимога-натяк, вимога-прохання тощо.

Іншим методом стимулювання в музичному вихованні є змагання. Особливо цей метод набуває значної ефективності на початковому етапі формування музичних якостей особистості. Реалізація його здійснюється в процесі участі студента (учня) в різних конкурсах, показових виступах, концертах та інших заходах, в яких він демонструє свої досягнення у порівнянні з іншими.

У практиці роботи музичних навчальних закладів метод змагання застосовується у проведенні конкурсів на краще виконання творів окремих композиторів, присвячених їхнім ювілейним датам, академічні концерти та інше.

До методів стимулювання слід віднести також заохочення та покарання.

Заохочення — моральний або матеріальний вплив на вихованців, який позитивно характеризує їхню діяльність і спонукає до подальшого досконалення своїх досягнень.

Моральне заохочення може бути у формі схвалення певних вчинків та досягнень, нагород грамотами, дипломами, розміщенням портретів на дошках найкращих студентів (учнів), іншими відзнаками.

До матеріальних форм заохочення належать грошові винагороди, цінні призи тощо.

Покарання — моральний, психолого-педагогічний вплив на особистість, за допомогою якого відбувається корегування¹ та корекція² поведінки особистості. Покарання викликає неперемні переживання та почуття сорому за скоєні вчинки або невиконання загально прийнятих виховних вимог. А.С.Макаренко образно називав цей стан "виштовхуванням" із загальних рядів". При застосуванні методів покаранні треба дотримуватися високої об'єктивності й урахувати індивідуальні особливості найкращих музикантів. Несправедливі покарання в музичному вихованні можуть створити конфліктну ситуацію або призвести до того, що учень (студент) може втратити віру в можливість опанування музичним мистецтвом за причин браку музичних здібностей.

До покарання в музичному вихованні слід віднести: зауваження, претензії, негативні висновки та оцінки діяльності.

Основною вимогою до застосування методів стимулювання практичної музичної діяльності є їхнє комплексне поєднання.

Не доцільно, наприклад, будувати виховний процес виключно на педагогічних вимогах або на змаганнях. Це, з одного боку, може притупити творчий, ініціативний підхід особистості до музичних занять. З другого боку — може розвинути нездоровий дух суперництва, що призведе до негативних моральних взаємовідносин у колективі і сприятиме розвитку амбіційних негативних якостей майбутнього музиканта.

Методи музичного самовиховання

Загальновідомо, що самовиховання — це процес цілеспрямованої самостійної роботи особистості над удосконаленням своїх особистісних якостей.

¹ Від сл. "кореляція" (лат. correlativus — співвідносність, співвідношення).

² Від лат. correctio — виправлення, поліпшення.

Самовиховання особистості може здійснюватися в інтелектуальній, морально-психологічній та фізичній сфері. Воно набуває характеру самоосвіти, яка може бути організованою або спонтанною¹.

У процесі професійного музичного виховання самовиховання відіграє найважливішу роль. Жодний видатний музикант, композитор не став би видатним без навчання й виховання, але вирішальну роль у їхньому становленні відіграло саме самовиховання.

На основі загально відомих психолого-педагогічних визначень методи музичного самовиховання можна умовно поділити на підгрупи: методи самопізнання; методи самоутримання; методи самопримушення, творчі та евристичні методи.

Самопізнання — процес визначення своїх музичних властивостей у порівнянні з вимогами, що висуваються для певного рівня музичної освіченості. До методів самопізнання відносяться — порівняльне спостереження за собою; самоаналіз і порівняння себе з іншими людьми — музикантами більш високого рівня.

Самоутримання — дії особистості, спрямовані на обмеження або неприпущення негативних, не бажаних вчинків у своїй діяльності. До методів самоутримання слід віднести самонавіювання; самовідмова; самозаборона; самопокарання.

В практиці професійного музичного виховання методи самоутримання можуть реалізовуватися, наприклад, у запобіганні участі в низькохудожніх музичних заходах, не дивлячись на матеріальну винагороду, стримуванні себе від участі у так званих "халтурних" виступах тощо.

Самопримушення — дії, спрямовані на удосконалення своїх якостей понад обов'язкових вимог, що висуваються перед особистістю.

До основних методів самопримушення слід віднести: дотримання особистого режиму дня; виконання особистого

¹ Від лат. "spontaneus" — самодовільний. У нашому розумінні — діяльність викликана особистісними внутрішніми причинами або спонуканнями.

плану самостійних занять; обов'язкове відвідування або участь у заходах, пов'язаних з майбутньою професією.

Творчі та евристичні методи самовиховання — це дії, спрямовані не на формальне, а на якісне, зразкове виконання завдань, додавання до них свого особистого творчого ставлення. У відтворення кожного музичного твору, музичної фрази можна вкласти своє неповторне звучання, своє відкриття. Прагнення до цього і є реалізацією творчого або евристичного методу самовиховання.

Але головним для майбутнього музиканта у самовихованні є дотримання особистого режиму дня та сумлінне виконання плану самостійних занять.

Форми організації музичного виховання

Форми організації музичного виховання — зовнішні характеристики музичного виховного процесу, що зумовлюються кількістю його учасників та видом музичної діяльності.

У музичному вихованні прийнято розділяти такі форми його організації: масові; групові (клубні); індивідуальні.

Масові форми організації музичного виховання як правило впроваджуються в громадському виховному процесі. Вони є часткою навчально-виховного процесу будь-якого навчального закладу.

У громадському житті масові форми організації музичного виховання впроваджуються засобами масової інформації, різними творчими організаціями, розважальними установами.

Масові форми музичного виховання за рівнем їхнього впливу на особистість можна умовно поділити на активно дієві та пасивно дієві.

Активно дієві — передбачають практичну, безпосередню участь кожного учасника. В практиці — це масові колективні музичні заходи (сумісний спів, музикування, виконання музично-ритмічних вправ, дискотеки тощо).

Пасивно дієві — це заходи, що не передбачають активної практичної участі учасників і спрямовані на

репродуктивне сприймання музичних явищ. До них відносяться відвідування концертів, музичних лекторіїв, перегляд та прослуховування телерадіопрограм та інші.

Групові (клубні) форми організації музичного виховання відзначаються невеликою кількістю учасників, яких об'єднує певний музичний жанр або тематика. У практиці найбільш популярні — це клуби любителів старовинної музики, так звані фан-клуби шанувальників певних виконавців, любителів сучасних музичних жанрів, течій тощо.

Індивідуальні форми музичного виховання частіше застосовуються у професійній підготовці музикантів і тісно поєднуються з навчальним процесом.

У практиці — це індивідуальні заняття, під час яких поряд з навчальними завданнями вирішуються питання виховного плану: знайомство з особливостями творчості композитора, твір якого вивчається, епохи, в якій він жив; аналіз засобів виразності та зображальності музичного твору; створення ситуацій оцінно-критичного і порівняльного характеру розбору музичного твору та інші.

Говорячи про важливість музично-естетичного виховання особистості, слід згадати крилатий вислів К.Д.Ушинського: "Запоёт школа — запоёт народ!". Цей вислів має широке філософське значення, яке підкреслює важливість загального музичного виховання, без якого вкрай складно сформулювати особистість, спроможну цінувати прекрасне навколо себе і створювати його.

Питання для обговорення.

1. Основні теоретичні концепції та підходи до музичного виховання молоді в історії вітчизняної музичної педагогіки.
2. Особливості музичного виховання особистості у контексті загального виховного процесу.
3. Мета, завдання, етапи та рушійні сили музичного виховання.
4. Закономірності, принципи музичного виховання.
5. Методи та форми організації музичного виховання.

Рекомендована література.

Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. — С.8-27.

Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — М.: Музыка, 1974. — С.15-60, 229-237.

Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. — М.: Просвещение, 1964. — С.14-29.

Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К.: Вища школа, 1995. — С.67-142.

Дмитриєва Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методы музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие. — М.: Просвещение, 1989. — 207 с.

Дьяченко Н.Г. и др. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г.Дьяченко, И.А.Котляревский, Ю.А.Полянский. — К.: Муз. Украина, 1987. — 110 с.

Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. — М.: Просвещение, 1990. — С.3-147.

Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. — К.: Вища шк., 1997. — 304 с.

Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інф. зб. Міністерства освіти і науки України, 2000. — №21. — С.11-15, 24-26.

Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання та навчання: Навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. — Харків, 1997. — С.19-68.

Методика музикального виховання в детському саду: Учебн. пособие / Н.А.Ветлугина и др. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1989. — С.31-38.

Михайличенко О.В. Нариси з історії музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні. — К.: КДПУ. — 1999. — С.214-237.

Музыкальное воспитание в Советском Союзе / Ред.-сост. Л.Баренбойм. — М.: Сов. композитор, 1977. — С.3-28.

Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. — Тернопіль: Навч. книга, 2001. — С.8-10.

Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.118-135.

Стельмахович М.Г. Теорія та практика українського національного виховання. — Івано-Франківськ, 1996. — С.10-31, 36-48.

Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення. — К.: Віпол, 1998. — С.280-330.

Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Видавничий центр "Академія", 2000. — С.218-241.

Халабузарь П.В., Попов В.С. Теорія і методика музикального виховання: Учебное пособие. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб: Изд. "Лань", 2000. — 224 с.

Хрестоматія по методике музикального виховання в школі: Учебн. пособие / Сост. О.А.Апраксина. — М.: Просвещение, 1987. — С.5-66.

Розділ третій

ТЕОРІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ (ДИДАКТИКА)

3.1. Поняття дидактики та її основні категорії

Дидактика¹ — це галузь педагогічної науки, яка вивчає та розробляє теорію освіти й навчання. Дидактика лежить в основі всієї викладацької діяльності і стосується тільки процесів, пов'язаних вийняткові з освітою та навчанням. У виховних процесах також можна виділити дидактичні особливості, але тільки у випадках, де йдеться про навчання (оволодіння) конкретної виховної якості (навички).

Музична дидактика — це розділ музичної педагогіки, який розкриває сутність музичної освіти й навчання перш за все в змістовному, теоретичному аспекті.

Основні завдання музичної дидактики полягають у:

- дослідженні суті, закономірностей та принципів музичного навчання;
- визначенні педагогічних засад змісту музичної освіти;
- розробці систем загальних методів музичного навчання;
- розробці і вдосконаленні форм організації музичного навчання.

Основними категоріями музичної дидактики виступають музична освіта й музичне навчання.

3 історії розвитку дидактики

Взагалі дидактика як галузь педагогічної науки існує давно. Її виникнення пов'язане з ім'ям згаданого раніше великого чеського гуманіста і педагога Яна Амоса Коменського (1592-1670), який вважається засновником дидактики завдяки його провідному твору "Велика дидактика"(1632).

¹ Від гр. "дидактикос" — повчальний.

Яну Амосу Коменському як зазначалося раніше належить ідея існуючої структури класно-урочної системи організації занять у навчальних закладах, ідея вікового розподілу дітей на класи, навчального часу — на навчальний рік, чверті з канікулами між ними. Проведення 45-хвилинних уроків з перервами, предметна система викладання за певними програмами та підручниками — це теж винахід Коменського.

Коменському належить також концепція професійної підготовки вчителів, створення окремих методик викладання різних предметів.

В розвиток дидактики зробили внесок не лише філософи-просвітители, а й педагоги. На рубежі XVIII ст., коли світська школа мала пріоритет перед конфесійною (церковною), в ній складалася теорія так званої *формальної і матеріальної освіти*.

Автором теорії формальної освіти став Йоган-Фрідріх Герbart (1776-1841) — німецький філософ і педагог, який вважав, що світ складається з простих речей ("реалів") та нескладних взаємозв'язків між ними. Тому обсяг свідомості людини можна формувати протягом чотирьох ступенів навчання.

На першому ступені ("ясність") здійснюється первинне ознайомлення учнів з предметом пізнання, застосовується елементарна наочність.

На другому ступені ("асоціація"¹) даються нові знання та встановлюється зв'язок нових елементів з попередніми, відомими.

На третьому ступені ("система"²) застосовується такий виклад матеріалу, який формує його у вигляді правила чи закону.

На четвертому ступені ("метод") формуються навички застосування набутих знань у практиці.

Виховною метою концепції Й.Ф.Гербарта була ідея внутрішньої свободи, яка б охоплювала прагнення дитини до

¹ Від лат. "associatio" — з'єднання. У психології та педагогії — зв'язок уявлень, зумовлених попереднім досвідом.

² Від гр. "сістема" — ціле, складене з частин.

вдосконалення. Засобами виховання він вважав схвалення і догану, дотримання правил поведінки, суворий розпорядок дня.

Основними предметами він вважав ті, які переважно розвивають пам'ять (старогрецька та латинська мови), решта предметів будується на запам'ятовуванні. Цю теорію пізніше було покладено в основу гімназійної освіти в Росії.

Оскільки теорія Гербарта була орієнтована на освіту інтелігенції, правлячої еліти, то виникла потреба в системі освіти для практичного прошарку — торговців, ремісників, кваліфікованих робтників.

Таким чином виникла теорія так званої матеріальної освіти, ідея створення якої належить англійському філософу Герберту Спенсеру (1820-1903).

Дидактичні основи теорії матеріальної освіти ґрунтувалися на основі п'яти видів людської діяльності — самозбереженні, здобуванні засобів до життя, вихованні нащадків, виконанні соціальних функцій і дозвіллі.

До цього, вважав Г.Спенсер, школа повинна прищеплювати молоді навички додержання гігієни, звертати увагу на фізичний розвиток — правильне харчування, загартовування, фізичну культуру. Освіта забезпечувалася вивченням логіки, математики, психології, біології, хімії, фізики та ін. Спенсер різко виступав проти розумового перевантаження дитини, що було характерним для формальної освіти.

У другій половині XIX ст. значний вклад у розвиток дидактики вніс німецький педагог Ф.А.Дістервег (1790-1866). Поряд з прогресивними ідеями природовідповідності виховання й навчання, він розробив теорію розвиваючого навчання. Головне завдання в навчанні він вбачав у розвитку мислення, уваги, пам'яті дитини. Навчальні предмети і методи навчання визначав залежно від того, наскільки вони стимулюють розумову активність учнів. Для початкового навчання Ф.А.Дістервег пропонував метод евристичної бесіди.

Ф.А.Дістервег є автором понад 20 підручників з математики, географії, астрономії. Серед них слід відзначити його дидактичну працю "Керівництво (посібник) для німецьких учителів" (1851), яка в 1913 р. вийшла в Росії.

Світова дидактика кінця XIX — першої половини XX ст. розвивалася на основах різних філософських течій, які відображали ідеї так званого прагматизму¹, сутність якого полягає не в розмірковуванні над навколишнім світом, а у намаганні конкретно вирішувати проблеми, які створюються перед людиною у різних життєвих обставинах.

Німецький педагог В.А.Лай (1862-1926) започаткував "педагогіку дії", в основі якої є механічне уявлення про те, що для всіх організмів, незалежно від рівня їх розвитку, характерна однакова послідовність усіх життєвих процесів, яка складається з трьох основних ступенів — сприймання, переробка, вираз (відтворення) або дія. Останнє за Лаєм є головним.

Виходячи з цих теоретичних передумов, головна увага в його школах, які називалися "школами дії", приділялася таким видам занять, як моделювання, малювання, догляд за рослинами, тваринами тощо. Свої ідеї він виклав у працях "Експериментальна дидактика" (1903), "Експериментальна педагогіка" (1908) та "Школа дії" (1911).

Американський психолог і педагог Е.Л.Торндайк (1874-1949) — один з засновників біхевіоризму² в психології і так званої "наукової педагогіки", яка передбачала виключення пинципу свідомості у навчанні. За Торндайком сутність навчання полягає у розвитку та прищепленню (дресировці) бажаних реакцій учня на відповідні обставини та стимули. Про це він написав у працях: "Принципи навчання, ґрунтовані на психології" (1930), "Процес учіння у людини" (1935) та ін.

Д.Дьюї (1859-1952) — американський філософ, психолог і педагог, який на початку XX ст. заснував педагогічну течію, яка здобула назву педоцентризму. Її сутність полягала у ствердженні того, що будь-яка навчальна наука, кожна її окрема теорія є лише інструментом в руках педагога, і впровадження її у зміст навчання зумовлюється не об'єктивною істиною, а

¹ Від гр. "прагматос" — дія, практика.

² Від англ. "behavior", "behaviour" — поведінка. Теоретичний напрямок у психології, в основі якого лежить розуміння поведінки людини й тварини як сукупності рухів (реакцій), що виникають у відповідь на подразники навколишнього середовища.

практичною корисністю та доцільністю. Викладання предметів та методи навчання, за Дьюї, повинні бути замінені на ігрову та трудову діяльність. Він стверджував, що навчальний курс будь-якого предмету повинен будуватися навколо чотирьох основних людських інстинктів — соціального, конструювання, художнього відображення та дослідницького.

З огляду на це його можна вважати засновником діяльнісного підходу до навчання, що стало стрижнем теорій навчання "шляхом дій". *Педоцентризм* — керування практичним досвідом без навчальних програм, що передбачає широку учнівську та викладацьку самодіяльність. Цей підхід з одного боку протистояв догматизму й формалізму в навчанні й вихованні дітей того часу. З іншого — давав низькі показники в кінцевих результатах освіти, що негативно впливало на розвиток теорії й практики освіти в США та інших країнах.

Свої ідеї Д.Дьюї виклав у працях "Школа і дитина" (1923) та "Школа і суспільство" (1925).

Великий вклад у розвиток дидактики вніс видатний російський педагог **К.Д.Ушинський** (1824-1870) — один з фундаторів вітчизняної педагогічної науки. В основу педагогіки К.Д.Ушинського було покладено ідею народності (загальності). Як і засновники класичної педагогіки він вимагав, щоб навчання велось з урахуванням психологічних та вікових особливостей учнів, на базі їх вивчення вчителями. "Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також у всіх відношеннях", — стверджував він¹.

Серед його науково-педагогічних досліджень слід виділити фундаментальну працю "Людина як предмет виховання" (1868), яка вважається неперевершеним досягненням світової педагогічної науки того часу.

К.Д.Ушинський — автор підручників для народної школи "Дитячий світ" (1861) та "Рідне слово" (1864), які свого часу мали широке поширення в практиці роботи народних шкіл.

¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. — М., 1968. — С.353.

Серед українських педагогів-дидактів XIX ст. помітною є постать **О.В.Духновича** (1803-1865). Він автор ряду праць, які сприяли поширенню освітнього руху і створенню понад 70 початкових шкіл у Закарпатті. Його основні твори — "Книжица читальная для начинающих" (1847), "Сокращенная грамматика письменного русского языка" (1853), "Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских" (1857) — стали першими вітчизняними педагогічними посібниками.

Автором ряду підручників був **Б.Д.Грінченко** (1863-1910). Незважаючи на заборону, він викладав у школі українською мовою, видав 4-х томний "Словарь украинского языка" (1905-1907), а також "Українську граматику до науки читання й писання" (1907).

Значною віхою розвитку дидактики стала діяльність російського психолога і педагога **П.П.Блонського** (1884-1941), який своєю працею "Трудова школа" (1919) започаткував і обґрунтував теорію трудового і політехнічного навчання. Він був одним з провідних педологів, автором книги "Педологія" (1925)¹. Але педологія в 1936 р. була визнана ЦК ВКП(б)² лженаукою і скасована як така, що в своїй сутності базується на "фаталістичній обумовленості долі дітей біологічними та соціальними факторами, впливом спадковості та незмінного середовища"³.

Середина XX ст. для вітчизняної педагогічної науки була дуже складною у зв'язку з другою світовою війною та економічним подоланням її наслідків у колишньому СРСР. Але педагогічна наука все ж таки розвивалася завдяки переконанням та ідейній налаштованості вчителів і науковців на освіту й виховання народних мас.

¹ Педологія — (від гр. "пайда" — дитина і "логос" — наука, вчення) — дослівно — наука про дітей. Сутність її полягала в експериментальному дослідженні здібностей дітей, їх психологічних та фізіологічних особливостей.

² ЦК ВКП(б) — Центральний Комітет Всеросійської Комуністичної партії (більшовиків).

³ Педагогический словарь в двух томах. — Т.2. — М.: Издательство АПН, 1960. — С.114.

Серед дидактів-практиків 50-60-х років ХХ ст. слід назвати В.О.Сухомлинського (1918-1970), який не створив науково-дидактичних праць, але своєю діяльністю, поширенням досвіду своєї роботи як педагога, директора школи, громадського діяча в галузі освіти й виховання подав зразки дидактичного підходу до організації педагогічної праці. Свої ідеї він виклав у публіцистичних працях "Педагогічне керівництво виробничою працею учнів", "Серце віддаю дітям", "Сто порад учителеві", "Розмова з молодим директором школи" та інших, які увійшли в 5-ти-томне видання його праць (1977).

Період 70-80-х років відзначився новими дослідженнями проблем дидактики, які здійснювалися відповідно до вимог державної політики щодо поліпшення роботи різних ланок освіти¹.

До числа відомих теоретиків дидактики того часу відносять російських учених М.М.Скаткіна, М.О.Данилова, Ю.К.Бабанського, І.Я.Лернера, М.А.Сорокіна, М.М.Поташника, які працювали над загальними проблемами підвищення ефективності навчального процесу в середній, професійно-технічній та вищій освіті.

Окремі напрямки теорії навчання досліджували О.М.Арсеньєв (загальна теорія освіти), Б.П.Єсіпов (теорія навчального процесу), Л.В.Занков (теорія розвиваючого навчання) та ін.

Серед українських учених слід відзначити С.Х.Чавдарова, В.І.Помагайбу, А.М.Алексюка, В.О.Онищука, І.Т.Федоренка; психологів — Г.С.Костюка, П.Я.Гальперіна, К.К.Платонова, Н.Ф.Тализину та ін, які зробили значний внесок в обґрунтування загальних методів навчання, управління навчально-пізнавальною діяльністю, теорії поетапного розвитку розумових дій дитини.

В музичній педагогіці, на жаль, фундаментальні дидактичні досліджень, які розкривали б загальні положення

¹ На початку 80-х років ХХ ст. вийшов ряд постанов Уряду колишнього СРСР з приводу поліпшення роботи та підвищення ефективності середніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

теорії музичного навчання, в той період не здійснювалися, хоча певні зрушення в цьому напрямку були.

Як уже згадувалося раніше, наприкінці ХІХ — в першій половині ХХ ст. над дослідженням різних аспектів цих проблем працювали С.В.Смоленський, Б.Л.Яворський, Б.В.Асаф'єв. В Україні питання розвитку теорії музичного навчання вирішувалися в процесі практичної діяльності провідних музикантів-виконавців та композиторів. До них слід віднести М.В.Лисенка, К.Г.Стеценка, Д.М.Леонтовича, С.П.Людкевича, С.А.Крушельницьку, О.П.Мишугу та ін.

Друга половина ХХ ст., а особливо 70-80-ті роки відзначаються науковим підходом до питань розвитку теорії музичного навчання. Це пов'язано насамперед з організацією ряду науково-дослідних установ при Академіях педагогічних наук союзних республік колишнього СРСР, які почали плідно працювати над дослідженням проблем музичного навчання й виховання.

На загальному рівні значний внесок у вирішення проблем музичного навчання й виховання, зокрема розвитку окремих дидактичних питань внесли Н.А.Ветлугіна, яка займалася вивченням проблем музичного навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, Д.Б.Кабалевський та О.А.Апраксіна, які зробили значні зрушення в розробці та поліпшенні музичного навчання й виховання дітей в загальноосвітній школі. Серед українських дослідників слід назвати Т.І.Цвєлих, Л.О.Хлебнікову, Л.Г.Коваль, О.М.Олексюк, Г.М.Падалку, А.Г.Болгарського, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницьку, Г.П.Шевченко та ін., які внесли значний вклад у розвиток загальних питань музичного навчання й виховання учнів загальноосвітньої школи.

Серед науковців, які вивчали питання професійної музичної освіти та підготовки музикантів вищого рівня, можна назвати ім'я російського вченого Л.А.Баренбойма, що одним з перших підняв питання розвитку теорії загальної музичної педагогіки. В своїй праці "Музична педагогіка й виконавство" (1974) він зробив спробу, хоча в публіцистичному стилі, з різними художньо-порівняльними розміркуваннями,

обґрунтувати деякі дидактичні вимоги до музичного навчання та методи розвитку музичних якостей, зокрема у виконавстві.

Сучасний стан розвитку теорії музичної освіти й навчання має певні особливості, які, з одного боку, сприяють подальшому її розвитку — це наявність законодавства про освіту, її зміст, стандарти, рівні, вимоги. З іншого боку — при наявності різних окремих методик викладання музичних дисциплін та особливостей виконавства недостатньо вивчені і визначені загальні дидактичні особливості музичного навчання на основі класичної педагогічної науки.

У цьому розділі ми зробили спробу визначити дидактичні положення організації музичного навчання, виходячи із загальних теоретичних передумов класичної педагогічної теорії.

3.2. Зміст освіти та процесу навчання

Освіта — це процес і результат навчання, що містить суму знань, які передбачені її певним рівнем. Для загальної освіти ця сума знань визначається основами наук у гуманітарному, технічному та природничому циклах. Для професійної та вищої освіти вона передбачає здобуття професії, досягнення певного кваліфікаційного рівня.

Зміст освіти є предметом дидактики і включає точно окреслену систему знань, умінь і навичок, які передбачені певним освітнім рівнем у структурі національної системи освіти.

Знання — узагальнений і стійкий соціально-економічний досвід, накопичений людством у процесі суспільно-історичного розвитку. Відбиваються знання у поняттях, фактах, уявленнях, теоріях тощо.

Уміння — здатність людини свідомо виконувати певні практичні дії на основі одержаних знань. Розрізняють загальнонавчальні, мовленнєві, побутові, професійні, трудові, мистецькі та спортивні уміння.

Навички — автоматизована, безпомилкова діяльність на основі багаторазового повторення у процесі набуття освіти та життєвого досвіду. Відповідно до видів діяльності навички

поділяють на мислительні, рухові, інтелектуальні, сенсорні та перцептивні.

Зміст освіти в Україні включає загальну, політехнічну та професійну освіту.

Загальна освіта — сукупність систематизованих наукових знань про основні закономірності розвитку природи, суспільства, людської психіки. Разом з тим — це система умінь, навичок, поглядів, переконань, що сприяють загальному розвитку, стають основою для подальшої професійної підготовки людини.

Політехнічна освіта включає знання про наукові основи сучасного виробництва, найважливіші технологічні процеси. Вона передбачає оволодіння загальнотехнічними вміннями й навичками, необхідними для участі у продуктивній праці, усвідомлення соціальних та економічних наслідків науково-технічного прогресу.

Професійна освіта передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, які необхідні для виконання робіт, передбачених певною професією, забезпечення якості та належної продуктивності праці.

Зміст освіти зосереджений у навчальному плані, навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках.

Навчальний план — це державний нормативний документ, який визначає перелік предметів (навчальних дисциплін) рівня освіти, послідовність та кількість часу для їхнього вивчення, форму підсумкового контролю. Основу навчального плану складають навчальні предмети, в яких зосереджена дидактично обґрунтована система наукових знань, практичних умінь і навичок, що відображають основний зміст та методи певної науки.

Навчальна програма — це державний документ, в якому відповідно до навчального плану визначено зміст предмета в цілому, порядок вивчення тем з розподілом їх по роках, зафіксовано обсяг знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти.

Підручник — основна книга, в якій відповідно до навчальної програми викладено основний зміст предмета.

Підручники, окрім детального змісту окремих тем, містять практичні завдання та вказівки щодо організації навчальної роботи.

Навчальні посібники — допоміжні навчальні книги, матеріали, що доповнюють і розширяють можливості вивчення предмета. До них належать хрестоматії, словники, збірники задач, книги для домашнього читання тощо.

Зміст загальної, політехнічної і професійної освіти в своїй логічній структурі має дві складові частини: інваріантну (державну) і варіативну (місцеву)¹. Ці частини конкретно відбиваються в навчальних планах освітніх закладів, що забезпечують відповідний рівень освіти.

Інваріантна складова є основою змісту освіти і включає в себе базовий компонент освітнього рівня, визначений переліком предметів для обов'язкового вивчення. Перелік предметів інваріантної складової визначається відповідними департаментами Міністерства освіти і науки України на основі державних стандартів освіти.

Варіативна складова включає перелік предметів, що визначаються навчальними закладами і вводяться для вивчення з метою диференціації, індивідуалізації, профільності навчання, задоволення пізнавальних потреб окремих груп учнів (студентів). Це факультативи, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття з метою поглибленого вивчення окремих спеціалізованих проблем.

Питання поліпшення й удосконалення змісту освіти на різних освітніх рівнях стають найголовнішими в національній освітній політиці.

В сучасних умовах в нашій країні зміст освіти будується на державних стандартах освіти², які розробляються Міністерством освіти і науки України. Ці стандарти втілюються в практику роботи навчальних закладів різного типу в структурі національної системи освіти.

¹ Від "варіант" (лат. "varians" — змінюючийся) — той, що змінюється.

² Від англ. "standart" — норма, мерило, основа. Стандартизація — зведення багатьох видів до невеликої кількості типових зразків (стандартів).

Державний стандарт освіти — унормована система показників освіченості особи, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст освіти, вимоги й гарантії її одержання громадянами.

Державні стандарти освіти розробляються для різних ланок освіти і галузевих напрямів.

Загальна структура державного стандарту освіти для різних напрямів і рівнів освітньої діяльності включає:

- базовий навчальний план;
- змістовну конкретизацію обсягу галузевих знань (навчальних предметів) у поєднанні з системою вимог, що визначають рівень їхнього засвоєння;
- державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту освіти певного рівня;
- державні гарантії одержання відповідної освіти громадянами.

В історії розвитку педагогічної науки навчання завжди розглядалося як категорія, що визначала взаємодію тих, хто навчає, з тими, хто навчається. Характер цієї взаємодії залежав від мети, яка стояла перед учасниками цього процесу. А його результативність залежала від окремих дій, що склали процес у цілому.

У сучасній освіті процес навчання (навчальний процес) являє собою цілеспрямовану взаємодію учасників навчального процесу (викладачів і учнів, слухачів, студентів), під час якої відбувається передача та засвоєння знань, умінь, навичок, що передбачені метою та основними завданнями навчального плану.

Тому розглянемо його у контексті загальної педагогічної науки.

Процес навчання взагалі і музичного зокрема представляє собою логічну систему теоретичних і емпіричних взаємодій, є динамічним і тому має рушійні сили, здійснюється за закономірностями, принципами, виконує певні функції, має свою структуру і види діяльності.

Основною рушійною силою будь-якого процесу навчання є подолання суперечностей (протирич) між фактичним рівнем знань, умінь, навичок та рівнем, необхідним для вирішення нових, більш складних завдань.

До особистісних рушійних сил навчання відносяться мотиви¹. Мотиви у навчанні поділяються на матеріальні, соціальні та морально-психологічні.

В основі матеріальних мотивів лежить особистісна зацікавленість учасників навчального процесу в одержанні практичних матеріальних винагород від його результатів.

Соціальні мотиви — це стан, спонукаючий до навчання, базований на прагненні зайняти певне місце в соціальній структурі суспільства, мати відповідну професійну підготовку, брати участь у суспільній та особистій розбудові.

Морально-психологічні мотиви характеризуються наявністю особистого задоволення від процесу передачі та засвоєння знань, умінь, навичок.

Процес навчання має двох учасників — тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Тому у практичному здійсненні він має двосторонній характер і складається з викладання та учіння.

Викладання включає в себе: планування діяльності (тематичне, поурочне); організацію навчальної роботи (видів діяльності на заняттях); стимулювання активності учнів (студентів); контроль результатів та їхній аналіз.

Учіння, зі свого боку, передбачає одержання навчальної інформації; усвідомлення, засвоєння та аналіз навчального матеріалу; застосування одержаних навичок на практиці.

Двосторонній характер навчального процесу є неодмінною умовою його ефективності і передбачає обов'язковий принцип зворотнього зв'язку, тобто постійний динамічний контакт викладача і учня, спрямований на створення рушійних сил навчального процесу.

¹ Від фр. "motif", нім. "motive", лат. "moveo" — двигаяю (рушаю). Стан необхідності певної дії (сукупності дій). В музиці — інше значення.

Як уже зазначалося, що будь-який історичний процес має свої закономірності — об'єктивно існуючі суттєві зв'язки між явищами, що характеризують їхній розвиток.

Загальними закономірностями навчального процесу (навчання) в умовах сучасної освіти є:

- залежність основної мети та завдань навчання від рівня, темпів, потреб і можливостей суспільства, рівня розвитку педагогічної науки і практики;

- залежність результативності навчання від поєднання внутрішніх (особистісних) мотивів з зовнішніми (суспільно-економічними) умовами;

- залежність рівня продуктивності навчання від матеріально-технічного та методичного забезпечення навчального процесу, оптимального застосування засобів та методів навчання, форм його організації;

- обумовлення результативності навчання інтенсивністю зворотніх зв'язків, врахування результатів попередніх етапів.

Навчальний процес має свої принципи — основні дидактичні вимоги (положення), які забезпечують його максимальну ефективність.

Сучасна педагогічна наука передбачає досягнення максимальної ефективності навчального процесу за умови дотримання таких принципів навчання:

- спрямованість навчання на вирішення завдань освіти, розвитку й виховання;

- науковість навчання;

- систематичність і послідовність навчання;

- доступність навчання, врахування вікових особливостей;

- наочність навчання;

- зв'язок навчання з реальним життям;

- свідомість і активність у навчанні;

- міцність засвоєння знань, умінь та навичок.

Крім мети, основних завдань, дотримання закономірностей, принципів у навчанні, сучасна національна освіта передбачає необхідність поступового розвитку й формування особистості — громадянина і патріота своєї держави. Тому навчаний процес, як і інші освітні процеси

виконує основні функції, що забезпечує виконання цього завдання.

Основні функції¹ навчального процесу: освітня, виховна, розвиваюча.

Освітня — передбачає засвоєння системи наукових знань, формування загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок, формування досвіду практичної творчої діяльності.

У музичному навчанні вона полягає в засвоєнні музичного досвіду минулого, опануванні музичною грамотою, теорією музики, особливостями засобів виразності та зображальності музики, техніки виконавства та композиції, іншими видами музичної діяльності.

Виховна — передбачає формування свідомості, навичок моральної поведінки та особистісних морально-етичних якостей, ціннісних орієнтацій, поглядів, системи переконань, ідеалів, способів поведінки й діяльності.

В музичному навчанні ця функція спрямована на формування здорових художніх смаків, музично-естетичних переваг, прищеплення любові до національного музичного мистецтва, поваги до музичних культур інших народів.

Розвиваюча — передбачає соціальний та фізіологічний розвиток: сенсорних сприймань (органів почуттів — слуху, зору та ін.), мотиваційної, емоційної, вольової, інтелектуальної сфер особистості, її фізичну досконалість.

У музичному навчанні ця функція сприяє розвитку та вдосконаленню музичних нахилів та здібностей, навичок аналітичного музичного сприймання (музичного слуху, почуття темпу, ритму, гармонії, музичної фактури тощо), удосконалення технічних виконавських якостей музиканта.

Необхідність взаємозв'язку і виконання цих функцій при організації навчання безперечна, бо це декларативно закріплено у законодавчих актах України про освіту. Тому у вітчизняній педагогічній думці також можна зустріти визначення **триєдиної функції** сучасного навчального процесу, що

¹ Від лат. "functio" — діяльність. У нашому розумінні — обов'язкова цілеспрямована діяльність.

не змінює його суті і поєднує в собі зазначені вище навчання, виховання й розвиток особистості.

Ефективна реалізація триєдиної функції навчання безумовно залежить від таких чинників:

- дотримання змісту навчального матеріалу;
- оптимального добір форм організації, методів і прийомів навчання;
- забезпеченні дисципліни під час занять;
- обов'язкового використання оцінок;
- характеру особистісних якостей та поведінки викладача, його ставлення до учнів.

Логіка організації навчально-пізнавальної діяльності потребує визначення основної послідовності в діях учасників навчального процесу та характеру цих дій згідно з її теоретичними та емпіричними компонентами.

Такий підхід зумовлює визначення логічної структури навчального процесу, практична реалізація якої дозволить максимально ефективно його організувати.

Сучасні педагогічні дослідження з питань дидактики по-різному визначають структуру сучасного навчального процесу. Відмінність їхніх підходів визначається окремим виділенням або поєднанням теоретичних і практичних його компонентів.

Але по суті логічну структуру навчального процесу можна визначити схемою (Див. схему 1.)

Говорячи про логіку організації навчально-пізнавальної діяльності, слід визначити послідовність засвоєння навчального матеріалу (знань), який реалізується в структурі навчального процесу:

- сприймання навчального матеріалу;
- осмислення і розуміння;
- узагальнення та усвідомлення;
- закріплення (запам'ятовування, повторення);
- застосування на практиці;
- аналіз і самоаналіз досягнених результатів.



3.3. Методи і засоби навчання

Процес навчання у своїй практичній реалізації складається з діяльності його учасників — викладачів та учнів (студентів), які застосовують у своїй роботі певні методи і прийоми.

Методи¹ навчання — це взаємодії між викладачами та учнями (студентами), під час яких здійснюється передача та засвоєння знань, умінь та навичок, передбачених навчальним планом, програмою. Методи в свою чергу поділяються на прийоми, які характеризуються і відрізняються від методів своєю короткочасністю.

¹ Від гр. "методос" — спосіб, шлях (у розумінні — напрямок) дослідження або пізнання, теорія, вчення. Від цього "методика" — сукупність засобів будь-якої доцільної діяльності. "Методологія" — від метод і гр. "логос" — слово, поняття, вчення — система принципів і засобів теоретичної та практичної діяльності при проведенні наукового дослідження (пізнання).

Таким чином, **прийоми** навчання — короткочасні взаємодії між викладачами та учнями (студентами), під час яких здійснюється передача та засвоєння певного знання, певної навички, певного вміння. Іншими словами — прийом — це фазова дія в реалізації методу.

В історії вітчизняної теорії дидактики спостерігалися різні підходи до визначення методів навчання. А кожна педагогічна галузь має свої особливості щодо їх визначення. Упродовж другої половини ХХ ст. завдяки поліпшенню процесу викладання основ наук в педагогіці викристалізувалася окрема складова частина — **методика**¹ викладання окремих предметів. Таким чином, кожна педагогічна галузь має свої особливості здійснення навчання.

А що стосується музичної педагогіки, то вона на відміну від інших галузей має декілька своїх окремих методик викладання — музичної грамоти, сольфеджіо, гармонії та поліфонії, теорії та історії музики гри на різних музичних інструментах тощо.

Але, узагальнюючи і усвідомлюючи те, що в основі будь-якого навчання лежить діяльність спільного характеру, а інколи навіть застосовуються однакові методи та прийоми, можна визначити загальні для різних галузей педагогіки методи навчання.

Сучасна класифікація загальних методів навчання формувалася з 50-х до кінця 70-х років ХХ ст. Найбільш обґрунтоване її визначення знайшло в колективних роботах російських авторів (під керівництвом академіка Ю.К.Бабанського) і передбачає їхній розподіл на групи, що розрізняються умовно за трьома ознаками навчально-педагогічної діяльності².

¹ Методика як наука — складова частина педагогічної науки, що містить загальні правила та методи викладання певної навчальної дисципліни.

² Педагогіка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — С.385-409.

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Цю групу методів умовно можна поділити на чотири підгрупи, які характеризуються особливостями виду діяльності.

Перша підгрупа — за джерелом передачі і сприймання навчального матеріалу:

Словесні методи: дії, пов'язані з мовленнєвою (вербальною) діяльністю під час заняття — розповіді, пояснення, повідомлення та інше.

Наочні методи: ілюстрації, демонстрації. Застосування таблиць, малюнків, засобів аудіо та відео, інших візуальних засобів що сприяють більш ефективному усвідомленню навчального матеріалу.

Практичні методи: дії, пов'язані з практичними видами діяльності. Виконання вправ, лабораторних робіт, творів, дослідів та ін.

Друга підгрупа — за логікою передачі та сприймання навчального матеріалу.

Індуктивні методи: засвоєння навчального матеріалу здійснюється від часткових конкретних прикладів до загальних висновків стосовно вивчаємого змісту. У музичному навчанні — це, наприклад, на основі вивчення окремих ступенів звукоряду учні усвідомлюють поняття гами, ладу, тональності.

Дедуктивні методи: засвоєння навчального матеріалу здійснюється навпаки — від загальних прикладів до конкретних усвідомлень певних знань. У музичному навчанні — це, наприклад, прослуховування музичного твору в цілому, а потім усвідомлення особливостей складових його структури.

Аналітичні методи: дії, пов'язані з розкладенням змісту навчального матеріалу на певні частини і поступовим його усвідомленням.

Синтетичні методи: дії зворотнього порядку, що передбачають усвідомлення матеріалу на окремих конкретних прикладах.

Третя підгрупа — за ступенем самостійності мислення учнів (студентів) при засвоєнні знань.

Репродуктивні методи¹: дії, пов'язані з відтворенням будь-якої інформації у різних формах. Репродуктивні методи поєднують особливості словесних, наочних і практичних видів діяльності. В музичному навчанні — це, наприклад, знайомство з музичними творами шляхом прослуховування, лекції, тощо.

Проблемно-пошукові методи: характерні для більш високого рівня організації освіти. Дії, що зумовлюють учнів (студентів) до більш самостійної, творчої роботи. В музичному навчанні — це, наприклад, самостійне рішення задач з гармонії, створення музичних фрагментів на задану тему та ін.

Дослідницькі методи: Застосовуються на самих високих щабелях навчання. Передбачають дії, пов'язані з виключно самостійним вирішенням завдань. У музичному мистецтві — це, наприклад, теоретичний аналіз музичних творів з метою вияву нових стилів, засобів виразності.

Четверта підгрупа — за ступенем керівництва навчальною роботою:

Робота під керівництвом викладача: виконання навчальних завдань у присутності та під керівництвом викладача. В музичному навчанні — це робота над музичним твором під час індивідуальних занять.

Самостійна робота: Відпрацювання та засвоєння одержаних на заняттях усних та письмових завдань поза контролем викладача. В музичному навчанні — це самостійні заняття, спрямовані на вивчення музичних творів та робота над їх виконанням.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності

Цю групу методів умовно поділяють на дві підгрупи за характером спонукання до навчання:

Методи стимулювання інтересу до навчання: це дії, пов'язані зі створенням ситуації відкриття чогось нового, цікавого. Пізнавальні ігри, дискусії. В музичному

¹ Від лат. "produco" — виробляю, створюю.

навчанні — це, наприклад, створення ситуації емоційно-моральних переживань, спостереження над віртуозним виконанням музичних творів, знайомство з літературним змістом музичних творів, його обговорення тощо.

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні: Це дії, пов'язані з роз'ясненням мети навчання, його необхідності. Усвідомлення вимог до вивчення предмета, заохочення та покарання в навчанні.

Методи контролю та самоконтролю у навчанні

В теорії і практиці навчання історично склалися три форми організації контролю: поточний, рубіжний (тематичний) і підсумковий. Поточний контроль — це систематична перевірка домашніх завдань, опитування на заняттях, тощо. Рубіжний (тематичний) контроль передбачає з'ясування результатів вивчення та усвідомлення окремих тем, розділів, підведення підсумків за певний період навчання (семестр, рік). Підсумковий контроль — це визначення остаточних результатів у навчанні.

Методи контролю умовно поділяють на три підгрупи:

Методи усного контролю: фронтальне опитування на заняттях, колоквиуми, заліки, екзамени.

Методи письмового контролю: диктанти, письмові твори, контрольні роботи, реферати, курсові, дипломні роботи.

Методи лабораторно-практичного контролю: підсумкове самостійне виконання практичних завдань. У музичному навчанні — концертне виконання музичних творів, курсові, державні іспити.

В теорії педагогіки при розгляді навчального процесу як єдиного цілого деякі автори виділяють ще одну — четверту

групу методів навчання — бінарних, коли метод і форма організації педагогічної діяльності зливаються в одне ціле¹.

Бінарні² методи навчання

Суттєво ця група методів витікає з словесних, наочних і практичних методів і поєднується з формами організації діяльності аналогічного типу.

Так словесні методи на різних рівнях набувають бінарного характеру:

- на інформаційному рівні — словесно-інформаційний;
- на пошуковому — словесно-пошуковий;
- на проблемному — словесно-проблемний.

Аналогічним шляхом класифікуються ці методи і для наочних і практичних видів діяльності — наочно-інформаційний метод, наочно-проблемний, практично-пошуковий, практично-дослідницький та ін.

Бінарна класифікація методів навчання найбільш реальна в процесі музичного навчання, оскільки воно нерідко передбачає комплексність видів навчально-пізнавальної діяльності без теоретичних обґрунтувань завдань конкретних дій.

Крім логічно організованих дій викладачів, що зумовлюються методами навчання, в навчальному процесі використовуються різні інші засоби, за допомогою яких ефективність навчання стає більш високою.

Засобами навчання прийнято вважати матеріальні й нематеріальні атрибути³, які використовуються в навчально-пізнавальній діяльності. До них належать наочні, практичні

¹ Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. — К., 1983. — С.218-234.

² Від лат. "binarius" — подвійний.

³ Від лат. "attribuo" — надаю, наділяю. Суттєва, невід'ємна властивість предмета або явища, речова ознака.

приладдя, технічні прилади, навчальна та методична література, музичні інструменти тощо.

Застосування наочності та технічних засобів має вирішальне значення для результатів навчання. Важко, наприклад, уявити собі навчання роботи на комп'ютері або гри на музичному інструменті без їхньої наявності.

У музичній освіті до засобів навчання й виховання слід віднести й так зване музично-естетичне середовище, в якому здійснюється процес музичного навчання. Це насамперед відповідне оформлення інтер'єру навчальних аудиторій, створення відповідної творчої атмосфери у вземовідносинах і спілкуванні, використання якісних музичних інструментів і фонозаписів, опора на високохудожні зразки музичного мистецтва, непримиримість до проявів нехлюйського виконання музичних творів (так званої "халтури").

3.4. Загальні методи музичного навчання

На жаль, в історії розвитку музичної педагогіки теоретичному аналізу логіки організації музичного навчання й виховання присвячено дуже мало праць. Автори й дослідники звертали свою увагу передусім на методичні особливості викладання музики в школі, навчання гри на окремих музичних інструментах, диригування, на особливості методики викладання гармонії та сольфеджіо, розвитку музичних здібностей тощо.

У методичних роботах, присвячених організації навчання гри на музичних інструментах, сольному чи хоровому співу поняття метод навчання майже завжди ототожнювався з видом діяльності. Це вносило (і вносить) непорозуміння у визначення чіткої термінології, яка повинна базуватися на класичних філософських визначеннях теоретичних понять, що стосуються пізнавальної та дослідницької діяльності.

Досліджень, які б визначали загальні теоретичні основи і на які повинна спиратися музична педагогіка, зокрема у визначенні загальних методів музичного навчання, у вітчизняній педагогічній та науково-методичній літературі ми не зустрічали.

Тому ця проблема стала цікавою для нас і в подальшому має великі перспективи свого вивчення.

Як було зазначено раніше, в основі музичного навчання й виховання особистості лежить емоційно-образне засвоєння його змісту, сприймання й усвідомлення якого тісно пов'язані з музично-естетичною діяльністю. Виходячи з логічного аналізу цієї діяльності, її організацію під час навчання можна умовно розділити на дві форми — репродуктивну і продуктивну.

Репродуктивна форма організації діяльності передбачає стереотипне¹ сприймання та засвоєння матеріалу, яка не потребує ніяких домислів, розмірковувань. Це, наприклад, — слухання музичних зразків з метою запам'ятовування, лекцій, розповідей, музичне виконання партій в ансамблі (оркестрі, хорі) під керівництвом диригента, музичні вправи з метою удосконалення виконавської техніки (гами, вокалізи, диригентські рухові вправи) тощо.

Продуктивна форма організації діяльності спрямована на аналітичне сприймання та усвідомлення її змісту і тому передбачає критичне ставлення до музичного матеріалу з метою набуття власного досвіду, внесення елементів нового, самостійного, неповторного у трактовці та практичному відтворенні. До цієї форми можна віднести індивідуальні заняття, самостійну роботу над вивченням та виконанням музичного твору, виконання завдань з гармонії, поліфонії, композиції, написання рефератів, рецензій та ін.

Спираючись на це, можна зробити висновок, що при визначенні методів, які б охоплювали загальні вимоги музичного навчання, необхідно враховувати тісне поєднання конкретних взаємодій викладача і учня (судента) з формами організації та видами музичної діяльності, що в результаті й веде до засвоєння музичних знань, умінь і навичок.

Такий підхід дає підстави для ствердження того, що в загальнопедагогічному визначенні загальні методи музичного навчання можна віднести до **бінарної** групи методів

¹ Від гр. "стереос" — твердий та "тіпос" — відбиток. У розумінні — буквально, незмінне сприймання.

навчання, де суто метод, тобто взаємодія, поєднується з формою або видом діяльності.

Таким чином, в основі визначення загальних методів музичного навчання лежить поєднання словесних, наочних та практичних видів та форм організації діяльності з конкретними взаємодіями викладачів та учнів (студентів), спрямованих на передачу та засвоєння конкретних музичних знань, умінь і навичок у таких галузях музично-педагогічної діяльності, — як:

- навчання музичної грамоти, теорії та історії музики;
- навчання гри на музичних інструментах, співу та диригуванню;
- навчання створення музики та виконавської діяльності.

Перша галузь є базовою і передбачає не тільки опанування теоретичним музичним досвідом, а й постійний розвиток особистісних музичних якостей учнів (студентів) — здатності звуковисотного, метроритмічного, художньо-творчого аналітичного сприйняття (музичний слух та почуття ритму, форми) тощо.

Виходячи з цього, загальні методи музичного навчання можна умовно поділити на три групи:

- методи навчання теорії та історії музики;
- методи навчання гри на музичних інструментах, співу та диригуванню;
- методи навчання та розвитку музичних якостей;

Методи навчання теорії та історії музики

Навчання музичної грамоти та теорії музики відрізняється від будь-якого іншого навчання тим, що його предметом є музика — вид мистецтва, а не наукова теорія, якою можна оволодіти тільки завдяки розумовим якостям. Навчання музичним теоретичним предметам потребує від учнів (студентів) не тільки розумових якостей (пам'ять, мислення, ін.), а й музичних здібностей, розуміння й здатності сприймати

музичні явища не тільки зоровими та слуховими органами відчуття.

Методи навчання теорії музики можна умовно поділити на словесно-інформаційні, словесно-наочні, та словесно-практичні. Розподіл на такі підгрупи ми обґрунтуємо бінарністю, про яку йшлося вище.

До підгрупи словесно-інформаційних методів належать дії, пов'язані зі словесною (мовленнєвою) діяльністю, під час якої передається інформація та засвоюється зміст вивчаємих тем. Це — лекції, розповіді, бесіди, темою яких є історія та теорія музичного мистецтва.

Під час реалізації таких методів навчання сприймання матеріалу майже завжди здійснюється репродуктивно, тобто без аналізу і критичного осмислення.

Це, наприклад, може бути лекція з історії музики, тема якої містить матеріал про життєвий і творчий шлях будь-якого композитора, з теорії музики — "Інтервали та їхня побудова", з гармонії — "Модуляції у різні ступені спорідненості" та ін.

Словесно-наочні методи передбачають дії, під час яких словесні пояснення доповнюються елементами ілюстрацій та демонстрацій. У практиці — це використання схем, таблиць, фонозаписів, виконання викладачем фрагментів музичного матеріалу на інструменті.

Словесно-практичні методи характеризуються діями, що передбачають практичну діяльність учнів (студентів) під час навчання — виконання письмових вправ, рішення задач, практичне програвання музичних побудов, тем, фрагментів, які складають зміст матеріалу, що вивчається.

До словесно-практичних методів належить також самостійна робота з книгою.

Методи навчання гри на музичних інструментах, співу та диригуванню

На відмінність від методів навчання теорії музики в основі методів навчання гри, співу та диригуванню лежить практична виконавська діяльність.

У практиці роботи музичних навчальних закладів різних типів і рівнів музична виконавська діяльність поділяється на індивідуальну та групову.

Методи індивідуального та групового навчання застосовуються однаковою мірою і можуть бути умовно поділені на **наочно-інформаційні, практично-пошукові, практично-евристичні¹ та комплексні.**

Наочно-інформаційні методи навчання гри, співу та диригуванню включають у себе дії, що сприяють усвідомленню учнями (студентами) загального змісту і сутності музичного твору, особливостей його виконання. До них належать — демонстративне виконання викладачем музичного твору, усний музично-теоретичний аналіз твору, вияв складностей технічного характеру, особливостей фактури, аплікатури, тессітури, семіотики² диригентського жесту тощо.

Практично-пошукові методи навчання передбачають дії, які пов'язані з практичним відпрацюванням та засвоєнням технічних і художніх навичок під час виконання музичного твору. Це — читання з аркуша нового твору, багаторазове програвання, проспівування окремих місць, метро-ритмічне відпрацювання (простукування долонями, олівцем тощо). До одного з найважливіших практично-пошукових методів відноситься домашня сасмостійна робота над музичним твором.

Практично-евристичні методи навчання передбачають дії, кінцевим результатом яких повинні бути певні творчі відкриття. Особливо це характерно на завершальних стадіях навчання, коли на кожному занятті чи при кожному практичному виконанні робота над музичним твором супроводжується винаходом нових художніх особливостей,

¹ Від гр. "хеурека" — "я знайшов" — вигук, який приписують грецькому математику і механіку Архімеду (287 — 212 рр. до н.е.) при відкритті ним головного закону гідростатики. У нашому розумінні — задоволення, викликане будь-яким відкриттям або творчою знахідкою.

² Семіотика (від гр. "семіотіхсі" — знак) — теорія, що досліджує знакові системи або системи знаків, кожному з яких надається відповідне значення.

створенням неповторних образів індивідуального характеру, застосуванням незвичайних технічних прийомів виконання.

В практиці — це індивідуальна інтерпретація¹ музичного твору, виконання його окремих фрагментів. Застосування (випробування) нетрадиційних технічних прийомів виконання, ін.

Комплексні методи навчання гри, співу та диригування характеризуються застосуванням словесних, наочних і практичних дій одночасно. Їх можна визначити формулою: **показ (демонстрація) — розповідь (пояснення) — тренування.**

У практиці індивідуального та групового музичного навчання комплексний метод становить основу професійного музичного навчання.

Методи навчання та розвитку музичних якостей

Загально відомо, що музичні якості особистості — це сукупність знань, умінь та навичок, ґрунтованих на індивідуальних особистісних здібностях музично-художнього сприймання.

Музичними задатками наділена людина від природи, але самі собою вони не визначають музичні здібності. Якщо людина, що має музичні задатки, не буде розвивати їх через відповідну діяльність, у неї не будуть розвиватися здібності. Отже, щоб задатки перетворилися в здібності, а здібності в якості, треба постійно їх розвивати. У практиці музичного навчання виникає необхідність виділення відповідної групи методів навчання та розвитку музичних якостей. Їх умовно можна поділити на дві підгрупи — **методи розвитку музичних здібностей та методи навчання музичних якостей.**

Методи розвитку музичних здібностей — це взаємодії, метою яких є розвиток навичок аналітичного сприймання музичного матеріалу.

¹ Від лат. "interpretatio" — тлумачення, розкриття будь-якої сутності. У нашому розумінні — художнього образу.

Ці навички складають основу особистісних музичних якостей і включають:

- навички звуковисотного аналітичного сприймання (музичний слух);
- навички метро-ритмічного аналітичного сприймання (почуття темпу і ритму);
- навички тембро-динамічного аналітичного сприймання.

Для розвитку навичок музичного слуху, ритму, тембру, динаміки використовуються практично-аналітичні методи, що ґрунтуються на прийомах аналізу і порівняння. Це, наприклад, — розбір та побудова аккордів, їхнє прослуховування та аналітичне порівняння; підбирання на слух музичних фрагментів; імпровізування на музичному інструменті, письмові та усні музично-слухові вікторини, диктанти тощо.

Методи навчання довільного музичного відтворення — це дії, пов'язані з прищепленням навичок довільного практичного музичного виконання, яке не потребує ретельного аналітичного осмислення музичного матеріалу.

В практиці навчання — це розігрування (виконання гам, технічних вправ, вокалізів), вивчення напам'ять вправ з сольфеджіо та сольфеджування з аркуша, підспівки, підгравання, колективне музикування на слух, підстукування при цьому тощо.

Ці методи не завжди складають частку організованого процесу музичного навчання, але їхня наявність очевидна, і це сприяє розвитку особистісних музичних якостей майбутнього музиканта.

3.5. Форми організації навчання

Під формою¹ організації навчання розуміють обумовлену часом окрему структуру (частку) навчального процесу тісно пов'язану з його змістом. В практиці навчання — це зовнішній вияв узгодженої діяльності викладачів та учнів (студентів) відповідно до встановленого порядку і режиму.

¹ Від лат. "forma" — зовнішній вид, зовнішнє окреслення.

Ми вже звертали увагу вище на те, що в історії розвитку педагогіки визначилися принаймі чотири види¹ навчання, тобто — організації діяльності тих, хто вчить, і тих, хто навчає: догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний і програмований.

Догматичний² вид навчання — характерний для ранніх епох, які характеризувалися суворою релігійністю та деспотичністю соціального-економічного устрою суспільства. В ранні часи до кінця середньовіччя цей вид навчання в різних прошарках передбачав канонічне³ засвоєння певного змісту, який стверджував існуючий правопорядок та його поширення на різні верстви населення.

У навчальних закладах учні вивчали догми (зміст) положень та вчень без їхнього аналізу та усвідомлення. Джерелом таких вчень були догмати — посібники, які впродовж століть створювалися релігійними та владними деспотичними верхами.

Характерним прикладом догматичного типу навчання в історії розвитку музичної педагогіки стало поширення у III ст. в європейських країнах григоріанського співу (хоралу)⁴, який вваджувався в богослужби з метою закріплення гегемонії католицької церкви та об'єднання її навколо папського престолу.

Епоха Відродження в історії розвитку людства стала переломним періодом. Як ми зазначали раніше, в цей період відбуваються зміни у свідомості людей, які характеризуються

¹ В деяких джерелах так визначаються типи навчання. В нашому випадку це формулювання є тотожним оскільки вживається у значенні "різновиду".

² Від гр. "догма" — положення, яке повинно сприйматися на віру, без аналітичних розмірковувань та критичного ставлення.

³ Від гр. "канон" — правило, сукупність правил пануючих у певну історичну епоху. В музиці — форма імітаційного руху декількох голосів, виконуючих одну мелодію з почерговим вступом у певній послідовності.

⁴ Піснопіс, канонізований наприкінці III ст. папою Григорієм I, призначений для виконання по певних датах у межах церковного року.

новим підходом до осмислення людського буття та ролі людини в ньому.

Для цього періоду в розвитку освітніх процесів характерне виникнення пояснювально-ілюстративного виду навчання. Його виникнення безпосередньо пов'язане з діяльністю Яна Амоса Коменського, з виходом його педагогічних творів, зокрема "Великої дидактики" (1632).

У цей же період характерним прикладом виникнення пояснювально-ілюстративного виду навчання у розвитку музичної педагогіки стала діяльність Миколи Дилецького. У його навчальних посібниках, зокрема, "Музикійській граматиці" (1677) з'являється динамічний, що потребує розсуду та емоційного сприймання, тип передачі та засвоєння музичних знань, умінь та навичок.

Пояснювально-ілюстративний вид характерний і для сучасних форм організації навчання. Без пояснень, ілюстрацій, демонстрацій, сприймання, усвідомлення важко увявити сучасний навчально-виховний процес.

Проте застосування на різних рівнях освітньої підготовки та у різних галузях науки новітніх технологій навчання, що поєднують у собі сучасні теоретичні та емпіричні підходи до вивчення навколишнього світу, дають підстави для визначення нового історично обумовленого виду навчання, який у сучасній педагогічній науці прийнято називати проблемним.

Проблемний вид навчання у тісному поєднанні з пояснювально-ілюстративним створює у сучасному навчальному процесі на будь-якому рівні певні перспективи його ефективності та поліпшення.

Програмований вид навчання передбачає передачу та засвоєння навчального матеріалу певними частками (алгоритмами), які мають завершений характер. Після опанування цієї частки здійснюється контроль до тих пір, поки не з'ясується, що матеріал повністю засвоєний. Тільки після цього вивчається наступна тема.

У музичному навчанні програмований вид відбивається на циклічному (алгоритмічному) характері змісту семестрової програми кожного учня (студента) зі спеціальності.

Сучасні форми організації навчання існують в межах так званої класно-урочної системи навчання, яка була започаткована Яном Амосом Коменським (про це йшлося вище).

Проте в історії розвитку педагогіки були спроби її підмінити.

Однією з таких спроб стала белл-ланкастерська система¹, яка на початку XIX ст. набула поширення в школах Англії.

Вона являла собою систему занять в початковій школі з великою кількістю учнів, при якій старші найбільш здібні учні — *монітори* — навчали молодших, керуючись вказівками викладача. Хоча якість навчання за такою системою була низькою, вона все ж давала можливість охопити навчанням грамоти велику кількість учнів.

Інший альтернативний класно-урочній системі прояв набув назви — бригадно-лабораторний метод, який у 20-х роках XX ст. широко почав застосовуватися в школах колишнього СРСР. Суть його полягала в тому, що учні об'єднувалися в невеликі групи (бригади) і під керівництвом викладача опрацьовували матеріал. А згодом один з них здавав його викладачеві від усієї бригади. Цей метод поєднувався з типовим для американської школи "методом проектів", коли завдання ("проекти") таким чином виконувалися по черзі.

Ця зовні демократична форма насправді прикривала можливість безвідповідального ставлення учнів (студентів) до вивчення матеріалу.

Іншою альтернативою класно-урочній системі, що набула поширення на початку 20-х років XX ст. в американських школах, став так званий далтон-план² — одна з форм організації навчального процесу, яка реалізувала ідею індивідуального навчання.

¹ Названа за іменами її винахідників — англійців — священика А.Белля і педагога Дж.Ланкастера.

² Назва від американського міста Далтон, де почала його застосовувати вчителька Еллен Паркхерст.

При далтон-плані навчальні класи школи замінюються предметними лабораторіями на чолі з викладачами-консультантами. Урочна система скасовується. Учні самі планують навчальну роботу. Виконання тижневих або місячних завдань відмічається у "робочій книзі", яка і є засобом контролю за виконаною роботою учнів.

Позитивність цієї системи в індивідуалізації навчання та відсутності домашніх завдань. Але активізація і результативність навчання були слабкими.

У сучасних умовах елементи такої організації навчання можуть застосовуватися на вищих щабелях освіти.

Заслужує уваги ще один підхід до організації навчання, який увійшов в історію педагогіки під назвою комплексна система навчання (комплексний метод)¹, який на початку ХХ ст. широко використовувався в європейських країнах — Швейцарії, Бельгії, Німеччині, ін. Ця система як експеримент набула поширення наприкінці 20-х років ХХ ст. у колишньому СРСР.

Її сутність полягала в застосуванні у школах комплексних програм — "Праця", "Природа", "Суспільство". Вони заміняли конкретні навчальні дисципліни.

Вважалося, що природі дітей не властиво розділяти життєві явища на окремі системи, що представлені в навчальних предметах. Доцільніше вивчати складові частини взяті з практичного життя, що й представлялося в комплексних програмах. Тому, наприклад, у програмі "Праця" могли вивчатися одночасно і особливості організації виробництва, і якоесь конкретне ремесло (слюсарська справа), і трудове законодавство тощо.

Вивчення математики та мов теж будувалося на основі комплексних тем, пов'язаних з життям. Тому навички писемності та рахунку давалися учням побіжно.

¹ Від лат. "complexus" — зв'язок, об'єднання. Комплексний метод означав об'єднання навчального матеріалу навколо тем-комплексів. Авторами його на початку ХХ ст. були педагоги О.Шульц(Німеччина), А.Фер'єр (Швейцарія) та О.Декролі (Бельгія).

Ці експерименти себе не виправдали і на початку 30-х років припинилися. Було відновлено класно-урочну систему організації навчання, яка існує і дотепер.

Класно-урочна система в школах України має такі ознаки:

- комплектування класів учнями одного віку та чисельністю згідно з існуючим державним положенням;
- основною формою організації навчання є урок, тривалість якого визначається відповідно віку учнів;
- наявність інших форм організації навчання (урочних, позаурочних, позашкільних);
- навчальний рік поділяється на чверті (семестри), між якими існують канікули.

Урок як основна форма організації навчального процесу

Урок — форма організації навчальної роботи, при якій учитель (викладач) проводить заняття в межах точно встановленого часу з постійним складом учнів, за твердим розкладом, використовуючи методи і засоби навчання для досягнення мети, визначеної навчальною програмою.

Теорія уроку є важливою складовою частиною дидактики і вивчає такі його аспекти: цілі (мета) уроку, вимоги до уроків, типи уроків, структура уроків.

Цілі уроку реалізуються через зміст, методи навчання, вплив особистості вчителя, атмосферу спілкування та різні форми організації співпраці.

Вимоги до уроків поділяються на дидактичні (навчальні), виховні, розвиваючі, психологічні та гігієнічні.

Дидактичні (навчальні) вимоги до уроку:

- визначення освітньої мети та навчальних завдань;
- додержання принципів навчання;
- раціональне поєднання методів та засобів навчання;
- використання індивідуальних і групових видів навчальної діяльності;
- Забезпечення зворотнього зв'язку та контролю.

Виховні вимоги до уроку:

• визначення та використання виховних можливостей навчального матеріалу у світоглядному, морально-правовому, художньо-естетичному та екологічному напрямках;

• формування в учнів життєво необхідних якостей старанності, відповідальності, ретельності, охайності, уважності, доброзичливості та чесності.

Розвиваючі вимоги до уроку:

• забезпечення ситуації виникнення в учнів позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, творчої ініціативи й активності;

• стимулювання нових якісних змін у розумовому та фізичному розвитку особистості.

Психологічні вимоги до уроку:

• урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів;

• самовладання та самоконтроль у процесі проведення уроку;

• створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери.

Гігієнічні вимоги до уроку:

- додержання температурного режиму;
- забезпечення відповідного санітарного стану приміщення, освітлення, провітрювання;
- попередження розумової перевтоми учнів.

Типи¹ уроків у сучасній школі

В педагогічній науці існує багато підходів до визначення типів уроків. Залежно від того, які ознаки вважалися основопологаючими, пропонувалися різні варіанти їхньої типології. Так, в основу однієї з класифікацій були покладені методи організації навчальної роботи і відповідно до цього

¹ Від гр. "typos" — відбиток, образ. В педагогічному розумінні — зразок, модель певного процесу.

розрізнялися бесіди, уроки-лекції, уроки практичних занять та ін.

Були спроби й інших класифікацій, наприклад, за характером пізнавальної діяльності — уроки первинного сприймання фактів, уроки формування понять тощо.

Але сучасна педагогіка передбачає їхнє визначення від основних завдань та видів навчальної діяльності під час уроку.

За цією класифікацією визначають такі типи уроків:

• урок повідомлення та засвоєння нових знань;

• урок формування навичок і умінь;

• урок застосування, узагальнення знань, умінь та навичок;

• урок перевірки, оцінювання і корекції знань, умінь та навичок;

• комбінований урок.

Один тип уроку від іншого відрізняється своєю структурою. Структура¹ уроку — це послідовна сукупність видів навчально-пізнавальної діяльності, обумовлена навчальними, виховними та розвиваючими завданнями.

Для музичного навчання типологія занять характеризується комплексним підходом до організації видів діяльності. Тому найпоширенішим типом уроків у музичному навчанні є комбінований урок.

Структура комбінованого уроку може бути такою:

• повідомлення мети і завдань уроку, виклик мотивації учіння;

• перевірка, оцінка і корекція засвоєних раніше знань учнів (студентів);

• виклад, сприймання та усвідомлення нового навчального матеріалу, практичне його закріплення;

• підсумки уроку, повідомлення завдань для самостійної (домашньої) роботи.

У сучасній школі, крім уроків, існують інші форми організації навчальної роботи. Це лекції, семінари, колоквіуми, практикуми, лабораторно-практичні заняття та ін. Ці форми

¹ Від лат. "structura" — побудова.

організації навчання характерні для старшої школи, а для вищих навчальних закладів вони є основними.

Крім того, існують позакласні та позашкільні форми організації навчальної роботи.

До позакласних форм організації навчання відносяться ті, які не входять до обов'язкового розкладу занять і проводяться в школі в позаурочний час. Це — факультативи, консультації, додаткові групові та індивідуальні заняття, предметні гуртки та ін.

До позашкільних форм організації навчання відносяться навчальні екскурсії, зустрічі з представниками виробництва тощо.

Особливості форм організації музичного навчання

Форми організації музичного навчання у своїх принципових основах не відрізняються від загальнопедагогічних. Але деякі особливості вони мають.

По-перше — це чітко визначені або індивідуальні, або групові форми організації навчання.

Перші характеризуються участю в процесі навчання викладача та учня (студента), при необхідності — концертмейстера (концертмейстерів). До них належать заняття зі спеціальності, з допоміжних предметів (загального фортепіано, додаткового інструмента, читання партитур тощо).

Другі — участю групи учнів (студентів) та викладача, при необхідності іншого персоналу, що обслуговують процес навчання (концертмейстери, працівники технічного забезпечення — лаборанти, оператори та ін.)

До них відносяться — хоровий клас, оркестровий клас, оперний клас, репетиції, ін.

Навчальні завдання, які виконуються при таких формах організації навчання, майже ніколи не передбачають тісного взаємопосидання індивідуальних і колективних видів роботи.

А якщо й виникають ситуації необхідності використання індивідуальних методів в груповому навчанні, то тільки в контролюючих (перевірочних) цілях.

Наприклад, під час оркестрового чи хорового класу викладач може звернутися до окремого студента (учня) з метою перевірки правильності виконання ним своєї партії.

І навпаки, — на індивідуальному занятті викладач або концертмейстер може виконати партію супроводу при сольному виконанні музичного твору учнем (студентом) з метою визначення почуття учня (студента) в колективному виконанні.

3.6. Система контролю й оцінки досягнень у навчанні

Контроль та облік навчальної роботи є складовою частиною навчального процесу і від його організації залежить кінцевий результат навчання.

Контроль у навчанні — це сукупність взаємодій між вчителями та учнями (студентами), метою яких є виявлення, встановлення та оцінювання рівня знань, умінь та навичок учнів (студентів).

Об'єктом контролю в навчанні є знання, вміння й навички учнів (студентів), досвід їхньої творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.

У практиці роботи навчальних закладів різного типу визначаються основні завдання контролю, виконання яких забезпечується згідно з його структурою.

Основні завдання контролю у навчанні:

- виявлення обсягу, рівня, якості засвоєння навчального матеріалу;
- виявлення труднощів і помилок учнів (студентів);
- перевірка ефективності обраних викладачем методів, форм організації та засобів навчання;
- встановлення готовності учнів (студентів) до вивчення нового навчального матеріалу.

Структура контролю навчання:

- перевірка, яка являє собою виявлення, вимірювання за певними критеріям рівня знань, умінь та навичок;
- оцінка результату оволодіння знаннями, вміннями та навичками на основі вимірювання;

• облік результатів перевірки й оцінки — фіксація і збереження одержаних результатів у вигляді оцінок та оцінювальних висновків у спеціальних документах (відомостях, журналах тощо).

У практиці організації навчального процесу існують загальнопедагогічні вимоги до організації контролю й оцінки знань, умінь і навичок учнів (студентів), а саме:

- індивідуальний характер контролю;
- систематичність контролю;
- об'єктивність і умотивованість оцінки знань, умінь і навичок;
- єдність вимог до оцінки знань, умінь і навичок;
- різноманітність форм організації і методів контролю;
- гласність контролю.

Як ми зазначали раніше, контроль навчальних досягнень учнів (студентів) має свої види, форми організації та методи.

Розрізняють такі види контролю навчальних досягнень: попередній, поточний, рубіжний (тематичний) і підсумковий.

Попередній контроль передбачає виявлення рівня знань, умінь та навичок учнів (студентів) перед початком навчання та їхньої готовності до вивчення й засвоєння складнішого матеріалу або навчання на більш високому рівні.

У практиці — це співбесіда, вступний іспит, колоквиум та ін.

Поточний контроль — систематична (повсякденна) перевірка ходу оволодіння знаннями, вміннями й навичками учнів (студентів) під час навчальних занять за розкладом.

Поточний контроль може здійснюватись у вигляді перевірки результатів самостійної роботи (домашніх завдань), фронтального або вибіркового опитування учнів (студентів) під час занять.

Рубіжний (тематичний) контроль проводиться після завершення певного періода навчання (чверті, семестра) або вивчення певної теми, розділу навчальної дисципліни. Оцінка виставляється з урахуванням результатів поточного контролю. У практиці роботи — це заліки, контрольні роботи та ін.

Підсумковий контроль здійснюється після закінчення вивчення предмета або курсу навчання. Це — заліки та екзамени.

До основних форм організації контролю належать перевірка результатів самостійної роботи (домашніх завдань), опитування під час занять, заліки, екзамени. Форми організації контролю поділяються на індивідуальні, групові та комбіновані.

Методи контролю за процесом навчання:

- спостереження за навчальною роботою;
- усне опитування;
- письмовий контроль;
- тестовий контроль;
- лабораторно-практичний контроль;
- програмований контроль.

Критерії оцінки та рівні результатів навчальних досягнень (знань, умінь і навичок)

Для загальної середньої освіти в Україні існує 12-бальна система оцінки результатів навчання, яку умовно поділяють на чотири рівні: початковий, середній, достатній та високий.

Початковим рівнем оцінки досягнень учнів (1-3 балів) відзначається відповідь учня тоді, коли вона фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення, відсутні уміння й навички практичного застосування знань.

Середній рівень (4-7 балів) — учень володіє змістом основного навчального матеріалу, здатний виконувати практичні завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.

Достатній рівень (8-10 балів) — учень знає основні істотні ознаки понять, явищ, уміє пояснити основні закономірності та взаємозв'язки між ними, самостійно застосовує знання в практичних ситуаціях, уміє робити висновки та виправляти помилки, володіє основними розумовими операціями — аналіз, абстрагування, узагальнення тощо.

Високий рівень (10-12 балів) — знання учня глибокі, міцні, узагальнені, системні. Учень уміє застосовувати їх для виконання творчих завдань, самостійно оцінювати ситуації, явища, факти, виявляє і відстоює особисту позицію.

В умовах професійної та вищої освіти існує чотириохвальна система оцінки результатів навчання, яка характеризується відповідними рівнями: відмінно (5 балів), добре (4 бали), задовільно (3 бали), незадовільно (2 бали).

Питання для обговорення:

1. Поняття дидактики та її основні категорії.
2. Зміст освіти в Україні та його основні компоненти.
3. Поняття про державний стандарт освіти.
4. Характеристика вимог до навчального плану, програми, підручника.
5. Загальні методи навчання, їхня характеристика.
6. Основні форми організації навчання.
7. Типологія уроку.
8. Методи та форми організації музичного навчання.
9. Зміст контролю за навчальним процесом та облік результатів навчання.

Рекомендована література:

Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. — С.19-25.

Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К.: Вища школа, 1995. — С.144-197.

Ващенко Г. Загальні методи навчання. — К., 1997. — 441 с.

Дидактика современной школы / Под ред В.А.Онищука. — К.: Рад. школа, 1987. — С.34-329.

Дьяченко Н.Г. и др. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г.Дьяченко, И.А.Котляревский, Ю.А.Полянский. — К.: Муз. Украина, 1987. — 110 с.

Закон України "Про загальну середню освіту" // Інф. зб. Міністерства і науки України, 1999. — №15. — С.22-27.

Закон України "Про вищу освіту" // Законодавство України про освіту: Збірник документів. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. — С.38-97.

Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інф. зб. Міністерства і науки України, 2000. — №21. — С.10-15.

Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання та навчання: Навч. посібник для студентів пед навч. закладів. — Харків, 1997. — С.160-270.

Педагогічний пошук / Упор. І.М.Баженова. — К.: Рад. школа, 1988 — С.127-250.

Педагогіка: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — С.385-407.

Положення про загальноосвітній навчальний заклад // Інф. збірн. Міністерства і науки України, 2001. — №6. — С.14-18.

Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.142-171.

Соловей М.І., Спіцин Є.С. Основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — К.: Вид.центр КНЛУ, 2002. — С.23-61.

Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Видавничий центр "Академія", 2000. — С.75-117.

Форми навчання в школі / За ред Ю.І.Мальованого. — К., 1992. — С.4-40.

Розділ четвертий

ОСНОВИ ТЕОРІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (ШКОЛОЗНАВСТВО, МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ)

4.1. Поняття організації та управління (менеджменту) діяльністю

Поняття менеджмент виникло давно і має історичний характер. Це слово американського походження (management), дослівно не перекладається, але означає керівництво людьми.

Менеджер (англ. manager < manage — керувати) — фахівець з керівництва, найманий керуючий на виробництві.

Термін "менеджмент" означає процес, що забезпечує інтеграцію та найефективніше використання матеріальних і людських ресурсів підприємства або установи задля досягнення поставлених перед ними цілей. Отже, менеджмент — це теорія й практика управління персоналом.

В історії розвитку менеджменту його класиками вважають француза Анрі Файоля (1841-1925), який сворив так звану теорію адміністрації; американця Гарріссона Емерсона (1853-1931), розробившого основи принципів продуктивності організації виробництва; американця Федеріка Тейлора (1856-1915), що став розробником системи так званого "наукового менеджменту"; американця Генрі Форда (1863-1947) — автомобільного короля Америки, який застосовував обумовлену конвеєрним виробництвом систему управління, яку він сам називав "Терор машини".

В історії розвитку вітчизняного менеджменту слід назвати ім'я російського ученого А.К.Гастєва, який у 20-ті роки ХХ ст. висунув "концепцію вузької бази", "вузького місця". Суть її полягала в тому, що організація роботи працівника — від директора до рядового робітника — і є цим "вузьким місцем". Робітник, який управляє верстатом, вважає Гастєв, є директором підприємства, назва якому — верстат. Таке багато в чому примітивне уявлення має раціональні зерна. Адже будь-яку трудову діяльність можна розкласти на ряд загальних операцій,

якими можна легко керувати: планування, розрахунок, встановлення, обробка, контроль виконання, аналіз результатів тощо.

Інший російський учений П.М.Керженцев сверджував, що у діяльності людей, де б вона не здійснювалась, спостерігається чимало спільних рис: керівництво організацією, вироблення плану, його виконання, облік, контроль, розподіл завдань, прав, обов'язків і відповідальності. У своїх працях Керженцев розглянув ряд основних проблем управління. Це побудова організаційних планів, типи й форми організації, добір і використання працівників, дисципліна, відповідальність, система підпорядкованості.

Управління освітою довгий час від 20-х до 90-х років ХХ ст., коли Україна була у складі СРСР, здійснювалося на основі принципу так званого "демократичного централізму", суть якого полягала в "поєднанні демократизму, тобто повновлади, самодіяльності та ініціативи трудящих, виборності керівних органів знизу доверху, їхньої підзвітності масам, з централізацією — керівництвом з одного центру, підкорення меншості більшості, безумовну обов'язковість рішень вищих органів для нижчих"¹.

В практиці цей принцип реалізувався в командно-адміністративній системі, яка панувала у всіх ланках державного управління. Ознаки цієї системи збереглися і дотепер, хоча завдяки сучасному законодавству України про освіту помітні значні позитивні зрушення у бік демократизації.

Організація та управління освітою є окремою педагогічною галуззю, від якої значною мірою залежить рівень соціального зростання будь-якого суспільства. До недавнього часу ця галузь об'єднувала в основному питання організації та розвитку шкільної освіти і тому в педагогічній науці називалася школознавством.

Останнім часом, коли широкого розповсюдження набули різні форми організації вищої освіти (заочна, екстернатна, дистанційна), з'явилися навчальні заклади недержавної форми

¹ Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С.145.

власності, постала необхідність розробки та створення теорії керівництва освітніми процесами взагалі — менеджменту освіти, втілення якої в практику значно б поліпшило процес загальноосвітньої, професійної та вищої освіти.

Школознавство — розділ педагогіки, який вивчає закономірності, принципи, методи, форми організації управління шкільною (загальноосвітньою) ланкою системи освіти.

Менеджмент освіти — теорія й практика організації та управління освітньою діяльністю.

Проблема організації освіти та управління нею вивчається в сучасній педагогіці за певними напрямками, які охоплюють основні сторони її функціонування.

4.2. Система управління освітою та освітніми установами

Як зазначалося вище, навчально-виховний процес та управління ним ґрунтується на певних теоретичних положеннях, тобто принципах, визначених державною освітньою політикою.

До основних принципів організації та управління освітою відносяться:

Принцип державотворення полягає в тому, що діяльність усіх ланок освіти та державних органів управління нею спрямовані на утвердження і розвиток державності України.

Принцип науковості передбачає використання в практиці організації та управління освітою теорій і наук, які ґрунтуються на наукових засадах.

Принцип плановості передбачає прогнозоване планування роботи органів управління та навчальних закладів з урахуванням умов та можливостей.

Принцип демократизації вимагає оптимального поєднання колективних і оперативно-адміністративних форм організації управління освітніми органами та навчальними закладами.

Принцип компетентності і професіоналізму в управлінні пов'язаний з необхідністю залучення до

управління освітніми процесами осіб, що мають відповідний професійний рівень підготовки.

Принцип оптимізації передбачає використання таких форм організації та методів роботи, які б забезпечили максимальний результат при мінімальних витратах зусиль та часу працівників.

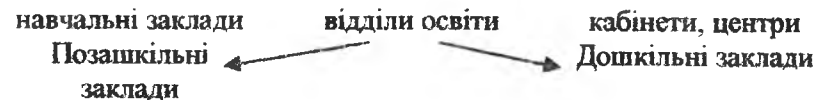
Згідно із Законом України "Про освіту" визначена структура освіти і органів управління освітою.

Структура освіти в Україні

Освітні рівні	Освітні заклади
Дошкільна освіта	Дошкільні дитячі установи
Загальна середня освіта (початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта)	<ul style="list-style-type: none"> • Початкова школа I-го ступеня(1-4 класи); • Основна школа II-го ступеня(5-9 класи); • Старша шкільна III-го ступеня(10-12 класи)
Позашкільна освіта	Палаці, будинки, центри, станції творчості, спортивні, мистецькі школи, студії, оздоровчі та інші заклади.
Професійно-технічна освіта	Професійно-технічні училища, професійно-художні училища, навчально-виробничі центри, комбінати, центри професійної підготовки та перепідготовки робітничих кадрів. Кваліфікація випускника — "кваліфікований працівник".
Вища освіта (базова вища освіта, повна вища освіта)	Зклади освіти I-IV рівнів акредитації
I-й рівень акредитації	Училища, технікуми та прирівнені до них навчальні заклади.

	Кваліфікація випускника — "молодший спеціаліст".
2-й рівень акредитації	Коледжі та прирівнені до них навчальні заклади. Кваліфікація випускника — "бакалавр".
3-й та 4-й рівень акредитації	Інститути, університети, академії та прирівнені до них навчальні заклади. Кваліфікація випускника — "спеціаліст", "магістр".
Післядипломна освіта	Інститути, факультети післядипломної освіти при вищих навчальних закладах.
Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації	Докторантури, аспірантури, асистентури, інтернатури та ін. Наукові ступені — "доктор наук", "кандидат наук".
Самоосвіта	Бібліотеки, відкриті народні університети, лекторії тощо.

Структура органів управління освітою в Україні



Центральні органи управління освітою розробляють та втілюють у життя основні положення державної політики в галузі освіти та підготовки кадрів. Вони розробляють нормативні документи, що визначають вимоги до змісту роботи, рівня матеріально-технічного забезпечення закладів освіти; здійснюють контроль над роботою місцевих органів управління освітою; проводять атестацію, акредитацію навчальних закладів тощо.

Місцеві органи фінансують навчальні заклади, визначають мережу і напрямок їхньої роботи, здійснюють облік та контроль за дотриманням законодавства щодо захисту прав дітей та їхньої освіти.

4.3. Основні положення керівництва загальноосвітнім навчальним закладом

Керівництво загальноосвітнім навчальним закладом здійснюється адміністрацією, яку очолює директор. До складу адміністрації входять заступники директора з навчальної, виховної та господарської роботи.

Структура управління загальноосвітнім закладом



Обов'язки членів адміністрації визначаються та Статутом, який розробляється на основі Закону України "Про освіту" та "Положення про загальноосвітній навчальний заклад", що має статус державної постанови.

Крім обов'язків керівних працівників, Статут навчального закладу включає:

- мету і завдання діяльності навчального закладу;
- органи управління навчальним закладом, порядок їхнього формування та повноваження;
- права та обов'язки учасників навчально-виховного процесу (учнів, викладачів);
- органи громадського самоврядування серед учнів та працівників навчального закладу;
- порядок фінансово-господарської та інших видів діяльності.

Важливим органом управління навчальним закладом є педагогічна рада, до складу якої входять працівники, які мають відношення до навчально-виховної роботи. Очолює педагогічну раду директор. Педагогічна рада розглядає та вирішує питання:

Удосконалення та методичного забезпечення навчально-виховного процесу;

- планування та режиму роботи навчального закладу;
- переведення учнів до наступних класів, їхнього випуску, видачі документів про відповідний рівень освіти;
- підвищення кваліфікації викладачів;
- притягнення до відповідальності учнів за дисциплінарні порушення.

До складу піклувальної ради навчального закладу входять представники органів виконавчої влади, підприємств, установ, організацій, навчальних закладів, батьків, окремих громадян.

Основні завдання піклувальної ради навчального закладу:

• співпраця з органами виконавчої влади, громадськими та іншими організаціями, спрямована на поліпшення умов навчання й виховання учнів навчального закладу;

• сприяння зміцненню навчально-виробничої та методичної бази навчального закладу;

• сприяння організації та проведенню заходів, спрямованих на охорону життя та здоров'я учасників навчально-виховного процесу;

• організація дозвілля;

• запобігання дитячій бездоглядності;

• сприяння соціально-правовому захисту учасників навчально-виховного процесу.

Для ефективного вирішення різних питань роботи навчального закладу існують органи учнівського та громадського самоврядування.

Вищим органом громадського самоврядування є загальні збори колективу, які обирають раду навчального закладу, піклувальну раду, заслуховують звіти директора та голови ради, затверджують основні напрямки роботи навчального закладу, розглядають питання навчально-виховної, методичної, фінансово-господарської діяльності.

У раду навчального закладу входять представники працівників школи, учнів 5-12-х класів, а також від батьків та громадськості.

Рада навчального закладу:

• організовує виконання рішень загальних зборів;

• вносить пропозиції щодо зміни типу, статусу, профільності навчання;

• затверджує режим роботи навчального закладу;

• приймає рішення щодо нагородження випускників медалями та іншими відзнаками;

• визначає доцільність предметів варіативного (шкільного) компонентів навчального плану;

• бере участь у засіданні кваліфікаційних комісій з питань присвоєння кваліфікаційних категорій вчителям;

• розподіляє і контролює фонди матеріального заохочення;

- Організовує громадський контроль за харчуванням учнів.

Для здійснення навчально-виховної роботи навчального закладу залучаються педагогічні працівники (викладачі), які можуть мати такі категорії: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії.

За досягнення та успіхи в навчально-виховній роботі викладачам можуть бути присвоєні педагогічні звання: старший учитель, учитель (вихователь) методист, педагог-організатор-методист.

Основні напрями планування роботи навчального закладу

Планування роботи навчального закладу є дотриманням одного з головних принципів організації освіти і важливим чинником успішності роботи.

У практиці роботи навчальних закладів різних типів існують такі види планування: перспективне, річне і поточне.

Перспективне планування передбачає:

- аналіз результатів і стану роботи навчального закладу за попередній період;

- завдання на найближчі роки;
- зміни у контингенті учнів;
- педагогічні кадри та робота з ними;
- зміцнення матеріальної бази.

Річне планування передбачає питання:

- роботи щодо вдосконалення навчально-виховного процесу;

- охорони здоров'я;
- зміцнення матеріально-технічної бази;
- роботи з батьками;
- внутрішньошкільного контролю.

Поточні плани роботи включають питання:

- повсякденної навчально-виховної роботи;
- роботи методичних секцій, об'єднань тощо;
- самоосвіти викладачів;

- роботи учнівських організацій, секцій, гуртків;
- роботи бібліотеки навчального закладу.

4.4. Основи організації методичної роботи

Методична робота навчального закладу є невід'ємною часткою навчально-виховної діяльності його педагогічних працівників. Вона спонукає викладачів до постійного підвищення та вдосконалення свого фахового рівня, сприяє взаємному збагаченню їхнього досвіду, дає можливість молодим викладачам переймати основи педагогічної майстерності своїх старших колег, забезпечує підтримання у педагогічному колективі атмосфери творчості, прагнення до пошуків нових технологій навчання й виховання.

Функції методичної роботи в навчальному закладі:

- Планування — визначення системи заходів, що забезпечують досягнення найкращих результатів.
- Організаційна — удосконалення структури методичної роботи та її змісту.
- Діагностична¹ — визначення рівня компетентності викладачів.
- Прогностична² — визначення знань та умінь, необхідних викладачам у майбутньому.
- Моделююча³ — формування та впровадження нових технологій начально-виховної роботи.
- Відновлювальна — відновлення частково забутих знань викладача після закінчення вищого навчального закладу.
- Контрольно-інформаційна — утворення та розвиток стабільного зворотнього зв'язку.

Завдання методичної роботи в навчальному закладі:

¹ Від гр. "діагносіс" — розпізнання, визначення.

² Від гр. "прогносіс" — передбачення передвiщення, ґрунтоване на певних даних.

³ Від фр. "model" — зразок.

- підготовка викладачів до засвоєння змісту нових програм та технологій їхнього впровадження;
- постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних наук, новими методиками викладання;
- вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду;
- постійна самоосвіта та самовдосконалення;
- забезпечення викладачів кваліфікаційною допомогою.

У практиці роботи навчальних закладів існують індивідуальні та колективні форми організації методичної роботи.

До індивідуальних форм організації методичної роботи належать індивідуальні консультації, наставництво, стажування, самоосвіта.

Колективні форми організації методичної роботи відіграють головну роль у виконанні її завдань. Це організовані заплановані заходи місцевого (шкільного) та регіонального рівнів.

До місцевих колективних форм організації методичної роботи відносяться:

відкриті заняття (майстер-класи), основними завданнями яких є впровадження в практику нових технологій навчання;

методичні семінари та наради — обговорення застосування тих чи інших методик викладання;

предметні (циклові) комісії — визначення та затвердження основних вимог щодо змісту програм та контролю результатів навчання з окремих предметів;

взаємовідвідування занять — постійне інформування про застосування в навчання нових елементів, що сприяють поліпшенню навчання.

Діяльність методичних кабінетів, виставок методичних розробок, тощо.

До колективних форм організації методичної роботи регіонального (місцевого, районного) рівня належать:

Методичні об'єднання (центри моніторинга¹) — постійно діючі громадські або державні організації розповсюдження встановлених традиційних технологій навчання та вивчення нових досягнень практики викладання.

Школи передового педагогічного досвіду, завданням яких є вивчення та розповсюдження нових технологій навчання окремих дисциплін.

Базові навчальні заклади — навчальні заклади, на базі яких розробляються та впроваджуються в практику нові навчальні плани та програми підготовки фахівців.

4.5. Господарське та матеріально-технічне забезпечення навчального закладу

Матеріально-технічне забезпечення роботи навчального закладу є однією умовою здійснення успішного навчально-виховного процесу.

Головною умовою господарського та матеріально-технічного забезпечення навчального закладу є організація роботи служб, які обслуговують навчально-виховний процес:

- господарського відділу (заступники директора та техпрацівники);
- бібліотеки, відділів технічних засобів навчання (ТЗН);
- служби забезпечення охорони здоров'я учнів (студентів) та викладачів (лікар, психолог).

Господарський відділ здійснює забезпечення навчального закладу створенням та нормальним функціонуванням матеріально-технічної бази, яка включає:

□ будівлі, споруди, в яких розташовані навчальні приміщення (класи, аудиторії), навчально-виробничі приміщення (майстерні), спортивні приміщення (спортзали, басейни), клубні приміщення (актовий зал, читальний зал, бібліотека), приміщення для харчування (їдальня, кафе), медичні приміщення (медпункт, медичні кабінети), допоміжні

¹ Від сл. "монізм" (лат. "monos" — один.) — філософське вчення, що визначає основою усіх явищ одне начало: або матерію, або дух.

приміщення (вестибюль, гардероб), службові та господарські приміщення (викладацька, кабінет директора тощо);

- землю, прибудинкову ділянку — спортивну зону (спортивний майданчик, стадіон), господарський двір тощо.
- інші матеріальні цінності — комунікації (засоби зв'язку, водогінні та каналізаційні спорудження), транспортні засоби, службове житло та ін.

Бібліотека та відділ ТЗН забезпечує учасників навчально-виховного процесу методичними та технічними засобами навчання та самопідготовки: відповідною літературою, технічними засобами — комп'ютерною технікою, аудіо-відео матеріалами та засобами їхнього відтворення.

Служби забезпечення охорони здоров'я проводять роботу з профілактики фізичних та психічних захворювань учнів (студентів). У разі необхідності здійснюють першу медичні допомогу, контролюють умови, що запобігають перевтомі та перенавантаженню учасників навчально-виховного процесу навчального закладу.

Важливою умовою нормального функціонування навчального закладу та забезпечення навчально-виховної роботи є фінансове забезпечення.

Адміністрація навчального закладу щорічно складає кошторис фінансових витрат на утримання стану матеріальної бази та заробітну платню його співробітників.

Джерела фінансового забезпечення діяльності навчального закладу:

- кошти відповідного бюджету, передбачені нормативними законодавчими актами;
- кошти фізичних, юридичних осіб (для приватних навчальних закладів);
- кошти, отримані за надання платних послуг;
- кошти, одержані від реалізації продукції навчально-виробничих господарств, майстерень, мистецької та іншої творчої діяльності;
- кредити банків;
- благодійні внески фізичних та юридичних осіб.

Питання для обговорення:

1. Характеристика основних ланок структури освіти в Україні.
2. Структура державного управління освітою в Україні.
3. Основні державні законодавчі акти про освіту в Україні, про загальну та вищу освіту.
4. Основні напрямки організації роботи навчального закладу.
5. Основи керівництва навчальним закладом.
6. Особливості організації навчально-виховної та методичної роботи навчального закладу.
7. Матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу.

Рекомендована література.

Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К.: Вища школа, 1995. — С.197-230.

Закон України "Про загальну середню освіту" // Інф. зб. Міносвіти України, 1999, №15. (статті 10-14, 16-17, 20).

Закон України "Про вищу освіту" // Законодавство України про освіту: Збірник документів. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. — С.38-97.

Положення про загальноосвітній навчальний заклад // Інф. збірн. Міносвіти і науки України, 2001. — №6.

Положення про раду загальноосвітнього навчального закладу // Інф. зб. Міносвіти і науки України. — 2001. — №8. — С.28-32.

Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу // Інф. зб. Міносвіти і науки України. — 2001. — №8. — С.24-27.

Соловей М.І., Спіцин Є.С. Основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти — К.: Вид.центр КНЛУ, 2002. — С.121-145.

Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Видавничий центр "Академія", 2000. — С.404-431.

Юргутіс І.А., Кравчук І.І. Основи менеджменту: Навч. Посібник. — К.: Освіта, 1998. — С.3-20.

Короткий тлумачний словник понять, що використовуються в музичній педагогіці

А

Абсолютний слух — уроджена здібність безпосередньо визначати та відтворювати висоту окремих звуків без співвідношення їх з другими звуками, висота яких відома.

Авторитарне навчання — примусове, безособистісне навчання, що оцінюється зовні і спрямоване на засвоєння знань.

Авторитарний стиль керівництва — стиль диктату, коли підлеглий розглядається як пасивний виконавець і йому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу.

Аналогія у навчанні — педагогічний прийом, що полягає у встановленні схожості певних сторін предметів і явищ, що вивчаються.

Антитеза — стилістична фігура (одиниця), що служить для підсилення виразності мовлення шляхом різкого протиставлення понять, образів.

Аргумент — підстава, доказ, які наводяться для обґрунтування, підтвердження чого-небудь.

Артикуляція — дія мовного апарату, внаслідок якої утворюються членороздільні звуки.

Аутогенне тренування — психотерапевтичний метод свідомої психічної саморегуляції людини, що полягає в оволодінні системою прийомів концентрації уваги, м'язової релаксації, самонавіювання.

Б

Багатство мовлення — комунікативна якість, що характеризує активний запас мовних засобів (лексичних, семантичних, синтаксичних, інтонаційних тощо), з яких людина здатна вибрати потрібний елемент і застосувати його для вираження необхідної інформації.

Бали оціночні — умовне визначення ріння знань, умінь та навичок у навчанні.

Бар'єри спілкування — перешкоди, що виникають у спілкуванні.

В

Виразність мовлення — особливості структури мовлення, які підтримують увагу й інтерес у слухачів.

Виховання музичне — процес передачі та засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, надихаючих особистість на практичну музично-естетичну діяльність.

Внутрішня мова — приховане мовлення, проголошуване „про себе” у процесі мислення і супроводжується мікроартикуляцією.

Внутрішня педагогічна техніка — комплекс розумово-психологічних якостей, які визначають рівень та ефективність професійної компетентності викладача в його практичній музично-педагогічній діяльності.

Внутрішній слух — здібність у подумках уявляти (згадувати) як окремі якості музичних звуків (висоту, тембр, ін.) так і мелодичні, гармонічні послідовності в єдності їхніх компонентів.

Г

Гіпербола — образний вислів, який становить художнє перебільшення розміру, сили, значення предмета, явища.

Гіперкомунікабельність — риса особистості, що виражає високий рівень потреби у спілкуванні.

Гіпокомунікабельність — риса особистості, що виражає низький рівень потреби спілкування.

Гнучкість голосу — здатність голосу легко і швидко змінюватися за висотою, тембром, тривалістю звучання.

Голосовий апарат — сукупність органів мовлення (губи, зуби, піднебіння, порожнини носа, глотки, гортані, трахеї, бронхи, легені, діафрагма, надгортання), які беруть участь у творенні звуків мовлення, співу.

Гуманізація освіти — організація освітньої справи, що базується на створенні найсприятливіших умов для розкриття й розвитку здібностей дитини, її самовизначення.

Гуманістичне навчання — вільне, самостійно ініційоване, особистісно задіяне навчання, що оцінюється як учителем, так і самим учнем, спрямоване на осмислене засвоєння елементів власного досвіду.

Д

Демократичний стиль керівництва — стиль, що ґрунтується на урахуванні колективних та індивідуальних підходів до справи, глибокій повазі до особистості кожного.

Дидактика — розділ педагогічної науки, що вивчає теорію освіти й навчання.

Дидактична структура уроку — це сукупність змістовних компонентів уроку, що визначається його навчальною метою.

Дикція — чітка вимова звуків, слів, фраз.

Діалог — розмова між двома особами.

Діалогізація — композиційно-стильовий прийом у спілкування, який полягає у застосуванні елементів діалогу (запитань, прямої мови, цитування тощо).

Діапазон — сукупність звуків різної висоти від найнижчого до найвищого, що може відтворити голосовий апарат.

Е

Евристична бесіда — форма навчання, яка передбачає пошук вирішення проблем за допомогою набутих знань, спостережень, власного досвіду.

Експресія — підкреслене (посилене) виявлення почуттів, переживань.

Емоція — внутрішній стан, реакція на дійсність, що супроводжується переживанням, хвилюванням.

Емпатія — співпереживання, розуміння будь-якого почуття іншої особи.

Епітет — образне змалювання ознаки предмета, явища, що передає емоційне ставлення до них.

Етика педагогічна — сукупність моральних норм поведінки викладача.

Ж

Жести — виражальні рухи рук, пальців, що використовуються як засіб у спілкуванні людей.

З

Засоби навчання — матеріальні та нематеріальні атрибути, що використовуються у навчанні.

Зовнішній вигляд — зовнішні візуальні характеристики особи (зріст, зачіска, хода, міміка, одяг та ін.).

Зовнішня педагогічна техніка — особистісні засоби аудіо-візуального та іншого відчуттєвого впливу викладача на аудиторію.

І

Ідентифікація — емоційно-когнітивний процес ототожнення людини з іншою людиною, групою людей.

Імітація — наслідування, підроблення дії або предмета. В музиці — повторення музичної фрази (мотиву) одного голосу іншими голосами.

Інертність у спілкуванні — послаблена рухливість уваги, зосередженості на колі питань.

Інтонація — видозміни висоти звучання, сили, тембру голосу у процесі мовлення, співу.

Інтонувати — відтворювати висоту звуків за допомогою голосного апарату.

К

Когнітивність — можливість пізнання (відповідність пізнанню).

Комунікабельність — риса особистості, що характеризується здатністю легко вступати в контакт з іншими людьми.

Креативність — здатність генерувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення.

Л

Ліберальний стиль керівництва — стиль, який характеризується відсутністю стійкої педагогічної позиції.

М

Метафора — перенесення назви з одних предметів, явищ, властивостей на інші на підставі подібності їхніх ознак.

Міміка — виражальні рухи м'язів обличчя.

Модалність у спілкуванні — критерій діалогічного спілкування, який виражає суб'єктивно-особистісне ставлення до інформації.

Мотивація — спонукання, що викликають необхідність діяльності.

Музикотерапія — метод регуляції психічного стану за допомогою музики.

Н

Навіювання (сугестія) — особливий вид психічного впливу на особистість, що зумовлює некритичне, буквально сприйняття.

Надзавдання в педагогічній діяльності — особистісно привабливе творче завдання як кінцева мета педагогічної дії, яку ставить учитель, проєктуючи розвиток учня.

Невербальне спілкування — спілкування, що здійснюється немовними засобами: жестами, мімікою тощо.

Неформальне спілкування — спілкування, предметом якого є спільність особистих інтересів за межами офіційних стосунків.

О

Орфоєпія — система загальноприйнятих правил літературної вимови.

П

Пантоміміка — виражальні рухи всього тіла або окремих його частин.

Пауза логічна — тимчасова зупинка яка сприяє смислового уточненню змісту спілкування.

Педагогічна техніка — сукупність аудіо-візуальних та розумово-психологічних якостей, які визначають рівень та ефективність професійної компетентності викладача в його практичній діяльності.

Перцептивність у спілкуванні — здатність сприймати й розуміти партнера.

Р

Релаксація — стан спокою, розслаблення, що виникає у суб'єкта внаслідок зняття напруження.

Рефлексія — осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності.

Риторика — наука ораторського мистецтва.

С

Самовиховання — формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети.

Стимулювання — спонукання людини до певної діяльності.

Т

Толерантність — повага до чужих концепцій, пропозицій, ідей, думок тощо.

У

Уміння соціальної перцепції — здатність помічати й інтерпретувати в поведінці людей те, що свідчить про їхній стан, настрій.

Упередженість — установка, яка перешкоджає адекватному сприйманню повідомлення або дії.

Ф

Фоніатрія — наука про лікування захворювань голосового апарату.

**ПРИМІРНИЙ НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ
«ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ»**

№ п/п	Назва теми	Загальна кількість годин	Лекції	Сем.-практ. заняття	Самост. робота студентів
	Розділ I. Основи загальної та музичної педагогіки				
1.	Педагогіка як наука. Історичні джерела загальної та музичної педагогіки	6	2	2	2
2.	Логіка та методи науково-педагогічного дослідження	6	2	2	2
3.	Розвиток, виховання і формування особистості	6	2	2	2
	Разом:	18	6	6	6
	Розділ II. Теорія освіти і навчання (Дидактика)				
4.	Процес навчання, його закономірності і принципи	8	2	2	4
5.	Зміст освіти	8	2	2	4
6.	Методи і засоби навчання	6	2	2	2
7.	Форми організації навчання	6	2	2	2
8.	Загальні методи і форми організації музичного навчання	6	2	2	2
	Підсумкова науково-практична конференція з актуальних проблем загальної та музичної педагогіки	2			

	Разом:	36	10	10	16
	Розділ III. Теорія виховання				
9.	Процес виховання	6	2	2	2
10.	Зміст процесу виховання	8	2	2	4
11.	Загальні методи виховання	6	2	2	2
12.	Позакласна та позашкільна виховна робота	10	2	4	4
13.	Загальні методи музичного виховання	6	2	2	2
14.	Форми організації та засоби музичного виховання	6	2	2	2
	Підсумкова науково-практична конференція з проблем теорії загального та музичного виховання	2			
	Разом:	44	12	14	16
	Розділ IV. Теорія управління освітою (школознавство, менеджмент освіти)				
15.	Система освіти в Україні	6	2	2	2
16.	Наукові основи управління навчальними закладами	6	2	2	2
	Разом:	12	4	4	4
	Разом з курсу:	110	32	38	40

Вивчення курсу розраховано на один навчальний рік перед початком педагогічної практики

Зміст

Передмова.....	3
Розділ перший ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
1.1. Загальні відомості про педагогічну науку та її історію.....	6
1.2. Історичні джерела виникнення музичної педагогіки.....	30
1.3. Предмет та основні поняття музичної педагогіки.....	73
Розділ другий ТЕОРІЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	
2.1. Деякі теоретичні концепції музичного виховання в історії розвитку вітчизняної музичної педагогіки.....	97
2.2. Сутність процесу музичного виховання та його компоненти.....	115
2.3. Принципи та етапи процесу музичного виховання особистості.....	119
2.4. Закономірності та умови підвищення ефективності музичного виховання.....	124
2.5. Загальні методи та форми організації музичного виховання.....	129
Розділ третій ТЕОРІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ (ДИДАКТИКА)	
3.1. Поняття дидактики та її основні категорії.....	146
3.2. Зміст освіти та процесу навчання.....	154
3.3. Методи і засоби навчання.....	162
3.4. Загальні методи музичного навчання.....	168
3.5. Форми організації навчання.....	174
3.6. Система контролю й оцінки досягнень у навчанні.....	183

Розділ четвертий

ОСНОВИ ТЕОРІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (ШКОЛОЗНАВСТВО, МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ)

4.1. Поняття організації та управління діяльністю (менеджменту).....	188
4.2. Система управління освітою та освітніми установами.....	190
4.3. Основні положення керівництва загальноосвітнім навчальним закладом.....	193
4.4. Основи організації методичної роботи.....	197
4.5. Господарське та матеріально-технічне забезпечення навчального закладу.....	199

ДОДАТКИ

Короткий тлумачний словник понять, що використовуються в музичній педагогіці.....	202
Примірний тематичний план курсу „Загальна та музична педагогіка”.....	208

НБ ПНУС



754863

Михайличенко Олег Володимирович
Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія.
Навчальний посібник

Підписано до друку 25 травня 2004 р. Ум. др. арк. 8,5.
Наклад 500 прим.

Міжнародний інститут гуманізації та розвитку освіти.
Україна, 40030, м. Суми, пров. Академічний, 1.



Михайличенко Олег Володимирович - музикант, педагог, менеджер у галузі освіти.

Кандидат педагогічних наук, доцент. Народився 8 травня 1952 р. у м. Суми. Автор близько 60 наукових праць, у тому числі 3 монографій з питань теорії та історії вітчизняної педагогіки та музичної культури.



НБ ПНУС



754863