



Михайличенко О.В.

Основи
загальної
та музичної
педагогіки

Основы
общей и
музыкальной
педагогика



Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія: Навчальний посібник (двомовний). – Суми: вид-во «Козацький вал», 2009. – 208 с.

Рецензенти:

Орлов В.Ф. – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України);

Олексюк О.М. – доктор педагогічних наук, професор (Київський національний університет культури і мистецтв);

Стахевич О.Г. – доктор мистецтвознавства, професор (Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка).

Російський переклад – Товчигречка Леся.

Рекомендовано МОН України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 14/18-Г-2206 від 27.10.2008)

У посібнику викладені основні поняття, тенденції та особливості розвитку загальної та музичної педагогіки в Україні. В єдиному комплексі розглядаються питання формування понятійно-термінологічного апарату музичної педагогіки в історичному та гносеологічному аспектах. Посібник викладено паралельно українською та російською мовами з метою формування у студентів білінгвістичних навичок.

Для студентів музичних спеціальностей вищих навчальних закладів.

В пособии изложены основные понятия, тенденции и особенности развития общей и музыкальной педагогики на Украине. В едином комплексе рассматриваются вопросы формирования понятийно-терминологического аппарата музыкальной педагогики в историческом и гносеологическом аспектах. Пособие изложено параллельно на украинском и русском языках с целью формирования у студентов билингвистических навыков.

Для студентов музыкальных специальностей высших учебных заведений.

Mikhaylithenko O. Bases of general and musical pedagogics: history and theory.

In a manual basic concepts, tendencies and features of development of general and musical pedagogics, are expounded on Ukraine. In a single complex the questions of forming of concept-terminology vehicle of musical pedagogics are examined in historical and gnosiological aspects. A manual is expounded parallell on the Ukrainian and Russian languages with the purpose of forming for the students of bilingvals skills.

For the students of musical specialities of higher educational establishments.

ISBN 978-966-358-078-4

© Михайличенко О.В., 2009.

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 методику 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 ХІІІ 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, який узагальнив практику партесного співу й композиції, обґрунтував необхідність заміни крюкової системи запису музики новою — нотолінійною. 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»(1632).

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 насамперед тим, що в основі її предмета лежить емоційно-образна

ПРЕДИСЛОВИЕ

Общепедагогическая подготовка будущих учителей какой-либо сферы деятельности имеет большое значение, либо в её основе лежат навыки влиятельного общения, от которого зависит не только качество взаимоотношений в коллективе, но и результативность этой деятельности.

Не каждый выдающийся музыкант или актёр прошлого оставил после себя систему или хотя бы методику усовершенствования своих творческих достижений. И это объясняется только субъективными причинами. Это, например, сохранение тайны своего таланта, увлечение исключительно исполнительской деятельностью, другое.

Но главной причиной, на наш взгляд, есть отсутствие целенаправленных общепедагогических устремлений, вызванных отсутствием научно-педагогических подходов к своей работе. А те творцы, которые и занимались педагогической деятельностью, просто не ставили перед собой задач обобщения полезного опыта, хотя их преподавательская работа и имела научно-педагогический характер, но основанный на априорном инстинктивном восприятии.

Еще в начале ХІІІ столетия появились первые пособия по обучению музыке, в частности, церковному пению. Их содержание состояло из элементов изложения музыкальной грамоты, рекомендаций в отношении сольмизации, образцов крюковой системы записи и чтения нот.

Наибольшим достижением развития этого процесса в тот период стали работы Н.Дилецкого, который обобщил практику партесного пения и композиции, обосновал необходимость замены крюковой системы записи музыки новой — нотолінійной. А с точки зрения развития музыкально-просветительской деятельности стал одним из первых авторов пособий по музыкальному обучению и воспитанию. Это положило начало возникновению музыкальной педагогики, которая начала развиваться параллельно с классической педагогикой, которую основал чешский философ и педагог Ян Амос Коменский (1592-1670) своей работой «Великая дидактика»(1632).

Такая работа велась на протяжении долгого времени, совершенствуя общие методические положения дальнейшего развития обучения музыке, но только в плане полезных советов и рекомендаций.

Только в конце ХІХ — в начале ХХ века появляются первые попытки обобщения практического педагогического опыта, что привело к созданию научной теории музыкального обучения и воспитания в работах российских авторов — С.Миропольского, С.Смоленского, Б.Яворского, Б.Асаф'єва (И.Глебова), А.Карасёва, Д.Зарина, А.Маслова, Н.Боюсовой. В.Шацкой, Д.Кабалевского и украинских — Н.Лысенко, С.Сирополка, А.Кошица, Ф.Колесы, К.Квитки, К.Стеценко, С.Людкевича, др.

Современное состояние развития музыкальной педагогики имеет свои особенности. Они определяются, прежде всего, тем, что в основе её предмета лежит эмоционально-образная сфера человека, которая

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 не 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 скластися 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 щире вдячність академіку АПН України, професору Євтуху М.Б., члену-кореспонденту АПН, України, професору Шевченко Г.П., професору Падалці Г.М. та професору Орлову В.Ф. 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.

способствует формированию художественно-эстетического сознания. А это есть ни чем иным, как художественно-оценочным отношением человека к окружающей жизни, которое он выражает в своей художественно-эстетической деятельности. Это иногда сводит музыкальное обучение и воспитание к простому использованию в этом процессе определённых технических (методических) упражнений с целью развития навыков исполнительской деятельности.

Но исполнительская или иная художественно-эстетическая деятельность – это только частица эстетического сознания личности. И поэтому основная задача музыкальной педагогики состоит в формировании личности музыканта со знаниями, умениями, навыками и личностными качествами, ориентированными на не безобразное, а прекрасное в нашей жизни, которое даёт возможность не только ценить красоту, а и создавать её вокруг себя.

Современные условия, которые создаются в сфере подготовки работников культуры и искусства, в частности, должны предусматривать возможность широкого использования эффективных педагогических технологий, которые основываются на позитивном опыте прошлого и современных научных исследованиях.

В данном пособии главной задачей мы ставим, прежде всего, определение основных научно-педагогических положений, на которых базируется процесс музыкального обучения и воспитания. Поэтому содержание пособия излагается по общепринятой в педагогической науке структуре: «Основы педагогической науки и музыкальной педагогики», «Теория музыкального воспитания», «Теория общего музыкального образования и обучения», «Основы теории организации и управления образованием (школоведение, менеджмент образования)».

В теоретических разделах автор стремился сосредоточить внимание на предложениях в отношении определения понятийно-терминологических определений основных категорий музыкальной педагогики. Поэтому может создаться впечатление, что в пособии очень много теории, которая отвлекает внимание от сущности музыкального искусства.

В действительности мы предлагаем в основу организации музыкального обучения и воспитания вложить теоретические достижения современной педагогической науки.

Автор выражает искреннюю благодарность академику АПН Украины, профессору Евтуху Н.Б., члену-кореспонденту АПН, Украины, профессору Шевченко Г.П., профессору Падалке Г.М. та профессору Орлову В.Ф. за ценные советы в отношении написания пособия.

В контексте изложения материала мы используем исторический опыт развития процесса музыкального обучения и воспитания, примеры как наиболее известных методик, так и отдельные, по нашему мнению, эффективные результаты исследований отечественных и зарубежных педагогов-исследователей.

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 підрастаюче 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

Раздел первый

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Общие сведения о педагогической науке и её истории

В социальном развитии общества воспитание людей имеет решающее значение, либо от того, каким опытом (негативным или позитивным) овладеет подрастающее поколение, зависит уровень человеческой цивилизации.

Воспитание – явление социальное. С тех пор, когда появился первый человек, воспитательный процесс стал необъемлемой частью его жизни. В разные периоды развития человечества от старших к молодым поколениям передавался опыт, результаты которого использовались, совершенствовались и снова передавались последующим поколениям. Этот процесс происходит и сейчас.

Это свидетельствует о том, что воспитание – явление вечное. Если исчезнет воспитание, социальное развитие общества остановится, и оно перестанет существовать. В этом отношении воспитание явление историческое.

В условиях **первобытного** общества, которое характеризуется общим владением средствами производства и разделением труда по признакам пола, возраста членов племен, воспитание было равным и имело синкретический характер, т.е. обусловленный необходимостью жизнеобеспечения племен. Его содержание состояло из передачи и усвоения навыков изготовления и использования примитивных орудий труда и оружия, навыков сбора съедобных растений и охоты на животных. Этот процесс был стихийным, построенным на желании человека сохранить себя и своё племя.

Отделение скотоводства от земледелия, возникновение наиболее совершенных орудий труда и обменных отношений изменяло жизнь людей.

Постепенно изменялось и совершенствовалось содержание образования. Наряду с подготовкой к личному жизнеобеспечению (труда, охоты, навыков скотоводства, земледелия, др.) детям начали передавать переказы, обычаи, культовые верования, что придавало процессу воспитания целенаправленность и субъективность назначения. Характерным и самым распространенным для этого периода развития общества был так называемый обряд «посвящения» («инициации») молодёжи. Это своеобразный экзамен, во время которого юноши и девушки в соревновании демонстрировали свою готовность к самостоятельной жизни, значение традиций, ритуальных обрядов и других реликвий племен.

Постепенно накопление материальных ценностей в руках отдельных людей, возникновение рабства привели к разделению общества на классы. На смену первобытного общества пришло

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 з учнями 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., поклало 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 дусі 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 у 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 рр. до н. е.) — філософ-ідеаліст. Вважав, що природа, навколишній світ — не пізнавані. 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

рабовладельческое. Сменился и воспитательный процесс. Возникла разница между воспитанием рабовладельцев и рабов. Показательным для этого периода было воспитание в древней Спарте и Афинах (VI-II до н.э.).

В Спарте дети рабовладельцев до семи лет воспитывались в семье, после чего определялись в государственные школы, так называемые «ангелы», где они обучались и воспитывались до 18-20 лет. Основным содержанием воспитания была физическая и военная подготовка. Дети рабов воспитывались исключительно в семье.

В Афинах, где были развиты торговля, ремесло, культура, воспитание имело иной характер. Здесь существовала система школ: «мусические» школы для мальчиков 7-15 лет, где их обучали письму, чтению, арифметике, и «палестры», где мальчики занимались гимнастикой. Эти школы существовали параллельно. Для юношей 16-18 лет существовали так называемые «гимнасии», где наряду с продолжением элементарного обучения и воспитания приглашались для бесед известные философы и государственные деятели. С 18 до 20 лет юношей обучали в «эфебиях» — школах военно-гимнастической подготовки.

Первые два типа школ были частными. «Гимнасии» и «эфебии» относились к общественным учреждениям и предназначались для молодежи из наиболее знатных семей.

Феодалное общество, которое существовало с I по XVIII ст., положило начало разделению воспитания на церковное и общественное. Церковное воспитание было главным и на протяжении почти тысячелетия составляло основу общественного воспитания. Это была система школ интернатного типа при монастырях, церквях. Так же существовали кафедральные, епископские, соборные и другие школы. Здесь обучали элементарной грамматике, арифметике, риторике и др. Главной задачей церковного воспитания было — воспитать молодежь в духе покорности и церковной принадлежности.

Только в начале второго тысячелетия возникают направления общественного воспитания, показательным из которых можно считать «рыцарское» воспитание, которое было распространено в странах центральной Европы XI-XIII ст.

Опыт воспитания поколений, собранный и систематизированный на протяжении многих веков стал основой той науки, название которой **педагогика**.

Слово «педагогика» происходит от двух греческих слов — «пайда» — ребенок и «аго» — веду, воспитываю. Педагогика как наука сформировалась в рамках философии. Значительный вклад в ее развитие и распространение вложили выдающиеся философы древней Греции (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит) и Рима (Цицерон, Сенека, Квинтилиан).

Педагогическая мысль древнего мира

Сократ (469-399 гг. до н.э.) — философ-идеалист. Считал, что природа, окружающий мир — не познаваемы. Люди могут познать только сами себя, свою нравственность. От этого целью воспитания должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя и совершенствование своей нравственности.

виступів спонукав слухачів самим відшукувати «істину» шляхом питань і розмірковувань, не даючи їм готових відповідей. Такий метод бесіди був названий «сократівським». У сучасній теорії навчання й виховання його можна порівняти з «методом навідних (наштовхуючих) питань».

Платон (427-347 рр. 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 — розумової та волевої. 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.

Демокрит (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 Демокрит вважав

Во время публичных выступлений склонял слушателей к самостоятельному поиску «истины» путём вопросов и размышлений, не давая им готовых ответов. Такой метод беседы был назван «сократовским». В современной теории обучения и воспитания его можно сравнить с «методом наводящих (наталкивающих) вопросов».

Платон (427-347 гг. до н.э.) — ученик Сократа, философ-идеалист, основоположник теории «объективного идеализма». Считал, что мир состоит из «мира идей» и «мира вещей». Цель воспитания — развитие тела и души. Определил этапы образования и воспитания в аристократическом государстве:

до 3 лет — воспитание в семье;

с 3 до 6 лет — воспитание под руководством государственных воспитательниц методом детских игр на специальных площадках;

с 7 до 12 лет — обучение и воспитание в «мусических» школах, где обучают письму, чтению, счёту, музыке и пению;

с 12 до 16 лет — обучение в «палестре» с усвоением гимнастических упражнений;

с 16 до 18 лет — обучение в «гимнасии», где наряду с продолжением элементарного обучения изучается арифметика, геометрия и астрономия;

с 18 до 20 лет — обучение в «эфебиях», где юноши проходят военно-гимнастическую подготовку;

с 20 до 30 лет — высшая ступень образования, где изучается арифметика, геометрия, астрономия, музыка, но уже в философско-теоретическом плане;

с 30 до 35 лет наиболее одарённые продолжают философское образование, после чего становятся государственными деятелями и правителями государства.

Аристотель (384-322 гг. до н.э.) — ученик Платона, философ-идеалист. Считал, что жизнь — это процесс развития, который происходит не под влиянием внешних сил, а как внутреннее развитие. В человеке Аристотель отличал душу и тело, которые существуют как материал и форма. Из этого отличают три части души: растительная, которая проявляется в питании и размножении; животная, которая характеризуется ощущениями и желаниями; разумная, которая характеризуется мышлением и познанием человека. Трёх частям души соответствуют три стороны воспитания — физическое, моральное и умственное.

Цель воспитания, по его утверждению, состоит в развитии наивысших сторон души — умственной и волевой. Аристотель осуществил первую попытку возрастной периодизации ребёнка, которая основывалась на определении трёх этапов его развития: 1) от рождения до 7 лет, 2) от 7 до 14 лет, 3) от полового созревания до 21 лет (взрослости).

Аристотель считал, что физическое, моральное и умственное воспитание взаимосвязаны.

Музыку, по Аристотелю, необходимо изучать для развития чувства прекрасного, наблюдая, чтобы занятия ей, как и рисованием, не предусматривали профессиональной цели.

Демокрит (460-370 гг. до н.э.) — философ-материалист, атеист, основоположник атомистической теории. Считал, что мир существует благодаря законам природы, а не «воли богов».

Основным в воспитании Демокрит считал

оволодіння знаннями про природу, які руйнують марновірства та забобони і застерігають людину від життєвих помилок. Мета виховання, за Демокритом, 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 виховання й освіти Демокрит вважав природовідповідність. Природа і виховання схожі, вважав він.

Цицерон 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 Цицероном 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: послідовність, 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 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. за назвою **католицизм**. Християнська церква стала головною ідеологічною силою європейського феодалізму, і весь розвиток культури і просвітництва в період середньовіччя протікав у річищі 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

овладення знаннями о природі, которые разрушают суеверия и предрассудки и предостерегают человека от жизненных ошибок. Цель воспитания, по Демокриту, состоит в развитии внутренней мотивации поведения ребёнка, основной на собственных убеждениях, а не на страхе перед законом или богами. Он впервые определил значение труда в процессе воспитания. Большую роль отводил развитию навыков мышления.

Основным принципом воспитания и образования Демокрит считал природосоответствие. Природа и воспитание схожи, считал он.

Цицерон Марк Тулій (106-43 гг. до н.э.) – римский философ, оратор. Перед оратором ставил задачу не только овладения навыками («секретами») ораторского искусства, а и всестороннего гуманистического образования. Популяризатор греческой философии, этики, литературы и права.

Квинтилиан Марк Фабий (около 35 – около 96 гг.) – наиболее значительный представитель философско-педагогической мысли Древнего Рима. Педагогические взгляды изложил в своём труде «Воспитание оратора», где обратил внимание на природные задатки и способности детей. Особенное внимание в процессе воспитания необходимо уделять развитию навыков правильного изложения (говорения), произношения. Для развития логического мышления необходимо изучение математики, а процесс обучения строить на теоретических наставлениях, примерах и упражнениях. В обучении различал три ступени: последовательность, наставления и упражнения.

Квинтилиан определил требования к учителям, в которых отмечал необходимость их осведомленности и воспитанности. А поэтому учитель должен пройти все ступени образования. Он должен любить детей, быть сдержанным, не раздавать легко награды и наказания. Содержание образования, по Квинтилиану, должно базироваться на изучении «вольных искусств», иметь гуманистическую направленность.

Развитие педагогики средневековья

В 476 г., ослабленная внутренними противоречиями рабовладельческого строя, Римская империя пала под давлением немецких племён. С этого времени в истории Центральной, Западной и Южной Европы начался новый период, который условно назван средневековьем (V – XVI вв.). Для этого периода характерным было абсолютное господствование феодальных общественных отношений.

Эпоха феодализма унаследовала от Римской империи христианскую религию в её западной разновидности, известной с 1054 г. под названием **католицизм**. Христианская церковь стала главной идеологической силой европейского феодализма, и всё развитие культуры и просвещения в период средневековья протекал в русле религиозной идеологии католицизма.

Средневековая церковь категорически отрицала почти все наследство античного мира в отрасли культуры, но необходимость пользования церковными книгами на латинском языке вынуждали её заботиться об обучении будущего духовенства хотя бы элементарной грамоте.

Латинский язык стал языком европейской

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, зміст навчання в якій черпався 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: Присциана і Доната — з граматики, Марціана Капелі, 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 магістратів. Середньовічні університети зазвичай складалися з 4 факультетів: артистичного, або мистецтв, богословського, юридичного і медичного. Перший з них був

образованности того времени, на нём были написаны основные произведения церковной литературы. Связь средневековой культуры с христианской религией и латинским языком обусловил возникновение своеобразного типа школы, содержание образования в которой черпался из религии, а языком обучения стал латинский язык, который был далёк для большинства европейских народов.

Эти школы создавались и содержались церковью. Они были нескольких типов: монастырские, которые открывались при монастырях для мальчиков, которые готовились к остриганию в монахи («внутренние школы»), и для мальчиков-мирян («внешние школы»); соборные или кафедральные школы создавались при епископских резиденциях и также подразделялись на две категории — для подготовки будущих священнослужителей и для мирян; парафиальные школы, которые содержались священниками.

Парафиальные, «внешние» монастырские и соборные школы посещали мальчики 7-15 лет, которые обучались чтению, письму, счёту и церковному пению. Во «внутренних» школах содержание образования было несколько шире. В большинстве из них ограничивались преподаванием грамматики, риторики и диалектики («тривиум»), а в более значительных школах обучали ещё арифметике, геометрии, астрономии и музыке («квадриум»). Совмещение этих двух циклов предметов была известна под названием «семи вольных (свободных) искусств», ею исчерпывалось все содержание средневекового образования, всецело приспособленное к потребностям церкви и феодального общества.

Обучение в средневековых школах строилось преимущественно на запоминании текстов священного писания и комментариев к ним, а так же некоторых сочинений Аристотеля, единственного мыслителя старины, который признавался церковью. Кроме того, в школах большим спросом пользовались специальные учебные пособия: Присциана и Доната — по грамматике, Марциана Капеллы, Беды и Акуина — по риторике, Бозция — по музыке, др. В школах была строгая дисциплина, за плохие успехи и нарушение порядка, религиозных правил ученики подвергались телесным наказаниям.

Во второй половине средневековья под влиянием развития торговых связей с арабскими странами и влияния арабской культуры, знакомству с которой способствовали крестовые походы (X — XIII ст) начали расширяться знания европейцев в отрасли математики, астрономии, географии, медицины и др. наук. Однако церковные школы игнорировали новые знания, как не соответствующие духу и догмам христианства. Поэтому начали создаваться внецерковные союзы учёных. Именно так возникла медицинская школа в Салерно, юридические школы в Болоньи и Падуи.

В XIII ст. появились первые университеты — объединения тех, кто учится и тех, кто обучает, которые начали пользоваться определённой автономией относительно церкви, феодалов и местных магистратов. Средневековые университеты обычно состояли из 4 факультетов: артистического или искусств, богословского, юридического и медицинского. Первый

підготовчим, де вивчалися традиційні «сім вільних мистецтв».

З моменту виникнення університетів церква завжди намагалася підпорядкувати їх своєму впливові, надаючи їм своє заступництво, 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, гільдійські). 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 складали 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 вважалось необхідним знати французьку мову, що стала на той час мовою придворних кіл.

Виховання та освіта жінок в епоху середньовічного феодалізму мали також характер, що відповідав громадському стану. Дочки феодалів виховувалися в сім'ї під наглядом матері і спеціальних вихователюк. 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 духовництво 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.

из них был подготовительным, где изучались «семь вольных (свободных) искусств».

С момента возникновения университетов церковь всегда стремилась подчинить их своему влиянию, давая им всё покровительство, наполняя их своими преподавателями. Вследствие этого вскоре главную роль в университетах стал играть богословский факультет. Учёные-богословы ринулись примирить науку и религию, подчинить светские знания вере. На этом основании начала развиваться средневековая схоластика, перед которой ставилась задача теоретического обоснования религиозного сознания путем приспособления логических научных выводов под содержание священного писания.

В связи с ростом и усилением торговли в X-XI ст. возникают новые общественные прослойки — горожане или бюргеры, из которых выделялись буржуазия. Для удовлетворения потребностей в создании торгово-ремесленных кругов городского населения появляется новый тип учебных заведений — городские школы (магистратские, цеховые, гильдейские). В этих школах впервые начали учить детей на родном языке, обращать внимание на сообщение полезных знаний.

Средневековое рыцарство, которое жило за счет эксплуатации крестьян и военных грабежей, относилось с презрением ко всем видам труда, включая и умственного. Даже элементарная письменность не считалась для рыцарей обязательной. В соответствии «семи свободным (вольным) искусствам» школьного образования в системе рыцарского воспитания были сформулированы «семь вольных (свободных) доблестей», которые составили основное содержание воспитания и обучения мальчиков. К этим доблестям относились умения ездить верхом, плавать, владеть копьем, фехтовать, охотиться, играть в шахматы, сочинять стихи и играть на музыкальных инструментах. Все эти умения сын феодала получал, пребывая при дворе сюзерена, сначала в роли пажа (с 7 до 14 лет), потом в роли оруженосца при хозяине. В возрасте 21 года молодой феодал посвящался в рыцари.

До конца средневековья для знатных рыцарей считалось необходимым знать французский язык, который стал в то время языком придворного окружения.

Воспитание и образование женщин в эпоху средневекового феодализма имели характер, который соответствовал их гражданскому сословию. Дочери феодалов воспитывались в семье под надзором матери и специальных воспитательниц. Нередко их обучали чтению и письму капелланы и монахи. Распространенной была практика отдавать дочерей знатных семей на воспитание в монастыри. Здесь их обучали латинскому языку, знакомили с библией, приучали благородным манерам.

Можно сказать, что в средневековую эпоху письменность среди женщин-дворянок была больше распространенной, чем среди рыцарей. Определённой степенью это объяснялось тем, что католическое духовенство стремилось влиять на светских феодалов через их жён, которые воспитывались в монастырях в духе религиозности. Не случайно к приданному девушки из семьи феодала обязательно входила книга религиозного содержания.

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, деякою 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 феодальної знаті.

Одним з найбільше відомих є твір Вінченца з Бове (XIII ст.) «Про наставляння синів правителів і шляхетних людей», що складалися 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 епохи 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 зводили 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

Воспитание девочек, которые принадлежали бедным семьям, ограничивалось приучением к ведению хозяйства, рукоделию.

Педагогическая мысль эпохи средневекового феодализма, как и вся практика обучения и воспитания, была пронизана духом религиозности. Педагогики как таковой еще не было, в некоторой степени её заменяли мысли о религиозно-моральном воспитании детей, которые излагались в богословской литературе. В XII-XIII веках начали появляться отдельные пособия по воспитанию детей высшей феодальной знати.

Одним из наиболее известных есть произведение Винченца из Бовэ (XIII ст.) «О наставлении сынов из благородных семей», которое состояло преимущественно из высказываний из различных источников.

В XV-XVI веках в ряде стран Западной и Центральной Европы начала основываться буржуазная идеология и культура, обусловленные рождением капиталистического способа производства. Появление признаков новых социальных отношений стало следствием возникновения новых взглядов на мир и человека в противовес средневековому мировоззрению.

Педагогика эпохи Возрождения

Средневековый аскетизм с его отрицанием благ земной жизни и проповедованием подготовки к загробному, вечному существованию постепенно вытесняется идеями гуманизма, что противопоставило теологии светскую науку. Передовые мыслители этого периода особое внимание стали уделять изучению литературы древнего мира, забытой в прежние века. Началась эпоха, известная в истории под названием **Возрождение**.

Гуманизм эпохи Возрождения сыграл, безусловно, позитивную роль в культурном развитии Европы, но он носил ярко выраженный классовый характер и отвечал интересам буржуазии.

Педагогические идеи эпохи гуманизма представлены в работах целого ряда мыслителей того времени. Французский гуманист **Франсуа Рабле** (1494-1553) в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» подверг уничтожающей критике схоластическую систему воспитания и противопоставил ей систему воспитания, которая развивает человека умственно и физически, формирует высокие моральные качества. Рабле высмеивал методы средневековой школы, видел путь к овладению знаниями в активной деятельности ребёнка, который, наблюдая окружающую природу и жизнь, сравнивает, обобщает, делает выводы.

Другой мыслитель Франции — **Мишель Монтень** (1533-1592) в своей работе «Опыты» критикует как традиционную школьную схоластику, так и крайности гуманизма, представители которого всю образовательно-воспитательную работу с детьми сводили к чтению латинских и греческих авторов. Монтень, как и Рабле, стремился, чтобы в процессе обучения дети приобретали навыки мышления, познавали окружающий мир.

Наиболее радикальные педагогические идеи в эпоху Возрождения были выдвинуты известным английским гуманистом **Томасом Мором** (1478-1535), который представлял демократическое крыло

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 Цицерона — 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 Гендельберзькому 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.

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 самодіальною 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

європейського гуманізму. Ряд страниц своей «Золотой книги», настолько полезной, как и забавной, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» Мор посвятил рассмотрению проблем обучения и воспитания, выдвигая впервые такие важнейшие требования как общее обучение на родном языке, равенство образования для мужчин и женщин, соединение обучения с трудом.

В целом, следует отметить, что педагогика гуманизма, которая возникла в эпоху Возрождения, своими идеями повлияла на развитие теории и практики воспитания в следующие столетия. Однако сам гуманизм к концу эпохи Возрождения постепенно стал приобретать чисто филологический характер: перед школой ставилась задача обучить детей в совершенстве владеть классической латынью. Типовым примером в этом отношении может служить знаменитая гимназия Штурму (1507-1589 гг.) в Германии, в которой на протяжении 10 лет преподавались латинский и греческий языки, а преподавание математики ограничивалось началами арифметики. Формалистическое изучение грамматики и имитация стиля Цицерона — основное содержание работы гуманистических школ XVI ст.

Это неосхоластическое течение в педагогике получило название цистеронианства и осуждалось передовыми педагогами того времени. Особенно резкой критике оно было поддано знаменитым гуманистом Эразмом Роттердамским в его произведении «Цистеронианец» (1528). Позитивные идеи гуманизма были использованы и позже развиты Яном Амосом Коменским, Джоном Локком и Жан-Жаком Руссо.

Возникновение педагогической науки

В XVII ст. педагогика сформировалась в отдельную науку. Это связано с выходом ряда научных работ выдающегося чешского философа и педагога Яна Амоса Коменского, в частности, его книги «Великая дидактика» (1632).

Ян Амос Коменский (1592-1670) — выдающийся педагог-демократ, общественный деятель XVII ст. Он родился в Южной Моравии в семье члена общины Чешского братства. Образование получил традиционное для того времени — окончил латинскую школу, учился в Гернборнском и Гендельбергском университетах в Германии. После этого Коменский был проповедником, а потом и главой своей религиозной общины, занимался педагогической деятельностью в разных странах Европы — в Чехии, Польше, Венгрии. Благодаря его учебникам Коменский стал знаменит еще при жизни, ими пользовались во многих странах мира, включая Россию.

Коменский был первым из педагогов, которые последовательно обосновали принцип природосоответствия в воспитании. В этом он шёл от гуманистических традиций предшественников, в первую очередь представителей Возрождения — Рабле и Монтеня. «Природное» в человеке, считал Коменский, владеет самодеятельной и самодвижущей силой.

Принцип природосоответствия в воспитании исходил из признания природной равности людей. Люди наделены одинаковой природой, они одинаково требуют более полного умственного и 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 отрочества — 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 занять, 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 установа справедливих і дружніх взаємовідносин між людьми і народами. Ця ідея проходить червоною ниткою через його іншу працю «Загальна порада про виправлення справ людських», 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 вирішення цієї проблеми займається соціальна педагогіка.

Одним з представників класичної педагогічної думки XVIII 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

розвитку, что принесёт пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Провозглашая равенство людей от природы, Коменский никак не отрицал индивидуальности природных задатков.

В своём произведении «Великая дидактика» он обосновал основные принципы обучения и воспитания ребёнка, разделив этот процесс на четыре периода (школы): детство, отрочество, юность, зрелость. Каждому периоду отводится шесть лет обучения и воспитания, во время которых осуществляется:

- для детства — материнский уход (материнская школа);
- для отрочества — элементарная школа или народная школа родного языка;
- для юности — латинская школа или гимназия;
- для зрелости — академия.

Сделав детальное описание работы каждой школы, которая обеспечивает обучение и воспитание детей, Коменский дал научное обоснование классно-урочной системы организации занятий, принципов обучения и воспитания, методов учебно-воспитательной работы, которые используются в образовательных системах современности.

Главным достижением педагогики Коменского есть то, что он пришёл к выводу о наличии объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса.

Отличительной чертой педагогических взглядов Коменского было и то, что он рассматривал воспитание как одно из важнейших условий становления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами. Эта идея проходит красной нитью сквозь его другой труд «Общее пожелание об исправлении дел человеческих», одну из частей которой он назвал «Пампедия», что в переводе значит «общее воспитание». Здесь он развивает мысль о том, что воспитание и образование человека не заканчивается после выхода его из школы. Воспитание человека продолжается на протяжении всей жизни. Для этого, утверждает Коменский, необходимо создать общественные мастерские культуры (officinis Culturae), т.е. школы (институции) для воспитания всех членов общества. Такие институции он называет ПАНСХОЛИЕЙ. Кроме этого, нужны будут универсальные орудия воспитания, т.е. книги и пособия, которые определяли бы его содержание — ПАНБИБЛИЯ. А отряд универсальных преподавателей, которые своей деятельностью будут реализовывать содержание общего воспитания, он называет ПАНДИСКАЛИЯ. Раскрывая сущность функционирования каждой составной общего воспитания, Коменский обосновывает необходимость создания системы постоянного общественного воспитания члена общества. В современных условиях решением этой проблемы занимается социальная педагогика.

Одним из представителей классической педагогической мысли XVII ст. был так же **Джон Локк** (1632-1704) — выдающийся английский философ-материалист и педагог. Значительной заслугой Локка как философа была разработка идеи исследовательского (имперического) возникновения человеческого знания. Категорический отказ от традиционной точки зрения о

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, уміння 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 XVIII ст. Він належав до тієї плеяди просвітителів, що ідейно підготувала французьку буржуазну революцію кінця XVIII 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 феодальним 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,

природженості человеческих идей и представлений, большое внимание к имперической психологии позволили Локку разработать интересную педагогическую систему, которая повлияла на дальнейшее развитие педагогики того времени.

Отрицаая природженность идей, Локк придал большое значение воспитанию, которое должно подготовить человека к жизни. Характерная черта педагогической теории Локка – утилитаризм: руководящим принципом воспитания он считал принцип полезности. Отсюда у него большое внимание к физическому развитию детей, забота об укреплении их здоровья. Поэтому в воспитании «джентльмена» большое значение Локк уделял распространению навыков утонченных манер, скромного поведения. Главной задачей морального воспитания Локк считал формирование твердой воли, умение сдерживать неразумные желания. Воспитание должно научить человека руководить собой.

Обучение по Локку должно быть направлено на потребности будущей деятельности воспитанника. Поэтому он резко выступал против традиционного классического образования, защищая реальное образование, которое даёт полезные знания: новые языки, география, математика, законознание, бухгалтерия и т.п. Он считал, что обучение должно опираться на интерес и любознательность детей, которые способствуют развитию их самостоятельного мышления, При воспитании не должно использоваться наказание.

Свои идеи он описал в работе «Мысли о воспитании», которая изложена в форме пожеланий о воспитании и обучении детей на разных этапах и в различных условиях.

Жан-Жак Руссо (1712-1778) – выдающийся мыслитель-педагог XVIII ст. Он принадлежал к плеяде просветителей, которые идейно подготовили французскую буржуазную революцию конца XVIII века.

В своих главных произведениях «Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1755), «Эмиль или О воспитании» (1762), «Общественный договор» (1762), «Юлия или Новая Элоиза» (1761) Руссо поддал критике и осуждению различные предрассудки, пороки и социальные недоразумения, порожденные феодальным строем. В частности, он резко критиковал современное воспитание, которое угнетало личность человека, не учитывало возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Руссо является основоположником теории естественного, свободного воспитания, которая соответствует законам физического, умственного и морального развития детей. Его педагогические идеи изложены в романе «Эмиль или О воспитании», где сделана попытка осуществить возрастную периодизацию развития ребёнка и в соответствии с каждым периодом определить основные задачи образования и методы воспитания ребёнка. Он выдвинул требование использования личного опыта учеников в методах обучения и необходимость их систематической трудовой подготовки.

Если о воспитании юношей Руссо провозглашал много прогрессивных идей, то в отношении девушек он придерживался в основном традиционного для того

— 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 XVIII 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 II 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 Лепелетсь** (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 Лепелетсь "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 приюти, інститути) експериментально розробив теорію початкового навчання і виховання. Свої педагогічні висновки, зроблені на основі останніх досвідів свого життя, він виклав у останньому творі "Лебедина пісня".

Значний вклад у розвиток теорії педагогіки внесли видатні німецькі педагоги **Йоган Фрідріх Гербарт** (1776-1841), який став автором теорії загального навчання та виховання та **Адольф Фрідріх Дістервег** (1790-1866), що розробив теорію розвиваючого навчання.

вирішення питання. Основная функция женщины — быть женой и матерью, ей не нужно давать широкого научного образования, но необходимо заботиться о её физическом развитии, эстетическом воспитании, приучать к ведению домашнего хозяйства и т.п.

Во второй половине XVIII ст. значительную роль в развитии педагогической мысли сыграли известные французские философы-материалисты **Клод Гельвеций** (1715) и **Дени Дидро** (1713-1784), которые в своих произведениях подчёркивали значение общественного воспитания с учётом индивидуальных природных задатков детей и особенностей их умственного развития. А труд Дидро «План университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства», который в 1775 году был написан по просьбе императрицы Екатерины II, изложил мысли Дидро в отношении структуры организации народного образования, содержания методов обучения в различных учебных заведениях. Но в условиях радикальных подходов к организации образования этот план не был воплощён жизнью императрицей.

Эпоха французской буржуазной революции принесла новые взгляды на развитие педагогической теории. Эти взгляды были провозглашены выдающимися представителями французской революционной аристократии **Жан Антуаном Кондорсе** (1743-1794) и **Луи Мишелем Лепелетье** (1760-1793).

В апреле 1792 г. Кондорсе представил в Законодательное собрание Франции проект об организации народного образования, который предусматривал создание системы школ с бесплатным обучением, упразднение преподавания религии и увеличения предметов природно-математического цикла. Хотя этот проект и не был реализован, он в дальнейшем сыграл большую роль в развитии систем образования разных стран Европы. В частности, идеи Кондорсе нашли своё воплощение в Российском школьном Уставе 1804 г.

В то же время в Национальный Конвент был представлен проект Лепелетье «План национального воспитания, в котором предлагалось создание специальных домов национального воспитания для малообеспеченных детей.

Дальнейшее развитие педагогической науки характеризуется определением отдельных направлений, связанных с теорией и практикой обучения и воспитания детей в разные возрастные периоды. Так, выдающийся швейцарский педагог **Йоган Генрих Песталоцци** (1746-1827) на протяжении третьей части столетия, создавая различные учебно-воспитательные заведения («Учреждение для бедных», сиротские приюты, институты) экспериментально разработал теорию начального обучения и воспитания. Свои педагогические выводы, сделанные на основе последних опытов своей жизни, он изложил в последнем произведении «Лебединая песня».

Огромный вклад в развитие теории педагогики внесли немецкие педагоги Йоган **Фридрих Гербарт** (1776-1841), который стал автором теории общего обучения и воспитания и **Адольф Фридрих Дистервег** (1790-1866), который разработал теорию развивающего обучения.

З історії розвитку освіти в Україні

Розвиток педагогіки в історії України тісно пов'язаний з її всесвітнім розвитком. В часи Київської Русі болгарські ченці Кирило і Мефодій (X 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 1661 р. у Львові був створений Львівський університет, який складався з філософського, юридичного, медичного і теологічного факультетів.

У ХУІІІ ст. Києво-Могилянська 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 навчалося 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 ХІХ 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 ХІХ ст. стан розвитку педагогічної думки та освіти в цілому характеризувався створенням та розвитком різних навчальних закладів. Цей процес набув значного поживлення після скасування кріпацтва в 1861 р. і особливо у 1870-х

Из истории развития образования на Украине

Развитие педагогики на Украине тесно связано с её всемирным развитием. Во времена Киевской Руси болгарские монахи Кирилл и Мефодий (X ст.) разработали старославянскую азбуку, которая вошла в историю под названием «кириллица». Этой азбукой широко начали пользоваться в усадьбах князей и монастырях.

Монастыри стали центрами обучения и воспитания детей. До нашего времени сохранились произведения, старинные тексты о воспитании и обучении. К ним следует отнести сборник законов «Русская правда», созданный во времена Ярослава Мудрого. «Поучение» — во времена Владимира Мономаха и другие летописи, в которых даются наставления в отношении народных традиций воспитания и обучения в семьях и отношения родителей к своим детям.

В процессе развития и становления обучения и воспитания большую роль сыграли так называемые братские школы, которые в XVI-XVII ст. были открыты в городах Луцк, Львов, а затем и в Киеве. Вершиной развития системы образования того времени стала Киево-Могилянская академия, которая была создана в 1632 г. как колле́гиум (академией стала называться с 1701 г.) по инициативе Киевского митрополита Петра Могилы (1596-1674). В 1661 г. во Львове был создан Львовский университет, который состоял из философского, медицинского и юридического факультетов.

В XVIII ст. академия была одним из ведущих научно-образовательных центров Европы и до конца столетия была общедоступной. В неё поступала молодёжь различных положений и национальностей. В 1715 г. в академии обучалось 1100 студентов. Приблизительно такое же количество сохранялось до конца столетия.

В 1805-1819 гг., в связи с проведением царским правительством образовательных реформ, Киево-Могилянская академия постепенно утратила свою ведущую роль и вскоре была реорганизована в Киевскую духовную семинарию.

Первая половина XIX столетия на Украине отмечается созданием значительного количества государственных школ. В соответствии «Устава учебных заведений, подведомственных университетам», который был утверждён царским правительством в 1804 г., создавалась система административного руководства народным образованием. В соответствии с уставом только в семи из девяти губерний Украины на протяжении 1805-1830 гг. было создано 242 учебных заведений различных типов — гимназии, уездные, приходские училища.

К этому времени относится и открытие университетов в Харькове (1805) и Киеве (1834).

Во второй половине XIX века положение развития педагогической мысли и образования в целом характеризовалось созданием и развитием различных учебных заведений. Этот процесс значительно оживился после отмены крепостного права в 1861 г. и особенно в

роках, коли відповідальність за розвиток загальної освіти взяли на себе земства. Земські шкільні комітети, що нерідко складалися з людей прогресивних поглядів і покривали 85 % шкільного бюджету, сприяли спорудженню нових шкіл, удосконаленню методики викладання тощо.

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 % вміли писати й читати, то в містах ця цифра сягала 50 %, а серед робітників Києва і Харкова — аж 60% ¹.

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, Чернігові ². Крім цього, у Києві були засновані жіночі недільні школи. Є відомості 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 Валувського 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 аналогічні 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 Валувський 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-україністів почали звільняти з роботи або переводити углиб Росії. Київська

1870-х годах, когда ответственность за развитие общего образования взяли на себя земства. Земские школьные комитеты, которые нередко состояли из состоятельных людей с прогрессивными взглядами и покрывали 85% школьного бюджета, способствовали сооружению новых школ, совершенствованию методики преподавания и др.

Поскольку обучение было необязательным, приблизительно две трети крестьян вместо школы посылали своих детей работать в поле. Не обращая внимание на призывы земств и учителей, правительство не разрешило обучение в начальной школе на украинском языке, выражая явную дискриминацию украинских учеников. Наконец на Правобережной Украине, где земства появились лишь в 1911 г., состоялись улучшение в образовании, хотя они были минимальными, а культурный уровень этого региона — самый низкий по всей европейской части России. Известно, уровень грамотности в Украине был не одинаков: если среди сельского населения лишь 20% умели читать и писать, то в городах это цифра достигала 50%, а среди рабочих Киева и Харькова — 60%.

В 1859 г. украинские студенты учредили три воскресные школы в Киеве, а со временем, в 1860-х годах, такие же школы были организованы в Харькове, Полтаве, Чернигове. Кроме этого, в Киеве были открыты три женские воскресные школы. Есть данные о наличии таких школы и в других городах Украины. Таким образом, создался достаточно распространенный тип народных воскресных школ, а их промотором была университетская молодежь из прежних революционных демократом. Кроме этого, по приватной инициативе открывались при церквях парафиальные школы и для них печатались учебники на украинском языке.

Большое внимание воскресным школам уделял Т.Г.Шевченко, интересовался их работой и знал их организаторов. Будучи тяжело больным, он работал над букварём — пособием для начального обучения (в это время существовали аналогичные пособия — Кулишёва «Грамматика», которая была одновременно и книгой для чтения и учебником арифметики; «Украинская азбука» Николая Гатцука). В 1961 г. появился его собственный «Букварь Южнорусский». Образцы для первого чтения автор взял из украинского народного творчества, но, учитывая цензуру, добавил молитвы. Но не долго было суждено существовать воскресным школам. После разгрома полицией тайного студенческого кружка в Харьковском университете, Петербург приказал расследовать деятельность воскресных школ в российской империи, и в июне 1862 г. все воскресные школы и читальни были закрыты. Закрытие в 1860-х гг. Воскресных школ и репрессии против той интеллигенции, которая занималась культурно-просветительской работой, а далее Валувский и Эмский указы, значительно ухудшили просветительское дело на Украине. Усиление украинского национального движения встревожило правительство. В преследованиях, которые начались, первой жертвой

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

² Миловидов А. Недільні школи на Чернігівщині у 1860 рр. // Чернігів і Північне Лівобережжя. — К., 1928.; Фомин П. Начальное народное образование в Харьковской губернии. — Харків, 1899.

шкільний округ посилив русифікаційні заходи, а Київський університет став фортецею обрусіння. Коли у 80-90-х роках у всій Росії посилювалась «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.

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 "великоруський" народ, про його господарське життя, звичаї, історію, мистецтво. Про український народ, його історію, культуру ніколи й не згадувалося. Представники української громадськості усвідомлювали всі негативні риси чужої школи і робили все можливе, щоб ввести українську мову до шкіл, але це була даремна праця.

Певні зрушення відбувалися в системі середньої освіти, основою якої, головним чином, становили гімназії та реальні училища. Гімназій існувало два типи: з семирічним курсом навчання та чотирьох-пятирічним. Гімназії являли собою заклади класичного типу, де велика увага приділялася вивченню старогрецької, латинської мов і логіки. 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 така кількість не задовольняла 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.

Після заснування у 1865 р. Одеського університету їхнє число в Україні зросло до трьох. Загальна кількість студентів Київського, Харківського та Одеського університетів 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 діти дворян, а в 1890-х роках понад 60 % — діти 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 вищі школи, як: з 1886 р. Технічний інститут у Харкові, з 1898 р. Політехнічний інститут у Києві та в Одесі,

стала українська школа. Учителів-україністів почали уволювати або переводити в глибоку Росію. Київський учейний округ посилював русифікаційні заходи, Київський університет став фортецею русифікації. Когда в 80-90 гг. по всей России началась «реакция», это ощутила и Украина, потому, что власть именно здесь поставила перед собой задачу погасить украинскую духовную жизнь. Чтобы удержать образование на элементарном уровне, в Киеве и Харькове были учреждены так называемые «Товарищества грамотности», которые сосредоточили своё внимание на издании книг для народа, но с 95% таких книг за первое десятилетие, лишь 5% были изданы на украинском языке. Остальными пользовались население неукраинских территорий.

Все школы на Украине – от низших к высшим – были русскими. Пользоваться украинским языком было запрещено. Школы в Украине были чужими не только языком, но и программой обучения. Об украинском народе, его историю, культуру никогда не упоминалось. Прогрессивные представители украинской общественности осознавали все негативные черты чужой школы и делали всё возможное, чтобы ввести украинский язык в школы, но их усилия были напрасны.

Определённые сдвиги происходили в системе среднего образования, основой которого, главным образом, были гимназии и реальные училища. Гимназий было два типа: с семилетним курсом обучения и четырёх-пятiletним. Гимназии представляли собой учреждения классического типа, где большое внимание уделялось изучению старогреческого, латинского языков и логики. В училищах же делался акцент на точные и природооведческие науки. В 1870 г. были официально открыты женские гимназии для подготовки учительниц. Почти каждый губернский город и множество уездных имели свои гимназии и реальные училища. В 1890 г. их по всей Украине было 129. Однако это количество не удовлетворяло реальных потребностей.

Из средних школ украинскими по духу были, в первую очередь, духовные семинарии, некоторые коммерческие школы в Киеве, частная гимназия Науменко в Киеве, школа П. Галагана, Нежинский институт им.О.Безбородько, институт Коваленко в Одессе. Украинской по духу и содержанию была Музыкальная-драматическая школа Н.Лысенко в Киеве, которая имела музыкальное, оперное отделения и украинской драмы.

После открытия в 1865 г. университета в Одессе их количество на Украине возросло до трёх. Общее количество студентов Киевского, Харьковского и Одесского университетов возросло с 1200 в 1865 г. до 4000 в 1890-х гг. Значительные изменения произошли и в социальном составе студентов: в 1865 г. более 71% из них были дети дворян, а в 1890-х гг. более 60% — дети священников, мещан и купцов.

Университеты, которые по Уставу 1863 г. пользовались автономией, утратили её в 1884 г. и такое положение было до революции 1904 г., когда был введён новый университетский устав. На восточных землях действовали Киевский, Харьковский, Новороссийский университеты. Кроме них, были еще высшие школы: с 1886 г. Технический институт в Харькове, с 1898 г. Политехнический институт в Киеве

Ветеринарний в Одесі, Комерційний інститут в Києві і також у Харкові; консерваторії в Харкові і Одесі та Духовна Академія в Києві.

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.

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, затято 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 так звана 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 Дідуся, 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

и Одессе, ветеринарный в Одессе, Коммерческий институт в Киеве и Харькове, консерватории в Харькове и Одессе, Духовная Академия в Киеве.

В целом университеты сыграли значительную роль в научно-культурной жизни и развитии педагогики. Незирая на суровый правительственный контроль, из них вышли огромное количество активных участников украинского освободительного движения, деятелей искусства, литературы.

В 1878 г. право учиться в университете приобрели женщины. В последние десятилетия XIX ст. в университетах Украины, которые прославлялись своим высоким престижем, важнейшими аспектами жизни рядом с академическими были и политические. В 1884 г. правительство, встревоженное тем, что университеты служат благоприятной средой для радикалов, сурово ограничило их автономность, которое послужило причиной волн студенческих забастовок и других акций протеста. После 1905 г. украинские студенты начали кампанию по внедрению в университеты украиноведческих дисциплин. На 1908 г. они достигли определенных успехов в Харьковском и Одесском университетах, где начали читаться курсы украинского языка и истории. Однако преподавательский состав Киевского университета, известный своей консервативностью, отказывался согласиться с требованиями украинцев. Когда всю империю охватила послереволюционная реакция, были упразднены даже те украинские курсы, которые были в Харькове и Одессе.

Параллельно с государственной и общественной политикой в области развития образования и созданием наставительно-образовательных закладов в Украине существовала так называемая народная педагогика. Вершиной народной педагогики считается казачья педагогика. Ведущие идеи казачьего движения (свобода и независимость Украины, незыблемость прав человека и народа, суверенность лица, народовластие) служили основой, основаниями воспитания детей с малых лет. В детский период, а дальше — на родственно-школьном ступени имели ведущее значение культ Отца и Матери, Бабушки и Дедушки, Рода и Народа. На высшей же ступени немало казачьих лидеров, особенно гетманов и кошевых, приобретали образование в Киево-Могилянской академии.

Народная педагогика Украины тесно связана с прогрессивными течениями в русской и украинской социальной жизни XIX — начала XX ст. Принцип народности обучения и воспитания детей внедрял в практику выдающийся русский педагог К.Д.Ушинский (1824-1870). Большого значения в развитии украинской педагогики имела общественно-политическая деятельность выдающегося хирурга М.И.Пирогова (1810-1881), который на протяжении 1858-1861 гг. пребывал в должности попечителя Киевского учебного округа.

Во второй половине XIX — в начале XX ст. в Украине почти каждый общественный деятель принимал участие в решении вопросов образования и воспитания. Как уже отмечалось, Т.Г.Шевченко (1814-1861) выдал «Букварь южнорусский» (1861). П.А.Грабовский (1864-1902) посвятил ряд статей проблемам народного образования. Л.Украинка (1871-1913) также отстаивала необходимость народного

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 початкової 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 зумовив 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 висвітлено 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 діячем 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.

У 1919—1939 роках розгорнулась боротьба за ліквідацію неписьменності серед дорослого населення, було запроваджено загальну початкову освіту, перехід до загальної семирічної освіти в місті й на селі, поступово розширилась 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

образования, изображала жалкую действительность сельских школ и их учителей, рассказывала о тяжелой жизни женщины-труженицы, матери. Закарпатский педагог А.В.Духнович (1803-1865) сделал весомый вклад в теорию и практику начального образования: написал букварь, методические книги для учителей. Известный украинский педагог Х.Д.Алчевская (1841-1920) работала над вопросами обучения взрослых.

Крах царизма в России и в Украине в марте 1917 года обусловил возникновение Украинской Народной Республики во главе с Центральным Советом. Просуществовав до конца апреля 1918 года, Центральный Совет осуществил ряд мероприятий по расширению сети школ, их украинизации. И в 1919 году вследствие гражданской войны много школ было разрушено. В условиях распространенной беспризорности и массового сиротства важную роль в Украине приобрели детские дома и колонии. Опыт одной из колоний высветил в “Педагогической поэме” А.С.Макаренко.

Кроме А.С.Макаренко, в 20-х годах в Украине работали другие деятели образования, писатели. Известным украинским педагогом и деятелем народной школы был Т.Г.Лубенец (1855-1936), автор ряда пособий для начальной школы – букварей и книг для чтения, методических материалов для студентов педучилищ. Украинский писатель и учитель С.В.Васильченко (Панасенко) написал несколько книжек и рассказов на школьные темы.

В 1919-1939 годах развернулась борьба за ликвидацию неграмотности среди взрослого населения, было внедрено общее начальное образование, переход к общему семилетнему образованию в городе и на селе, постепенно расширилась сеть средних (десятилетних) школ в городах и районных центрах, которые в первой половине 30-х гг. были сориентированы на подготовку учеников к дальнейшему обучению в высших учебных заведениях.

Развитие образования в Украине в 40-х годах был приостановлено, что было связано с последствиями немецко-фашистской оккупации. После войны медленно восстанавливается сеть разрушенных школ. Лишь в 1958 году начал осуществляться переход к общему восьмилетнему образованию. Для детей, семьи которых не были обеспечены средствами к существованию, в 1958-1960 годах были открыты школы-интернаты, а в 1959 году созданы группы продленного дня.

В 1966-1976 годах школы Украины перешли к общему среднему образованию.

В 1990-х годах, когда Украина стала независимым, суверенным государством, образовательные процессы стали развиваться согласно законодательным актам: Конституцией Украины, Законом Украины “Об образовании” и др.

В Украине созданная Академия педагогических наук, которая в своей структуре имеет ряд научно-исследовательских институтов, которые работают над решением проблем образования и воспитания. Теория украинской педагогики пополняется новыми исследованиями.

Основные понятия педагогики

<p>Педагогіка — наука про виховання, освіту, навчання та розвиток особистості має практичну спрямованість і передбачає виконання таких основних завдань:</p> <p>дослідження і розробка теоретичних основ процесів освіти, навчання та виховання;</p> <p>визначення змісту освіти та виховання членів суспільства;</p> <p>розробка і впровадження в практику найбільш ефективних форм організації і методів навчання і виховання;</p> <p>вивчення суті та закономірностей розвитку і формування особистості в умовах спеціально організованого процесу навчання та виховання.</p> <p>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 категоріями³.</p> <p>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.</p> <p>Якщо прослідкувати історичний шлях розвитку педагогіки, то ми помітимо, що вона спочатку формувалася як наука про виховання, тобто передачу суспільного корисного досвіду із покоління в покоління. Цей процес мав як об'єктивний характер, зумовлений історичним розвитком суспільства, так і суб'єктивний, тобто цілеспрямований (спеціально організований) з метою досягнення певної виховної мети, зумовленої суспільним ладом.</p> <p>Таким чином, виховання слід розглядати у широкому та вузькому значенні цього слова.</p> <p><u>Виховання у широкому загальному значенні слова</u> — 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.</p> <p><u>Виховання у вузькому загально педагогічному значенні слова</u> — 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.</p> <p>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.</p> <p>Так з'явилося розгалуження педагогічних знань. Виділилися окремі педагогічні науки: дошкільна</p>	<p>Педагогика – наука о воспитании, образовании, обучении и развитии личности имеет практическую направленность и предусматривает выполнение таких основных задач:</p> <p>исследование и разработка теоретических основ процессов образования, обучения и воспитания;</p> <p>определение содержания образования и воспитания членов общества;</p> <p>разработка и внедрения в практику наиболее эффективных форм организации и методов обучения и воспитания;</p> <p>изучение сути и закономерностей развития и формирования личности в условиях специально организованного процесса обучения и воспитания.</p> <p>Как и другие науки, педагогика имеет свой понятийно-терминологический аппарат, который лежит в основе её содержания и изучается исследователями. Теоретические понятия, которые его составляют, принято называть категориями.</p> <p>К основным категориям педагогики относятся: образование, обучение, воспитание, перевоспитание, самовоспитание, учебно-воспитательный процесс, закономерности, принципы, формы организации обучения и воспитания, развитие и формирование личности, прочие.</p> <p>Если проследить исторический путь развития педагогики, то мы заметим, что она сначала формировалась как наука о воспитании, т.е. передаче полезного общественного опыта из поколения в поколение. Этот процесс имел как объективный характер, обусловленный историческим развитием общества, так и субъективный, т.е. целенаправленный (специально организованный) с целью достижения определенной воспитательной цели, обусловленной общественным порядком.</p> <p>Таким образом, воспитание следует рассматривать в широком и узком значении этого слова.</p> <p><u>Воспитание в широком общем значении слова</u> — это объективный исторический процесс передачи и усвоение человечеством общественно-экономического опыта из поколения в поколение. Этот процесс имеет объективный характер и обусловленный общественно-экономическим состоянием развития человеческой цивилизации на определенном историческом этапе.</p> <p><u>Воспитание в узком общепедагогическом значении слова</u> — это специально организованный процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, направленных на формирование личности члена общества, гражданина своего государства. Для каждого общества существуют основные моральные основы воспитания, которые определяют направления формирования мировоззрения и нравственности личности.</p> <p>В процессе развития общества воспитания как в широком, так и в узком значении охватывал разные стороны жизни. Появилась необходимость воспитывать взрослых, учить людей разным ремеслам, организовывать воспитательный процесс в зависимости от возраста, психологических и физиологических особенностей развития человека.</p> <p>Так появилось разветвление педагогических</p>
--	--

³ Від гр. "[категорія]" — вислів, звинувачення, ознака. У філософії — загальне, фундаментальне поняття.

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 давньоруської народної педагогіки, процес виховання впродовж століть увібрав у себе кращі здобутки духовності народу, сутність і особливості національної психології, характеру, самобутнього способу пізнання дійсності, народного світогляду.

На одному з місць в українській народній педагогіці було виховання у дітей естетичного смаку, прищеплення їм любові до всього прекрасного, 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 народ, 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»⁴. Не випадково, з раннього віку у сім'ях заохочували дітей до співу, музики, танців.

Невичерпні виховні й навчальні можливості мав дитячий фольклор, зокрема його пісенні жанри: колискові й жартівливі пісні, колядки, щедрівки, веснянки. Дитячий фольклор як невід'ємна частина практичної педагогіки народу впродовж століть формував естетичні смаки дитини, становлячи морально-етичну основу розвитку особистості. У глибині віків губляться витoki колискових пісень, якими кодувалися в душі дитини такі першорядні якості, як доброта, чесність, працелюбність, шанобливе ставлення до батьків. Зворушливі лагідні мелодії під ритмічне погойдування колиски вводили дитину в чарівний світ музичних звуків, позитивно впливали на розвиток її музичного слуху. Мати зверталася до немовляти словами, сповненими безмежної любові, теплоти й ніжності, які створювали особливу емоційну атмосферу.

Українським колисковим пісням властива

знаний. Выделились отдельные педагогические науки: дошкольная педагогика; педагогика средней школы, педагогика высшей школы; сурдопедагогика — для глухонемых детей; тифлопедагогика — для слабовидящих и слепых детей; олигофренопедагогика — для умственно отсталых детей и др.

Рядом с тем появились педагогические науки за областями производства (функциональная педагогика) — социальная педагогика, военная педагогика, медицинская педагогика, производственная педагогика, педагогика перевоспитания и др.

Одним из таких разветвлений педагогики, которая касается подготовки специалистов музыкального искусства, музыкантов-исполнителей, композиторов есть **музыкальная педагогика**.

Все эти разветвления идут от общей педагогики, базируясь на ее основных теоретических категориях.

1.2. Исторические источники возникновения музыкальной педагогики

Сформировавшись на основе древнерусской народной педагогики, процесс воспитания в течение столетий вобрал в себя лучшие достижения духовности народа, сущность и особенности национальной психологии, характера, самобытного способа познания действительности, народного мировоззрения.

На одном из первых мест в украинской народной педагогике было воспитание у детей эстетического вкуса, привитие им любви ко всему прекрасному, так как музыка и пение имели синкретический характер — составляли неотъемлемую частицу повседневной жизни народа. Испокон веков украинцы отмечались своими художественными способностями, о чем очень метко написал музыковед Н.Гринченко — автор одной из первых книг по истории украинской музыки: «Всем известно, как много одаренный самой природой украинский народ, сколько в нем тонкого музыкального чувства, способности к пению, эстетическому вкусу, сколько в нем любви, влюбленности в свою родную песню, ценнейшую, наиболее дорогую жемчужину из его культурных богатств». Не случайно, с раннего возраста в семьях приобщали детей к пению, музыке, танцам.

Неисчерпаемые воспитательные и учебные возможности имел детский фольклор, в частности его песенные жанры: колыбельные и шуточные песни, колядки, щедровки, веснянки. Детский фольклор, как неотъемлемая часть практической педагогики народа, в течение столетий формировал эстетические вкусы ребенка, представляя морально-этическую основу развития личности. В глубине возрастов теряются истоки колыбельных песен, которыми кодировались в душе ребенка такие первостепенные качества, как доброта, честность, трудолюбие, почтительное отношение к родителям. Трогательные кроткие мелодии под ритмическое покачивание колыбели вводили ребенка в волшебный мир музыкальных звуков, положительно влияли на развитие ее музыкального слуха. Мать обращалась к грудному ребенку словами, преисполненными безграничной любви, теплоты и нежности, которые создавали особую эмоциональную

⁴ Грінченко М. Історія української музики — К.: Спілка, 1992. — С.4.

тематична й сюжетна різноманітність, барвистість образів і думок, вони чарують своєю безпосередністю, простою художньою досконалістю.

Спілкування дорослих з малятами не обмежувалося лише колисковими піснями. Щоб розвинути фізичну активність дитини, підтримувати її бадьорий і радісний настрій, використовувалися різноманітні пестушки й утішки. Так називали короткі веселі пісеньки, якими дорослі забавляли дитину у важливі для неї моменти повсякденного життя: коли дитина прокидалася в ранці, коли її вмивали, розчісували, годували, гралася з нею⁵.

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

Важливим засобом духовного та інтелектуального зростання були ігри з елементами пісень, танців і ритмічних рухів, як, наприклад: „Заїнько”, „Перепілка”, „Подольночка”, „Мак”, які давали поштовх фантазії й творчій уяві дитини.

Формуванню естетичних смаків дітей та молоді значно сприяли численні календарні 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 наро безупинно творив тільки своє, тільки йому властиве духовне середовище, наповнюючи його своєрідними обрядами й ритуалами. Тут було все, що зворушує й звеселяє душу: пісні, жарти, ігри, танці.

Безпосередня участь у них дітей та молоді сприяла розвитку художніх здібностей підростаючого покоління, давала можливість відчувати власні творчі сили.

Важливе місце в дитячому репертуарі посідали новорічні й різдвяні колядки та щедрівки. Діти і молодь збиралися ватагами в залежності від віку. Малі хлоп'ята співали 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 та акторські здібності.

Навесні дівчата співали веснянки – хорові пісні з іграми й танцями, в яких органічно поєднувалися слово, рух і мелодія. Вони виконувалися разом з іграми, поділом на хори, які переспівувалися між собою, супроводжувалися відповідною мімікою, жестами.

Дуже урочисто, з багатьма обрядами й піснями святкувався День Івана Купала, що припадає на час літнього сонцестояння. Завдяки своїй поетичності,

атмосферу.

Українським колибельним песням присущий тематичний і сюжетний різноманітність, яскравість образів і мислей, вони очаровують своєю непосредственностью, простотой и художественным совершенством.

Общение взрослых с малышами не ограничивалось лишь колибельными песнями. Чтобы развить физическую активность ребенка, поддерживать ее бодрое и радостное расположение духа, использовались разнообразные пестушки и утешки. Так называли короткие веселые песенки, которыми взрослые забавляли ребенка в важные для его моменты повседневной жизни: когда ребенок просыпался в ранце, когда ее умывали, расчесывали, кормили, игрались с ней.

Песни, услышанные в раннем возрасте, крепко входили в запас музыкальных впечатлений ребенка и давали ей первые представления об окружающем мире. С годами эти представления расширялись, связь с окружающей средой становилась более тесной.

Важным средством духовного и интеллектуального роста были игры с элементами песен, танцев и ритмических движений, как, например: „заинька”, „перепёлка”, „подольночка”, „мак”, которые давали толчок фантазии и творческому воображению ребенка.

Формированию эстетических вкусов детей и молодежи значительно оказывали содействие многочисленные календарные обряды и праздники. Тесно связанные с хозяйственными сезонами, трудовой деятельностью, бытом, они учили уважать работу, любить природу, делать добро, проявлять милосердие. На протяжении многих столетий украинский народ непрерывно создавал только своё, только ему присущую духовную среду, наполняя её своеобразными обрядами и ритуалами. Здесь было всё, что трогает и увеселяет душу: песни, шутки, игры, танцы.

Непосредственное участие в них детей и молодежи оказывало содействие развитию художественных способностей подрастающего поколения, давала возможность ощутить собственные творческие силы.

Важное место в детском репертуаре занимали новогодние и рождественские колядки и щедровки. Дети и молодежь собирались ватагами в зависимости от возраста. Маленькие мальчики пели под окнами соседей а старшие обходили почти все село. Адресовались колядки и щедровки, как правило, хозяевам дома с искренними пожеланиями здоровья, счастья, багатства, благополучия в хозяйстве. Старшая молодежь часто организовывала вертеп – веселое рождественское театральное действо, которое давало возможность проявить свои музыкальные и актерские способности.

Весной девушки пели веснянки – хоровые песни с играми и танцами, в которых органически объединялись слово, движение и мелодия. Они исполнялись вместе с играми, делением на хоры, которые перепевались между собой, сопровождалась соответствующей мимикой, жестами.

Очень торжественно, с многими обрядами и песнями праздновался праздник Ивана Купала, что

⁵ Дитячий фольклор / Упор. і передова Г.В. Довженко; відпр. ред. І.Дей – К.: Дніпро, 1986. – С. 11-22.

магічним обрядам, це свято було веселим гулянням для молодих, які розважалися біля вогнища, пускали на воду вінки, спалювали 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 вечорниці. У святкові дні влаштовувалося застілля з піснями й танцями, а в будні розваги поєднувалися із заняттями рукоділлям. В українців не було заборони на зустрічі й спілкування юнаків і дівча. Навпаки, вечорниці, досвітки, „вулиці”, різні свята зближували їх, допомагали розпізнати одне одного для укладання шлюбу.

Одруження й весілля на Україні з давніх давен супроводжувалися 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. У центрі уваги були, звичайно, наречені, а також їхні дружки, свашки, які виступали активними учасниками більшості весільних обрядів. Надзвичайно кількісне багатство і розмаїття весільних пісень, серед яких „чимало справжніх шедеврів, які вражають яскравою художністю образів, проникливістю думок і висловів та глибоким ліризмом”⁶.

Отже, музично-естетичне виховання було невід’ємною складовою частиною української народної педагогіки. Оскільки основним чинником цього виховання 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. Не випадково елементи музично-естетичного виховання присутні уже в перших школах, які відомі з часів княжої доби. Після хрещення Русі „пішло будування церков, наставляно священників, віддавано їм дітей в науку”⁷.

Для навчання грамоти безпосередньо при церквах і монастирях створювалися школи. Великого значення тут надавалося хоровому співу, що розцінювалося як підготовка учнів до участі у церковному хорі. Музика в той час була тісно пов’язана

приходиться на время летнего солнцестояния. Благодаря своей поэтичности, магическим обрядам, этот праздник был веселым гулянием для молодых, которые развлекались возле костра, пускали на воду венки, сжигали купальское деревце, топили чучело мифической Марены. В большинстве купальских песен звучали мотивы любви, сватанья и брака.

Осенью и зимой, когда уже были завершённые основные сельскохозяйственные работы, молодежь собиралась на вечерницы. В праздничные дни устраивалось застолье с песнями и танцами, а в будние развлечения объединялись с занятиями рукоделием. У украинцев не было запретов на встречи и общение юношей и девушек. Наоборот, вечерницы, досветки, „вулиці”, разные праздники сближали их, помогали распознать друг друга для заключения брака.

Бракосочетание и свадьба на Украине с давних времён сопровождалась интересными обычаями и самобытными обрядами, которые объединяли в себе элементы поэтического, музыкального и драматического искусства. Звучала веселая музыка, провозглашались заговоры, поговорки, загадки, происходили танцы, игры. В центре внимания были, конечно, молодожёны, а также их дружки, свашки, которые выступали активными участниками большинства свадебных обрядов. Чрезвычайно количественное богатство и разнообразие свадебных песен, среди которых „множество настоящих шедевров, которые поражают яркой художественностью образов, проникновенностью мыслей и выражений и глубоким лиризмом”.

Итак, музыкально-эстетичное воспитание было неотъемлемой составной частью украинской народной педагогики. Поскольку основным фактором этого воспитания выступала семья, оно происходило естественно и в доступной форме через такие учебно-воспитательные средства, как фольклор, национальные традиции, обычае, обряды, праздники. Вырастая в атмосфере уважения и большой любви к народной музыке, песне, танцу, дети пронимались духом народного творчества, которое обогащало мир их чувств. Это положительно влияло на формирование эстетических вкусов и обогащение музыкальной культурой подрастающего поколения.

Естественная музыкальная одаренность многих украинских детей требовала дальнейшего развития их художественных способностей и не могла ограничиваться лишь средствами народной педагогики. Не случайно элементы музыкально-эстетичного воспитания присутствуют уже в первых школах, которые известны из времен княжеской поры. После крещения Руси «пошло строительство церквей, наставляно священников, отдавано им детей в науку».

Для обучения грамоте непосредственно при церквях и монастырях создавались школы. Большое внимание здесь уделялось хоровому пению, которое расценивалось как подготовка учеников к участию в церковном хоре. Музыка в то время была тесно связана с религиозным культом, поскольку была весомой

⁶ Кирчів Р. Цінна пам’ятка української етнографії та фольклористики / Інститут народознавства АН України – К.: Наукова думка, 1992. – С.23.

⁷ Грушевський М. Ілюстрована історія України. – К.: МП Райдуга: Кооп. Золоті ворота, 1992. – С.80.

з релігійним культом, оскільки була вагомим складником багатьох християнських обрядів. Церковний хор 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 співу⁸. Недалеко від церкви Богородиці існував двір доместиків – 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 композиторів. Літописні джерела донесли до нас імена деяких із них. Це, наприклад, піснетворець Стефан, що був у Печерському монастирі керівником хору, чернець Григорій (Печерський)⁹.

Неабиякий інтерес становлять відомості про існування за часів Київської Русі жіночої освіти. У XI ст. при Андріївському монастирі в Києві дочка князя Всеволода Ярославовича Анна заснувала школу для дівчат, «...собравши же младых девиц несколько, обучала их писанию, також ремеслам, швению, пению и иным познаниям»¹⁰.

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”¹¹. 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 ХУ – ХУІ 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 богослужбовому співу. Одночасно на українських землях почали з'являтися школи нового зразка, що поєднували початкову освіту з освітою вищого ступеня. Перша з них була Острозька слов'яно-греко-латинська колегія

составной частью многих христианских обрядов. Церковный хор занимал одно из важнейших мест, так как по своей распространенности и общественно-гражданской роли, так и по силе влияния на верующих.

Обучение церковному пению во времена Владимира Великого осуществляли певцы болгарского и греческого происхождения, которое появились на Руси после принятия ею христианства. Известно, что в Киеве при Десятинной церкви действовали большой хор и школа для обучения пению. Недалеко от церкви Богородицы существовал двор доместиков – певцов-солистов, которые были одновременно дирижерами хора и учителями пения. Настоящей ячейкой церковного пения и религиозной культуры постепенно стала Киевская Печерская Лавра, где на основе культовой музыки раскрывался талант многих тогдашних певцов и композиторов. Летописные источники донесли к нам имена некоторых из них. Это, например, песнотворец Стефан, который был в Печерском монастыре руководителем хора, монах Григорий (Печерский).

Незаурядный интерес представляют сведения о существовании во времена Киевской Руси женского образования. В XI ст. при Андреевском монастыре в Киеве дочь князя Всеволода Ярославича Анна основала школу для девушек, „собравши же младых девиц несколько, обучала их писанию, также ремеслам, швению, пению и иным познаниям.

Неизвестно, как именно происходило обучение церковному пению в древнейшие времена и были ли в то время какие-то теоретические работы и учебники. Никаких сведений об этом не сохранилось. Анализ древнейших памятот нотного письма XI-XII ст. дал возможность музыковедам предположить, что церковное пение во времена Киевской Руси «было мелодичным (одногласным) и должно было иметь декламационный характер, где словесный ритм руководил ритмом музыкальным». Эта система церковного пения имела название „знаменного распева”, так как музыкальные знаки для ее записи назывались знаменами, позднее – крюками. Знамена делились на кондакарные (мелкие знаки) и столбовые (большие знаки).

Возникновение музыкального образования

Появление многоголосного (партесного) пения в Украине относят к ХУ-ХУІ ст. Его широкому внедрению оказывало содействие интенсивное развитие школьного образования. Начальное образование в то время можно было получить в церковноприходских школах, где дяки учили чтению церковнославянскому письму и богослужебному пению. Одновременно на украинских землях начали появляться школы нового образца, которые объединяли начальное образование по образованием высшей степени. Первая из них была Острожская славяно-греко-латинская коллегия

⁸ Успенский Н.Д. Древнерусское певческое искусство / Вступ. ст. Ю.Келдыша 2-е доп. изд. – М.: Сов. композитор, 1971. – С.31.

⁹ Повесть временных лет / Подготовка текста Д.С. Лихачева, перевод Д. С. Лихачева и Б.А. Романова. – М.; Л., 1950. – Ч.1. – С.36.

¹⁰ Там само. – С.85.

¹¹ Грінченко М. Історія української музики – К.: Спілка, 1992. – С.60.

(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 знаменитий „острозький наспів”. Музика культивувалася саме при колегії і входила до шкільної програми¹².

Значного поширення набули також братські школи, які мали на меті виховання дітей у душі православної віри і народності. У такий спосіб прогресивне міщанство і духовенство намагалися 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, Хомської єпархій, а на початку XVII ст. почали з'являтися в інших місцевостях України. Новостворені навчальні заклади засновувалися переважно випускниками Львівської братської школи, тому були організовані за її зразком, отримуючи 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 южно-русских церковных братств на церковное пение в России”¹³. У Львівській, Київській, Луцькій та інших школах „мусика”, як тоді називали вокальний спів, була одним із головних предметів. Її викладання запроваджувалось уже з першого року навчання. Так у статті 20 статуту Луцької греко-слов'янської школи зазначалося: „Школы словенские науки починается непервей научившихся складов литер, потом граматике учат, потом же и церковному чину учат, читанию, спеванию”¹⁴. Насамперед учні вивчали необхідні для богослужінь церковні наспіви, а за навчальні посібники їм слугували спеціальні півчі книги

(академия), основанная в 1576 г. В этом учебном заведении, созданному наподобие западноевропейских, преподавали просвещенные гуманисты в своего времени. Первым её ректором стал Герасим Смотрицкий. За несколько десятилетий существования из Острожской коллегии вышло много известных политических, культурных и образовательных деятелей, как, например, Мелетий Смотрицкий, будущий гетман Пётр Сагайдачный. Острог воспитал педагогические кадры, которые сыграли важную роль в процессе дальнейшего развития образования и педагогической мысли на Украине. Здесь действовала типография, из которой вышли в свет выдающиеся памятники отечественного письма. Острог прославился и как центр традиционной музыкальной культуры, откуда распространился на Украину и Беларусь знаменитый „острожский напев”. Музыка культивировалась именно при коллегии и входила в школьную программу.

Значительное распространение приобрели также братские школы, которые имели целью воспитания детей в духе православной веры и народности. Таким образом прогрессивное мещанство и духовенство старались бороться с засилием католицизма, который начал угрожать украинскому гражданству по религиозным и национальным основам.

Такую важную деятельность начало Львовское Успенское братство, основав в 1586 г. школу, которая содержалась на средства братчиков. Организаторами Львовой школы были просвещенные горожане – братья Юрий и Иван Рогатинцы, Иван Красовский, брат Стефан и Лаврентий Зизанин.

Во второй половине XVI ст. братства и их школы быстро распространились в городах Львовой, Перемишльской Хомской епархий, а в начале XVII ст. начали появляться в других местностях Украины. Новообразованные учебные заведения основывались преимущественно выпускниками Львовой братской школы, поэтому были организованы по ее образцу, получая от неё учителей и учебники.

Документально подтверждено, что в братских школах рядом с основными науками большое внимание уделяли музыкальному воспитанию учеников. „Братства, закладывая школы, сразу же ввели в них церковное пение как самостоятельный и один из обязательных предметов преподавания” – писал неизвестный автор статьи „О влиянии южно-русских церковных братств на церковное пение в России”. В Львовой, Киевской, Луцкой и других школах „мусика”, как тогда называли вокальное пение, была одним из главных предметов. Её преподавание вводилось уже из первого года обучения. Так в статье 20 устава Луцкой греко-славянской школы отмечалось: „...школы словенские науки починается непервей научившихся складов литер, потом граматике учат, потом же и церковному чину учат, читанию, спеванию”. Прежде всего ученики изучали необходимые для богослужений церковные напевы, а за учебные пособия им служили специальные певчие книги - ирмологионы (ирмолои), которые часто содержали еще и краткую

¹² Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576 – 1636) / АН УРСР. Ін-т суп. наук. – К.: Наукова думка, 1990. – С.160.

¹³ Православный собеседник. – 1864. – Кн. 3.

¹⁴ Линчевский М. Педагогика древних братских школ // Труды Киевской духовной академии. – 1870. – Т.ІІІ.

– Ірмологіони (ірмолої), які часто містили ще й коротку музичну азбуку.

По перших порах існування братських шкіл в ужитку був переважно знаменний спів але 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 лунала в католицьких храмах, змушувала чуйних православних співаків відчувати убожество одноголосної мелодії й примушувала їхні серця трепітно прагнути тієї хвилини, коли крилах їхніх храмів залунає солодка „мусикія”, але не чужої віри, а православна”¹⁵. Тому Львівське братство звернулося до патріарха Мелетія Пегаса з проханням дозволити в православній церкві застосовувати гармонічний спів, на що отримало згоду¹⁶.

Поширенню партесного співу в Україні сприяло й те, що з ХУІ ст. сини заможної шляхти й міщан почали виїжджати на навчання за кордон. Повертаючись в Україну, вони активно пропагували тут кращі 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. молдавський господар Олександр писав у листі до львівських братчиків: „Пришлите до нас чотири диаки, молоденции добрии, а мы их дамо на ученье петей греческого и сербского и коли научат, мы их зася пустимо до вас, штобы мели голоса добрии, бо из Перемышля також до нас посланы суть дякове на науку”¹⁷.

Поступово партесний спів залунав у православних церквах Львова, Луцька, Києва, де хори під керівництвом освічених диригентів виконували 4-5-6 і навіть 8-ми голосні композиції. Коли у січні 1591 р. Львівське братство відвідав київський митрополит Михайло Рогоза, то місцеві школярі вітали його „потрійним”, тобто дванадцятиголосним хором¹⁸. А луцька школа поставила свій братський церковний спів так високо, що він став предметом заздрості місцевої єзуїтської колегії.

Викладання співу зазвичай доручалося учителеві, який одночасно керував хором. Інструкція Львівського братства 1586 року, наприклад, зобов’язувала вчителя Ф.Рузкевича підбирати півчих і дбати про їхнє матеріальне забезпечення, керувати хором під час відправ, наглядати за порядком у школі та в церкві¹⁹. 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

музыкальну азбуку.

На первых порах существования братских школ в обиходе было преимущественно знаменное пение но постепенно начало вводиться и партесное.

Украинское православное духовенство хорошо понимало, что пышному католическому богослужению необходимо противопоставить что-то равноценное по эмоциональному влиянию, как, например, вокальная многоголосная музыка. „краса мусикійних согласій, что звучала в католических храмах, заставляла чутких православных певцов ощущать убожество неозодоленной единогласной мелодии и принуждала их сердца трепетно стремиться той минуты, когда клиросах их храмов зазвучит сладкая „мусикія”, но не чужой веры, а православная».

Поэтому Львовское братство обратилось к патриарху Мелетию Пегасу с просьбой разрешить в православной церкви применять гармоничное пение, на что получило согласие.

Распространению партесного пения в Украине оказывало содействие и то, что с ХУІ ст. сыны зажиточной шляхты и мещан начали выезжать на обучение за границу. Возвращаясь в Украину, они активно пропагандировали здесь лучшие достояния западной культуры, в том числе и многоголосное пение. Сохранились сведения о том, что специально для обучения церковному пению из разных городков Галиции посылали за границы Украины молодых дячков. Так в 1558 г. молдавский хозяин Александр писал в письме к львовским братчикам: „пришлите к нам четыре диаки, молоденции добрии, а мы их дадим на ученье петей греческого и сербского и когда научат, мы их засия пустим к вам, штобы мели голоса добрии, так как из Перемышля также к нам посланы суть дякове на науку”.

Постепенно партесное пение зазвучало в православных церквях Львова, Луцка, Киева, где хоры под руководством просвещенных дирижеров исполняли 4-5-6 и даже 8-ми голосные композиции. Когда в январе 1591 г. Львовское братство посетил киевский митрополит Михайл Рогоза, то местные школьники поздравляли его „тройным”, т.е. двенадцатиголосным хором. А луцкая школа поставила свое братское церковное пение так высоко, что оно стало предметом зависти местной иезуитской коллегии.

Преподавание пения по обыкновению поручалось учителю, который одновременно руководил хором. Инструкция Львовского братства 1586 года, например, обязывала учителя Ф.Рузкевича подбирать «півчих и дбать об их материальном обеспечении, руководить хором во время відправ, присматривать за порядком в школе и в церкви». Ученики, которые были певцами хора, получали определенное жалованье, продовольствие, одежду. В Луцке хор и его регент были на полном содержании братства. В Киевской и Луцкой

¹⁵ Козицкий П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І. Стяшенко. – К.: Музична Україна, 1971. – С.87.

¹⁶ Малышевский И. Милетий Пигас. – К., 1872. – Т. 2.

¹⁷ Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России. – Спб., 1853. – Т. 1. – №133.

¹⁸ Голубев С. История Киевской духовной академии. К., 1886. – Вып.1. – С.87.

¹⁹ Ісаєвич Я. Братства і українська музична культура ХУІ – ХУІІІ ст. // Українське музикознавство. – К.: Музична Україна, 1971. – Вип.6. – С.82-91.

заняття співом, що було своєрідною підготовкою до недільної Служби Божої²⁰.

Окрім співу, у багатьох школах викладалася нотна грамота.

Уведення 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 формований східнослов'янський варіант латинської мензуральної системи і впродовж двох наступних століть не зазнає суттєвих змін.

Як відомо, у 1700 р. у Львові Йосип Городецький видав перший в Україні друкований нотний ірмологіон. У 1709 р. з'явилося нове його видання в кращому поліграфічному оформленні. Текст, ноти і гравюри було надруковано чорною фарбою, заголовки розділів і пісень – червоною. Частина гравюр не підписані, 8 – позначено ініціалами Н.З. (Никодим Зубрицький), одна робота Діонісія Сенкевича, колишнього ігумена Юрського монастиря.

За нотними ірмологіонами 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 Йогана 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 підручники для навчання „мусики”, невідомо. Найдавніші існуючі пам'ятки вітчизняної музично-теоретичної та естетичної думки дослідники датують першою половиною XVII ст. Найдавнішою з них вважається праця невідомого автора „Что есть мусикия?”. Підручник побудований у формі запитань і відповідей, був призначений для освоєння простих форм акордового хорового співу. Автор знайомить читача з основними правилами релятивної нотації, пристосованої до багатоголосся²¹.

Ще один твір, теж анонімний, мав назву „Наука всея мусикиї, аще хочеш, чоловіче, розуміти київське знамя і пініє чинно сочиненное”²². Це фундаментальний посібник з музичної грамоти, сольмізації і початкової композиції багатоголосся, що зберіг зразки змішаної системи запису і читання нот. Праця відбивала перехідний етап поступового відмирання релятивної нотації і використання нової, абсолютної, при

школах по субботам проводились дополнительные занятия пением, которое было своеобразной подготовкой к воскресной Службе Божьей.

Кроме пения, во многих школах преподавалась нотная грамота.

Введение партесного пения проходило одновременно с освоением нового пятилинейного письма, известного под названием „киевского знамени”. В конце XVI – начале XVII ст. в Украине распространяются линейные певчие книги, которые постепенно вытесняют знаменные рукописи. „Руське”, „київське” линейное письмо выступает как целиком сформированный восточнославянский вариант латинской мензуральной системы и в течение двух следующих столетий не испытывает существенных изменений.

Как известно, в 1700 г. во Львове Иосиф Городецкий выдал первый в Украине печатный нотный ирмологион. В 1709 г. появилось новое его издание в лучшем полиграфическом оформлении. Текст, ноты и гравюры были напечатаны черной краской, заголовки разделов и песен – красной. Часть гравюр неподписанные, 8 – обозначены инициалами Н.З. (Никодим Зубрицкий), одна работа Дионисия Сенкевича, бывшего игумена Юрского монастыря.

По нотным ирмологионам в братских школах учили пению по нотам. Известно также об использовании в процессе обучения музыкально-теоретических работ. Каталог библиотеки Львовского Ставропигийского братства 1601 г. между другими книгами подает музыкально-теоретическое произведение Йогана Шпангенберга „Воросы музыки для употребления Нордгаузенской школы или как легко и правильно учить молодежь пению” (Виттенберг, 1542). Не исключено, что были в обиходе и другие учебники западноевропейских авторов.

Развитие музыкальной научно-методической мысли

Когда появились первые учебники для обучения „мусики”, неизвестно. Древнейшие существующие памятки отечественной музыкально-теоретической и эстетичной мысли исследователи датируют первой половиной XVII ст. Древнейшей из них считается работа неизвестного автора „Что есть мусикия?”. Учебник построен в форме вопросов и ответов, был предназначен для освоения простых форм аккордового хорового пения. Автор знакомит читателя с основными правилами релятивной нотации, приспособленной к многоголосию.

Еще один произведение, тоже анонимное, имеет название „Наука всея мусикиї, аще хочеш, мужское, понимать киевское знамя и пініє чинно сочиненное”. Это фундаментальное пособие по музыкальной грамоте, сольмизации и начальной композиции многоголосия, которое сохранило образцы смешанной системы записи и чтения нот. Работа отражает переходный этап постепенного отмирания релятивной нотации и использование новой, абсолютной, при сохранении

²⁰ Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики / Упор. І автор передм. Ю.Ясинський. – Львів: Ін-т українознавства ім.І.Крип'якевича НАН України, 1995. – С.58.

²¹ Софіївська збірка. – ЦНБ ім.В.І.Вернадського НАН України. – №127-381.

²² Там само.

збереженні давньої практики релятивного читання музичного тексту. В кінці автор подає на десяти сторінках вправи для практичного освоєння техніки сольмізації, починаючи від найпростіших гам і до значно складніших композицій, побудованих здебільш на інтонаціях українських дум та історичних пісень.

Окрім 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 альтерація відповідного 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 Микола Дилецький узагальнив практику партесного співу й композиції, обґрунтував необхідність заміни старої крюкової системи новою нотнолінійною. У власних композиціях і музично-теоретичних працях він вживав виключно київську нотацію.

Діяльність М.Дилецького як теоретика, педагога й композитора, була тісно пов'язана з музичним життям України, Росії, Литви, Польщі. Народився він близько 1630 р. в Україні. Московський диякон Кореньов називав його „жителем града Києва”. Закінчив віленську єзуїтську колегію, не 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 Росії²³.

Найвідомішим твором М.Дилецького є «Грамматика мусикійська», що вийшла у 1677 р. у Смоленську. Існує чотири її видання і більше 20 редакцій. У ній викладено основи теорії музики, контрапункту, правила композиції, ілюстровані фрагменти творів самого М.Дилецького і його сучасників – композиторів Давидовича, Замаревича, Зюзьки, Коляди, Мильчевського, Рожицького. Робота складається з шести розділів. Перші розділи призначені для навчання співу з партесних поголосників і партитур. Останні – це хрестоматія тогочасної композиторської техніки. Особливу увагу автор приділив прийомам імітації та освоєння каденцій. То ж «Грамматику мусикійську» можна вважати теоретичним трактатом і музичним практикумом одночасно.

древней практики релятивного чтения музыкального текста. В конце автор подает на десяти страницах упражнения для практического освоения техники сольмизации, начиная от простейших гамм и к значительно более сложным композициям, построенным преимущественно на интонациях украинских дум и исторических песен.

Кроме темы сольмизации, в учебнике излагаются основы гармонии. Схемы, таблицы, нотные примеры знакомят с кругом употребляемых тональностей, с построением аккордов в узком и широком расположении, имеет большое количество образцов построения развернутых каденций, где последовательно используется альтерация вводного тона.

Но высочайшим достижением музыкально-теоретической мысли ХУІІ ст. считаются работы Николая Дилецкого, который обогатил музыкальную педагогику новыми типами учебников. Сравнение с предыдущими пособиями, о которых говорилось ранее, свидетельствует о тесной связи между ними. Все они принадлежат к киевской школе, известной своим направлением на массовое эстетичное воспитание и отображают разные этапы развития музыкальной теории и культуры в Украине. В своих произведениях Николай Дилецкий обобщил практику партесного пения и композиции, обосновал необходимость замены старой крюковой системы новой нотнолинейной. В собственных композициях и музыкально-теоретических работах он употреблял исключительно киевскую нотацию.

Деятельность Н.Дилецкого как теоретика, педагога и композитора, была тесно связана с музыкальной жизнью Украины, России, Литвы, Польши. Родился он около 1630 г. на Украине. Московский дьякон Кореньев называл его „жителем града Киева”. Закончил Виленскую иезуитскую коллегию, не учился у польских композиторов Замаревича и Мальчевского, изучал работы западноевропейских исследователей музыки. В 1678 г. переехал в Москву, где благодаря его влиянию сформировалась композиторская школа мастеров многоголосного церковного пения. По некоторым сведениям был регентом церковного хора Строгановых – одного из наилучших в России.

Самым известным произведением Н.Дилецкого есть «Грамматика мусикийская», которая вышла в 1677 г. в Смоленске. Существует четыре её издания и больше 20 редакций. В ней изложены основы теории музыки, контрапункта, правила композиции, иллюстрированные фрагменты произведений самого Н.Дилецкого и его современников – композиторов Давидовича, Замаревича, Зюзьки, Коляды Мильчевского, Рожицького.

Работа состоит из шести разделов. Первые разделы предназначены для обучения пению с партесных поголосников и партитур. Последние – это хрестоматия тогдашней композиторской техники. Особое внимание автор уделил приёмам имитации и освоение каденций. Это же «Грамматику мусикийскую» можно считать теоретическим трактатом и

²³ Музыкальная энциклопедия в шести томах / Гл.редактор Ю.В.Келдыш. – Т.2. – М.: «Сов. энциклопедия», 1974. – С.243.

У ній 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 М.Дилецького керівними чинниками у методах виховання композитора. Він постійно орієнтував майбутніх композиторів на протиставлення „високого” стилю професійної музики „простому” стилю музики побуту. В музичних творах М.Дилецького простежується жива народнопісенна основа, характерна для творчості багатьох українських композиторів.

Свою працю автор „Граматики мусикійської” адресував молоді, тому намагався подавати матеріал у доступній формі. Подібно як у праці „Что есть мусикия”, кожному визначенню часто передують 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 „Граматиці мусикійській”, як і в „Науці всея мусикійській” багато спеціальних музичних термінів іншомовного походження. Одночасно деякі іншомовні вирази М.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.

Заслужовує уваги ще одна праця М.Дилецького – „Спосіб до заправи дітей”. Тут викладена система навчання, яка спрямована на розвиток внутрішнього слуху учнів, на збереження їхнього голосу, досягнення чистої інтонації. На основі власного педагогічного досвіду М.Дилецький давав поради, як навчати співу з нот, як працювати над диханням. Перед вчителем ставилося завдання розширення діапазону дитячого голосу, зміна його тембру звучання в залежності від музичного тексту.

Композитор вважав професію вчителя дуже відповідальною і постійно дбав про якість навчання. Своїх учнів М.Дилецький закликав розповсюджувати музику безкорисливо і невтомно.

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

музикальним практикумом одночасно.

В ній автор підняв ряд общеэстетических вопросов, в частности указал на большую воспитательную роль музыки, называя ее второй философией. Живая музыкальная практика, слуховой опыт и художественно-эстетические ощущения были для Н.Дилецкого руководящими факторами в методах воспитания композитора. Он постоянно ориентировал будущих композиторов на противопоставление „высокого” стиля профессиональной музыки „простому” стилю музыки быта. В музыкальных произведениях Н.Дилецкого прослеживается живая народнопесенная основа, характерная для творчества многих украинских композиторов.

Свою работу автор „Граматики мусикийской” адресовал молодым, поэтому старался подавать материал в доступной форме. Подобно как в работе „Что есть мусикия”, каждому определению часто предует вопросительное предложение, за которым идёт ответ в форме утвердительно-повествовательного предложения. Нередко автор обращается непосредственно к читателю, используя форму глагола во втором лице или с помощью форм повелительного наклонения.

В „Грамматике мусикийской”, как и в „Науці всея мусикиї” много специальных музыкальных терминов иноязычного происхождения. Одновременно некоторые иноязычные выражения Н.Дилецкий старался передать средствами родного языка, чем значительно обогатил отечественный музыкальный словарь. Анализ языка этого произведения говорит о том, что его автором был человек с основательной специальной музыкальной подготовкой, эрудированным, с выразительными дидактическими навыками, который вопреки всей своей близости к книге и книжному языку не потерял контакта с народно-разговорным языком.

Заслуживает внимания еще одна работа Н.Дилецкого – „Спосіб до заправи дітей”. Здесь изложенная система обучения, которая направлена на развитие внутреннего слуха учеников, на сохранение их голоса, достижения чистой интонации. На основе собственного педагогического опыта Н.Дилецкий даёт совет, как учить пению по нотам, как работать над дыханием. Перед учителем ставилась задача расширения диапазона детского голоса, изменения его тембра звучания в зависимости от музыкального текста.

Композитор считал профессию учителя очень ответственной и постоянно заботился о качестве обучения. Своих учеников Н.Дилецкий призывал распространять музыку бескорыстно и неутомимо.

Возникновение профессионального музыкального образования

В ХУІІІ ст. в Украине начинает зарождаться профессиональное музыкальное образование, которое свидетельствует о высоком уровне тогдaшней педагогической мысли, которая признавала важность музыкально-эстетичного воспитания детей и молодежи. Естественная музыкальная одаренность украинцев привлекла внимание царского двора России. Районы Лѳвобережной и Слободской Украины, которые входили в состав Русской империи, стали главными

талановитих людей з добрими голосами в Україну приїздили досвідчені співаки капели. Відібраних дорослих півчих одразу відправляли до столиці, а хлопчики спершу мали пройти відповідну підготовку.

У фондах ЦДІА (Центральний державний історичний архів) України за 1739 р. знаходиться лист Князя Щербакова Київському генерал-губернатору Румянцеву з проханням підібрати талановитих дітей для навчання співу у майбутній музичній школі²⁴. Тут же ми знаходимо Указ Стародубівської полкової канцелярії про відкриття у м. Глухові музичної школи (16 січня-17 жовтня 1739 р.)²⁵. 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 вкрай мало, їх можна почерпнути з деяких офіційних документів того часу. Зокрема, у вересні 1739 р. вийшов указ імператриці Анни Іоанівни на ім'я майора лейб-гвардії 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 рекомендовалось набирати «из церковников, також из казачьих и мещанских детей и протчих, выбирая чтобы самые лучшие голоса были»²⁶. 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 продовжувались, 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 заохочені 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 ХУІІІ ст. набули елементи музичного виховання в системі освіти Запорізької Січі. Відомо, що крім

поставщиками певцов для придворной капеллы в Петербурге. С целью поиска талантливых людей с хорошими голосами в Украину приезжали опытные певцы капеллы. Отобранных взрослых певчих сразу отправляли в столицу, а мальчики сначала должны были пройти соответствующую подготовку.

В фондах ЦГИА Украины (Центральный Государственный исторический архив Украины) за 1739 г. находится письмо князя Щербакова Киевскому генерал-губернатору Румянцеву с просьбой подобрать талантливых детей для обучения пению в будущей музыкальной школе. Здесь же мы находим Указ Стародубевской полковой канцелярии об открытии в г. Глухове музыкальной школы (16 января – 17 октября 1739 г.). Распоряжением иностранной коллегии русского правительства от 24 августа 1739 г. Генеральной военной канцелярии было указано открыть в Глухове специальную школу певчих.

Сведений о деятельности Глуховской школы крайне мало, их можно почерпнуть из некоторых официальных документов того времени. В частности, в сентябре 1739 г. вышел указ императрицы Анны Иоановны на имя майора лейбгвардии Шипова, которому поручалась организация, а верней, упорядочение школы. Этот Указ в своем содержании повторял присланную еще в 1837 г. в военную генеральную канцелярию предложение генерал-губернатора А. Румянцева. Указ предусматривал полное государственное содержание 20 учеников и регента, «который бы в пении четверогласном и партесном был совершенно искусен». Мальчиков рекомендовалось набирать «из церковников, также из казачьих и мещанских детей и протчих, выбирая, чтобы самые лучшие голоса были». Отмечалось также учить воспитанников игре на инструментах: скрипке, гусях, бандуре. Ежегодно школа должна была отправлять в Петербург 10 лучших учеников, а на их место набирать новых.

С 1739 до 1741 г. обязанности учителя Глуховской школы выполнял Фёдор Яворивский, который осуществлял набор учеников, обеспечивал их музыкальное обучение и отправку наилучших в Петербург. В 1741 г. Яворивский вместе с 11 певчими тоже выехал в столицу.

После 1758 г. школа уже не упоминается. Набор півчих на Україні продовжувались, але їх центром став Новгород-Сіверський.

Хоча Глуховская школа готовила певцов преимущественно для России, нельзя спорить о её значении в становлении музыкального образования в Украине, поскольку она была первым специализированным учреждением такого типа. Глуховская школа имела свои традиции, там были найдены методы отбора мальчиков и методы непродолжительного обучения певцов, которые потом могли быть зачислены в профессиональный хор. Благодаря этому развивался талант многих способных украинских юношей, которые приобрели славу не только в Украине, а и за её пределами.

Дальнейшего развития во второй половине ХУІІІ ст. приобрели элементы музыкального воспитания

²⁴ ЦДІА України, ф.51, оп.3, спр.6718, л.2-3.

²⁵ ЦДІА України, ф.64, оп.1, спр.896, л.1-8.

²⁶ Грінченко М. Історія української музики. — К.: Спілка, 1922. — С.166-167.

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 вчитися 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 навчалося усього шестеро хлопчиків-сиріт, але поступово кількість учнів зростає 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 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.Ведель²⁷. Одночасно тут мали можливість навчатися представники інших станів — міщан, духовенства, козаків, селян.

Найбільший розквіт Києво-Могилянської академії припадає на кінець ХУІІІ — початок ХІХ ст. Саме в цей час запроваджується професійна музична підготовка студентів. У 1799 р. було відкрито нотний

в системі освіти Запорозької Січі. Відомо, що крім загальноосвітніх шкіл, тут існували спеціальні школи, де готували співаків і музикантів. Відомий дослідник українського козацтва Д.Яворницький, описуючи запорозькі школи, відзначав, що деякі з них називалися «школами вокальної музики і церковного співу». В 1770 г. одну з таких шкіл перевели в слободу Орловщину на лівому березі річки Орелі. В 1754-1768 гг. действовала Главная Сечева школа, которая по смыслу и характеру обучения приравнивалась к лучшим братским школам. Вначале при Сечевой школе было особое отделение для певцов, который со временем выделился в отдельную школу. Слава о ней разошлась далеко и учиться сюда приезжали из всей Украины и Польши.

Музыкальную подготовку детей осуществляла также школа, которая функционировала с 1768 г. при Киевской капелле (оркестре). Поначалу в школе учились всего шесть мальчиков-сирот, но постепенно количество учеников выросло до 10, а со временем и до 20 лиц. Занятие с детьми, которые проводил учитель-капельмейстер, происходили ежедневно, кроме выходных и праздничных дней. В разное время учителями киевской школы были Яков Станкевич, Готлиб Фридрих Фихтер, Матвей Вигорницький.

Обучение имело практический характер, каждый из воспитанников учился играть на нескольких инструментах. Согласно описанию имущества, который проводился в 1823 г., в школе были такие музыкальные инструменты: скрипки, виолончели, флейты, фаготы, кларнеты, трубы, валторны, литавры, тромбоны, альт, контрабас, толомбас. После окончания обучения, которое длилось в среднем 5 лет, выпускники получали два аттестата. Музыкальную подготовку выпускника подтверждал аттестат от капельмейстера. Аттестат от администратора давал право на поступление в капеллу.

Важной ячейкой музыкально-певческой культуры Украины была Киево-Могилянская академия, созданная в 1632 г. вначале как коллегия на основе объединения митрополитом Петром Могилой братской Богоявленской и Лаврской школ. В разные года коллегію, которая только в 1701 г. царским указом получила почетный титул академии, возглавляли такие известные украинские ученые и деятели, как Лазарь Баранович, Иоаникий Галятовский, Варлаам Ясинский, Иосиф Кроковский.

Академия длительное время была единственным высшим учебным заведением в Украине, где воспитывалась новая общественная элита. В ней учились будущие гетманы Украины: Ю. Хмельницкий, И. Виговский, И. Мазепа, И. Самойлович, П. Орлик, П. Полуботок. В стенах академии приобретали образование дети украинской старшины: Горленков, Милорадовичей, Апостолов, Ханенков, Лизогубов, Марковичей. Музыкальное образование в академии получили Г. Сковорода, М. Березовский, А. Ведель. Одновременно здесь имели возможность учиться представители других сословий — мещан, духовенства, казаков, селян.

Наибольший расцвет Киево-Могилянской академии приходится на конец ХУІІІ — начало ХІХ ст. Именно в это время вводится профессиональная музыкальная подготовка студентов. В 1799 г. был

²⁷ Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.1-14.

клас при Братському монастирі, а в наступному році клас ірмолійного 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 ірмолійного 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 ліквідовано²⁸.

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 своєрідної школи, де студенти практичним шляхом навчалися нотного співу. Хор брав участь у відправах 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 співати»²⁹. 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»³⁰. Дуже

открыт нотный класс при Братском монастыре, а в следующем году класс ирмолійного пения в академии. Здесь изучали правила нотного пения и богослужебное пение, а в 1816 г. были введены также упражнения по нотному письму. Первым учителем был назначен регент академического студенческого хора Георгий Баранович (1799-1804). Работая в этой должности, он составил "Правила нотного и ирмолійного пения", которые использовались как учебное пособие. Преемниками Г.Барановича были В.Сербжинский (1804-1808), Г.Августинович (1809-1811), С.Лободовский (1811-1817).

По предложению митрополита Гавриила в начале XIX ст. в академии был открыт класс инструментальной музыки. В 1808 году на должность капельмейстера назначен С. Цесарский, которому поручили проводить музыкальные занятия с учениками, организовать оркестр и работать с ним над музыкальным репертуаром. После освобождения С. Цесарского в 1814 г. занятия проводили студенты, которые уже имели соответствующую музыкальную подготовку. К сожалению, классы нотного пения и инструментальной музыки просуществовали только до 1819 г., после реорганизации академии они были ликвидированы.

Настоящим украшением академии был студенческий хор, который по своему составу (дисканты, альты, тенора, басы), качеством исполнителей и характером репертуара не имел себе равных в Киеве. К открытию нотных классов хор выполнял роль своеобразной школы, где студенты практическим путем учились нотному пению. Хор принимал участие в службах братского храма, при этом исполняли как простой голоссарий, так и партесное пение. Посещение богослужений было обязательным для всех студентов академии, профессора тоже «щодня ходили на криласи співати». Из студентов набирали певчих не только в главный академический хор, а и в другие, в частности в митрополитский, и хор конгрегационной церкви. Существовали также студенческие хоры при приходских церквях Киева.

Руководство хором поручалось наилучшим студентам-регентам. В свою работу руководители академической капеллы вносили пылкий запал молодости, фанатичную старательность и горячую любовь к делу. Управление хором — это было горение их молодых душ в творческом порыве.

Вне церковного пения академический хор активно участвовал в разных торжествах, которые устраивались академией. Например, в пышных праздниках по случаю визитов лиц царской семьи: Петра I, Елизаветы, Екатерины II, великого князя Павла Петровича. Так, во время посещения Киева в апреле 1787 г. императрица Екатерина II была приглашена на обедню в церковь Братского монастыря на Подоле. Среди тех, кто встречал высокую гостью, были и студенты, которые, «стоячи зі знаками, співали в той час, як цариця проїздила». Очень торжественно академия чествовала прибытие в Киев вновь

²⁸ Козицький П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенко. — К.: Музична Україна, 1971. — С.109.

²⁹ Вишневецький Д. Киевская академия в первой половине XVIII столетия. — К., 1903. — С.291.

³⁰ Там само. — С.46.

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 ХУП 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 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 найбідніші 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 практику³¹.

Наприкінці ХУІІ 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 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

назначених архієпископів и митрополитов, при этом, конечно, был задействован хор.

Известно, что регенты студенческих хоров получали за свою работу материальное вознаграждение. Некоторые льготы имели и певчие, в частности, для них было отведено специальное общежитие, которое имело название «Братство співацьке». Но студенты, которые походили из беднейших семей, материально нуждались. Поэтому еще с ХVІІ ст. распространилась практика размещения бедных студентов по церковноприходским школам на Подоле в Киеве. За продовольствие и жилье они учили детей грамоте, музыке, их обязанностью было также пение во время служб.

Чтобы заработать на проживание, студенты просили милостыню, пели канты и песни. Известный путешественник Лукьянов, который был в Киеве в 1701 г. видел, как студенты ходили по домам, исполняя псалмы, а жалостливые хозяева подавали им милостыню хлебом и деньгами. Во время продолжительных каникул беднейшие воспитанники академии отправлялись по городам и селам в поисках возможного заработка, распространяя и популяризируя музыкальную культуру по всей Украине. Их репертуар состоял, главным образом, из псалмов и кантов, которые постепенно входили в народную песенную практику.

В конце ХVІІ века вместе с Киевом значительную роль в развитии музыкальной культуры на Украине играл Харьков. С 1726 г. большую просветительно-педагогическую деятельность осуществляла Харьковская коллегия, при которой существовал хор и специальный нотный класс. Главное внимание здесь уделяли изучению церковного пения и партесных концертов. Под руководством учителей нотного класса – регентов П.Карманского и М.Морского ученики изучали хоровые произведения украинских композиторов, в частности М.Березовского и А.Веделя. Учебная и исполнительская практика давала возможность выпускникам стать хорошими специалистами и руководителями хоровых коллективов.

С 1773 г. начал функционировать класс вокальной и инструментальной музыки при Харьковском казенном училище. Подобно Глуховской школе, в него набирали малолетних мальчиков с хорошими голосами из всей Слободской Украины. Обучение длилось от одного до трех лет в зависимости от предыдущей подготовки и уровня знаний учеников. После подготовки юных певцов и музыкантов отправляли в придворную капеллу в Петербург.

В начале 1780-х гг. учителем класса вокальной и инструментальной музыки был назначен украинский композитор Максим Концевич. Благодаря его организаторским способностям и профессионализму, значительно возрос уровень музыкально-эстетического воспитания будущих певцов и инструменталистов. В 1796-98 гг. музыкальной подготовкой учеников руководил известный украинский композитор Артемий Ведель.

В программе обучения преобладала светская и военная музыка, изучалось также церковное пение. При училище был хор и оркестр, которые по традиции выступал на обедах, баллах, парадах, которые

³¹ Козицький П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенка. — К.: Музична Україна, 1971. — 148 с.

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"³².

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.Андрєєв, 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 відбилося на національно-культурному житті українського 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 ХУІІІ — на початку ХІХ 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-культовими потребами. До

устроював губернатор.

Важною ячею музикального образования был Харьковский университет, основанный в 1805 г. Хотя здесь и не готовили профессиональных музыкантов, тем не менее музыкально-эстетическому воспитанию студентов уделяли большое внимание. В течение 50 лет здесь непрерывно действовал музыкальный класс и преподавались "свободные искусства".

К концу 1820-х годов количество учеников музыкального класса достигло 80. Из их числа был создан симфонический оркестр, репертуар которого состоял преимущественно из произведений западноевропейских композиторов: Бетховена, Вебера, Керубини, Моцарта, Россини, Мендельсона. Музыкальное обучение осуществляли известные артисты и педагоги: И.Витковский, И.Лозинский, Я.Зенкевич, В.Андреев, И.Шульц.

В открытии в 1834 г. Киевском университете для обеспечения богослужб был создан церковный хор, участники которого учились не только хоровому пению, а и музыкальной грамоте. Распространению музыкальной грамотности в университете оказывал содействие его первый ректор, выдающийся ученый М.О.Максимович, который в своих научных исследованиях значительное место уделял украинскому фольклору.

В то время, как в Левобережной и Слободской Украине происходил подъём культуры, на западноукраинских землях наблюдался ее спад. Трехсотлетнее пребывание под гнётом Польши отрицательно отразилось на национально-культурной жизни украинского населения. Наибольшая культурная ячейка Галиции — Львовское Ставропегейское братство и его школа пришли в упадок. Только после перехода Галиции под господство Австрии в 1772 г. возникли благоприятные условия для развития западноукраинского школьного дела и образования. Но музыкальная культура края находилась в упадке. Единственным местом, где культивировалась музыка и пение, была церковь. Не случайно галицкое музыкальное возрождение проходило под знаком церковно-хоровой музыки, а главная роль в нём принадлежала духовенству.

Во Львове при соборе св. Юра в конце ХVІІІ — в начале ХІХ ст. существовала митрополитская капелла, в репертуаре которой были произведения церковной и светской музыки. Наличие хора и оркестра может свидетельствовать, что при кафедральном соборе существовала и музыкальная школа, которая осуществляла необходимую подготовку участникам хоровой и инструментальной капелл.

Значительный вклад в развитие музыкальной культуры Галиции внес перемишльский епископ Иван Снігурський. «Его имя в истории не только украинской церкви, но и светской культуры, будет на века записано большими золотыми буквами», — писал исследователь украинской церковной музыки Б.Кудрик. В 1818 г. И.Снігурський основал в Перемишле дякоучительський інститут, главная задача которого заключалась в подготовке новых музыкально просвещенных кадров. Педагогический персонал не имел надлежащей профессиональной подготовки, и обучение музыке

³² Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине ХІХ века. — К., 1992. — С.83-86.

програми входили: катехизис, біблійна історія, грамати́ка 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.Куряньського. «Старенький органіст, що і сам небагато розумів хорального співу (але умів на скрипках), — писав П. Бажанський, — найспосібнішого в той час учителя більше в Перемишлі ніхто не знав»³³. 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. Близькі успіхи хору привернули увагу не тільки українського населення Перемишля, до кафедральної церкви, мов на концерти, ходили місцеві польські й німецькі пани.

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 України», 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, виборили 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 "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 пения"³⁴. Поряд з цим широкого

ограничувалось релігійно-культовими потребами. В програму входили: катехизис, біблійна історія, грамати́ка церковнослав'янського язика, географія, церковное пение.

В 1828 г. по инициативе Снигурского при Перемишльском соборе был создан постоянный хор, первым дирижером и учителем которого был назначен В. Курянский. «Старенький органист, что и сам небагато розумів хорального співу (але умів на скрипках), — писал П.Бажанский, — найспосібнішого в той час учителя більше в Перемишлі ніхто не знав». Основу репертуара хора составляли церковные произведения Д.Бортнянского, М.Березовского, А.Веделя, которые постепенно распространились по всей Западной Украине. Хор исполнял также светские произведения итальянских и немецких композиторов. Блестящие успехи хора привлекли внимание не только украинского населения Перемишля, к кафедральной церкви, потому, что на концерты, ходили местные «польские и немецкие паны».

Одновременно с хором И.Снигурский организовал музыкальную школу, которая готовила певцов для хора. Обучение длилось сначала год, а со временем 2 года, занятия проводили руководители хора. Известно, что в школе учили основам музыки, пения, игры на разных инструментах, а более талантливых учеников — и гармонии. Перемишльская музыкальная школа воспитала целую плеяду молодых энергичных певцов и музыкантов, которые оказывали содействие распространению музыкальной культуры по всей Западной Украине. Известнейшие из них — композиторы Михаил Вербицкий и Иван Лавровский, которые оказали значительное влияние на развитие западноукраинской церковной музыки. М.Вербицкий стал автором музыки к национальному гимну Украины «Ще не вмерла Украина», и «Заповіту» на слова Т.Г. Шевченко.

В Льве в 30-х гг. XIX ст. главными ячейками, где культивировалось нотное церковное пение, были греко-католическая духовная семинария и Львовская Ставропигия. Созданные здесь при участии Г.Шашкевича, Я.Нероновича, И.Синкевича хоры, несмотря на противодействие церковной власти, выборили право на существование прогрессивных нововведений в музыке.

Итак, духовенство сыграло решающую роль в музыкальном возрождении Галиции. Перемишль, с его высоким профессиональным уровнем музыки и пения, стал будто "рассадником музыкальной жизни русинов" на всех западноукраинских землях.

Характерной особенностью первой половины XIX ст. в формировании музыкального образования и воспитание было и то, что музыкальные ячейки создавались и в частных помещениях аристократии. Так, за документами фондов ЦГИА Украины к нам дошли свидетельства о наличии в 1844 г. в Ямпольском земстве у помещика Станислава Липецкого (с. Тростянец) хора и оркестра, в состав которого входили юноши 14-18 лет. А у помещика Ивана Молодецкого (с. Варновичи) и Графа Халачевского — музыкальных классов, где

³³ Бажанський П. Гдешо про сегорічний спів у Перемишлі // Діло. — 1883. — Ч.79.

³⁴ ЦДІА України, ф.442, оп.794, спр.186, л.78,81,93.

розповсюдження набули приватні пансіони для виховання дітей заможних горожан, в яких разом з вихованням витончених манер навчали гри на інструментах, танцям та співу³⁵.

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"³⁶.

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 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 значною³⁷.

учились мальчики для "костельного пения". Наряду с этим широкого распространения приобрели частные пансионы для воспитания детей зажиточных горожан, в которых вместе с воспитанием утонченных манер учили игре на инструментах, танцам и пению.

От середины XIX ст. постановка вопроса музыкального воспитания становится предметом, который обсуждается на государственном уровне. Так, по свидетельству документов, которые находятся в фондах ЦГИА Украины, руководством Киевского императорского учебного округа был принят ряд циркуляров и постановлений, которые декларировали внедрение в учебный процесс народных училищ обучения хоровому пению. Образцом этого являются решения съезда инспекторов народных училищ Черниговской губернии от 3 июня 1886 г. "Об обязательном обучении церковному пению преподавателей народных училищ".

В закрытых учреждениях, например, в женских институтах и пансионах, преподавание музыки диктовалось необходимостью подготовить из числа материально несостоятельных воспитанниц педагогов-гувернанток, преподавателей музыки и иностранных языков. Высоким уровнем отмечалось музыкальное воспитание в Киевском институте благородных девиц, где с 1876 по 1902 гг. игру на фортепиано излагал Н.В.Лысенко. По его инициативе были внедрены уроки теории и истории музыки, на которые он иллюстрировал классическую музыку и произведения тогдашних композиторов. Значительное внимание музыкальному воспитанию отводилась также в 1-й Киевской мужской гимназии.

В других общеобразовательных заведениях — прогимназиях, училищах, начальных школах музыкально-воспитательный процесс не приобрел систематический характер. Часто он зависел и регулировался нуждами богослужения, событиями из жизни школы, города. Ни один помпезных праздников не обходился без местного ученического хора. С 60-х гг. XIX ст. появляются и развиваются разные формы внешнего образования: народные библиотеки, комитеты и общества грамотности, создаются благотворительные учреждения и воскресные школы. Первая воскресная школа в Киеве открыта в 1859 г., в Екатеринославе и Харькове — в 1860 г. В Харькове существовала бесплатная музыкальная школа для "детей всех сословий", организованная К.П.Вильбоа.

В организации воскресной школы как особой внешкольной формы образования, в разработке методики занятий с малограмотными взрослыми выдающееся место принадлежит прогрессивной деятельнице-просветителю К. Д. Алчевской. Основав в Харькове воскресную школу, одну из первых в царской России, она руководила ею в течение 50 лет. В школе училось одновременно 500-700 учениц, с которыми бесплатно работали 80 учительниц. Контингент учеников состоял из домашних служанок, швей, работниц промышленных предприятий. Хотя музыкальные занятия предусматривали прежде всего участие в соответствующих музыкальных вечерах,

³⁵ Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.134-150

³⁶ ЦДІА України, ф.707, оп.296, спр.134, л.6.

³⁷ Алчевская Х.Д. Полувековой юбилей (1862-1912).— М., 1912. — С.19.

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 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 (научних класов), відділення гри на оркестрових інструментах та фортепіано затверджених "Его Імператорським Высочествомъ Председателемъ Императорскаго Рускаго Музыкальнаго Общества 20 ноября 1884 г." і дозволеного цензурою до друку у м.Києві 9 лютого 1885 р.³⁸ (Рис. 1,2,3).

Ці навчальні плани були взірцем і своєрідним державним стандартом професійної підготовки музиканта.

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 гра³⁹.

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 школою⁴⁰.

Після заснування Київського музичного училища при відділенні ІРМТ тут були відкриті підготовчі курси З.Худякової, які згідно з правилами та програмами мали на меті "дати всем учащимся, желающим продолжить свое образование в Киевском музыкальном училище... основательную для этой цели подготовку"⁴¹. У 1889 р. була відкрита приватна музична співацька школа київською дворянкою Є.Потешніною⁴².

шкільних праздниках, юбилейных торжественностях, роль их была значительной.

Бесспорно, воскресные школы сыграли большую роль в распространении грамотности и элементарных музыкальных знаний среди украинского населения. Вместе с тем, отражая уровень демократизации тогдашней общественной жизни, они констатировали ограниченность и слабость системы официального образования. В разных городах Украины местные отделения Императорского Русского музыкального общества (ИРМО) старались создать условия для музыкального образования детей зажиточных семей. Об этом свидетельствует учебный план и программы учебных предметов Киевского музыкального училища ИРМО, на который ориентировались музыкальные учебные заведения других городов Украины. Для примера приводим оттиск оригинального учебного плана общеобразовательных дисциплин (научных классов) и отделения игры на оркестровых инструментах, утвержденных "Его Императорскимъ Высочествомъ Председателемъ Императорскаго Рускаго Музыкальнаго Общества 20 ноября 1884 г." и разрешенного цензурой в печать в г. Киеве 9 февраля 1885 г.

Рядом с деятельностью местных отделений ИРМО в конце XIX ст. активизируется работа частных учебных заведений: школ, классов, курсов. Первая частная музыкальная школа в Киеве была организована К. Ф. фон Фейстом в 1881 г. и имела название вокально-инструментальной. Но еще раньше, как свидетельствуют документы фондов ЦГИА Украины, в 1867 г. по просьбе директора Киевского отделения ИРМО в Киеве была открыта музыкальная школа, в которой излагались элементарная теория, контрапункт и учения о гармонии, сольном и хоровом пении, игра на фортепиано, сольфеджио и совместная игра.

Интересным явлением стало открытие в 1889 г. в Киеве музыкальной школы и оркестра народных инструментов при Киевских главных мастерских местного железнодорожного вокзала, где руководителями стали инженер В. Питте и мастер И. Кравчук. Характерным есть то, что эти руководители не были профессионалами музыки, но их музыкальная подготовка позволяла руководить школой.

После учреждения Киевского музыкального училища при отделении ИРМО здесь были открыты подготовительные курсы З. Худяковой, которые согласно правилам и программам имели целью "дать всем учащимся, желающим продолжить свое образование в Киевском музыкальном училище... основательную для этой цели подготовку". В 1889 г. была открытая частная музыкальная певческая школа киевской дворянкой Е. Потешниной. В 1889 г. на Либедском участке г. Киева было открыто элементарное музыкальное училище, о чем свидетельствует дело, которое находится в ЦГИА Украины, а в 1892 г. дворянином Ю.Сендзиковским была открыта музыкальная школа в г. Умани.

³⁸ ДА м.Києва, ф.ХУП, У-91.

³⁹ ЦДІА України, ф.442, оп.46, спр.471, л.1-17.

⁴⁰ ЦДІА України, ф.442, оп.534, спр.255, л.1-8.

⁴¹ ЦДІА України, ф.442, оп.540, спр.44, л.9.

⁴² ЦДІА України, ф.442, оп.552, спр.30, л.1-10.

А Учебный планъ.

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

Отдѣлъ игры на фортепiano.						Обязательные предметы.	
7-ой годъ.	6-ой годъ.	5-ый годъ.	4-ый годъ.	3-й годъ.	2-ой годъ.	1-ый годъ.	
Высшій курсъ (3-хъ годичн.). 2 урока въ недѣлю по 2 часа по 5 ученикамъ.			Средній курсъ (2-хъ годичн.). 3 урока въ недѣлю по 2 часа по 5 ученикамъ.		Нижшій курсъ (2-хъ годичн.). 3 урока въ недѣлю по 2 часа по 5 ученикамъ.	Переводный экзаменъ: общій этюдъ и пьесы (послѣднія по выбору преподавателя). Быть 4½.	
Выпускъ изъ училища.	Подготовочныя занятія.				Хорошее пѣніе (2 раза въ недѣлю по 2 часа).		
Занятія въ классѣ по сонастной игрѣ.	Контрпунктъ и формы. 2 урока въ недѣлю по 2 часа.		Исторія музыки (1 лекція въ недѣлю по 1½ часа) и инструментовка (1 лекція въ недѣлю по 1 часу).		Гармонія (2-хъ годич. курсъ) 2 урока въ недѣлю по 2 часа. Сольеджіо (голичный курсъ) 2 урока въ недѣлю по 1 часу.		

Б. Учебный планъ.

По отдѣлу игры на оркестровыхъ инструментахъ (предм. спец.).

Предметъ спеціальний.							Предметы обязательные.							
7-ой годъ.	6-ой годъ.	5-ый годъ.	4-ый годъ.	3-й годъ.	2-ой годъ.	1-ый годъ.								
Высшій курсъ (3-хъ годичный). 2 урока въ недѣлю по 2 часа на 5 учащихся.	Обязательное фортепiano 2 урока въ недѣлю по часу на 4 учащихся.						Элементарная теорія 2 урока въ недѣлю по 2 часа.							
Исторія музыки (1 лекція въ недѣлю по 1 1/2 часа) и инструментовка (1 лекція въ недѣлю по 1 1/2 часа).							Сольеджіо 2 урока въ недѣлю по 2 часа.							
Контрпунктъ и формы 2 урока въ недѣлю по 2 часа.							Хорошее пѣніе 2 раза въ недѣлю по 2 часа.							
Сонастная и квартетная игра, а также педагогическія занятія.							Переходъ по спеціальному предмету. Общий этюдъ и пьесы. Баллы 4 1/2.							
Игра на альтахъ и рісоло.							Переходъ по спеціальному предмету. Общий этюдъ и пьесы. Баллы 4 1/2.							
Выпускной экзаменъ.														

В Харьковѣ получила признаніе специальная фортепьянная школа, возглавляемая талантливым пианистом, учеником Ф. Листа А. Ф. Беншем. Определенные традиции имело музыкальное образование в Житомирѣ. Здѣсь в 1871 г. было открыто элементарное музыкальное училище, в 1885 г. — музыкальная школа П. Гринберга, а в 1890-х гг. выделялась музыкальная школа, возглавляемая способным и опытным пианистом С. Ружицким. Аналогичные частные учреждения в этот период возникали в других городах Украины. Так, в Елизаветградѣ была открыта музыкальная школа О.М.Тальновского, выпускника Варшавской консерваторіи; в 1899 г. здѣсь начала действовать школа Г.Нейгауза. В Одессѣ широко известными были курсы К.Ф.Лаглера, Р.Гельма, классы Д.Ресселя, М.Фидельмана, Г.Рахмилія.

Такие частные музыкальные учреждения выполняли вообще функции подготовительных курсов накануне вступленія в музыкальные училища. Тем не менее в некоторых из них уровень преподаванія не уступал училищному. Показательными были подготовительные курсы З.И.Худяковой, М.Клесневич-Носовой и школы С.М.Блуменфельда и М.А.Тутковского в Киевѣ. Обучение в школѣ С.Блуменфельда предоставляло возможность получить не только общее музыкальное образование, а и вокально-сценическое. В 1894 г. здѣсь были открыты первые на Украинѣ классы драматическаго искусства. Воспитанниками их вокальнаго отдела были А.Кошиц, Т.Гльвов, Г.Внуковский. Целостная система музыкальнаго образования, высокий профессиональный уровень преподаванія музыкальных дисциплин, хорошо вышколенный ученический хор позволили этому частному учрежденію стать одним из наиболее влиятельных и деятельных во второй половинѣ XIX ст.

Если школа С.Блуменфельда практически ориентировалась на программу музыкальных училищ, то учрежденіе М.Тутковского в своей деятельности приближалось к уровню требованій консерваторіи. В этом была большая заслуга высококвалифицированнаго коллектива преподавателей, в состав котораго входили наилучшіе педагоги и музыканты Киева. За время своего существованія школа М.Тутковского воспитала ряд известных музыкантов, среди которых — пианист С.Г.Румшинскій, певцы — Н.В.Птицин, М.И.Донец, С.И.Друзякина, М.А.Янса, М.И.Закревская, М.Я.Будневич, Е.Г.Азерская. Таким образом, успешная деятельность частных музыкальных учреждений в Украинѣ в 90-х гг. XIX ст. доказывает большіе внутренніе потенціи частной инициативы, убеждает в ее способности одолевать значительныя трудности в организации музыкальнаго образования, достигать высокаго уровня профессионализаци, гибче реагировать на общественно-культурныя запросы времени.

Пѣнія и музыка, как известно, занимали видное место во многих духовных учебных заведеніях (церковноприходских школах, епархіальных училищах, семинаріях, духовной академіи). Музыкальное образование в них нередко служило основой для дальнѣйшаго развитія профессионализма. Ученики овладевали игрой на разных инструментах, изучали теорію, гармонию, частично — исторію музыки.

Учебный планъ для научныхъ классовъ.

Для учащихся отъ 10-ти лѣтъ. возраста.

Классы.	Предметы преподаванія и число часовъ въ недѣлю.
I-й КЛАССЪ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 4 »
	Арифметика 3 »
	Географія 2 »
	Чистописание 3 »
II-й КЛАССЪ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 4 »
	Арифметика 3 »
	Нѣмецкій языкъ 3 »
	Французскій языкъ 3 »
	Географія 2 »
III-й КЛАССЪ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 3 »
	Арифметика 2 »
	Исторія 3 »
	Географія 2 »
	Нѣмецкій языкъ 3 »
IV-й КЛАССЪ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 3 »
	Арифметика 2 »
	Исторія 3 »
	Географія 2 »
	Нѣмецкій языкъ 3 »
V-й КЛАССЪ.	Законъ Божій 2 ур.
	Русскій языкъ 3 »
	Арифметика 2 »
	Исторія 3 »
	Географія 2 »
	Нѣмецкій языкъ 3 »

У 1889 р. в Либідській дільниці м. Києва було відкрите елементарне музичне училище, про що свідчить справа, яка знаходиться в ЦДІА України⁴³, а у 1892 р. дворянином Ю.Сендіковським була відкрита музична школа в м. Умані⁴⁴.

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.Ружицьким⁴⁵. 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

Воспитанники не стояли в стороні художественної життя, которая имела незаурядное значение для провинциальных, не очень щедрых на события городов. Немало выдающихся украинских композиторов и деятелей (М.Леонтович, А.Кошиц, К.Стеценко, П.Козицкий, П.Тычина и др.) получили начальную музыкальную подготовку в духовных учебных заведениях.

Наиболее доступной для демократических слоев населения было начальное и среднее духовное образование. В средних заведениях обязательно изучали церковное пение и основы хорового дирижирования, сольфеджио, каноны. Значительное внимание отводилось изучению народных песен и патриотических гимнов, разучиванию подвижных игр с пением. Больших изменений испытал репертуар училищных и семинарских хоров, в который иногда включались и обработки украинских народных песен. Под влиянием передовых идей и усиления внимания к народному творчеству, ученики охотно записывали образцы музыкального фольклора. Некоторым из них предоставлялось право руководить семинарским хором. Практическое штудирование хорового звучания, тембровых красок, усвоение выразительных возможностей человеческого голоса — все это играло важную роль в формировании будущих композиторов. Именно такую школу прошли выдающийся мастер хоровой миниатюры Н.Леонтович, тонкий знаток хорового жанра К.Стеценко, гениально одаренный хоровой дирижер А.Кошиц, талантливый композитор П.Козицкий.

Обязательное церковное пение было не единственной формой музыкального образования семинаристов: программа предусматривала обучение игре на струнных, духовых инструментах, фортепиано и фисгармонии. В 1912 г. в Киевской семинарии организовали струнный квартет, в котором принимал участие П.Козицкий. Ознакомление с наилучшими образцами мировой музыкальной литературы, изучение специфики звучания и технических возможностей камерного ансамбля пригодились в следующей творческой работе композитора.

Развитие музыкального образования в Украине после 1917 г.

Необходимо отметить, что в течение 1917-1930 гг. — начала так называемого периода революционных преобразований, в историографическом плане можно разделить на два характерных периода: 1917-1920 гг., 1920-1930 гг., которые своими особенностями ярко свидетельствуют об очень сложном процессе взлёта украинского самосознания и вместе с тем разрушительного изменения бытия народов в едином союзном государстве.

К сожалению, этот процесс почти не освещался в исторических работах, а официальные первоисточники, которые тенденциозно на угождение большевистской идеологии раскрывали его сущность, сводились к декларативным пособиям,

⁴³ ЦДІА України, ф.442, оп.840, спр.287, л.1-9.

⁴⁴ ЦДІА України, ф.442, оп.622, спр.180, л.1-4.

⁴⁵ ЦДІА України, ф.442, оп.50, спр.202, л.1-3.

С.Блуменфельда надавало можливість здобути не тільки загальну музичну освіту, а й вокально-сценічну. У 1894 р. у школі було відкрито перші на Україні класи драматичного мистецтва. Вихованцями їхнього вокального відділу були О.А.Кошиць, Т.Г.Львов, Г.І.Внуковский. Цілісна система музичної освіти, високий фаховий рівень викладання музичних дисциплін, добре вишколений 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 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.

Співи й 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 доступно 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

воспроизводящим иллюстрации политических схем.

И все же период 1917-1930 гг., оставаясь или не наименее изученным, имеет соответствующие теоретические достижения, которые свидетельствуют о социально-политическом росте сознания украинского народа. К образцам этих достижений можно отнести трехтомник В.Винниченко «Возрождение наций» (1920), его «Письмо к украинским рабочим» (1920), также работы М.Грушевского, в частности «На пороге Новой Украины» (1918). Материалом для понимания позиций правительства Украинской Народной Республики (УНР) служат четыре Универсала Центрального Совета и проект Конституции Украинской Народной Республики.

Этот период отмечается не только теоретическими разработками, а и практической деятельностью украинской демократической интеллигенции: В.Винниченко пишет Универсалы и ведет переговоры с Временным, а потом Советским правительством; М.Грушевский руководит парламентом и создает законы, формирует линию политики республики; А.Олесь активно работает в ежедневных газетах, создает тенденцию украинской публицистики; И.Стешенко ведет реформирование народного образования; Г.Нарбут и А.Мурашка — создают Академию искусств; К.Стеценко, Я.Степовой, А.Кошиц, Н.Леонтович, Б.Яворский берутся за реформирование музыкальной культуры, разработку принципов, законопроектов, учреждение дирижерского института, народной консерватории, музыкальных школ, факультетов музыкологии в университетах, создание и содержание концертных коллективов, в частности, Первого государственного симфонического оркестра, национальных хоров, оркестров народных инструментов, а также музыкальных библиотек, издательств, творческих обществ.

Этот процесс, несмотря на господствующие большевистские разрушительные уклоны, не имел целью устранения существующих уже учреждений дореволюционного времени, а наоборот, создавал тенденцию сохранения уже существующего положительного опыта, создавая новую систему. Линия правительства УНР была направлена на создание национальных основ развития государственного искусства: рядом с Киевской оперой было основано украинскую музыкальную драму, планировалось создать демократическое музыкальное общество. Содержание этих закладов осуществлялось за счет кооперативных союзов «Вернигора», «Дніпросоюз» и др.

Кроме государственных, культурных и образовательных учреждений, массово возникают культурно-образовательные общины, учительские и художественные общества, союзы, женские комитеты, молодежные организации. Особое значение приобретает деятельность культурно-образовательной общины «Просвита» с филиалами в городах и селах Украины. В сентябре 1917 г. в Киеве состоялся I Всеукраинский съезд «Просвита», который стал представительством почти 5000 ячеек «Просвита» из всей Украины. В июне 1917 г. в Украине действовало 4322 общества, читальни и дома. В начале 1922 г. большую частицу их ликвидировали, остальные преобразовали в сельдомы, дома-читальни.

Музыкально-образовательными делами и вопросами музыкально-эстетичного воспитания в УНР

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.

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 своїм 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 першоджерела, 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 урядами; М.Грушевський керує парламентом і створює закони, формує лінію політики республіки; О.Олесь активно працює в щоденних газетах, створює тенденцію української публіцистики; І.Штепко провадить реформування народної освіти; Г.Нарбут і О.Мурашко — створюють Академію мистецтв; К.Стеценко, 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, видавництва, творчих товариств.

Цей процес, незважаючи на пануючі більшовицькі руйнівні 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

занималася Музыкальный отдел при Генеральном секретариате Центрального Совета, с работой которого связана деятельность К.Г.Стеценка. Его усилия были направлены на составление программ и методик преподавания пения в общеобразовательных школах, использование украинского песенного наследия в музыкально-эстетическом воспитании молодежи. На I Всеукраинском съезде учителей он выступил с докладом «Украинская песня в школе», который стал своеобразным проектом, направленным на реорганизацию музыкального образования в Украине. К.Стеценко настаивал на угосударствовании (национализации) музыкальных школ и консерваторий, на перенесении внимания музыкально-эстетического воспитания на общеобразовательные средние школы.

Учитывая то, что общеобразовательные средние школы не имеют достаточного количества квалифицированных учителей музыки и пения, К.Стеценко настаивал на том, чтобы консерватории и музыкальные факультеты при университетах заботились о воспитании и подготовке таких учителей. Суть его позиций относительно реорганизации музыкального образования состояла в создании учреждений двух ступеней: музыкально-технических (музшкол) и музыкально-академических (консерваторий и музыкальных факультетов при университетах). А третью ступень музыкального образования должна завершать Академия искусств с разными художественными и литературными отделами.

Значительный вклад в проведение практических реорганизаций музыкально-эстетического воспитания внес Н.Леонтович, который в 1918 г. издал учебник «Сольфеджио» и несколько методических разработок по вопросам обучения пению.

В начале 1918 г. в Киеве начали действовать разные курсы хорового пения, где обучение певцов шло по всем требованиям вокального искусства. Характерной особенностью курсов было то, что они были тесно связаны с деятельностью общеобразовательных школ. Об открытии этих курсов широко сообщали украинские газеты "Возрождение", "Народная воля", "Новый Совет", "Рабочая газета", журналы "Путь", "Луч" и др. Так, на курсах под руководством И.Давидовского, кроме изучения украинских хоровых произведений, излагалась постановка голоса, сольфеджио, школа пения по нотам. В этом же году в Киеве были открыты режиссерско-инструкторские курсы, где рядом с историей украинского и европейского театров изучалась история украинской музыки (руководитель К.Квитка).

Вместе с тем, с деятельностью отдельных структур Центрального Совета по упорядочению организации музыкально-эстетического образования и воспитания в Харькове при НАРКОМПРОСЕ создается Всеукраинский Музыкальный Комитет (ВУКМУЗКОМ) во главе с Л.Собиновым. В его музыкальных отделах к тому времени работали Н.Леонтович, Я.Степовий. Деятельность комитета оказывала содействие установлению сурового государственного контроля в области искусства, в частности над деятельностью его учреждений, что на много лет поставило украинское национальное искусство в границы огосударствления и иногда отрицательно влияло на его развитие.

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-читальні⁴⁶.

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.Стеценка. Напрямок його зусиль були спрямовані на складання програм і методик викладання співу у загальноосвітніх школах, використання української пісенної спадщини в музично-естетичному вихованні 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 удержанні 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 (музшкіл) і музично-академічних (консерваторій та музичних факультетів при університетах). А третій ступінь музичної освіти повинна довершувати Академія мистецтв з різними мистецькими та літературними відділами⁴⁷.

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", "Робітничая 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

Но прогрессивность такого огосударствления заключалась в предоставлении возможности самой одарённой молодежи бесплатного обучения в новых музыкально-учебных заведениях. Так, по инициативе известных деятелей-педагогов: Б.Яворского, К.Михайлова, В.Пухальского, С.Богатырёва в Киеве и Харькове создаются Народные консерватории. В Киеве – Киевская Рабочая консерватория. Ярким примером деятельности таких заведений была деятельность, созданной еще в 1916 г. по инициативе Б.Яворского, Киевской Народной консерватории, которая положила начало основательной разработки проблем начального музыкально-эстетического образования и воспитания детей и взрослых.

В Народной консерватории преподавали ученики Б.Яворского: С.Протопопов, Н.Гольденберг, Г.Верёвка, Р.Зарицкая, Е.Скрипчинская и др. Здесь также работали инструкторские курсы, на которых Б.Яворский проводил циклы семинаров о классической музыке, изучение хоровых произведений Н.Лысенко, Я.Степового, Н.Леонтовича, М.Вериківського, В.Верховинца, П.Козицкого.

Система музыкального образования и воспитания с самого начала была сориентирована на комплексный подход, концепция которого была изложена в теоретических разработках теоретиков – Б.Асафьева (Б.Глебова) и Б.Яворского, согласно этому система музыкально-эстетического образования и воспитания должна быть тесно связанная с производством. Таким образом, трудящиеся массы активно привлекались к музыкально-эстетической работе, принимали участие в деятельности любительских музыкальных коллективах, лекториях.

Проблемы, связанные с гражданской войной и призывом к сохранению завоеваний революции, существенно повлияли на подъем значимости музыкально-эстетического воспитания в борьбе за новую жизнь. 27 апреля 1919 г. в Харькове состоялся I Всеукраинский съезд профсоюзов оркестрантов, в решениях которого вопросы перестройки музыкального образования заняли ведущее место. Итогом его работы постоянная резолюция: «...став на точку зрения поддержки Советской власти как власти пролетариата, войти как контролирующий орган во все музыкальные учебные заведения, средние, высшие и общеобразовательные учебные заведения, где ведётся преподавание музыки, а также открыть для пролетариата музыкальные школы»¹⁴⁷. Но только после окончания гражданской войны стало реальным осуществление Наркомпросом Украины реформы музыкально-эстетического образования и воспитания, которая была осуществлена в 1923-1925 гг.

За эти годы была создана трехступенная система музыкального образования в Украине: музыкальная профшкола, музыкальный техникум, институт, которая отвечала начальному, среднему и высшему музыкальному образованию. За этот период было открыто шесть музыкальных профшкол в Киеве, которые позднее были объединены в музыкальный

⁴⁶ Енциклопедія українознавства. – Париж, Нью-Йорк, 1970. – Т.6. – С.2365.

⁴⁷ Пархоменко Л.О. Кирило Григорович Стеценко. Життя і творчість. – К.: Музична Україна, 1973.

¹⁴⁷ Наш голос. — 1919. — 6 травня.

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 Наркомосі⁴⁸ 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 та 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 поклато початок ґрунтовної 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.Козицького⁴⁹.

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 закликом 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»⁵⁰. Але тільки після закінчення

техникум.

До революції 1917 г. в Украине было три консерватории (Киев, Харьков, Одесса), но они только условно считались высшими заведениями, поскольку они почти полностью исключали общеобразовательный фактор в обучении и были узкопрофессиональными. С 1923 г., в частности в Киевской консерватории, которую возглавлял к тому времени К.Михайлов, началась реорганизация, которую внедряла созданная специальная комиссия под председательством Ф.Блуменфельда. Реорганизация состояла в делении консерватории на три ступени: 1) музыкальная профшкола, которая отделяла детскую музыкальную образования от взрослой; 2) техникум с фортепьянным, оркестровым и вокальным факультетами; 3) институт, который имел факультеты: исполнительский, педагогический, научный и творческий.

Аналогичные изменения в 1923 г. испытали Харьковская и Одесская консерватории, которые вследствие этого были разделены на техникум и институт.

В 1924 г. в Киеве состоялась конференция по проблемам музыкально-эстетического образования и воспитания, на которой был поставлен вопрос типизации существующих ступеней профессиональной музыкальной подготовки. В конференции приняли участие около 150 педагогов, лекторов, свыше 50 студентов музыкальных профшкол. По решению конференции музыкальные профшколы Киева приобрели значение среднеобразовательных трудовых музыкальных школ. Институты стали высшими заведениями, которые готовили педагогов и инструкторов.

Эта условность привела к торможению развития системы музыкального воспитания на дальнейшие десять лет, которое было связано с особенностью процесса формирования художественных кадров. И лишь в 1934 г. после преобразований в системе образования Советского Союза, связанных с известными постановлениями ЦК ВКП(б) о кардинальных изменениях в работе школы, были образованы современные консерватории и институты театрального искусства.

С 1925 г. Киевская консерватория стала именоваться Государственным музыкальным техникумом. При консерватории еще в 1923 г. было открыто детский музыкальный отдел, а позднее — факультет детского воспитания, который готовил педагогов для музыкальных профшкол.

Специфика музыкально-драматического института состояла в подготовке преподавателей исполнительских дисциплин, музыкальных воспитателей, работников учреждений политпросвещения, дирижеров симфонического оркестра, композиторов. Были разработаны программы подготовки таких специалистов. Главная задача, которая ставилась перед студентами — овладение методами музыкальной подготовки, которое обеспечивалось такими предметами: педология, педагогика, история

⁴⁸ Наркомос — Народний комісаріат освіти — державний орган на зразок сучасного Міністерства освіти і науки.

⁴⁹ Історія української музики в шести томах. — Т.4. — К.: Наукова думка, 1992. — С.484-493.

⁵⁰ Наш голос. — 1919. — 6 травня.

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 жовтневої революції 1917 р. 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 середньо освітніх 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 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

педагогической науки, игра на фортепиано, скрипке, в ансамбле народных инструментов, хоровое пение и управления хором, специальная физкультура, воспитание голоса, репертуар, детские игры, детский хор и оркестр. Ряд дисциплин не относились к профессиональным, но были обязательными — социально-экономический цикл, история искусства, специальная анатомия и физиология, иностранный (немецкий) язык.

В 1928 г. Музыкально-драматический институт им.Н.Лысенко отметил своё 10-летие. Его директором и профессором был Н.Гринченко. В этом же году постановлением Наркомпроса УССР осуществлена еще одна реорганизация, вследствие которой Музыкально-драматический институт им.Н.Лысенко объединили с Государственным музыкальным техникумом. Это объединение дало жизнь новому музыкальному учреждению — Высший музыкально-драматический институт им.Н.Лысенко, который и стал в Киеве единым высшим учебным заведением музыкально-эстетического образования и воспитания.

Высший музыкально-драматический институт им.Н.Лысенко осуществлял курс воспитания художника-гражданина, на чём акцентировало правительство в своих решениях, провозглашающее полнейшее подчинение процесса музыкально-эстетического образования и воспитания задачам «строительства коммунизма». Это требовало новаторского подхода со стороны ряда профессоров к преподаванию предметов и создание новых учебных курсов. Так, профессор Г.Бекмелишев вел курс «Музыкально-исторические иллюстрации»; Н.Гринченко читал историю музыки; курсы «Жизненные источники музыки» и «Научные основы техники исполнения» читал профессор О.Буцкой.

В 1934 г. Высший музыкально-драматический институт им.Н.Лысенко снова разделился на консерваторию и театральный институт.

Наряду с развитием музыкально-эстетического образования и воспитания, осуществляемым киевскими художественными учебными заведениями и учреждениями, в других городах Украины тоже активизировались творческие силы. Одно из ведущих мест в этом принадлежало Харькову.

В начале 1917 г. музыкальное училище при Харьковском филармоническом обществе было реорганизовано в консерваторию. В 1923 г. по образцу Киевской её превратили в Музыкально-драматический институт. К тому времени становлению и укреплению профессионального музыкального образования в Харькове оказывала содействие деятельность известных музыкальных и общественно-культурных деятелей: И.Слатина, Б.Яновского, М.Рославца и др. М.Рославец был ректором Музыкально-драматического института и, вместе с тем, заведующим отделом художественного образования Наркомпроса Украины. Будучи прогрессивно настроенным человеком, он был автором новаторских работ, в частности, «Педагогические основы новой системы музыкально-творческого образования» и «Новая система организации звука», он оказывал содействие привлечению к преподаванию в институте как старой художественной интеллигенции, так и молодых музыкально-педагогических кадров. Среди преподавателей института были известные музыканты:

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.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.Буцькой.

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 реорганізовано 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.Тіца, 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-

В.Барабашов, П.Голубев, А.Лещинський, П.Луценко, М.Микиша, П.Кравцов.

Начинаючи з 1922 г., ведущим деятелем Харьковского Музыкально-драматического института стал С.Богатырев, который на протяжении двух десятилетий воспитал плеяду украинских композиторов и музыкальных деятелей: В.Борисова, Н.Тица, Н.Коляду, Д.Клебанова, В.Рибальченко, В.Нахабина, А.Штогаренко, Ю.Мейтуса и др.

В 1934 г. Харьковский Музыкально-драматический институт был реорганизован в Харьковскую государственную консерваторию, которая стала одним из ведущих музыкально-эстетических заведений Украины.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыкально-эстетическое образование и воспитание в Украине 1917-1930 гг. имело большое значение в развитии творческих сил украинского народа, которое в дальнейшем способствовало развитию украинского национального музыкального искусства, образования и воспитания.

На основе вышеупомянутого, процесс становления и развития музыкального образования и воспитания детей и молодежи в Украине можно условно поделить на четыре исторических этапа:

Первый — историко-синкретический, который длился от времен древности до XI столетия, когда влияние музыкальных явлений на людей характеризовался синкретичностью — неотъемлемостью от повседневного быта, основанного на ритуалах и традициях религиозного и народно-традиционного характера.

Второй — ортодоксально-секуляризационный (XI ст.—XIX ст.), который характеризуется влиянием культовой сети музыкальных ячеек, которые своей деятельностью постепенно объединяли ортодоксальную религиозную направленность музыкального оформления культовых обрядов с профессиональным музыкальным обучением и воспитанием, которое мало светский характер.

Третий — содержательно-определяющий, который охватывает период 60-90-х годов XIX столетия и характеризуется становлением самосознания передовой украинской интеллигенции, появлением первых форм организации, определением содержания и основных задач музыкального воспитания, построенного на определенной научно-методической базе, которая до конца XIX ст. приобрела системный характер.

Четвертый — педагогически направленный, который начался в конце XIX ст. и определился, прежде всего, целенаправленной педагогической деятельностью выдающихся украинских композиторов и музыкантов, построенной на определенных методических основах, созданием музыкально-просветительских организаций, музыкальных учебных заведений и бытового музицирования, которое положило начало созданию системы музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи в Украине.

1.3. Предмет и основные понятия музыкальной педагогики

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 культурної 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

Предметом музыкальной педагогики следует считать совокупность форм организации, методов, средств и других атрибутов музыкального обучения и воспитания, которые составляют целостный процесс формирования личности музыканта. Этот процесс имеет конкретно исторический характер и происходит соответственно с законами и закономерностями развития общей педагогики. Источниками изучения предмета музыкальной педагогики есть:

1. Музыкально-педагогический опыт прошлого. Это институции создания, накопления и сохранения образцов музыкальных явлений в истории развития художественной культуры. К этому следует отнести творческое наследие композиторов, музыкантов, деятелей музыкальной культуры, которое представляет наилучшие образцы музыкальных произведений, исполнительского мастерства, результаты общественной, просветительской и музыкально-педагогической деятельности.

2. Современные музыкально-педагогические явления и исследования. Это, прежде всего, опыт практической деятельности музыкальных учебных заведений по воспитанию и подготовке профессиональных музыкантов, отдельных творческих школ и частных методик музыкального обучения и воспитания.

3. Передовой научный музыкально-педагогический опыт. Здесь имеется в виду изучения и обобщение результатов научно-экспериментальной работы исследователей в поисках наиболее эффективных технологий и оптимизации музыкального обучения и воспитания. Это результаты исследований научно-исследовательских институтов, лабораторий, научных работников, работающих над усовершенствованием и улучшением решения проблем музыкального обучения и воспитания.

Основные категории музыкальной педагогики

Музыкальная педагогика имеет свои категории. Эти категории, как и общепедагогические, составляют основу ее теории с учетом специфики музыкальной отрасли.

Музыкальное образование — это процесс и результат усвоения музыкальных знаний, умений и привычек, который свидетельствует о соответствующем уровне овладения музыкальными явлениями в аналитически-теоретическом или практически исполнительском аспектах. Музыкальное образование функционирует в диалектическом взаимодействии институций создания, накопления музыкального опыта общества с процессами передачи и усвоения этого опыта будущими музыкальными специалистами. Музыкальное образование регулируется соответствующими законодательными актами государства, которые определяют её содержание и основные принципы.

Закономерности музыкального

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 **принципами** ⁵¹ **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, пріоритетність в музичній освіті загальнолюдських духовних цінностей.

Зв'язок з національною та світовою художньою культурою.

Взаємозв'язок з досвідом музичної освіти інших країн.

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

образования — объективные причины, которые характеризуют существенную связь между общественными и музыкальными явлениями или процессами, без которых невозможно эффективное осуществление музыкального обучения и воспитания. К ним относим:

соответствие содержания музыкального обучения и воспитания уровню развитию музыкальной культуры современного общества;

зависимость процесса музыкального обучения и воспитания от экономических условий обеспечения развития национальной музыкальной отрасли;

ориентированность содержания музыкального обучения и воспитания на национальную музыкальную традицию.

Под **принципами музыкального образования** в Украине понимают основные теоретические идеи или требования, на которых базируется музыкальный учебно-воспитательный процесс. К ним относятся:

Доступность музыкального обучения и воспитания каждому, независимо от пола, национальности и вероисповедания.

Равенство условий каждого человека для полной реализации его музыкальных способностей, всестороннего развития.

Гуманизм, приоритетность в музыкальном образовании общечеловеческих духовных ценностей.

Связь с национальной и мировой художественной культурой.

Взаимосвязь с опытом музыкального образования других стран.

Демократичность — свобода в выборе форм организации, методов, средств музыкального обучения и воспитания.

Научность — музыкальное образование должно организовываться на основе передовых научно-методических достижений музыкально-теоретической мысли и практически-исполнительской деятельности.

Поступенность и **непрерывность** — обеспечение условий для элементарно-начального, среднего и высшего музыкального образования.

Креативность — создание условий для музыкального творчества.

Музыкальное образование в Украине делится на элементарное (уроки музыки в общеобразовательной школе, частные уроки), среднее (детская музыкальная школа, или студия), высшее (училище, институт, консерватория, академия).

Высшее музыкальное образование может быть спрофилировано на педагогическую деятельность (музыкально-педагогическое образование).

Музыкальное образование в Украине не является обязательным. Как составная часть социальной системы общества оно развивается и распространяется благодаря наличию движущих сил.

Движущие силы музыкального образования — совокупность мотивации и противоречий, удовлетворение и разрешение которых обеспечивает результативность, улучшение и

⁵¹ Від лат. "principium" — начало, основа. Вихідне положення будь-якого вчення, теорії, науки.

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 загально педагогічному контексті належить до системи обов'язкової виховної роботи

ефективності музикального обучения и воспитания.

Мотивация — это совокупность мотивов или стимулов, которые побуждают личность к определенной деятельности. Мотивы могут быть *материальные, социальные и нравственно-психологические*. К первым можно отнести стремление человека от получения музыкального образования иметь материальные выгоды. Ко вторым — стремления стать музыкально просвещенным человеком, иметь престижную профессию. К третьим — получения морального удовлетворения от музыкального обучения и профессиональной музыкально-эстетичной деятельности.

Вторая группа движущих сил — **противоречия**. Это, прежде всего, противоречия между музыкальными знаниями, умениями и навыками, решение которых обеспечивает эффективность музыкального обучения и воспитания. В логике организации учебно-воспитательного процесса эти противоречия возникают, например, между пониманием и непониманием, знаниями и незнаниями, умениями и неумениями и т.п.. Постепенное овладение следующим уровнем знаний, умений и навыков содержания музыкального обучения и воспитания создаёт перспективу движущей силы улучшения и эффективности музыкального образования в целом.

Музыкальное обучение — это процесс передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков, предусмотренных учебным планом. Музыкальное обучение имеет целью овладения такими знаниями, умениями и навыками практической музыкально-эстетической деятельности, которые отвечали бы определенному уровню музыкального образования. Музыкальное обучение осуществляется как государственными так и негосударственными, или частными учреждениями, физическими лицами. Соответственно этому, музыкальное обучение делится на **аматорское** (любительское) и **профессиональное**.

Музыкальное воспитание — это процесс передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и привычек, направленных на развитие и формирование музыкальных наклонностей, способностей, вкуса, идеалов, вдохновляющих личность на практическую музыкально-эстетическую деятельность. Музыкальное воспитание в общепедагогическом контексте относится к системе обязательной воспитательной работы современной украинской общеобразовательной школы. Согласно законодательным актам об образовании в Украине, музыкальное воспитание учеников реализуется в школе на уроках музыки и входит у государственный (инвариантный) компонент содержания общего среднего образования.

Формы организации музыкального обучения и воспитания — внешние характеристики музыкального учебно-воспитательного процесса, которые предопределяются видами и характером музыкально-эстетической деятельности его участников. Это практические занятия (уроки), концерты, лекции, фестивали, конкурсы, экскурсии и др.

Общие методы музыкального обучения и воспитания — взаимодействия между участниками музыкального учебно-воспитательного процесса, во время которых происходит передача и усвоения

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, умінь, 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

музикальних знань, умінь, навичок практичної музикальної діяльності і розвитку личностних музикально-естетичних якостей.

Характерним є те, що в класичній педагогічній науці категорії навчання й виховання мають свої особливості. По тому визначення методів музичного навчання й виховання має свою специфіку, обумовлену комплексним творчим характером учебно-воспитательного процесса. К этому мы обратимся ниже в соответствующих разделах пособия.

Методи музикально-педагогических исследований

Методы музыкально-педагогических исследований — это способы получения научной информации, с помощью которой определяются закономерности взаимосвязей разнообразных процессов и явлений, которые составляют содержание музыкально-педагогической теории. Структура всякого познания, в том числе и в области музыкальной педагогики, включает в себя два уровня исследования — теоретический и эмпирический.

Теоретический уровень связан с изучением опыта музыкального обучения и воспитания из теоретических источников и включает такие методы:

- Изучение научно-теоретических и информационных источников. Научно-теоретический и информационный источники, как правило, изучаются в трех аспектах: *методологическом*, что определяет основные принципы и способы организации исследуемого явления; *теоретическом*, который дает возможность исследовать его основное содержание и границы теоретического изучения; *процессуальном (практическом)*, который излагает исследуемое педагогическое явление в условиях практики музыкального учебно-воспитательного процесса.

- Анализ научной информации. С целью выявления особенностей, предусмотренных задачами исследования, научная информация может быть в мыслях расчлененная на содержательные части.

- Синтез научной информации. Синтез научной информации по своему определению составляет противоположность анализу и потому имеет соответствующее применение при выполнении исследования.

- Сравнение и обобщение. Эти методы позволяют определить родственность и отличие подходов авторов теоретических источников к изучению отдельных музыкально-педагогических явлений.

- Обработка исследовательских результатов. Теоретические результаты исследований количественно и содержательно обобщаются с целью определения результатов.

Эмпирический уровень познания предусматривает изучение и анализ научной информации, добытой во время исследования конкретных музыкально-педагогических явлений. На

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; *формулюючий* — 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

в цьому рівні широко використовуються такі методи:

• Наблюдение. Педагогическим наблюдением считается восприятие и осознание учебно-воспитательного процесса в естественных условиях. По форме организации и характера действий наблюдателя наблюдение может быть прямым и косвенным (опосредованным), открытым и закрытым.

• Опрос. Различают несколько форм организации опроса. Это *беседа* (индивидуальная, групповая) — непосредственное непринужденное общение с лицами, которые исследуются в естественных условиях. *Интервью* — в отличие от беседы здесь выясняются вопросы, которые раньше были запланированы исследователем. *Анкетирование* — отличается одновременной массовостью получения информации. По характеру анкеты разделяют на *открытые* — когда на вопрос предлагаются варианты ответов. *Закрытые* — когда на вопрос предлагается произвольный ответ.

• Индукция. Операционно-деятельностный метод определения общего вывода на основе синтеза (объединения) отдельных конкретных фактов.

• Дедукция. Операционно-деятельностный метод определения отдельных конкретных фактов на основе анализа (расчленения) общего вывода.

• Моделирование. Практическая или теоретическая имитация реальной педагогической ситуации с целью проверки прогнозируемых выводов.

• Эксперимент. Создание специальных реальных условий для проверки определенных методов и приемов музыкального обучения и воспитания. Соответственно цели исследования различают такие виды эксперимента: *констатирующий* — когда изучается эффективность использования традиционной методики; *формирующий* — когда искусственно создаются условия для внедрения методов и приемов, которые делают методику более эффективной.

Развитие и формирования личности музыканта

По утверждению выдающегося русского педагога К.Д.Ушинского, если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна познать его также во всех отношениях. Чтобы правильно воспитывать, надо знать, что представляет собой человек, как он развивается.

В классической философской мысли существуют две концепции развития: одна — метафизическая, которая понимает развитие как механистический процесс; другая — диалектическая, что рассматривает его как процесс преодоления разногласий.

С точки зрения метафизики развитие человека с самого детства представляет собой увеличение или уменьшение, простое развертывание, постепенное созревание всего того, что заложено от природы, простое количественное нарастание, которое исключает возможность новообразования. Ребенок, появившись на мир, уже несет в себе в свернутом виде все формы будущей психической жизни. Такая концепция не

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 противагу метафізиці вона розглядає процес розвитку дитини не як просте розгортання закладених від природи властивостей, а як їхнє постійне перетворення й ускладнення, що наступають закономірно в результаті накопичення кількісних змін, що приводять до змін якісних.

Якщо, наприклад, дитина не вміла говорити і раптом вона сказала перше слово, посміхнулася, 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 метафізичної. За таким розвитком усі люди були б однаковими, відрізнялися б одне від одного тільки біологічними ознаками.

А насправді ж людина, пройшовши такий же шлях розвитку, завжди набуває якостей, які відрізняють її як особистість — тобто не як тільки біологічну субстанцію (ізолюваний від суспільства індивід), а людину, усі властивості якої є не що інше, як відбиток обставин життя, що створюються в певних соціально-історичних умовах незалежно від її волі і свідомості.

Всякий прояв життя індивіда є проявом і твердженням громадського життя.

У людській особистості завжди втілюються дві засади — природна і суспільна. Особистість — не мертвий зліпок суспільних відносин, а живий і активно чинний соціальний організм, що володіє свідомістю. Особистість — це неповторна комбінація узятих у єдності антропологічних і соціально-психологічних характеристик людини. Особистість з'єднує в собі соматичну структуру, тип нервової системи, пізнавальні, емоційні і вольові процеси, потреби і спрямованість, що виявляються в переживаннях, судженнях, вчинках і діях.

В особистості як цілісній системі одні структурні елементи можуть домінувати, у той час як інші — 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 життя 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 свідомості людей. До них належать біологічні прояви природи людини.

Інші чинники, що сприяють формуванню особистості людини, більшою або меншою мірою залежать від волі і свідомості людей. Це суспільні та моральні відносини, зумовлені особливостями громадського життя в певних суспільних умовах, в яких проживає людина.

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

Отже, формування особистості — це дія сукупності чинників — об'єктивних і суб'єктивних,

создает перспективы обретения человеком качеств, которые она смогла бы приобрести благодаря собственным желаниям или соответствующим обстоятельствам.

Диалектическая концепция даёт ключ к “самодвижению” всего существующего, к “прыжкам”, к преобразованию в противоположность, к уничтожению старого и возникновению нового. В противоположность метафизике она рассматривает процесс развития ребенка не как простое развертывание заложенных от природы свойств, а как их постоянное преобразование и усложнение, которые наступают закономірно в результате накопления количественных изменений и приводят к изменениям качественным.

Если, например, ребенок не умел говорить и вдруг сказал первое слово, улыбнулся, сделал первый шаг, прочитал первое слово и таким образом приобрёл заложенные природой качеств и не больше - все это прыжки в новое качество, но с точки зрения метафизической. За таким развитием все люди были бы одинаковыми, отличались бы одно от одного только биологическими признаками.

А на самом деле человек, пройдя такой же путь развития, всегда приобретает качества, которые отличают его как личность — т.е. не только как биологическую субстанцию (изолированный от общества индивид), а человека, все свойства которого есть не что другое, как отражение обстоятельств жизни, которые создаются в определенных социально-исторических условиях, независимо от его воли и сознания.

Всякое проявление жизни индивида является проявлением и утверждением общественной жизни.

В человеческой личности всегда воплощаются две основы — природная и общественная. Личность — не мёртвый слепок общественного отношения, а живой и активно действующий социальный организм, который владеет сознанием. Личность — это неповторимая комбинация взятых в единстве антропологических и социально-психологических характеристик человека. Личность соединяет в себе соматическую структуру, тип нервной системы, познавательные, эмоциональные и волевые процессы, нужды и направленности, которые проявляются в переживаниях, суждениях, поступках и действиях.

В личности, как целостной системе, одни структурные элементы могут доминировать, в то время как другие — тормозиться, в зависимости от требований действительности, задач, которые решает человек в ситуации, в которой она находится, и т.п. Структуру личности надо рассматривать не вообще, а в генезисе, в связи с конкретно сформированными условиями жизни и воспитания.

Факторы развития и формирование личности. Личность человека есть результат сложного действия и взаимодействия многочисленных факторов. Одни из этих факторов действуют независимо от воли и сознания людей. К ним принадлежат биологические проявления природы человека.

Другие факторы, которые оказывают содействие формированию личности человека, большей или меньшей мерой зависят от воли и сознания людей. Это общественные и моральные отношения,

природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі і свідомості людей, що діють відповідно визначеним цілям із 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 суспільними умовами. Розвиток людини, як і всіх живих організмів, пов'язаний з дією чинника спадковості.

Людина від народження несе в собі певні органічні задатки, що грають істотну роль у розвитку різних сторін 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 тривалої 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 спадковості є гени.

Відповідно до законів передачі спадкової інформації (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 спадковості, 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, суужнішіе — 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

обумовленні особенностями общественной жизни в определенных общественных условиях, в которых проживает человек.

Третья группа факторов предполагает направленное формирование личности — т.е., воспитание. Качественная своеобразность воспитания состоит в том, что воспитатель сознательно ставит определенную цель и, стремясь достичь этой цели, применяет те или другие средства, которые ведут к осуществлению поставленной цели.

Итак, формирование личности — это действие совокупности факторов — объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, которые действуют соответственно определенным целям с применением определенных средств.

Биологические факторы. Формирование личности — сложный, многозначительный процесс, который выступает в форме анатомо-физиологического, психического и социального становления человека, который определяется внутренними и внешними природными и общественными условиями. Развитие человека, как и всех живых организмов, связано с действием фактора наследственности.

Человек от рождения несет в себе определенные органические задатки, которые играют важную роль в развитии разных сторон личности, особенно таких, как динамика психических процессов, эмоциональная сфера, виды одаренности. Не каждый может стать художником, а лишь тот, в ком сидит художник.

В ходе длительной эволюции, путем действия законов наследственности, изменчивости и естественного отбора, развилась сложная телесная организация человека. Благодаря наследственности потомкам передавались основные биологические признаки, свойства человека как вида. Материальными носителями наследственности являются гены.

Соответственно законам передачи наследственной информации (их изучает генетика), люди наследуют анатомическое строение, характер обмена веществ и физиологического функционирования, тип нервной системы.

Число возможных комбинаций человеческих генов с их возможными мутациями биологи считают едва ли не большим, чем число атомов во вселенной. В современном человечестве за всю прошлую историю и в будущем не было и не будет двух наследственно идентичных людей.

И все же процесс развития личности не является простым раскрытием и развертыванием биологического фонда. Уже Дарвин показал, что развитие живых организмов идет через борьбу наследственности и приспособление к условиям жизни, через наследование старых и усвоение новых признаков. Раньше учёные считали, что гены неизменные, отличаются абсолютной стойкостью. Ныне твердо доказана изменчивость наследственных структур клетки. Изменчивость, как и наследственность, составляет одну из коренных свойств организма.

Несмотря на большое значение наследственности, её влияние все же опосредовано системой воспитания и социального влияния. Поведение человека, определял И.П.Павлов, обусловлено не только

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 суголосно 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,

природженими свойствами нервной системы, но и зависит от постоянного воспитания и обучения в широком значении этих слов.

Человек получает от природы не готовые психические свойства, а функциональные возможности, естественные потенции возникновения и развития тех или других качеств. Особенности нервной системы человека не определяют будущих форм поведения, но создают предпосылки, благодаря которым легче формируются одни из них, труднее — другие.

Механизм наследственности можно наблюдать в передаче физических особенностей человека и относительно простых психических свойств. В формировании сложных психических свойств (качеств ума, характера, взглядов, мотивов деятельности и т.п.) главная роль принадлежит условиям жизни и воспитания.

Социальные факторы. Ребенок развивается как личность под влиянием окружающей среды. В понятие “среда” входит сложная система внешних обстоятельств, необходимых для жизни и развития человеческого индивида. К этим обстоятельствам относятся как природные, так и общественные условия его жизни.

Ребенок от рождения есть не просто биологическим существом. По своей природе он способен к социальному развитию, первые признаки которого появляются уже в раннем возрасте (возникновение потребности в общении, успехи в овладении языком и т.п.).

Во взаимодействии личности и среды надо учитывать два решающих момента: 1) характер влияния обстоятельств жизни на личность; 2) активность личности, которая влияет на обстоятельства с целью подчинения их своим нуждам и интересам.

Человек относительно среды выступает как активная сила, он является частью среды и может по-своему её превращать. Существует тезис о том, что “обстоятельства такой же мерой создают людей, которой люди создают обстоятельства”. Со сказанного можно сделать вывод: вступая в соотношение с окружающим миром, ребенок не пассивно приспосабливается к нему, а активно осваивает его в специфических человеческих условиях жизни.

Далее, не все, что окружает ребёнка, является действительной средой его развития. Для каждого ребёнка создается неповторимая и суголосно индивидуальная ситуация развития, что мы называем средой ближайшего окружения.

Среда ближайшего окружения, называют микросредой.

Микросреда — это часть социальной среды, которая состоит из таких элементов — семья, школа, друзья, ровесники, близкие люди.

Макросреда — это совокупность общественного отношения, в котором человек живёт и действует.

В микросреде и в макросреде есть явления положительные и отрицательные, прогрессивные и консервативные. Личность формируется, не только усваивая опыт окружающей среды, но и совершая сопротивление ему. В связи с этим возникает важная социально-педагогическая проблема: воспитывая в человеке готовность к правильному разрешению возникающих у нее внутренних мотивационных

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"⁵².

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.

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

конфликтов, необхідно здійснювати научно обосновану педагогізацію среды, корректировать и корригировать воспитательное влияние среды.

Фактори спеціальної направленности. Среда несет ребенку большей частью неорганизованные влияния, которые действуют стихийно и не целенаправленно. Поэтому полагаются на влияние только одной среды (даже положительной) не целесообразно. Это привело бы к произвольному развитию личности в общем потоке стихийных, неорганизованных влияний жизни, разнообразных сфер.

Отношения, в которые вступает ребенок со средой, всегда опосредствованы взрослыми людьми. Каждая новая ступень в развитии личности есть одновременно новой формой связи ребенка со взрослыми. Вот почему воспитание (т.е. – влияние взрослых) выступает как главный, исключительно глубокий и действующий фактор формирования личности.

Там, где есть воспитания, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей. Там, где есть воспитания, в полную силу используются положительные влияния среды. Там, где есть воспитания, ослабляются отрицательные влияния среды, у детей формируется моральная стойкость против неблагоприятных влияний среды. Там, где есть воспитание, достигается единство и согласованность всех звеньев, которые осуществляют влияние на человека (школа, семья, общественные учреждения, общественность). Там, где есть воспитание, ребенок раньше становится способным к самовоспитанию. С возникновением этого нового субъективного фактора ребенок становится соучастником воспитателя.

Утверждая решающую роль воспитания в развитии и формировании личности, выдающийся педагог ХХ ст. А. С. Макаренко писал: "Я уверен в целиком безграничном могуществе воспитательного влияния. Я уверен, если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виновны воспитатели. Если ребенок хороший, то этим он тоже обязан воспитанию".

Развитие личности идет через собственную деятельность ребенка по освоению действительности. Поэтому воспитание допускает организацию жизни и деятельности детей. В процессе игровой, учебно-познавательной, трудовой, спортивной, художественной, технической и других видов деятельности, в меру постоянного их обогащения и преобразования, на основе общения с людьми ребенок совершает переход от имитации, как самому простому проявлению активности, к самостоятельным средствам деятельности, к творческой активности, к самовоспитанию.

Воспитание определяет развитие человека и в то же время зависит от развития, выходит из него.

Какие основные закономерности вытекают из анализа факторов развития и формирования личности и коллектива?

В самом общем виде формирование личности ребенка можно определить как процесс социализации, т.е. усвоение индивидом социального опыта. Личность в полном содержании этого слова начинается тогда, когда

⁵² Макаренко А. С. Виступи і статті з питань педагогіки й етики // Тв. в п'яти томах. — Т.5. — С. 363.

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 досліджень⁵³.

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 неодмінної 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"⁵⁴.

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 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 дусі містичного ідеалізму. Інтуїція, натхнення, талант у цілому, за Платоном, — дарунок бога, божественного Ероса. Поети творять якби уві сні, не

из всего социально-психологического материала, который стал личным достоянием индивида, формируется определенная организованная система, которая отмечается индивидуальностью, известной автономией, способностью к саморегуляции, выборочным отношением к социальной среде. Оставаясь общественным существом, человек вместе с тем выступает как некоторый особый индивид со своим внутренним миром, со своими особыми психологическими качествами и свойствами. На каждом уровне своего развития ребенок, занимая определенное место в системе доступных ему общественных отношений, выполняет определенные ему функции. Овладевая необходимыми для этого выполнения знаниями, общественно определенными нормами и правилами поведения, ребенок формируется как общественное существо, как личность. Формирование личности является расширением круга отношений ребенка с действительностью, постепенным осложнением форм организации деятельности и общение с людьми.

На определенном этапе развития личности начинают действовать личностные силы её совершенствования, которые обозначаются как саморегуляция, самосознание и самовоспитание.

Критерии уровня музыкальной сформированности личности. Подготовка музыкальных кадров предусматривает комплекс педагогических мероприятий, содержание которых определяется уровнем музыкального образования. Но каждый уровень (элементарный, средний, высший) имеет общие критерии, которые характеризуют определенные качества музыкального развития личности.

По утверждению известной украинской исследовательницы проблем эстетичного воспитания профессора Рудницкой О.П., эти критерии определяются в процессе диагностики художественного развития личности в контексте проведения научно-педагогических исследований.

Их она условно разделяет на три группы: критерии ценностных ориентаций; критерии оценки художественных явлений; критерии самооценки личностного отношения к художественным явлениям.

Ценностные ориентации, эстетические оценки и самооценки тесно связанные между собой как целостное функциональное образование и в своей совокупности определяют общий уровень музыкально-эстетичного развития личности.

Талант и природа музыкально-творческой деятельности личности

Проблема таланта как главного и неперемного условия творческой деятельности возникла в науке не сегодня и не вчера. Еще в Древней Греции философы спорили о том, в чем заключается сущность таланта, которое его происхождение. Именно тогда сложились две основных концепции этой проблемы. Первая из них

⁵³ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-258.

⁵⁴ Аристотель. Поэтика. — М., 1957. — С.49.

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”⁵⁵, 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”⁵⁶.

Чимала заслуга Канта й у тому, що він поставив проблему взаємодії дискурсивного та інтуїтивного пізнання як центральну в естетичній діяльності⁵⁷. Розрізняють два основних 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. Спростуючи міркування філософа, можна розглядати кантівську “уяву” як вид почуттєвої інтуїції. Кант думав, що, якщо людина не володіє продуктивною уявою, тобто почуттєвою інтуїцією, то вона неспроможна займатися мистецтвом. Проте, вважає 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”.

обоснованная в произведениях Аристотеля. Он писал в своем знаменитом эстетичном трактате “Поэтика”: “Так как наследование (имитация) свойственно нам за природой, равно как и гармония и ритм ..., еще в глубокой давности были люди, одаренные от природы способностью к этому, которые, постепенно развивая ее, породили из импровизации действительную поэзию”.

Исходя из аристотелевской эстетики, внутренняя одаренность, талант — это естественный дар, естественная способность человека к успешному выполнению определенного дела. Один гражданин больше пригоден к военному делу, другой — к науке, третий — к ремеслу, четвертый — к искусству. Без таланта невозможно творчески работать.

Аристотелевскую концепцию можно признать целесообразной. Философ выходит из простых, но в своей сущности правильных представлений о значении таланта в жизнедеятельности человека. Но Аристотель оставляет в стороне проблему вдохновения и деятельности в творческом процессе.

Эта проблема в полном объеме была охвачена философскими раздумьями Платона, который фиксировал свое внимание на тяжело объяснимых моментах творческой деятельности, особенно художественной. В частности, Платон впервые обратил внимание на акт вдохновения, показав его необычность с точки зрения нормального человеческого ума. Платон также проявил роль интуиции в художественном творчестве, но объяснил ее генезис в духе мистического идеализма. Интуиция, вдохновение, талант в целом, за Платоном, дар бога, божественного Эроса. Поэты создают если бы в сне, не осознавая того, что они делают. Так античный мыслитель стал родоначальником суб'єктивістських концепцій художественного творчества.

Проблемой творчества в более близкий к нам период занимался немецкий философ И. Кант (1724-1804). Хотя Кант (здесь он перекликается с Аристотелем) и не интерпретирует геніальність як что-то божественное, сверхъестественное. “Геній — это талант (естественное дарение), что дает искусству правило”, тем не менее он подчеркивает непознаваемость внутренней основы художественных способностей художника.

Это правило, по Канту, не может быть поймано ни исследователем, ни самым автором: “Геній сам не может описать или научно показать, как он создает свое произведение; за природу произведения он дает правило; и потому автор произведения, которой он обязан своему генію, сам не знает, каким образом у него осуществляются идеи для этого и не в его власти произвольно или по плану придумать и дать другим пожелание для создания подобных произведений”.

Немалая заслуга Канта и в том, что он поставил проблему взаимодействия дискурсивного и интуитивного познания как центральную в эстетичной деятельности. Различают два основных вида интуиции: чувственную и интеллектуальную. Под первой

⁵⁵ Кант И. Собр. Соч.: в 6-ти т. — М., 1966. — Т. 5. — С.322.

⁵⁶ Там само. — С.323—324.

⁵⁷ 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.

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 короточасним 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

Етика⁵⁸ — 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 — викладацький колектив», бути свідомим організатором цих стосунків;

понижается непосредственное переживание действительности, под второй - ее духовное видение, установление, не выведенное из других суждений с помощью доказательств.

Кант утверждал, что только творческие способности души в определенном соотношении составляют талант. Под такими способностями он имел в виду воображение и ум. Упрощая размышления философа, можно рассматривать кантовское “воображение” как вид чувственной интуиции. Кант думал, что, если человек не владеет продуктивным воображением, т.е. чувственной интуицией, то он не в состоянии заниматься искусством. Тем не менее, считал философ, с помощью одного лишь воображения невозможно создавать художественные произведения. Необходим еще и ум, т.е. единство выучки и мастерства.

Для талантливого создания художественных произведений именно эта дискурсивная основа должна сближать в одной личности и гения (“воображение”) и ученого (“ум”).

Если рассматривать понятие таланта из таких позиций, то можно сделать вывод, что это единство естественных (биологических), социальных и специальных качеств человека, которые он приобрел в своем развитии. Музыкальный талант — это воспроизведение личностью взаимодействия этих качеств в практическом музыкальном творчестве. Музыкальный талант – качество динамическое и потому нуждается в постоянном развитии. Незря существуют выражения: “утратил свой талант”, “нашел свой талант”.

Любое художественное творчество, если это не является простым ремеслом, кроме таланта, нуждается в определенном психическом состоянии, в котором максимально концентрируются его эмоционально-художественные способности и которое становится толчком к творческой деятельности. Такое состояние называют вдохновением.

Характеризуя художественное творчество, известный психолог С.Л.Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» отмечал, что вдохновение предусматривает упорную, напряженную работу и является кратковременным актом наибольшего напряжения духовных и физических сил. Человек, который пережил вдохновение, ощущает нередко чувство сильной усталости, даже опустошенности. Но вместе с тем – и глубокого удовлетворения.

В акте вдохновения музыкант, как и любой творец, целиком находится во власти интуиции. Он создает, не контролируя себя, не поправляя, не анализируя исполняемое или создаваемое им музыкальное произведение. Анализ и осмысления наступят потом в состоянии эмоциональной уравновешенности и профессионального благоразумия.

Из этого значит, что природа музыкального, как и любого другого творчества, должна включать в себя и талант, и вдохновение.

Етика и педагогическое мастерство деятельности преподавателя музыкальных дисциплин

Етика – философская наука, объектом изучения которой есть мораль, нравственность как формы

⁵⁸ Від гр. “[etіxос]” — те, що стосується моралі та “[exос]” — звичка, звичай, вдача.

- 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”*⁵⁹.

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,

общественного сознания, специфические явления общественной жизни и жизнь каждого человека.

В педагогическом понимании этикой считают совокупность моральных норм поведения и моральных личностных качеств преподавателя.

Поскольку педагогическая деятельность осуществляется в системе общественного отношения, то этичность (этика) преподавателя является необходимой составной частью его личности. Этичность преподавателя в нашем понимании состоит из соблюдения общих норм морального поведения и из личностного его отношения к своей работе, ученикам и педагогическому коллективу, т.е. — нравственности.

Педагогическая мораль формулирует соответствующие общие нормы морального поведения, соответственно требованиям к организации учебно-воспитательного процесса в условиях современного образования. Эти требования декларированы основными положениями Конституции Украины и законодательными актами об образовании в Украине, согласно которым преподаватель должен:

- добиваться таких взаимоотношений в системе «преподаватель — ученик» и «преподаватель — преподавательский коллектив», которые основывались бы на принципах общечеловеческих моральных ценностей;
- нести моральную ответственность за характер отношений, которые сложились в системе «преподаватель — ученик» и «преподаватель — преподавательский коллектив», быть сознательным организатором этих отношений;
- постоянно осуществлять педагогический самоконтроль за моральной стороной своего поведения;
- применять только такие формы организации общения, которые укрепляют его моральный авторитет как человека и как профессионала.

В процессе практической педагогической деятельности требования к моральному поведению преподавателя имеют более конкретный характер. Они предусматривают не только следование общепринятым моральным нормам, а и постепенное формирование своего личностного отношения к ученикам и к коллективу коллег:

- отношение преподавателя к ученикам и к коллективу должно носить не только официальный (деловой), но и товарищеский, приятельский характер;
- относиться к ученикам и к коллегам как к личности, уважать и поддерживать наиболее ценные их качества, всесторонне оказывать содействие их развитию;
- постоянно изучать учеников и членов коллектива, их внутренний психический мир для возможности объективного принятия решений в отношении каждого, предусматривая все педагогические и социальные последствия;
- быть терпеливым к неправильным поступкам, мыслям и убеждениям учеников, уметь убеждать и корректировать их суждения и поведение;
- относиться доброжелательно и объективно к решению вопросов обучения и контроля знаний учеников;

⁵⁹ Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1951. — С.625.

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 реалізації власної системи цінностей⁶⁰.

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.

• считать себя ответственным не только за свое поведение, но и за правильное понимание его учениками и членами коллектива.

Специфика преподавательской деятельности в области искусства и, в частности, музыки имеет свои моральные особенности. Очень часто, особенно у молодых музыкантов, которые от природы владеют необычными музыкальными способностями и, благодаря талантливости и исполнительскому мастерству достигли определенных успехов, проявляются качества амбиции, нескромности и самовлюбленности, чувства личного превосходства над другими. Эти качества относятся к отрицательным в музыкальном учебно-воспитательном процессе и могут сопровождаться недоразумениями и обидами в межличностных отношениях.

Несмотря на личностные способности и творческие успехи, преподаватель должен быть вежливым и всегда помнить, что главное условие создания предыдущего творческого состояния содержится в крылатом лозунге, на который опирался выдающийся русский театральный классик К.С. Станиславский: *“Люби в себе искусство, а не себя в искусстве”*.

Педагогическую деятельность преподавателя иногда называют преподаванием. Этот термин следует считать условным, поскольку преподаватель не только учит, а и развивает, и воспитывает. В музыкальном учебно-воспитательном процессе педагогическая деятельность имеет свою специфику, так как в основе ее всегда лежит эмоционально-художественная сфера, которая требует от преподавателя чрезвычайного творческого подхода. Можно утверждать, что главное в музыкальном учебно-воспитательном процессе — научить творчеству. Но, как мы отмечали раньше, творчество — это единство таланта и вдохновения. И этому научить невозможно. Но научить творчески работать — главный фактор успеха, который может обеспечить только настоящий мастер.

Понятие педагогического мастерства в теории педагогики возникло не так давно. Оно связано с именем известного украинского деятеля образования, академика И.А.Зязюна, который теоретически и практически обосновал понятие педагогического мастерства как составной части профессиональной подготовки преподавателей. Под его руководством разработан курс педагогического мастерства, который реализуется в инвариантном (обязательном) компоненте содержания профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в педагогических учебных заведениях Украины.

Сущность педагогического мастерства — в личных свойствах преподавателя, которые разрешают ему путем профессиональной деятельности обнаруживать творческую инициативу на основе реализации собственной системы ценностей.

Другими словами, педагогическое мастерство — это совокупность: а) профессиональной компетентности; б) педагогических способностей; в) педагогической техники.

Профессиональная

⁶⁰ 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.

<p>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, 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.</p> <p>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.</p> <p>Таким чином, до педагогічних здібностей слід віднести: комунікативність, перцептивність⁶¹, динамізм особистості, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність⁶².</p> <p>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:</p> <p><u>Зовнішня педагогічна техніка</u> — це особистісні засоби аудіовізуального 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, орфоепія, лексика та ін.</p> <p><u>Внутрішня педагогічна техніка</u> — це комплекс розумово-психологічних якостей, які визначають рівень та ефективність професійної компетентності викладача в його практичній музично-педагогічній діяльності. До нього належать:</p> <p>Професійні якості, що передбачають знання предмета, методики його викладання, загальних психолого-педагогічних засад викладацької роботи. До</p>	<p>компетентность преподавателя музыкальных дисциплин — это гармоническое соединение его музыкальных знаний, педагогически направленного сознания и психолого-педагогического мышления.</p> <p>Основу ценностных ориентаций личности преподавателя музыкальных дисциплин составляет профессиональная направленность, в основе которой лежит потребность в педагогической деятельности. Она включает: интерес и любовь к педагогической деятельности; психолого-педагогическую внимательность и наблюдательность; педагогический такт; педагогическое воображение; организаторские способности; требовательность, настойчивость; уравновешенность; выдержку; самооценку; познавательные потребности и интересы; стремление к педагогическому самообразованию.</p> <p>Успех преподавательской деятельности во многом зависит от педагогических способностей преподавателя.</p> <p>Исходным и начальным компонентом способностей есть задатки. Задатки представляют собой совокупность анатомо-физиологических характеристик, черты типа высшей нервной деятельности. Задатки определяют, но не гарантируют наличие способностей. Способности не даются в готовом виде. Они формируются в процессе развития и воспитания личности. Педагогические способности составляют предпосылку успешной работы преподавателя.</p> <p>Педагогическая деятельность ставит определенные требования к силе, уравновешенности и подвижности нервных процессов. Это обусловлено тем, что преподавателю необходимо выдерживать действие сильных раздражителей и уметь концентрировать свое внимание; быть всегда активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего времени высокий общий и эмоциональный тонус; быть способным быстро восстанавливать силы; быть сдержанным в ситуациях, которые стимулируют интенсивное возбуждение; проявлять терпеливость, уравновешенность, собранность; отличаться четкостью изложения мысли, равенством в динамике чувств; иметь высокий темп выполнения работы, приступать к решению поставленных задач «без колебаний», быстро переключаться с одного вида деятельности на другую; быть способным к экспромту и проведению (в случае необходимости) занятий без предыдущей подготовки; быстро привыкать к новым условиям.</p> <p>Достаточно широко распространенное мнение, соответственно которому успехов в педагогической работе в первую очередь добиваются люди сильного, уравновешенного и подвижного типов нервной системы. Тем не менее, массовые наблюдения показывают, что одинакового уровня деятельности могут достигать учителя с разной степенью выразительности силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов.</p> <p>Таким образом, к педагогическим способностям следует отнести: коммуникативность, перцептивность, динамизм личности, эмоциональную стабильность, оптимистичное прогнозирование,</p>
--	---

⁶¹ Перцепція (від лат. perceptio — сприймання, пізнання) — чуттєве сприймання зовнішніх предметів.

⁶² Креативність (від лат. creatura — створення) — в педагогіці — творчий підхід до навчально-виховної діяльності.

них належать: Рівень загальної професійної музичної підготовки та володіння своєю спеціальністю, талановитість, знання засобів виразності та зображальності, методів та прийомів ефективної 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 тривалий проміжок часу.

креативност.

Педагогические способности и профессиональная компетентность преподавателя музыкальных дисциплин в практической музыкально-педагогической деятельности реализуется через его педагогическую технику, которая состоит из внешних и внутренних компонентов:

Внешняя педагогическая техника — это личностные средства аудиовизуального и другого чувственного влияния преподавателя на аудиторию. К ним принадлежат: внешний вид преподавателя, его походка, осанка, взгляд, движения, жесты, мимика, пантомимика, качества, связанные с речью — артикуляция, дикция, интонация, орфоэпия, лексика и др.

Внутренняя педагогическая техника — это комплекс умственно-психологических качеств, которые определяют уровень и эффективность профессиональной компетентности преподавателя в его практической музыкально-педагогической деятельности. К нему относятся:

Профессиональные качества, которые предусматривают знание предмета, методики его преподавания, общих психолого-педагогических основ преподавательской работы. К ним относятся: Уровень общей профессиональной музыкальной подготовки и владение своей специальностью, талантливость, знание средств выразительности и изобразительности, методов и приемов эффективной передачи учебного материала, умение использовать разные средства обучения и воспитания с учетом психолого-педагогических и возрастных особенностей контингента аудитории.

Коммуникативные и перцептивные качества — склонность личности, которая характеризуется потребностью организовать многосторонний процесс общения на уровне полного взаимопонимания. К ним принадлежат: общительность, проникновенность, интуиция, почтенность, толерантность, подвижность логики мышления и принятие решений, др.

Личностные качества — показатели уровня сформированности морального сознания и привычек общественного поведения. Личностные качества преподавателя должны отвечать общественным моральным нормам и ориентированы на воспроизведения и распространение взаимоотношений, построенных на общечеловеческих моральных ценностях. К таким качествам относятся доброжелательность, справедливость, объективность, требовательность, принципиальность, гражданственность, высокая нравственность и ответственность.

Креативные (художественно-творческие) качества — способность творческого подхода к организации учебно-воспитательного процесса. Это, прежде всего, склонность к творчеству, способность внедрения необыкновенных идей, решение проблем нестандартных ситуаций, применение разных интерпретаций, толкований образов, средств выразительности и изобразительности.

Педагогическое мастерство совершенствуется на протяжении всей профессиональной деятельности. Поэтому ее условно разделяют на четыре уровня:

Элементарный уровень предусматривает

<p>Творчий рівень визначається ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності, здатністю самостійного конструювання педагогічно доцільних прийомів викладання, індивідуальним стилем викладання⁶³.</p> <p>Слід зазначити, що для викладача музичних дисциплін найоптимальнішим є творчий рівень, що безперечно визначається характером і змістом його професійної діяльності.</p> <p>Питання для обговорення: Педагогіка та її роль у суспільному житті. Основні етапи становлення педагогічної науки та її основні поняття. Музична педагогіка та її історичні витоки. Основні категорії музичної педагогіки. Особливості музичного розвитку особистості. Талант та природа музичної творчості. Педагогічна майстерність викладача музичних дисциплін.</p> <p>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. 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. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-редактор А.Е.Тарас. — М.: АСТ; Мн: Харвест, 2005. — 720 с. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. — Ніжин: Вид.-во НДПУ ім.М.Гоголя, 2003. — 193 с. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-256.</p>	<p>наличие отдельных качеств профессиональной деятельности — знание элементов выполнения педагогического действия, владение предметом преподавания.</p> <p>Базовый уровень — владение основами педагогического мастерства: умение наладить отношения с учениками и коллегами на основе взаимопонимания, хорошее владение предметом и методикой его преподавания.</p> <p>Совершенный уровень характеризуется четкой направленностью действий преподавателя, их высоким качеством, диалогическим взаимодействием, умением самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность на продолжительный промежуток времени.</p> <p>Творческий уровень определяется инициативностью и творческим подходом к организации профессиональной деятельности, способностью самостоятельного конструирования педагогически целесообразных приемов преподавания, индивидуальным стилем преподавания.</p> <p>Следует отметить, что для преподавателя музыкальных дисциплин самым оптимальным есть творческий уровень, который безусловно определяется характером и содержанием его профессиональной деятельности.</p> <p>Вопросы для обсуждения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогика и ее роль в общественной жизни. 2. Основные этапы становления педагогической науки и ее основные понятия. 3. Музыкальная педагогика и ее исторические истоки. 4. Основные категории музыкальной педагогики. 5. Особенности музыкального развития личности. 6. Талант и природа музыкального творчества. 7. Педагогическое мастерство преподавателя музыкальных дисциплин. <p>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. 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.:</p>
---	---

⁶³ 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.

Сбруєва А.А., Рісіна 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

ТЕОРИЯ 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 підрастаючого покоління.

Діяльність видатних композиторів — П.Ніщинського, М.Аркаса, П.Сокальського, М.Лисенка, К.Стецька, 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.Мишуги, І.Алчевського, С.Крушельницької, М.Менцинського та ін., окремих творчих спілок і товариств цього періоду — Київського, Харківського відділень ІРМТ⁶⁴, “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.

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.

Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-редактор А.Е.Тарас. — М.: АСТ; Мн: Харвест, 2005. — 720 с.

Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. — Ніжин: Вид.-во НДПУ ім.М.Гоголя, 2003. — 193 с.

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

Сбруєва А.А., Рісіна 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.

Раздел второй

ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

2.1. Некоторые теоретические концепции музыкального воспитания в истории развития отечественной музыкальной педагогики

В истории развития украинского музыкального образования и воспитания на разных этапах постепенно определялись разные подходы и концептуальные предложения относительно теоретических основ, на которых должен основываться процесс музыкального воспитания подрастающего поколения.

Деятельность выдающихся композиторов — П.Ніщинського, М.Аркаса, П.Сокальського, М.Лисенка, К.Стецька, М.Леонтовича, Я.Степового, Б.Підгорецького, О.Кошиця, М.Вербицького, С.Воробкевича, В.Матюка, А.Вахнянина, П.Козицького, общественных деятелей и литераторов — Т.Шевченко, М.Драгоманова, М.Грушевского, И.Франко, М.Павлика, Б.Гринченко, Леси Украинки и др., музыкантов-исполнителей — О.Мишуги, И.Алчевского, С.Крушельницкой, М.Менцинского и др., отдельных творческих союзов и обществ этого периода — Киевского, Харьковского отделений ИРМО, “Боянов” (Львов и прочие города), “Просвита” (Львов), “Торбан”(Львов), “Союз певческих и музыкальных обществ), Житомирское артистическое общество, “Полтавское общество камерной музыки”, “Украинский клуб” (Киев), “Галицкое музыкальное общество”, “Русская беседа” (Черновцы), “Киевское литературно-

⁶⁴ ІРМТ — Імператорське Російське музичне товариство.

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

Миропольський розглядав естетичне, моральне, розумове та релігійне виховання у взаємозв'язку. Моральний вплив мистецтва, на його думку, полягає в тому, що воно настраює 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

артистическое общество" и др. — значительно повлияли на развитие теории и практики музыкального образования и воспитания украинского народа.

Тем не менее развитие **научно-теоретических основ** музыкального образования и воспитания берет свое начало из середины XIX ст., когда музыка заняла свое место в народном образовании.

Одним из первых начинателей теории музыкального воспитания был **Сергей Иринеевич Миропольский** (1842-1907), который ввел в практику народного образования понятие "общее эстетическое воспитание". Будучи музикантом, Миропольский мечтал об эстетичной личности. В его работах "О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе", "Учебник дидактики", "Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе", "Обучение пению в народной школе", "Харьковская воскресная школа в 1868/69 гг.", "К вопросу о материале для детского чтения", "Краткий учебник и метод преподавания по нотам", "Музыкальная грамота для всех" раскрыта суть музыкально-эстетического воспитания, его содержание, принципы, методы и средства. Он выдвинул широкую программу музыкально-эстетического образования народных масс, предложил создать "Союз заботы о художественном образовании народа", сформулировал его задачи.

С.И.Миропольский, как и его зарубежные и отечественные предшественники (И.Ф.Гербарт, А.Ф.Дистервег, П.П.Белецкий-Носенко), видел предназначение эстетического воспитания в том, чтобы отвести народ от мерзостных, грубых наслаждений и привести к наслаждениям высоким, достойным человека; научить находить в этих истинных наслаждениях вкус, удовлетворение; сделать это наслаждение потребностью, возвысить натуру человека, развить в ней свежие здоровые инстинкты; ввести человека в мир утонченности, идеальной правды и свободы духа.

Миропольский рассматривал эстетические, моральное, умственное и религиозное воспитания в взаимосвязи. Моральное влияние искусства, по его мнению, состоит в том, что оно настраивает человека на лучшее, делает душу более доступной для всего человеческого. Оно раскрывает в понятных, доступных формах глубину человеческого духа, неисчерпаемый источник его лучших ожиданий, надежд, стремлений. Поэтому люди под влиянием искусства становятся намного лучше, добрее, гуманнее.

Взаимосвязь науки и эстетики Миропольский объяснял тем, что "наука и эстетика — две замечательных сестры в Божьем мире", которые имеют единую цель — "счастье человека в полном раскрытии его сил и одаренности, в разумной человеческой жизни". Он один из первых в отечественной педагогике обратил внимание на психологическую взаимосвязь науки в целом и эстетики как науки о прекрасном.

Заслуга Миропольского состоит и в том, что он не только указывал на наличие взаимосвязи эстетического воспитания и религии, а и отстаивал мысль о том, что народ, который не имеет религии, никогда не сможет иметь высокого искусства, "так как с исчезновением религиозности у людей исчезает то

істині, добру і красі), в роботі "Про музичну освіту в Росії та Західній Європі" (1882р.)⁶⁵ 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 увів 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 кожної людини, "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".

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,

психическое единство собственного я, без которого нельзя вообразить никакого сознательного эстетического наслаждения".

Под эстетическим воспитанием Миропольский понимал процесс формирования у человека способностей восприятия и правильного понимания прекрасного. Исходя из цели эстетического воспитания (служение истине, добру и красоте), в работе "О музыкальном образовании в России и Западной Европе" (1882г.) Миропольский сформулировал его задачи:

- выявление эстетических способностей;
- формирование эстетического восприятия;
- удовлетворение художественно-эстетических потребностей;
- воспитание эстетических чувств;
- развитие эстетического вкуса.
- формирование эстетического идеала;

Миропольский одним из первых в отечественной педагогике ввел в научный оборот и дал определение таким категориям, как "эстетическое восприятие", "эстетические потребности", "эстетическое чувство", "эстетический идеал", "эстетические склонности", "эстетический вкус". Эстетическое восприятие, по мнению Миропольского, состоит в умении замечать прекрасное в природе, искусстве, человеке, быте. В свою очередь, как отмечал педагог, у каждого человека, "в котором есть хоть сколько-нибудь чувства прекрасного, ярко выражена эстетическая потребность".

Под эстетическим чувством педагог понимал чувство, которое возникает в процессе восприятия прекрасного и отображает отношение человека к прекрасному. Развитие чувств, по Миропольскому, имеет ту же значимость что и умственное воспитание на основании того, что чувства составляют глубокую основу характера и в них лежат "мотивы человеческой деятельности".

Эстетический идеал он определил как образец, к достижению которого надо стремиться и из позиций которого необходимо оценивать окружающий мир. На базе эстетических знаний, эстетических склонностей, эстетических способностей, эстетического чувства формируется, по мнению Миропольского, эстетический вкус, показателями которого он считал качество избранных человеком произведений искусства и высокую требовательность к ним с позиций эстетического идеала.

Свою систему эстетического воспитания Миропольский строил на принципах религиозности, народности, природосоответствия, гуманности, связи с жизнью. Для второй половины XIX столетия идея народности не была новой. В раскрытии ее сущности имели место разные подходы. Как общепедагогический принцип она была зафиксирована украинскими педагогами Б.Д.Гринченко, О.В.Духновичем, К.Д.Ушинским и др. (О.В.Духнович, например, народность понимал как "орудие, которое может проложить путь к свободе и правде"). В педагогике Миропольского народность раскрывалась в связи с необходимостью возрастания национального

⁶⁵ Миропольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе. 2-е изд. — Спб., 1882. — 225 с.

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 "Спілку 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,

самосознання простого народа и была направлена против влияний на отечественную школу воспитательных систем западноевропейских стран, в том числе и авторитетной немецкой педагогики, которая получила большое признание в официальных кругах. Миропольский так же, как и Ушинский, уверенно доказывал, что механическое перенесение на отечественную почву систем воспитания и обучения, которые сложились в других исторических условиях и у других народов, может принести больше вреда, чем пользы. Однако педагог предостерегал и от национальной замкнутости и ограниченности, призывал творчески использовать рациональное из педагогического опыта других народов.

Во второй половине XIX столетия в воспитании молодежи значительное место занимала церковь. Она проникала в личную и общественную жизнь человека, влияла на весь его жизненный путь. Будучи глубоко религиозным человеком, Миропольский считал, что эстетическое воспитание молодежи достигается использованием красоты природы церковного богослужения, средств духовного музыкального искусства, знакомством с историей церковной музыки, живописи, архитектуры, родного слова. К средствам эстетического воспитания Миропольский причислял православные обряды и обычаи, религиозное и светское чтение, семейное чтение, музыку, одиночные и хоровые пения, оперу, лубочные картины, дары природы. Он справедливо подчеркивал, что музыка является не только языком чувства, но и средством для более полного высказывания идей, "убеждений, понятий ума".

Отвечая потребностям развития народной школы в свое время, Миропольский вместе с разработкой теоретических вопросов эстетического воспитания предложил создать "Союз заботы о художественном образовании народа", акцентируя внимание на его просветительно-воспитательном назначении: дать народу издания самых лучших писателей, создать "здоровую умственную пищу", оказывать содействие изданию народных картин, заниматься созданием народных театров и отбором для них репертуара, выдавать музыкальные пособия для обучения пению.

Педагогическое наследие Миропольского убеждает, что он не только призывал к красоте языка, но и сам владел красноречивостью, эрудицией, энциклопедическими знаниями науки и искусства.

На практике Миропольский реализовал большинство своих теоретических идей: В Харьковской семинарии он организовал оркестр и хор; выдавал сборники гимнов и песен Франци, Германии, Итали, Англии, Америки; осуществлял поддержку С.-Петербурзькому "Хоровому союзу".

Известно отношение прогрессивных педагогических кругов XIX столетия к пению как к средству воспитания религиозных, моральных, национальных и общехудожественных чувств. Так, высокая оценка пения со стороны официальной педагогики разрешила в 80-х годах XIX ст. включать церковное пение в состав обязательных предметов, которые изучались в духовных семинариях, училищах и церковно-приходских школах, тем самым практически реализовывая идеи Миропольского. Педагог определил цель пения как учебного предмета — развитие

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;

эстетической потребности, воспитание чувства утонченного и соответственно этой цели его задачи:

- развитие музыкального слуха как органа восприятия;
- знакомство с нотной грамотой;
- накопление определенной суммы музыкальных впечатлений как залог пробуждения потребности в как можно более частом общении с искусством.

В тогдашней педагогической практике можно обнаружить общие принципы и конкретные приемы, на которых строилась организация пения в народных школах, которые не шли вразрез с принципами, установленными Миропольским:

- привлечение школьников к пению на слух;
- использование доступного и интересного материала;
- организация процесса овладения знаниями, умениями и навыками на основе народности, систематичности, наглядности, целеустремленности, объединение музыкального развития с умственным и физическим, с моральным и патриотичным воспитанием, учет индивидуальных возможностей учеников.

Миропольский обобщил основные требования к составлению программы обучения пению:

- подчинение процесса обучения основным задачам школы;
- направленность на воспитание эстетической природы духа и развитие художественно-музыкального слуха;
- во время подбора репертуара руководствоваться соображениями не утилитарного характера, а внутренней ценностью музыкальных произведений;
- использование произведений зарубежных композиторов — Палестрины, Лассо, Баха, Генделя, Бетховена и др.;
- равнозначное, последовательное включение в программы церковного и светского пения и тщательный отбор репертуара для него.

Вторым представителем начинания теории музыкального обучения и воспитания был русский музыковед, хоровой дирижер и педагог **Степан Васильевич Смоленский** (1848-1909).

Видное место в его работах имели место вопросы народного образования, музыкальной педагогики и методики обучения.

Основной задачей музыкального воспитания детей Смоленский считал развитие музыкальной культуры в народной школе путем привлечения учеников к хоровому пению как национальной традиции народов России.

Смоленский утверждал, что творческие способности заложены во всех детях без исключения, — необходимо поставить педагогический процесс так, чтобы эти способности проявились. Он писал: «...педагогика — является искусство выращивания людей не только по своим рецептам, но и соответственно способностям каждого ученика».

Огромное внимание он уделял развитию эмоционального и логического мышления, наблюдательности и реакции, дирижерским жестам.

<ul style="list-style-type: none"> • доступність знань, послідовність вивчення музичних предметів; • виховання стійкого інтересу до обраного фаху; • всебічний розвиток музиканта; • тісний зв'язок музичного навчання й виконавської практики. <p>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 «Нотатки про навчання співу в учительських семінаріях і народних школах»⁶⁶ він визначає три головні мети: <u>виховну</u> — «формування духовної культури», <u>освітню</u> — «знання музичної літератури» і <u>розвиваючу</u> — «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»⁶⁷, «Абетку знаменного співу»⁶⁸. В цих підручниках Смоленський пропонує свої методичні розробки. В «Абетці» представлена методика знаменного співу, у «Курсі хорового церковного 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.</p> <p>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».</p> <p>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 розумінні хорових творів і розвитку швидкості при співі за цифровим записом</p>	<p>На основі дослідницької і науково-методическої роботи Смоленського сформульовані важливі принципи виховання і навчання учителів-музикантів в Росії на рубежі XIX-XX ст., на що в значительній степені опирається сучасна музикальна педагогіка. Это:</p> <ul style="list-style-type: none"> • направленность обучения на приобретение профессиональных навыков; • доступность знаний, последовательность изучения музыкальных предметов; • воспитание стойкого интереса к избранной специальности; • всестороннее развитие музыканта; • тесная связь музыкального обучения и исполнительской практики. <p>Педагогическая деятельность Смоленского развивалась в двух направлениях: музыкальное воспитание школьников и обучение учителя. Школьным образованием он занимался с 1875 до 1889 г. Впервые в школьном образовании Смоленский ставит проблему единства воспитания и обучения на уроках пения. В статье «Заметки об обучении пения в учительских семинариях и народных школах» он определяет три главные цели: <u>воспитательную</u> — «формирование духовной культуры», <u>образовательную</u> — «знание музыкальной литературы» и <u>развивающую</u> — «обучения приемам пения». Вместе с тем он ставит важный вопрос о создании высококачественных школьных учебников и методической литературы для учителей и сам же успешно решает его, создав 4-томный «Курс хорового церковного пения», «Азбуку знаменного пения». В этих учебниках Смоленский предлагает свои методические разработки. В «Азбуке» представленная методика знаменного пения, в «Курсе хорового церковного пения» изложенная «методика преподавания пения за цифровой нотацией для учителей». Учебник выдержал шість видань (останнє — в 1911 г., СПб.) и был одним из основных в народных школах России.</p> <p>Учитывая социально-историческое развитие страны и преобладающую часть в ней крестьянского населения, Смоленский обращал особое внимание на постановку музыкального воспитания в сельской школе, называя его «фундаментом общего образования в аграрной России». Смоленский неоднократно поднимал вопрос о создании специального учебника для сельской школы. Занимаясь школьным музыкальным образованием, он предложил конкретные методы работы на уроках и внеклассных занятиях. При обучении пению он предлагал принцип «осмысления певческого процесса», то является сознания, а также «работу творческого воображения» (принцип «эмоционального мышления»). Смоленский придавал значение «отбору теоретических понятий», доступных детскому пониманию. На уроках добивался эмоциональной заинтересованности и самостоятельности музыкального мышления учеников. В особенности ценил «высокую требовательность и</p>
--	---

⁶⁶ Смоленский С.В. Заметки об обучении пению в учительских семинариях и народных школах. — «Семья и школа», 1881, т. 2.

⁶⁷ Смоленский С.В. Курс хорового церковного пения: Кн. 1-4. — Казань, 1885.

⁶⁸ Смоленский С.В. Азбука знаменного пения. Извещение о согласнейших пометах старца Александра Мезенца. — СПб, 1888.

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 заучуванням 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 обгрунтованої 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 консерваторії⁶⁹.

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

максимальну отдачу».

Для ускоренного обучения детей нотной записи и чтению из письма Смоленский применял систему цифровой нотной записи Ше-ве, упростив и усовершенствовал ее. Преимущество этой системы состояло в быстром разучивании хоровых произведений и развития скорости при пении по цифровой записи многоголосной хоровой партитуры.

Он предлагал в качестве методического приема для обучения учеников начальных классов народной школы ввести занятие на протяжении 1,5-2 месяцев по слуху — для развития навыков слухового восприятия и ансамблевого выполнения. Этот метод можно сравнить с заучиванием наизусть стихов детьми младшего возраста, которые не умеют читать. Использовался также метод слуховых сравнений: аккорды напоминают «колокол», а звуки, которые тянутся, — «речку».

Главной задачей массового музыкального просвещения в России Смоленский считал эстетическое воспитание общества через хоровое пение и в первую очередь через школьное музыкальное образование. Подъем просвещения он видел в массовой организации хорового воспитания в учебных заведениях, значительном распространении лекционной работы с населением, концертов хоровых коллективов. Смоленский был инициатором организации регулярных летних курсов для учителей и руководителей любительских хорів, заботясь о повышении квалификации, поскольку считал, что музыкальное развитие детей во многом зависит от их подготовленности.

Результатом деятельности Смоленского в области школьного музыкального воспитания стала музыкально-педагогическая концепция, которая нашла свое выражение в «Проекте Программы музыкального образования в народной школе» (1880 г.) и «Методике преподавания пения по цифровой нотации для учителей» (1885 г.).

В второй половине XIX ст. в Украине возникают музыкальные учебные заведения, целью что постоянная профессиональная подготовка музыкантов. К ним следует отнести упоминавшиеся раньше — музыкальное училище и школу ИРМО, первые частные музыкальные школы, курсы и др. В связи с этим объективно возникла потребность создания научно обоснованной методической базы, на которой строилась бы работа этих учебных заведений.

Експериментатором і практичним розробником однієї з методичних концепцій в цьому напрямку став **Болеслав Леопольдович Яворський** (1877-1942) — выдающийся музыкант-пианист, профессор Киевской консерватории (1916-1921) и Музыкально-драматического института им.М.Лысенко (1918-1921), директор Киевской народной консерватории (1917-1921 гг.). В 1921 г. Яворский переехал в Москву, где работал в государственных органах организации музыкального образования. С 1938 г. — профессор Московской консерватории.

Яворский является автором теории ладового ритма (слухового тяготения). В его воображении музыка представлялась предметом своеобразного языка

⁶⁹ Музыкальная энциклопедия: В 6 томах / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. — М.: Сов. энциклопедия, 1982. — Т.6. — С.608-610.

вузьке його значення. У широкому – це здатність осмислювати логіку розвитку музичної мови, виявляти її закономірності, внутрішні зв'язки і т.п., тобто здатність розуміти мову музики та говорити нею⁷⁰.

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(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 внутрішньо ладове тяжіння⁷¹.

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.

общения между людьми.

В музыкально-педагогической концепции Яворского центральное место занимает задача воспитания музыканта путем развития его **музыкального мышления**.

В трактовке этого понятия в его высказываниях четко просматриваются широкое и более узкое его значения. В широком – это способность осмысливать логику развития музыкального языка, проявлять его закономерности, внутренние связи и т.п., то является способность понимать язык музыки и говорить им.

Музыкальное мышление, если рассматривать его в узком плане, прочитывается через ряд практических музыкальных способностей. Наиболее важной в концепции музыкального мышления как комплекса практических способностей является активность интонационного мышления. Это связано с содержанием исходных теоретических категорий Яворского, в частности, «внутренней слуховой настройки», которая раскрывается через способность слуха определять тяготения нестойкости к относительной стойкости, с его трактовкою источника музыкального движения – ладовой дифференциации звуків.

Вводя понятия «внутренней слуховой настройки», Яворский трактует его целиком в духе ладовой теории, то является связывает со способностью ощущать внутренне ладовое тяготение.

Обязательное условие внутренней слуховой настройки Яворский усматривает во внимании, которое является способностью беспрерывно удерживать и активно направлять соответствующую внутреннюю слуховую настройку на протяжении определенного промежутка времени.

Развитый внутренний слух дает огромные практические преимущества музыканту-исполнителю: способность быстро ориентироваться в произведении, охватывать его в целом, воображать соотношение частей, разделов, оперировать музыкальными представлениями «мысленно», создавать четкий конкретный исполнительский план, который мобилизует волю музыканта, руководит выбором необходимых средств воплощения. С накоплением опыта на базе внутреннего слуха происходит формирование музыкального мышления.

Среди форм педагогической работы по развитию слуха и музыкального мышления Яворский рекомендовал и вводил в учебном процессе для музыкантов всех специальностей пение в хоре, дирижирование хором, сольфеджирование гармонических схем и, конечно, слушание музыки.

Слушанию музыки Яворский придавал особое значение. Он считал этот процесс основой всей системы музыкального воспитания. По Яворскому, занятия по слушанию музыки должны предусматривать организацию творческого внимания, освобождение творческого восприятия от лишнего напряжения, а словесные оформления слуховой реакции должны требовать от учеников серьезной аналитической работы.

В процессе изучения произведения Яворский придавал важное значение представлению общей

⁷⁰ Яворский Б.Л. Строение музыкальной речи, ч.1-3. – М., 1908.

⁷¹ Яворский Б.Л. Упражнения в образовании ладового ритма, ч.1. – М., 1915.

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 XX 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 "всебічного та гармонійного розвитку особистості", спроможної побудувати нове комуністичне суспільство⁷². 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

исторической и культурологической панорам («...к каждому музыкальному произведению» надо было «подходить с точки зрения эпохи»). При этом «знакомство с фазоэпохой» должно было, по мнению Яворского, не следовать за разбором произведения, а предшествовать ему. Понятие «фазоэпоха» рассматривалась Яворским как определение прогрессивных исторических фаз в развитии культуры.

Изучение каждого музыкального произведения должно было происходить в таком порядке:

1. Знакомство с фазоэпохой и автором.
2. Изучение нотной и словесной записи текста.
3. Разбор.

Яворский, прежде всего, стремился создать такую систему подготовки профессиональных музыкантов, которая бы служила делу формирования личности музыканта-художника, способного художественно адекватно и в то же время на актуальном культурном уровне воссоздать и донести до слушателя то или другое музыкальное произведение, в отличие от музыканта-ремесленника, способного лишь более или менее искусно озвучить текст нотной записи. Поэтому не только на занятиях по теории и истории музыки, на занятиях слушания музыки, где велась работа по развитию музыкального мышления, но и в классах непосредственно инструментальной подготовки по системе Яворского говорилось, прежде всего, о проникновении в художественное, эстетическое, культурное содержание, в образную сферу и стиллистику произведений учебного репертуара.

По своей теории он организовал учебно-воспитательную работу в 1-м Музыкальном техникуме, созданном в 20-тые годы XX ст. по его инициативе в Москве.

Основные теоретические концепции музыкального воспитания в Украине 1917-1980-х гг.

После революционных событий 1917-1918 гг. на территории Украины установилась власть, подчиненная большевикам, во главе которых стоял В.И.Ульянов (Ленин) (1870–1924). Политика в области искусства, образования и воспитания была направлена на решение задач, теоретическим источником которых стала марксистско-ленинская теория "коммунистического воспитания масс". Основным стержнем этой теории выступал принцип "всестороннего и гармонического развития личности", способной построить новое коммунистическое общество. Поэтому все процессы, связанные с обучением и воспитанием, в том числе и музыкальным, были пронизаны коммунистической идеологией.

Проводником этой идеологии в искусство и, в частности, в художественное образование и воспитание стал **Анатолій Васильович Луначарський** (1875-1933), который с 1917 г. был народным комиссаром (в современном понимании — министром) образования

⁷² Цей принцип запропонований Карлом Марксом наприкінці XIX 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 твердженням, і передбачало її всебічний та гармонійний розвиток.

Відомим державним діячем в епоху становлення соціалістичної культури 20-30 рр. XX 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 необхідно "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" ⁷⁴.

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.

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

большевистського правительства в Москве. Основные теоретические положения музыкального образования и воспитания были им изложены в "Основных принципах единой трудовой школы" (1918 г.). Этот документ имел статус правительственного постановления, где концепция эстетического и в частности музыкального воспитания сводилась в практическом понимании к "...систематическому развитию органов чувств и творческих способностей ребенка, которое расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее".

Известным государственным деятелем в эпоху становления социалистической культуры 20-30 гг. XX ст. была **Надежда Константиновна Крупская** (1869-1939), которая сыграла большую роль в развитии и воплощении в жизнь идеи массовости в искусстве и, в частности, в музыкальном воспитании школьников. Возглавляя Государственный ученый совет при Наркомосе (Народный комиссариат образования), Крупская рассматривала музыкальное воспитание как "резонатор, усиливающий все коммунистическое, все коллективистическое, ...что было поднято в душе масс революцией". Она выдвигала принцип "организации чувств" и "организации умов" с помощью участия масс в музыкальном искусстве. Крупская писала, что необходимо "втянуть массы в музыкальную деятельность — это имеет большое значение с точки зрения организации активности масс, если масса не только смотрит и слушает, а и сама принимает участие в какой-нибудь работе".

Отличительной особенностью ее взглядов на музыкальное воспитание было то, что конечным результатом эстетического влияния музыкального искусства на детей является принцип ситуации колективного эмоционального переживания, с помощью которого можно научить детей воспринимать опыт других. Она считала, что этого можно добиться во время общего выполнения близкой, понятной песни, общего колективного движения (танца), колективной декламации и др. В связи с этим как государственный деятель она большое внимание уделяла развитию детской художественной самодетельности в детских клубах и других учреждениях. Музыкальное воспитание она считала подчиненной задаче коммунистического строительства. Безусловно, при современных условиях демократичности воспитания принцип "организации чувств" и "организации умов", которые пропагандировало Н.К.Крупская, не могут быть положительными, но на то время, когда воспитание было подчинено идеологической задаче, в этом был рациональный смысл.

Значительный вклад в развитие теории и практики музыкального воспитания прошлого внесли **Станіслав Теофілович Шацький** (1878-1934) и его жена **Валентина Николаевна Шацкая** (1882-1978). Ценность их теоретического наследства состоит в том, что они в процессе своей педагогической деятельности воплощали в практику принципы объединения музыкального развития детей с развитием их общих эстетических потребностей.

Шацький С.Т., находясь на должности ректора

⁷³ Основные принципы единой трудовой школы / Хрестоматия по методике музыкального воспитания: Учебное пособие... / сост. О.А.Апраксина. — М.: Просвещение, 1987. — С.8.

⁷⁴ Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. — Т.7. — С.86. — Т.8. — С.345-346. — Т.3. — С.313-316.

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.

"Наше завдання, — писала Шацька В.М., — виховати у молоді любов і цікавість до музики, розвинути і сформувати здорові музичні смаки, допомогти юнакам і дівчатам оволодіти певним колом естетичних понять і переконань відповідно до комуністичного світогляду і комуністичної моралі" ⁷⁵.

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

Цієї ж думки 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" ⁷⁶.

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 збірників післяжовтневого часу з питань викладання музики в школі, він здійснював також організаційську 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,

Московской консерватории, прилагал усилия в подготовку именно таких профессиональных музыкантов, которые своим творчеством несли искусство в широкие народные массы. В 1933-1934 гг. он стал инициатором создания школы художественного мастерства и оперной студии при консерватории.

Шацкая В.М., принимая участие в руководстве Институтом художественного воспитания Академии педагогических наук СССР и создании первых программ по музыке для общеобразовательных школ, обосновала предпосылки успешного обучения музыке, которое состояло в следующем:

- Музыкально-эстетическое воспитание всех без исключения детей в разных звеньях работы школы.

- Признание эстетического и, в частности, музыкального воспитания как одного из ведущих факторов формирования личности в целом, а не формирование отдельных ее "чисто эстетических" качеств.

- Осуществление музыкального воспитания путем полноценного восприятия ими произведений музыкального искусства, которое предусматривает их целостный анализ и осознание.

- Необходимость педагогического руководства эстетическим развитием учеников, направленного на вызов их реакции, соответственно содержанию произведения и единства эмоционального и сознательного восприятия.

"Наша задача, — писала Шацкая В.М., — воспитать у молодежи любовь и любопытство к музыке, развить и сформировать здоровые музыкальные вкусы, помочь юношам и девушкам овладеть определенным кругом эстетических понятий и убеждений соответственно коммунистическому мировоззрению и коммунистической морали".

В соответствии с этим положением, Шацкая В.М. ставила перед музыкальным воспитанием не профессиональные, а обще просветительские задачи.

Этой же мысли придерживался и известный ученый, музыковед и композитор **Борис Владимирович Асаф'єв** (1884-1949), известный под псевдонимом Игорь Глебов. Его требование к музыкальному воспитанию состояло в лозунге: "В сторону от профессионализма!". Он считал, что "...музыкальное школьно-педагогическое дело — важнейшая, первоочередная проблема нашей музыкальной современности".

Разрабатывая специфические музыковедческие вопросы восприятия музыки, Асаф'єв Б.В. постоянно связывал их с жизненно важными вопросами музыкального образования детей и молодежи. Будучи редактором и составителем первых научно-методических сборников послеоктябрьского времени по вопросам преподавания музыки в школе, он осуществлял также организаторскую работу относительно подготовки учительских кадров.

Основным методологическим положением его музыкально-просветительских и педагогических стремлений было то, что главным формирующим фактором эстетического вкуса является восприятие

⁷⁵ Шацкая В.Н. Музыка в школе. — М.: Академия пед. наук РСФСР, 1963. — Кн.2. — С.4.

⁷⁶ Вопросы музыки в школе / Ред. И.Глебова, предисловие. — Л.: Брокгауз-Эфрон, 1926. — С.6.

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 сумніву"⁷⁷.

З цього Асаф'єв Б.В. робить висновок, "що для правильнішого наближення до пізнання музики як предмета, що збагачує 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)"⁷⁸.

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.

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"⁷⁹.

Період повоєнних років (після 1945 р.⁸⁰) 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 народові"⁸¹.

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"⁸².

Основними завданнями музичної освіти й виховання народу стало його залучення до художньої самодіяльності, розвитку масового хорового співу та

искусства, осознание его формы, содержания, специфики сущности посредством **наблюдения**.

По этому поводу он писал: "Музыка — искусство, то является определенное явление в мире, созданное человеком, а не научная дисциплина, которую изучают, которой учатся... Но если музыку не изучают ради знаний, то ей учат. Учат играть на рояле, скрипке, балалайке. Это так. И это можно делать и не делать... Но наблюдать ее и, наблюдая, привыкать, строить заключения и обобщение — это другое дело. Наблюдать искусство — это прежде всего уметь воспринимать его...

Что восприятие музыки может привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса — в этом нет сомнения".

Из этого Асаф'єв Б.В. делает вывод, "что для более правильного приближения к познанию музыки как предмета, который обогащает наш жизненный опыт и повышает чувство жизни, необходимо не столько ее обучение или изучение ее как научной дисциплины, сколько наблюдение (целесообразно организованное) осуществляемых в ней изменений и преобразований материала". В связи с этим, "важнейшей музыкально-педагогической задачей является развитие звуковых (слуховых) навыков, которые помогают свободно ориентироваться в музыкальной природе слуховых образов (ритм, расстояние, динамика, темп, колорит, тембр) и в эмоциональном их содержании, и в символике выражения и изображения (звукозапись)".

Обоснование Асаф'євим Б.В. **метода наблюдения музыки** в значительной мере обусловило в 1930-1940 гг. улучшение методики музыкально-воспитательной работы в школе и специальных музыкальных учебных заведениях.

Особенное значения в этой работе Асаф'єв Б.В. придает участию детей и молодежи в хоровом пении, которое по его мнению создает для его участников "возможность быстреего возрастания музыкального сознания и музыкального восприятия".

Период послевоенных лет (после 1945 г.) и до конца 70-х годов ХХ ст. развитие музыкального образования и воспитания было подчинено основной задаче строительства социалистического общества. Государственные программы социального развития народа, в частности музыкального воспитания, выходили из принципа всестороннего и гармонического развития человека. Но этот принцип был строго подчинен коммунистической идеологии, которая определяла музыкальное искусство массовым явлением, которое, по известному выражению, должно "належать народу".

Соблюдение этого принципа привело к утверждению, что музыкальное искусство (как и другие

⁷⁷ Глебов И. Музыка в современной общеобразовательной школе. — Л.: Брокгауз-Эфрон, 1926. — С.9-11.

⁷⁸ Асаф'єв Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — Изд. 2-е. — Л.: Музыка, 1973. — С.61.

⁷⁹ Там само. — С.18.

⁸⁰ 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 німецької окупації територіях все ж таки відновилося у 1943 р., але проходило тільки в 1-4-х класах.

⁸¹ "Мистецтво належить народові ..." — цей вислів В.І.Леніна у 20-х роках ХХ ст. був записаний Кларою Цеткін у бесіді з ним і представлений у її спогадах.

⁸² Це слова з міжнародного комуністичного гімну "Інтернаціонал", написаного у 1871 р. і опублікованого у 1888 р. французьким композитором П.Дегейтером на слова Е.Потьє.

<p>колективних видів музичного виконавства.</p> <p>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".</p> <p>Професійна музична освіта готувала кадри для керування цим процесом, розвитку масових форм музичної діяльності, для створення творів музичного мистецтва, прославляючих успіхи соціалістичного будівництва.</p> <p>Після XXУ 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.</p> <p>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 Кабалевського (1904-1987). Програма була побудована на основних ідеях, які Д.Кабалевський висловив у своїх радіовиступах для дітей "Про що говорить музика" та у своїй книзі "Про трьох китів та про багато інше"⁸³.</p> <p>Основною метою програми стало вирішення завдань загального музично-естетичного та морального виховання школярів, прищеплення навичок різних видів музично-естетичної діяльності, здорового естетичного смаку, залучення до участі в художній творчості, намагання жити за "законами краси".</p> <p>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..."⁸⁴.</p> <p>У цьому він він безпосередньо був послідовником Б.Асаф'єва, А.Луначарського та</p>	<p>види искусства) не является элитарной формой человеческого сознания, а выступает средством формирования гармоничного развития члена общества, где "...кто был никем — тот станет всем".</p> <p>Основными задачами музыкального образования и воспитания народа стало его привлечение к художественной самодеятельности, развитие массового хорового пения и коллективных видов музыкального исполнительства.</p> <p>Принцип массовости стал главным в организации музыкально-просветительской работы. При школах, высших учебных заведениях, домах культуры и клубах действовали кружки художественной самодеятельности. Местными органами образования и культуры организовывались олимпиады художественной самодеятельности. Для лучших музыкальных коллективов было введено почетное звание "народный".</p> <p>Профессиональное музыкальное образование готовило кадры для управления этим процессом, развития массовых форм музыкальной деятельности, для создания произведений музыкального искусства, прославляющих успехи социалистического строительства.</p> <p>После XXУ съезда КПСС (Коммунистическая партия Советского Союза), который состоялся в 1976 г., политика союзного государства в области развития образования и воспитания была направлена на решение основных его задач: улучшение подготовки кадров с высшим образованием, расширение профориентационной работы и профессионального образования молодежи. Это оказывало содействие направлению усилий передовых музыкантов, педагогов на поиски новых форм музыкального образования и воспитания.</p> <p>Основное внимание было направлено на общеобразовательную школу. К разработке программ по музыке приступили несколько лабораторий научно-исследовательских институтов бывшего союза, но наиболее известной и распространенной в школах Украины определилась программа, разработанная под руководством известного русского композитора и педагога Дмитрия Борисовича Кабалевского (1904-1987). Программа была построена на основных идеях, которые Д.Кабалевский высказало в своих радиовыступлениях для детей "О чем говорит музыка" и в своей книге "О трех китах и про многое другое".</p> <p>Основной целью программы стало решение задач общего музыкально-эстетического и морального воспитания школьников, прививание навыков разных видов музыкально-эстетичной деятельности, здорового эстетического вкуса, привлечение к участию в художественном творчестве, старание жить по "законам красоты".</p> <p>Д.Кабалевский утверждал, что главная задача — "...это вызвать у детей и подростков понимания и ощущение того, что музыка (как и другие виды</p>
---	---

⁸³ Пізніше ці виступи на всесоюзнім радіо були записані і випущені на шести грамофонних платівках державною фірмою грамзаписів "Мелодія", а книжка стала настільною книгою музичних керівників у дошкільних та позашкільних установах.

⁸⁴ 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.

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 їхню характерність — пісенність, танцювальність, маршевість, (*український дослівний переклад*) 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.

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 подальшому становленні та розвитку 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

искусства) не простое развлечение и не приложение, не "гарнир" к жизни, которым можно пользоваться и не пользоваться на свое усмотрение, а важная часть самой жизни, жизнь в целом и жизнь каждого отдельного человека...".

В этом он непосредственно был последователем Б.Асафьева, А.Луначарского и Н.Крупской, которые в музыкальном воспитании определяли основную задачу: помочь ребенку через музыкальное искусство научиться яснее мыслить и глубже ощущать окружающую жизнь.

"Три кита", как изобрел Д.Кабалевский, — это песня, танец и марш, на которых держится музыка. Три основных ее сферы, к любой из которых относятся такие определения, как "жанр", "форма", "тип", "характер", др.

Песня, танец и марш в конкретном музыкальном материале определяет его характерность — песенность, танцевальность, маршевость, что при обсуждении на уроках музыки создает ситуацию раздумывания, сравнение.

Генеральная линия программы определяется темой — "Музыка и жизнь". Поэтому музыкальное обучение тесно связывается с его общеобразовательной, воспитательной и развивающей функциями. Это подтверждается и тематическим построением программы. Для каждой четверти учебного года определяется своя тема и свои задачи. Между четвертями и годами существует внутренняя преемственность и тесная взаимосвязь.

В 80-х годах ХХ ст. программа Д.Кабалевского широко воплощалась в практику работы украинских школ, но воспринималась она не однозначно. Этому оказывали содействие ее несколько отрицательных особенностей.

Во-первых — музыкальная содержательность украинского варианта программы базировалась в основном на неукраинской музыке или на русифицированных ее вариантах.

Во-вторых — в программе в значительной мере нивелировались традиционные для украинской школы виды деятельности на уроке — хоровое пение и коллективное музицирование.

Но в целом теоретические и методические идеи Д.Кабалевского сыграли значительную роль в дальнейшем становлении и развитии музыкальной педагогики.

2.2. Сущность процесса музыкального воспитания и его компоненты

Любой воспитательный процесс представляет собой совокупность закономерных и последовательных действий, направленных на достижение определенного результата.

Это процесс имеет двусторонний характер и предполагает как организацию и руководство, так и собственную деятельную активность личности воспитанника. Тем не менее главная роль в этом процессе принадлежит педагогу, который разрабатывает программу реализации общей цели воспитания, обоснованно выбирает и применяет формы организации, методы и приемы воспитательной работы.

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.

2.3. Структура та рушійні сили процесу музичного виховання

Процес музичного виховання у свій логічний 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 краси**⁸⁵. Тому мета і структура музичного виховання в цілому повинні бути підпорядковані

Что следует понимать под сущностью воспитательного процесса?

Как философская категория сущность означает содержание данной вещи, то, что она является сама по себе в отличие от всех других вещей. В процессуальном значении сущность отражает глубинные связи, внутренние отношения, которые определяют основные черты и тенденции развития данного явления.

Сущность воспитательного процесса включает основные компоненты: цель, закономірности, движущие силы, структуру, этапы воспитательного процесса и оптимальные условия его осуществления.

В разделе общей музыкальной педагогики процесс воспитания мы рассматривали в широком и узком значении этого слова. Музыкальное воспитание как специфическую педагогическую деятельность, направленную на достижение разных уровней музыкальной сформированности личности, следует рассматривать в таких значениях:

Музыкальное воспитание — составная часть духовного развития человека, его художественно-эмоциональной сферы, эстетического отношения к окружающей жизни в процессе формирования личности.

Музыкальное воспитание — средство развития музыкальных способностей человека, которые обеспечивают сознательное восприятие музыкального искусства, возможность критического отношения к музыкальным явлениям, распространение влияния музыки на процессы общения людей, улучшение их быта, сохранение и приумножение национальных музыкальных традиций.

Музыкальное воспитание — специально организованный целенаправленный процесс формирования профессиональных музыкальных качеств и музыкально-эстетического сознания будущего музыканта.

2.3. Структура и движущие силы процесса музыкального воспитания

Процесс музыкального воспитания в своем логическом построении имеет свою структуру, которая определяется **объективными и субъективными** факторами.

К объективным факторам принадлежат особенности развития современного общества и связанных с этим процессов художественно-эстетического творчества и музыкального искусства, развитием профессионального музыкального образования и воспитания на государственном уровне, возрождением национальных музыкальных традиций и народного творчества, расширением сферы влияния музыкального искусства на разные сферы общественной жизни.

Субъективными факторами является стремление значительной части молодежи к овладению привычками музыкально-творческой деятельности, использование образцов музыкального искусства в повседневной жизни, расширением сети учреждений, которые используют музыкальное искусство как средство организации прибыльного бизнеса.

⁸⁵ Естетика — від гр. "аїдетіхос" — здатний відчувати (Український радянський енциклопедичний словник в трьох томах. — Т.1, — К.: УРЕ, 1986. — С.595.)

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 комплексом знань і уявлень про музичне мистецтво; навичками аналітично-оціночного музичного мислення, базованого на пріоритетних загальнолюдських 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

Методологической основой музыкального воспитания, как и художественно-эстетического творчества в целом, является **эстетика** — философская наука об общих закономерностях художественного освоения действительности человеком, о сути и формах отображения действительности и преобразование жизни **по законам красоты**. Поэтому цель и структура музыкального воспитания в целом должны быть подчинены эстетическим категориям, которые отвечают и оказывают содействие воспроизведению и улучшению жизни “по законам красоты”.

Такое условие может быть создано только при подчинении объективных и субъективных факторов развития процесса музыкального воспитания единой цели — формированию личности, способной ценить красоту и создавать ее вокруг себя.

Таким образом, структура процесса музыкального воспитания — это логическая, последовательная совокупность основных теоретических и практических компонентов воспитательного процесса, которые составляют его основную сущность. К ней принадлежат: Цель, содержание, формы организации, методы и средства воспитания, результат.

Цель музыкального воспитания предусматривает всестороннее музыкальное развитие человека, который даст возможность ему воспринимать и ценить музыкально-эстетические явления как частицу общественного сознания, развивать и использовать их для улучшения окружающей жизни, создавать музыкальные произведения и прочие образцы музыкальной культуры.

Цель музыкального воспитания формируется из основной цели, декларированной общественным заказом на основе общественной морали, сформулированной основным Законом — Конституцией Украины и другими законодательными актами — всестороннее развитие человека как личности и высочайшей ценности общества, развитие его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала украинского народа.

Содержание музыкального воспитания включает: формирование музыкально-эстетического сознания личности, его музыкальных способностей и навыков музыкально-творческой деятельности.

Формирование музыкально-эстетического сознания личности по конечному результату предусматривает: овладение определенным комплексом знаний и представлений о музыкальном искусстве; привычками аналитически-оценочного музыкального мышления, базирующегося на пріоритетных общечеловеческих и художественных ценностях. Содержание музыкального воспитания реализуется: условиями создания музыкально-эстетической среды; воспитательным влиянием музыкальных явлений с помощью педагогической деятельности преподавателей; созданием условий для самостоятельной музыкально-творческой деятельности личности.

Формы организации музыкального воспитания разделяют на индивидуальные, групповые и массовые. В контексте учебно-воспитательного процесса различают урочные и внеурочные

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, запитамі, 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.

2.4. 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,

форми організації музикального виховання.

В умовах соціального функціонування музикальних явлень слід виділити також і форми соціокультурного музикального впливу на людину — це передусім виховання в сім'ї і так зване комитатне музикальне виховання — опосередковане впливу музикальних явлень як фону в побутовій житті, або неаналітичне сприйняття музики в час дозвілля.

Методи музикального виховання — це взаємодія між об'єктами і суб'єктами (вихованцями і вихователями) музикального виховного процесу, спрямовані на формування музикально-естетичного свідомості, навичок практичного музикального творчості і особистісних музикальних якостей.

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

Средствами музикального виховання вважаються різні види музикально-естетичної діяльності, які реалізуються в процесі вивчення предметів музикального циклу, а також у позаурочних формах організації музикально-виховної роботи.

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

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

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

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

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

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

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

2.4. Принципы и этапы процесса музыкального воспитания личности

Любая социально-педагогическая система состоит из единства двух структур. Первая — содержательная — дает четкое представление об основных целях системы, методологических подходах к определению содержания, форм организации и методов его реализации. С помощью содержательной структуры определяется и формулируется основной набор конкретных содержательных задач. К ним принадлежат, например, такие, как: развитие физиологической и психологической основы музыкально-эстетичной культуры; развитие культуры восприятия и оценки художественно-эстетичных явлений из позиций единства формы и содержания; воспитание художественного вкуса в его единства с нравственно-эстетическим идеалом, формирование особого типа художественно-образного мышления; развитие эмоциональной сферы личности; содержательное обогащение процесса духовной жизни, содержания духовных потребностей и обеспечения глубокого эстетического переживания.

Другая сторона социально-педагогической системы предусматривает формальную (внешнюю) структуру, которая оформляет рассмотренные выше содержательные задачи в теоретические границы логики их реализации.

Эффективность музыкально-эстетического воспитания зависит не только от степени единства его внутренней и внешней структур. Она зависит еще от правильного понимания специфики музыкального искусства как общественного явления, от умения преподавателей обнаружить эту специфику и учувляться ее в практической преподавательской деятельности.

Формальную (внешнюю) структуру организации музыкального воспитания определяют принципы — теоретические идеи, на которых базируется содержание процесса музыкального воспитания.

Принцип связи музыкального воспитания с национальной культурой. В условиях развития украинского государства происходят процессы возрождения и развития национальной культуры. Она своими корнями уходит в древнейшие времена и имеет неповторимые специфические черты, характерные только для украинской нации. Процесс музыкального воспитания молодежи в условиях современной национальной образовательной политики должен быть подчинен основным целям развития украинской национальной культуры. Но это не означает, что содержание национального музыкального воспитания не должно учитывать наилучшие образцы мировой музыкальной культуры, особенностей зарубежных воспитательных систем.

Принцип единства музыкального воспитания и общего художественно-эстетического развития личности.

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневной работы, общение с искусством и природой, в быте, в межличностном общении, везде основные эстетические категории — прекрасное и безобразное, трагическое и комическое — играют

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 уявлень. 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

важну роль.

В обществе нельзя говорить о гармоническом развитии личности без эстетических идеалов, эстетического развития и художественной образованности, без умения в работе доказывать качество до художественно-эстетического совершенства. Музыкальное воспитание как объективный и субъективный процесс должно проходить в тесной связи с другими направлениями воспитательной работы, которые в своем содержании предусматривают формирование эстетического отношения к окружающему миру.

Принцип междисциплинарных связей. В реализации системы эстетического воспитания вообще в традиционной отечественной педагогике существует концепция комплексного влияния искусства на личность. Эта концепция разработана известной исследовательницей проблем эстетического воспитания профессором Шевченко Г.П. Система эстетического воспитания выстраивается так, чтобы разнообразные виды искусства постоянно взаимодействовали в процессе влияния на личность. На этом основывается необходимость осуществления тесных **междисциплинарных связей** в процессе преподавания музыкального искусства. Каждое из них усиливает влияние другого за счет специфики языка и своеобразности художественных представлений. Музыкальное воспитание выступает органической частью, своеобразной дополнительной функцией любого вида воспитания.

Не менее важным является **принцип связи музыкального воспитания с жизнью**. Особенность этого принципа состоит в том, что красота музыкального искусства и жизни имеют действующее воспитательное влияние лишь тогда, если человек научился определять, понимать и чувствовать художественно-эстетические явления в окружающей жизни, проникать в их сущность.

В процессе организации практической воспитательной работы необходимым условием выступает **принцип объединения урочных, внеурочных занятий и организованного влияния музыкального искусства с помощью средств массовой информации**. В учебном плане предметы музыкального цикла имеют такое количество часов, которых достаточно для усвоения лишь основных профессиональных знаний. Поэтому учебный процесс может дать только направление, определить задачи профессиональной музыкальной подготовки.

Но в области музыкального воспитания необходимо учитывать, организовывать и анализировать весь поток художественной информации, которая стекается к личности за разнообразными каналами. Поэтому важно достигать единства урочных и внеурочных форм организации музыкального воспитания. Обязательность этого требования сохраняется при любом количестве часов, которые отводятся на профессиональную подготовку в учебном плане.

Специфическим в музыкальном воспитании является **принцип объединения практической музыкальной деятельности и самостоятельности**. Он приобретает особое значение в условиях элементарного музыкального образования и обучения, хотя и 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 відвідання 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, анти естетичні 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

професійної підготовке музыкантов соблюдение этого принципа значительно расширяет возможности развития творческих способностей и практических навыков музыкального исполнительства.

Как и любой воспитательный процесс музыкальное воспитание имеет свои э т а п ы, которые определяют уровень музыкальной воспитанности и сформированность личности в определенный период или промежутки времени. Каждый этап имеет свою цель и содержательные компоненты, которые определяют формы организации, средства и методы музыкального воспитания.

Первый этап — осознание основных музыкально-эстетических понятий, исторического опыта становления и развития музыкального искусства, его роли в общественной жизни и жизни отдельного человека.

Содержательными компонентами музыкального воспитания на этом этапе выступают развитие общей музыкально-эстетической эрудиции личности, предоставление элементарных знаний в области музыкального и сопредельных с ним искусств. Для этого используются средства и методы массового привлечения личности к знакомству с музыкальными явлениями. В процессуальном плане — это организация посещения музыкальных концертов, слушание музыкальных произведений, изучение истории музыкального искусства, его специфического влияния на развитие человеческой цивилизации.

Второй этап — формирование оценочно-критического отношения к явлениям музыкального и сопредельных с ним видов искусства.

Основой содержания музыкального воспитания личности на этом этапе становится формирование личностного отношения человека к явлениям музыкального искусства и развитие навыков самостоятельной (самодетальной) музыкального творчества.

Как средства и методы музыкального воспитания применяются действия, связанные с выделением наиболее любимых для личности музыкальных произведений, их анализ с целью развития личных музыкально-эстетических преимуществ, которые базируются на эмоциональной адекватности восприятия музыкального произведения, обоснованности оценочных суждений.

Третий этап — формирования музыкально-эстетических взглядов и убеждений, построенных на приоритетных общечеловеческих и художественно-эстетических ценностях.

Процесс музыкального воспитания на этом этапе имеет решающее значение для формирования личности. Содержательными компонентами его выступают такие, которые дают возможность не только проявлять оценочно-аналитическое отношение к музыкальным явлениям, а и четко отделять антихудожественные, анти эстетические музыкальные произведения и проявления подобного музыкального творчества.

Средствами и методами здесь выступают те, в основе которых лежит не только восприятие музыкальных явлений, а и практическая музыкально-творческая деятельность.

На этом этапе музыкальное воспитание

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.

2.5. Закономірності та умови підвищення ефективності музичного виховання

Закон — філософська категорія, яка відображає істотне, загальне, стійке, необхідне для даної галузі взаємовідношення між явищами об'єктивної дійсності⁸⁶.

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, назвавши їх законами діалектики. 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-етичних 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

осуществляется с привлечением личности к активной музыкально-творческой деятельности, где она выборочно относится к формированию своего исполнительского репертуара в соответствии с личностными музыкально-эстетическими убеждениями.

Четвертый этап — формирование музыкально-творческой и художественно-эстетической направленности личности, способной создавать новые музыкальные произведения и образцы музыкально-эстетической культуры.

На этом этапе содержание музыкального воспитания направлено на завершение музыкально-эстетического формирования личности. Он реализуется в основном в условиях профессиональной подготовки музыканта.

Средства и методы воспитательной работы направляются на создание потребности личности в занятиях музыкальным творчеством, необходимостью усовершенствования своего исполнительского мастерства, созданием новых музыкальных произведений, интерпретаций, желанием создать вокруг себя мир ярких художественно-эстетических образов и переживаний.

2.5. Закономерности и условия повышения эффективности музыкального воспитания

Закон — философская категория, которая отображает существенное, общее, стойкое, необходимое для данной области взаимоотношение между явлениями объективной действительности.

Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внутри вещей. Существуют законы функционирования, которые выражают важную, необходимую связь между сосуществующими в пространстве вещами и явлениями (например, закон всемирного тяготения или закон сохранения энергии).

Рядом и в единстве с законами функционирования существуют законы развития. Впервые законы развития обосновал выдающийся немецкий философ Г.Ф.Гегель, назвав их законами диалектики. Сущность этих законов составляет решение противоречий. Другими словами, развитие любого явления осуществляется только благодаря: а) единства и борьбы противоположностей; б) отрицания отрицания; в) перехода количества в качество. Различают законы развития как природы, так и общества (общественных процессов).

Воспитание как общественное явление функционирует и развивается тоже за определенными признаками закона, которые принято называть закономірностями.

Закономерность воспитания — объективно существующая, повторяемая важная связь общественных морально-этических отношений между людьми, которая характеризуется решением внешних и внутренних противоречий, которая обеспечивает поступательное развитие уровня нравственности члена общества.

В музыкальном воспитании как составной части

⁸⁶ Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С.188.

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 загально естетичного 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 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

общего воспитания закономерности определяются соответственно конкретным отраслевым задачам развития и формирования личности. Они определяются спецификой развития музыкального искусства как разновидности формы общественного сознания.

К главным закономерностям музыкального воспитания личности следует отнести такие:

- **единство и взаимодействие музыкального воспитания и общего развития личности.** Музыкальное воспитание в контексте общего и профессионального образования является составной частью основных направлений воспитания. Входя к обще эстетичному направлению, оно осуществляется наряду с нравственно-правовым, физическим и другими общими направлениями воспитания личности, которые определенные основными законодательными актами об образовании в Украине и предусматривают вместе с воспитанием обеспечение физического и духовного ее развития. Поэтому эта закономерность является одной из главных условий эффективности музыкального воспитания. Невозможно воспитать настоящего музыканта без обеспечения гармонического разностороннего развития его личности.

- **связь между уровнем музыкального развития личности и характером его практической музыкально-творческой деятельности.** Музыкальное воспитание осуществляется в объединении с практической музыкально-творческой деятельностью. Нередко в практике исполнительской деятельности бывают случаи, когда выполняемое произведение не до конца осмыслено исполнителем вследствие его музыкальной незрелости (неразвитости). Таким образом, эта закономерность требует обеспечения соответствия уровня музыкального развития личности характера его практической музыкально-творческой деятельности.

- **единство общей цели воспитания личности и конкретных музыкально-воспитательных задач.** Эта закономерность вытекает из основных общественных задач формирования личности, которые определенные в государственных декларативных актах и направленных на гуманистическое, демократическое развитие общества. Поэтому содержание воспитательной работы и связанные с ним конкретные музыкально-воспитательные задачи не должны мешать достижению основной воспитательной цели.

- **единство процессов музыкального воспитания и музыкального самовоспитания (саморазвития).** Формирование и развитие личности всегда проходит благодаря внешним и внутренним факторам. К внутренним факторам относятся те процессы, которые личность осуществляет благодаря своим внутренним действиям. Невозможно только во время занятий или воспитательных музыкальных мероприятий эффективно воспитывать. Много зависит от того, настолько человек самостоятельно старается осознать и сделать своим свойством те или другие черты, качества, вкусы, стоимости. Воспитать музыканта невозможно без его самостоятельной работы над развитием и улучшением своих музыкальных качеств.

- **зависимость музыкального воспитания от общего развития музыкальной**

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 принаймні 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

культури и материальных возможностей общества. Содержание музыкального воспитания, как и образования в целом, определяется социальным уровнем развития общества. Невозможно строить содержание воспитательной работы на музыкальных образцах, которые не характерны для современных условий практики развития музыкального искусства и художественной культуры в целом. Поэтому соблюдение закономерности преодоление расхождений между содержанием музыкально-воспитательной работы и уровнем развития музыкальной культуры общества необходимо для эффективности музыкального воспитания.

• **связь между возможностями личности (возрастными, индивидуальными и др.) и характером воспитательных влияний на нее и содержания воспитательного материала.** Нередко в практике учебно-воспитательного процесса молодые преподаватели, стараясь добиться высоких результатов быстрыми темпами, переоценивают индивидуальные особенности своих воспитанников. Музыкальные задатки и способности, которыми владеет человек от природы, надо развивать к уровню талантливости с учетом и других индивидуальных вековых психологических и физиологических особенностей. Только в объединении и корректировании возможностей и желаний с содержанием музыкально-воспитательной работы можно добиться успехов.

Как видим, в основе каждой закономерности лежит определенное противоречие, преодоление которого обеспечивает результативность воспитательной работы. Следует отметить, что музыкальное воспитание по характеру довольно индивидуалистическое. Его успех зависит не только от музыкальных качеств воспитанников, а и от уровня музыкальной профессиональности воспитателя.

Мир музыкальных эмоций и образов большой и полностью зависит от индивидуального способа мышления. Поэтому в практике воспитательной работы любого преподавателя могут функционировать свои индивидуальные закономерности и принципы деятельности, которые могут определять именно его индивидуальный подход к содержанию работы.

Успех музыкально-воспитательной работы зависит не только от соблюдения определенных закономерностей и принципов ее организации. Необходимой составной повышения эффективности музыкального воспитания должны выступать условия, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс. Эти условия определяются по крайней мере двумя факторами: экономическим (материальным) и психологический^нравственно-психологическим.

На каждом этапе музыкального образования (элементарном, среднем, высшем) эти условия имеют свои особенности.

Первое условие — экономическое определяется наличием материальных возможностей организации и осуществление музыкального воспитания.

Элементарный уровень музыкального воспитания обеспечивается общеобразовательными учебными заведениями любого типа и является обязательным, т.е. государственным компонентом

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 творів, маючи навички акомпанування та гри в ансамблі чи оркестрі.

Вищий рівень музичного виховання, що забезпечується вищими музичними закладами, потребує наявності 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

учебного плану. Он реализуется на уроках музыки и в внеурочной и внешкольной работе.

Для обеспечения первого условия в общеобразовательном учебном заведении необходимо наличие специально оборудованных кабинетов музыки, музыкальных классов, аудиторий (актовых залов), в которых организовывается процесс музыкального воспитания.

Кроме кабинетов и аудиторий, общеобразовательные учреждения должны быть обеспечены соответствующей материальной и научно-методической базой — музыкальные инструменты, технические средства воспроизведения и записи музыки, учебники, учебные пособия, средства наглядности (таблицы, рисунки) и необходимая нотная литература соответственно учебному плану и плана проведения внеурочной и внешкольной работы по музыке.

Штатное расписание общеобразовательного учреждения должен предусматривать наличие квалифицированных педагогических работников, количество которых нормированная соответственно количеству часов, предусмотренных учебным планом.

Средний уровень музыкального воспитания обеспечивается специальными типами учебных заведений, а именно: музыкальные школы, студии и приравненные к ним учебные заведения.

Для обеспечения экономического условия эти учебные заведения в наличии должны иметь все то, что касается общеобразовательных учреждений, но дополнительно — учебно-методическую базу и штат преподавателей, которые могли бы обеспечить среднюю профессиональную музыкальную подготовку учеников на уровне полной музыкальной грамотности, способных самостоятельно выполнять несложных музыкальных произведений, имея привычки аккомпанирования и игры в ансамбле или оркестре.

Высший уровень музыкального воспитания, которое обеспечивается высшими музыкальными учреждениями, требует наличие специализированных помещений, концертных залов, студий, технических средств и научно-методической базы, которые бы отвечало современным мировым требованиям обеспечения профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей, композиторов и других специалистов музыкального искусства.

В штате профессорско-преподавательского состава должны быть не только высококвалифицированные преподаватели, но и выдающиеся исполнители и деятели музыкального искусства, которые способные были бы демонстрировать в воспитательной работе неповторимые образцы практического музыкального творчества.

Второе условие — нравственно-психологическая обеспечивается наличием в воспитательном процессе мотивационных и стимулирующих особенностей.

Под особенностями следует понимать такие характеристики, которые оказывают содействие или улучшению качества любого процесса, или усложняют и ухудшают его.

На элементарном, среднем и высшем уровнях музыкального образования и воспитания эти особенности проявляются в так называемой

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.

2.6. Загальні методи 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 за частіше не мали чіткого наукового термінологічно-семантичного обґрунтування. І це не дивно.

У згадуваній вище роботі К.С.Станіславського, який уперше здійснив розклад "по полицям" процес навчання акторському мистецтву писав: "Про мистецтво треба говорити і писати просто, зрозуміло. Умудрені 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"⁸⁷.

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

музыкально-эстетической среде, которое создается в любом учебном заведении.

Рассматривая высший вопрос развития и формирования личности, мы отмечали, что среда — это окружающие человека социальные, материальные и духовные условия его жизнедеятельности. От окружающей среды зависит качество и эффективность формирования личности. Музыкально-эстетическая среда на разных уровнях музыкального образования и воспитания выступает самым необходимым условием воспитания музыканта.

Таким образом, музыкально-эстетическая среда учебного заведения включает в себя:

Социальные музыкально-эстетические условия — это наличие целенаправленного, правового, декларативно определенного статуса музыкального учебного заведения или определенного его структурного подраздела, главной задачей которого является предоставление элементарного, среднего или высшего музыкального образования и воспитания.

Материальные музыкально-эстетические условия — наличие материальных и учебно-методических атрибутов, которые используются в учебно-воспитательном процессе.

Духовные музыкально-эстетические условия — создание ситуации постоянного художественно-эстетического общения в общественной жизни и межличностных отношениях, базирующегося на лучших морально-этических ценностях; использование у учебно-воспитательном процессе учебного заведения наилучших образцов музыкального искусства и мировой музыкальной культуры; подчинение разных форм деятельности и общественной жизни учебного заведения основной цели — музыкально-эстетическое воспитание и профессиональная подготовка личности музыканта.

2.6. Общие методы музыкального воспитания

Определение методов и форм организации музыкального воспитания в истории развития музыкальной педагогики имеет субъективно произвольный характер. Авторы, которые давали определения этим категориям, старались объяснять свои методические действия словами, которые за частую не имели четкого научного терминологически-семантического обоснования. И это не удивительно.

В упоминавшейся выше работе К.С.Станиславского, который впервые разложил "по полкам" процесс обучения актерскому искусству писал: "Об искусстве надо говорить и писать просто, поняло. Мудрённые слова пугают ученика. Они возбуждают ум, а не сердце. От этого в момент творчества человеческий интеллект вытесняет артистичную эмоцию с ее подсознанием, каким отведенная значительная роль в нашем направлении искусства".

Это объясняет то, что, давая определения некоторым понятиям воспитания и обучения искусству, авторы использовали терминологию, которая бытовала в практике их творческой деятельности. Такой подход

⁸⁷ Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1951. — С.3.

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 діяльність⁸⁸. 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 грамотність); г) громадсько-корисна діяльність, що виражається активною пропагандою музичного мистецтва⁸⁹. 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 вправ⁹⁰. 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 культури⁹¹.

Автори **Дмитрієва Л.Г.** та **Черноиваненко Н.М.** розділяють методи музичного виховання на три підгрупи: методи стимулювання музичної

приводил к тому, что формы организации и методы воспитания и обучения при их теоретическом определении приобретали тождественное значение, а иногда смешивались с видами художественной деятельности.

Что касается процесса музыкального воспитания, то в этом направлении на это время общности в теоретических определениях методов музыкального воспитания до сих пор нет.

Например, русский теоретик эстетического воспитания **Лихачев Б.Т.** в общем художественном (творческом) воспитании детей выделяет три основных группы методов: а) практическое обучение; б) эстетическое оптимальное восприятие; в) художественно-творческая деятельность. В этом мы усматриваем терминологическую некорректность, так как процессы обучения и воспитания в педагогической науке рассматриваются в отдельности и имеют свои четко определенные методы.

Авторы одного из последних русских пособий "Теория и методика музыкального воспитания" **Халабузарь П.В.** и **Попов В.С.** считают, что музыкальное воспитание осуществляется исключительно в формах музыкальной деятельности: а) слушание музыки; б) практическая творческая деятельность (исполнительство); в) учебная деятельность (музыкальная грамотность); г) общественно-полезная деятельность, которая выражается активной пропагандой музыкального искусства. Это утверждение вообще отмечается глобальным подходом, который охватывает весь учебно-воспитательный процесс, где смешивается в одно и музыкальное обучение, и воспитание.

Более четкое определение, на наш взгляд, имеет характеристика методов музыкального воспитания, которая сформулированная исследовательницей проблем музыкального воспитания детей младшего века **Ветлугиной Н.А.** Эта характеристика сводится к их определению на основе общей в педагогике теории воспитания, а именно: а) методы убеждения средствами музыки; в) методы приучения и упражнений. Такой подход имеет научно-теоретическую основу и дает возможность дальнейшего детального обоснования методов на основе главных положений теории воспитания.

Известная профессор **Апраксина О.А.** избегает теоретических обоснований и предлагает в организации музыкального воспитания школьников опираться на систему, которая включает: воспитание у школьников интереса и любви к музыке, потребности общения с ею; обучение разным видам музыкальной деятельности; развитие музыкально-

⁸⁸ Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1985. — С.136-142.

⁸⁹ Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб, 2000, С.6-13.

⁹⁰ 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.

⁹¹ Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие. — М.: Просвещение, 1983. — С.54.

діяльності; методи емоційного впливу; методи порівняння⁹². 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 методист, 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 насолоду⁹³. 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 виховання⁹⁴. 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"⁹⁵.

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

творческих способностей; образование, которое предусматривает знакомство с лучшими образцами мировой музыкальной культуры.

Авторы **Дмитриева Л.Г.** и **Черноиваненко Н.М.** разделяют методы музыкального воспитания на три подгруппы: методы стимулирования музыкальной деятельности; методы эмоционального влияния; методы сравнения. Такая характеристика включает только определенную часть музыкально-воспитательной деятельности, которая не в полной мере предусматривает формирование навыков музыкально-творческой практической деятельности учеников, которая является составной частью музыкальной воспитанности личности.

Известный украинский методист, профессор **Ростовский А.Я.** определяет основные методы музыкального воспитания на основе закономерностей музыкально-образовательного процесса, который в свое время выдвинул Кабалевский Д.Б.: а) воспитательное влияние музыки возможно только тогда, если дети учатся по-настоящему слышать ее и раздумывать над ней; б) эстетическое влияние музыки на духовный мир ученика возможный только тогда, если музыкальное произведение приносит ему художественное наслаждение. Такой подход раскрывает перспективу субъективного (творческого) определения и применение методов музыкального воспитания, исходя из конкретного содержания музыкального материала, который предлагается ученикам для ознакомления и изучения.

В профессиональном музыкальном обучении **Полянский Ю.А.** предлагает комплексный метод воспитания и обучение музыканта, где понятие метод рассматривается как совокупность действий преподавателя, построенных на объективных способах познания и превращение действительности в процессе обучения и воспитания. Такое определение включает широкий круг основных категорий музыкального обучения и воспитания и претендует на отдельную методику подготовки музыканта определенного уровня.

Более творчески предлагает подходить к выборам методов воспитания будущих музыкантов **Баренбойм Л.А.** Во-первых в музыкальном воспитании и обучении он отстаивает необходимость преодоления противоречий между эстетическими (художественными) принципами и выбором методов музыкального обучения и воспитания. Он отмечает: "Нередко методы работы педагога находятся в противоречии с его художественными установками. Если, например, он ставит своей задачей воспитать исполнителя, который сможет свободно и импровизационно передать поэтический образ музыкального произведения, но при этом "натаскивает" ученика, заставляя его механически копировать свое

⁹² Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методы музыкального воспитания в школе. — М.: Просвещение, 1989. — С.3-10.

⁹³ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. — Тернопіль, 2001. — С.8-10.

⁹⁴ 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.

⁹⁵ Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — М.: Музыка, 1974. — С.12.

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 музику ⁹⁶. 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.

Незвичайний підхід до визначення теоретичних категорій музично-педагогічного процесу здійснюють **Абдуллін Е.Б. і Ніколаєва Є.В.** у своєму підручнику «Теорія музичної освіти» ⁹⁷. По-перше, поняття «музична освіта» вони розглядають суб'єктивно, не дотримуючись основних положень основ класичної теорії педагогіки.

Освіта – це процес і результат навчання, виховання й формування особистості. Освіта по галузях виробничої та суспільної сфери, у тому числі й музичної, може бути елементарною, середньою, спеціальною, вищою. Тому форми її організації визначаються зовнішніми характеристиками процесу її здобуття – денна, вечірня, заочна, дистанційна тощо. Авторі основною формою музичної освіти вважають уроки музики, хоча в загальній педагогіці уроки є основною формою організації виключно шкільного навчання або видом навчальних занять у загальноосвітній (музичній) школі.

По-друге, – не зовсім коректно визначаються, виділені в окрему главу згаданого підручника, «методи музичної освіти». Такого поняття в теорії музичної педагогіки зовсім не може бути. Категорія «метод» у класичній педагогіці відноситься винятково до конкретних її розділів – теорії виховання, теорії навчання(дидактики), а не до освіти в цілому. Тому методи навчання й методи виховання в музичній галузі варто розглядати окремо, тому, що вони мають різне призначення. У практичному прояві вони являють собою взаємодію учнів(вихованців) і вчителів(вихователів), у результаті якого: в музичному навчанні відбувається передача й засвоєння музичних знань, умінь, навичок, а в музичному вихованні – формування свідомості(світогляду), особистісних музичних якостей, розвиток музичних здібностей учнів(вихованців).

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 сучасних педагогічних вимог можна умовно поділити на такі групи:

исполнительство ("играй, как я"), то между художественным идеалом и методами создаются непреодолимые противоречия".

Во вторых — в профессиональной подготовке музыканта Баренбойм Л.А. определяет необходимость воспитания качеств творческого представления и эстрадного самочувствия.

В общем музыкальном воспитании он предлагает применить так называемый "элементарный музыкальный комплекс", что включает в себя пять основных компонентов: переживание музыки; музыкальный слух; чувство музыкального ритма; умение сосредоточенно "наблюдать" по течению музыки; привычки и умение читать музыку. Из этого следует сделать вывод, что формирование указанных качеств Баренбойм Л.А. относит к сфере формирования музыкального сознания (мышление), на что в свое время подчеркивали Б.В. Асафьев и Б.Л. Яворский.

Необычный подход к определению теоретических категорий музыкально-педагогического процесса осуществляют **Абдуллин Э.Б. и Николаева Е.В.** в своем учебнике «Теория музыкального образования». Во-первых, понятие «музыкальное образование» они рассматривают субъективно, не придерживаясь основных положений основ классической теории педагогики. Образование – это процесс и результат обучения, воспитания и формирования личности. Образование по областям производственной и общественной сферы, в том числе и музыкальной, может быть элементарным, средним, специальным, высшим. Поэтому формы его организации определяются внешними характеристиками процесса его получения – дневная, вечерняя, заочная, дистанционная и т.п.. Авторы основной формой музыкального образования считают уроки музыки, хотя в общей педагогике уроки являются основной формой организации исключительно школьного обучения или видом учебных занятий.

Во-вторых, – не совсем корректно определяются, выделенные в отдельную главу упомянутого учебника, «методы музыкального образования». Такого понятия в теории музыкальной педагогики совсем не может быть. Категория «метод» в классической педагогике относится исключительно к конкретным ее разделам – теории воспитания, теории обучения (дидактики), а не к образованию в целом. Поэтому методы обучения и методы воспитания в музыкальной области следует рассматривать в отдельности, так как они имеют разное назначение. В практическом проявлении они представляют собой взаимодействие учеников (воспитанников) и учителей (воспитателей), в результате которого: в музыкальном обучении происходит передача и усвоение музыкальных знаний, умений, навыков, а в музыкальном воспитании – формирование музыкального сознания (мировоззрения), личностных музыкальных качеств, развитие музыкальных способностей учеников (воспитанников).

⁹⁶ Там само. — С.229.

⁹⁷ Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

- а) методи формування музично-естетичної свідомості;
- б) методи організації музично-естетичної діяльності і формування досвіду практичної музичної творчості;
- в) методи стимулювання практичної музичної діяльності;
- г) методи музичного самовиховання.

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 обирається ними як єдине та можливе в даних умовах. До них відносяться — спонукання, 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-

Наш підход к определению и классификации методов музыкального воспитания имеет обще педагогический характер и охватывает теоретическую и практическую стороны воспитательного процесса.

Общие методы музыкального воспитания соответственно современным педагогическим требованиям можно условно поделить на такие группы:

- а) методы формирования музыкально-эстетического сознания;
- б) методы организации музыкально-эстетической деятельности и формирование опыта практического музыкального творчества;
- в) методы стимулирования практической музыкальной деятельности;
- г) методы музыкального самовоспитания.

Методы формирования музыкально-эстетического сознания

Эта группа методов предусматривает совокупность взаимодействий преподавателя и студентов (учеников), во время которых осуществляется усвоение содержания музыкального материала на основе сознательного здравомыслящего и оценочного отношения к нему. Таким образом формируется музыкальное сознание, которое определяет уровень музыкального развития и музыкально-эстетические ценностные ориентации личности.

В практике осуществления работы по музыкальному воспитанию можно выделить конкретные методы формирования музыкально-эстетического сознания — **музыкально-эмоциональное влияние и убеждение**.

Музыкально-эмоциональное влияние — специально созданная, целесообразная организация жизнедеятельности участников воспитательного процесса, связанная с использованием образцов музыкального творчества, которые влияют на эмоционально-образную сферу мышления личности. Сюда относятся — демонстрации и иллюстрации определенных музыкальных произведений (образцов), сопровождаемые яркими выразительными и изобразительными элементами, которые вызовут соответствующую положительную эмоциональную реакцию (переживание).

Музыкально-эмоциональное влияние может быть прямым и опосредованным. Оно может быть направлено на пробуждение и стимулирование внутренней и внешней активности воспитанников.

Убеждение — действия преподавателя, направленные на формирование личностного отношения воспитанников к музыкальному искусству, в соответствии с которым возникает конкретное отношение к музыкальному произведению (образца), которое избирается ими как единственно возможное в данных условиях. К ним относятся — побуждение, внушение, разъяснение, объяснение, сравнение и т.п..

Каждый уровень музыкального образования и воспитания (элементарный, средний, высший) определяется общими критериями, которые характеризуют качества музыкального развития

<p>педагогічних досліджень⁹⁸. Їх можна умовно поділити на три групи.</p> <p>Першу групу становлять критерії ціннісних орієнтацій особистості, спрямованих на загальний художньо-естетичний кругозір. Для музичного розвитку показниками розвитку цих орієнтацій найголовнішими є такі:</p> <ul style="list-style-type: none"> • загальна музично-естетична ерудиція учнів; • наявність знань у галузі музичного мистецтва; • частота спілкування з музичними творами; • вибірковість смакових уподобань; • прагнення до самостійної музичної діяльності. <p>У другу групу входять критерії оцінки особистості музичних творів, що характеризують її здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного⁹⁹ проникнення у задум автора, вміння аналізу та інтерпретації твору.</p> <p>Головними показниками оціночної діяльності виступають:</p> <ul style="list-style-type: none"> • адекватність¹⁰⁰ емоційного реагування на музичний твір; • досвід визначення змістової сутності елементів музичної мови; • наявність і характер асоціацій; • обґрунтованість оцінних суджень; • цілісність і повнота осягнення твору; • вміння співвідносити вербальну¹⁰¹ і виконавську інтерпретації музичного мистецтва. <p>До третьої групи належать критерії самооцінки свого естетичного ставлення до музичного мистецтва. Ці критерії характеризують схильність особистості до самопізнання, творчої діяльності, орієнтованої на самовдосконалення.</p> <p>Головними показниками самооцінки є:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>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.</p>	<p>личности на разных этапах.</p> <p>Ранее мы отмечали, что по утверждению известной украинской исследовательницы проблем эстетического воспитания профессора Рудницкой О.П., критерии уровня сформированности музыкально-эстетического сознания личности определяются в процессе диагностики его художественного развития в контексте проведения научно-педагогических исследований. Их можно условно поделить на три группы.</p> <p>Первую группу составляют критерии ценностных ориентаций личности, направленных на общий художественно-эстетический кругозор. Для музыкального развития показателями развития этих ориентаций главнейшими являются такие:</p> <ul style="list-style-type: none"> • общая музыкально-эстетическая эрудиция учеников; • наличие знаний в области музыкального искусства; • частота общения с музыкальными произведениями; • избирательность вкусовых предпочтений; • стремление к самостоятельной музыкальной деятельности. <p>Во вторую группу входят критерии оценки личностью музыкальных произведений, которые характеризуют ее способность к эмоциональному сопереживанию художественному образу, эмпатического проникновения в замысел автора, умение анализа и интерпретации произведения.</p> <p>Главными показателями оценочной деятельности выступают:</p> <ul style="list-style-type: none"> • адекватность эмоционального реагирования на музыкальное произведение; • опыт определения содержательной сущности элементов музыкального языка; • наличие и характер ассоциаций; • обоснованность оценочных суждений; • целостность и полнота постижения произведения; • умение соотносить вербальную и исполнительскую интерпретации музыкального искусства. <p>К третьей группе принадлежат критерии самооценки своего эстетического отношения к музыкальному искусству. Эти критерии характеризуют склонность личности к самопознанию, творческой деятельности, ориентированной на самосовершенствование.</p> <p>Главными показателями самооценки являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> • готовность к самооценке своих художественных впечатлений; • критичность оценки собственной подготовки к общению с музыкальным искусством; • способность к осознанию имеющихся внутренних разногласий;
--	---

⁹⁸ Рудницка О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-258.

⁹⁹ Емпатія (від гр. "[ем]" — під час і "[патос]" — почуття) — розуміння почуттів і емоційного стану іншої особи. У сучасній трактовці — здатність особистості до співпереживання.

¹⁰⁰ Від лат. "adaequatus" — прирівнений, відповідний, тотожний.

¹⁰¹ Вербалізація (від лат. verbalis — словесний) — здатність людини виражати свої думки і почуття словами (мовленням).

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.

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 імпровізований 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 розігруватися не вправами та гамами, а на уривках творів, що вивчаються; вокалістам забороняють

- склонность к самосовершенствованию;
- умение определять и планировать свое дальнейшее музыкальное развитие.

Ценностные ориентации, эстетические оценки и самооценки тесно связаны между собой как целостное функциональное образование и в своей совокупности определяют общий уровень сформированности музыкально-эстетического сознания личности.

Методы организации музыкально-эстетической деятельности и формирование опыта практического музыкального творчества

Эта группа методов определяется прикладным характером и направлена на создание практических (деятельных) ситуаций в процессе музыкально-воспитательной работы. Главной задачей музыкально-педагогических работников в реализации методов организации музыкально-эстетической деятельности и опыта практического музыкального творчества выступает формирование у воспитанников повседневного стремления к практической музыкально-творческой деятельности.

К методам организации музыкально-эстетической деятельности и формирования опыта практического музыкального творчества следует отнести: **приучение; упражнения; педагогическое требование.**

Приучение — взаимодействия между участниками музыкально-воспитательного процесса, во время которых происходит прививание воспитанникам навыков практической музыкально-творческой деятельности.

С первого опыта общения с музыкальным искусством преподаватели приучают учеников к практическому выполнению музыкальных произведений, участия в музыкальном самостоятельном творчестве, коллективных музыкальных мероприятиях.

В процессе профессионального музыкального обучения метод приучения реализуется в повседневном участии студентов (учеников) в музыкальной жизни учебного заведения — посещениях и участии в концертах, лекториях, других мероприятиях, направленных на распространение и пропаганду музыкального искусства.

Упражнения — многократное повторение определенных музыкально-творческих действий (задач), целью которых является закрепление и усовершенствование практических навыков музыкального исполнительства.

В практике музыкального образования выполнения упражнений чаще применяется в музыкальном обучении и составляет одну из решающих условий технической подготовки музиканта. Поэтому в музыкальном воспитании этот метод приобретает эффективность в объединении с другим методом воспитания — **убеждением**.

Педагогическое требование — педагогически целесообразный, спланированный или импровизированный поступок воспитателя направленный на смену личностного поведения воспитанника или его отношение к своей деятельности.

В практике профессиональной музыкальной подготовки педагогическое требование является одним из главных факторов определения и формирования

приймати участь у поза навчальній 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. Частіше 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

Стимул¹⁰² 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 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.

характера творческой деятельности будущего музыканта. Педагогические требования могут быть связаны как с учебно-воспитательной работой, так и с повседневностью.

Например, будущим инструментальным исполнителям во время самостоятельных занятий над программой по специальности преподаватели ставят требование разыгрываться не упражнениями и гаммами, а на отрывках произведений, которые изучаются; вокалистам запрещают принимать участие во внеучебном и самодеятельном творчестве и т.п.

Формирование опыта практического музыкального творчества будущего музыканта тесно связано с общественностью. Поэтому в его музыкальном воспитании значительную роль играет общественное музыкальное мнение — состояние массового отношения разных групп людей к событиям и фактам музыкальной действительности. Чаще оно выполняет консультативную и контрольную функцию, является своеобразным экспертом уровня практического совершенства музыканта.

Общественное музыкальное мнение — это взгляды и суждения преподавателей, коллег, товарищей, знакомых и других людей по поводу практической музыкально-творческой деятельности студента (ученика), что положительно или отрицательно влияет на процесс формирования его музыкально-практического опыта.

Поэтому общественное музыкальное мнение следует выделить в специфический метод формирования опыта музыкально-творческой деятельности будущего музыканта, который характеризуется объективным явлением, не зависимым от характера и содержания музыкально-воспитательной работы.

Методы стимулирования практической музыкальной деятельности

Стимул в музыкальном воспитании — это специально организованное влияние на сознание, мотивацию, чувства и волю личности с целью повышения его музыкально-творческой активности.

Стимулировать — означает побуждать к определенным действиям. Процесс стимулирования в общем значении можно рассматривать: С одной стороны — как движущую силу воспитания, возникающую на основе мотивов (материальных, социальных и нравственно-психологических) и разрешения противоречий, о которых мы говорили выше. С другой стороны — как совокупность специальных методов, которые применяются педагогом для создания ситуации побуждения личности к определенным действиям.

В качестве основного метода стимулирования в музыкальном воспитании является **педагогическое требование**.

В свое время А.С.Макаренко разработал целую систему педагогических требований к детям, личности, коллективу. В его практической работе эти требования сыграли большую роль в формировании сознания и морального поведения его воспитанников.

В музыкальном воспитании форма требований имеет индивидуальный характер в зависимости от

¹⁰² Від лат. stimulus — поштовх, заохочення.

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 вдосконалення 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 корегування¹⁰³ та корекція¹⁰⁴ поведінки особистості. Покарання викликає неприємні 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 майбутніх 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

особенностей каждой личности: одному достаточно напомнить, намекнуть, другому надо высказать требование более категорически.

Педагогическое требование может быть прямым (непосредственным) и побочным (косвенным).

Прямое (непосредственное) требование выдвигается педагогом, как правило, декларативно, касается всех без исключения и подлежит соответственно выполнению без всяких возражений.

Побочное (косвенное) требование в своем составе кроме прямого имеет отношение совета или оценочное отношение преподавателя к деятельности ученика (студента) — это требование-совет, требование-нарекание, требование-просьба и т.п..

Другим методом стимулирования в музыкальном воспитании является **соревнование**. В частности, этот метод приобретает значительную эффективность на начальном этапе формирования музыкальных качеств личности. Реализация его осуществляется в процессе участия студента (ученика) в разных конкурсах, показательных выступлениях, концертах и других мероприятиях, в которых он демонстрирует свои достижения в сравнении с другими.

В практике работы музыкальных учебных заведений метод соревнования осуществляется проведением конкурсов на лучшее исполнение произведений отдельных композиторов, посвященных их юбилейным датам, академические концерты и прочее.

К методам стимулирования следует отнести также **поощрения и наказания**.

Поощрение — моральное или материальное влияние на воспитанников, которые положительно характеризует их деятельность и побуждает к дальнейшему совершенствованию своих достижений.

Моральное поощрение может быть в форме одобрения определенных поступков и достижений, наград грамотами, дипломами, размещением портретов на досках наилучших студентов (учеников), другими отличиями.

К материальным формам поощрения относятся денежные вознаграждения, ценные призы и т.п..

Наказание — моральное, психолого-педагогическое влияние на личность, с помощью которого происходит коррелирование и коррекция поведения личности. Наказание вызывает неприятные переживания и чувство стыда за совершенные поступки или невыполнение обще принятых педагогических требований. А.С.Макаренко образно называл это состояние "выталкиванием" из общих рядов". При применении методов наказания следует придерживаться высокой объективности и учитывать индивидуальные особенности будущих музыкантов. Несправедливые наказания в музыкальном воспитании могут создать конфликтную ситуацию или привести к тому, что ученик (студент) может потерять веру в возможность овладения музыкальным искусством по причине недостатка музыкальных способностей.

¹⁰³ Від сл. "кореляція" (лат. correlativus — співвідносність, співвідношення).

¹⁰⁴ Від лат. correctio — виправлення, поліпшення.

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.

Самовиховання особистості може здійснюватися в інтелектуальній, морально-психологічній та фізичній сфері. Воно набуває характеру самоосвіти, яка може бути організованою або спонтанною¹⁰⁵.

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 самопримуснення, творчі та евристичні методи.**

С а м о п і з н а н н я — 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.

С а м о у т р и м а н н я — 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 низько художніх музичних заходах, не дивлячись на матеріальну винагороду, стримуванні себе від участі у так званих "халтурних" виступах тощо.

С а м о п р и м у ш е н н я — дії, спрямовані на удосконалення своїх якостей понад обов'язкових вимог, що висуваються перед особистістю.

До основних методів самопримуснення слід віднести: дотримання особистого режиму дня; виконання особистого плану самостійних занять; обов'язкове відвідування або участь у заходах, пов'язаних з майбутньою професією.

К наказанию в музыкальном воспитании следует отнести: замечание, претензии, отрицательные выводы и оценки деятельности.

Основным требованием к применению методов стимулирования практической музыкальной деятельности является их комплексное применение.

Не целесообразно, например, строить воспитательный процесс исключительно на педагогических требованиях или на соревнованиях. Это, с одной стороны, может притупить творческий, инициативный подход личности к музыкальным занятиям. С другой стороны — может развить нездоровый дух соперничества, который приведет к отрицательным моральным взаимоотношениям в коллективе и будет способствовать развитию амбициозных отрицательных качеств будущего музыканта.

Методи музикального самовоспитання

Общеизвестно, что самовоспитание — это процесс целенаправленной самостоятельной работы личности над усовершенствованием своих личностных качеств.

Самовоспитание личности может осуществляться в интеллектуальной, нравственно-психологической и физической сфере. Оно приобретает характер самообразования, которое может быть организованным или спонтанным.

В процессе профессионального музыкального воспитания, самовоспитание играет важнейшую роль. Ни один выдающийся музыкант, композитор не стал бы выдающимся без обучения и воспитания, но решающую роль в их становлении сыграло именно самовоспитание.

На основе обще известных психолого-педагогических определений методы музыкального самовоспитания можно условно разделить на подгруппы: **методы самопознания; методы самовоздержания; методы самопринуждения, творческие и эвристические методы.**

С а м о п о з н а н и е — процесс определения своих музыкальных свойств в сравнении с требованиями, которые выдвигаются для определенного уровня музыкальной образованности. К методам самопознания относятся — сравнительное наблюдение за собой; самоанализ и сравнение себя с другими людьми — музыкантами более высокого уровня.

С а м о в о з д е р ж а н и е — действия личности, направленные на ограничение или недопущение отрицательных, нежелательных поступков в своей деятельности. К методам самовоздержания следует отнести самовнушение; самоотказ; самозапрет; самонаказание.

В практике профессионального музыкального воспитания методы самовоздержания могут реализовываться, например, в предотвращении участия в низко художественных музыкальных мероприятиях, не смотря на материальное вознаграждение, сдерживании себя от участия в так называемых "халтурных" выступлениях и т.п..

С а м о п р и н у ж д е н и е — действия,

¹⁰⁵ Від лат. "spontaneus" — самодовільний. У нашому розумінні — діяльність викликана особистісними внутрішніми причинами або спонуканнями.

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.

2.7. 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 заходи спрямовані на активну 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.

направленні на совершенствование своих качеств выше обязательных требований, которые выдвигаются перед личностью.

К основным методам самопринуждения следует отнести: соблюдение личного режима дня; выполнение личного плана самостоятельных занятий; обязательная посещаемость или участие в мероприятиях, связанных с будущей профессией.

Творческие и эвристические методы самовоспитания — это действия, направленные не на формальное, а на качественное, образцовое выполнение задач, добавление к ним своего личного творческого отношения. В воспроизведение каждого музыкального произведения, музыкальной фразы можно вложить свое неповторимое звучание, свое открытие. Стремление к этому и является реализацией творческого или эвристического метода самовоспитания.

Но главным для будущего музыканта в самовоспитании является соблюдение личного режима дня и добросовестное выполнение плана самостоятельных занятий.

2.7. Формы организации музыкального воспитания

Формы организации музыкального воспитания — внешние характеристики музыкального воспитательного процесса, которые предопределяются количеством его участников и видом музыкальной деятельности.

В музыкальном воспитании принято разделять такие формы его организации: **массовые; групповые (клубные); индивидуальные.**

Массовые формы организации музыкального воспитания как правило внедряются в общественном воспитательном процессе. Они являются частью учебно-воспитательного процесса любого учебного заведения.

В общественной жизни массовые формы организации музыкального воспитания внедряются средствами массовой информации, разными творческими организациями, развлекательными учреждениями.

Массовые формы музыкального воспитания по уровню их влияния на личность можно условно поделить на активно действенные и пассивно действенные.

Активно действенные меры нацелены на активное участие каждого участника. В практике — это массовые коллективные музыкальные мероприятия (совместное пение, музицирование, выполнение музыкально-ритмических упражнений, дискотеки и т.п.).

Пассивно действенные — это мероприятия, которые не предусматривают активное практическое участие участников направленное на репродуктивное восприятие музыкальных явлений. К ним относятся посещаемость концертов, музыкальных лекториев, просмотр и прослушивание телерадиопрограмм и прочие.

Групповые (клубные) формы организации музыкального воспитания отмечаются небольшим количеством участников, которых объединяет определенный музыкальный жанр или

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 сформувати 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.

Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высших пед. учебн. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: 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.

Дмитриева 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. —

тематика. В практике наиболее популярные — это клубы любителей старинной музыки, так называемые фан-клубы почитателей определенных исполнителей, любителей современных музыкальных жанров, течений и т.п..

Индивидуальные формы музыкального воспитания чаще применяются в профессиональной подготовке музыкантов и тесно объединяются с учебным процессом.

В практике — это индивидуальные занятия, во время которых наряду с учебными задачами решаются вопросы воспитательного плана: знакомство с особенностями творчества композитора, произведение которого изучается, эпохи, в которой он жил; анализ средств выразительности и изобразительности музыкального произведения; создание ситуаций оценочно-критического и сравнительного характера разбора музыкального произведения и прочие.

Говоря о важности музыкально-эстетического воспитания личности, следует вспомнить крылатое выражение К.Д.Ушинского: "Запоёт школа — запоёт народ!". Это выражение имеет широкое философское значение, которое подчеркивает важность общего музыкального воспитания, без которого крайне сложно сформировать личность, способную ценить прекрасное вокруг себя и создавать его.

Вопросы для обсуждения.

1. Основные теоретические концепции и подходы к музыкальному воспитанию молодежи в истории отечественной музыкальной педагогики.
2. Особенности музыкального воспитания личности в контексте общего воспитательного процесса.
3. Цель, задачи, этапы и движущие силы музыкального воспитания.
4. Закономерности, принципы музыкального воспитания.
5. Методы и формы организации музыкального воспитания.

Рекомендованная литература.

Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высших пед. учебн. заведений / Э.Б.Абдуллин, Э.В.Николаева. — Г.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. — Г.: Просвещение, 1983. — С.8-27.

Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — Г.: Музыка, 1974. — С.15-60, 229-237.

Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. — Г.: Просвещение, 1964. — С.14-29.

Галузинський В.М., Евтух М.Б. Педагогіка: теорія і історія: Учебн. пособие. — К.: Высшая школа, 1995. — С.67-142.

Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методы музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие. — Г.: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.

№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 дитинстві: 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.: КДЛУ. — 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.

Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. — Ніжин: Вид.-во НДПУ ім.М.Гоголя, 2003. — 193 с.

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 методикі 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

Дидактика¹⁰⁶ — 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 винятково 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;

Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. — Г.: Просвещение, 1990. — С.3-147.

Карпенчук С.Г. Теория и методика воспитания: Учебн. пособие. — К.: Высшая шк., 1997. — 304 с.

Концепция гражданского воспитания личности в условиях развития украинской государственности // Инф. зб. Министерства образования и науки Украины, 2000. — №21. — С.11-15, 24-26.

Лозова В.И., Троцько Г.В. Теоретические основы воспитания и обучение: Учебн. пособие для студентов пед. Учебн. учреждений. — Харьков, 1997. — С.19-68.

Методика музыкального воспитания в детском саду: Учебн. пособие / Н.А.Ветлугина и др. — 3-е изд., испр. и доп. — Г.: Просвещение, 1989. — С.31-38.

Михайличенко О.В. Очерки из истории музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи в Украине. — К.: КДЛУ. — 1999. — С.214-237.

Музыкальное воспитание в Советском Союзе / Ред.-сост. Л.Баренбойм. — Г.: Сов. композитор, 1977. — С.3-28.

Ростовский О.Я. Методика преподавания музыки в основной школе: Учебн. пособие. — Тернополь: Учебн. книга, 2001. — С.8-10.

Ростовский О.Я. Лекции из истории западноевропейской музыкальной педагогики: Учебн. пособие. — Нежин: Изд.-во НДПУ им.М.Гоголя, 2003. — 193 с.

Рудницкая О.П. Педагогика: общая и художественная: Учебн. пособие. — К.: АПН Украины, 2002. — С.118-135.

Стельмахович М.Г. Теория и практика украинского национального воспитания. — Ивано-Франковск, 1996. — С.10-31, 36-48.

Ступарик Б.М. Национальная школа: истоки, становление. — К.: Віпол, 1998. — С.280-330.

Фіцула М.М. Педагогіка: учебное пособие. — К.: Издательский центр "Академия", 2000. — С.218-241.

Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учебное пособие. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб: Изд. "Лань", 2000. — 224 с.

Хрестоматія по методикі музикального виховання в школі: Учебн. пособие / Сост. О.А.Апраксина. — Г.: Просвещение, 1987. — С.5-66.

Раздел третий

ТЕОРИЯ ОБЩЕГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЕ (ДИДАКТИКА)

3.1. Понятие дидактики и ее основные категории

Дидактика — это область педагогической науки, которая изучает и разрабатывает теорию образования и обучение. Дидактика лежит в основе всей преподавательской деятельности и касается только процессов, связанных исключительно с образованием и обучением. В воспитательных процессах также можно выделить дидактические особенности, но только в

¹⁰⁶ Від гр. "дидактикос" — повчальний.

<ul style="list-style-type: none"> • визначенні педагогічних засад змісту музичної освіти; • розробці систем загальних методів музичного навчання; • розробці і вдосконаленні форм організації музичного навчання. <p>Основними категоріями музичної дидактики виступають музична освіта й музичне навчання.</p> <h3>З історії розвитку дидактики</h3> <p>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).</p> <p>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.</p> <p>Коменському належить також концепція професійної підготовки вчителів, створення окремих методик викладання різних предметів.</p> <p>В розвиток дидактики зробили внесок не лише філософи-просвітителі, а й педагоги. На рубежі ХУІІІ ст., коли світська школа мала пріоритет перед конфесійною (церковною), в ній склалася теорія так званої <i>формальної і матеріальної освіти</i>.</p> <p>Автором теорії формальної освіти став Йоган-Фрідріх Гербарт (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.</p> <p>На першому ступені ("ясність") здійснюється первинне ознайомлення учнів з предметом пізнання, застосовується елементарна наочність.</p> <p>На другому ступені ("асоціація" ¹⁰⁷) даються нові знання та встановлюється зв'язок нових елементів з попередніми, відомими.</p> <p>На третьому ступені ("система" ¹⁰⁸) застосовується такий виклад матеріалу, який формує його у вигляді правила чи закону.</p> <p>На четвертому ступені ("метод") формуються навички застосування набутих знань у практиці.</p> <p>Виховною метою концепції Й.Ф.Гербарта була ідея внутрішньої свободи, яка б охоплювала прагнення дитини до вдосконалення. Засобами виховання він вважав схвалення і догану, дотримання правил</p>	<p>случаях, где речь идет об обучении (овладении) конкретному воспитательному качеству (привычки).</p> <p>Музыкальная дидактика — это раздел музыкальной педагогики, который раскрывает сущность музыкального образования и обучения, прежде всего в содержательном, теоретическом аспекте.</p> <p>Основные задачи музыкальной дидактики состоят в:</p> <ul style="list-style-type: none"> • исследовании сути, закономерностей и принципов музыкального обучения; • определении педагогических основ содержания музыкального образования; • разработке систем общих методов музыкального обучения; • разработке и совершенствовании форм организации музыкального обучения. <p>Основными категориями музыкальной дидактики выступают музыкальное образование и музыкальное обучение.</p> <h3>Из истории развития дидактики</h3> <p>Вообще дидактика как область педагогической науки существует давно. Ее возникновение связано с именем упоминавшегося прежде великого чешского гуманиста и педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), что считается основателем дидактики благодаря его основному произведению "Великая дидактика"(1632).</p> <p>Яну Амосу Коменскому, как отмечалось раньше, принадлежит идея существующей структуры классно-урочной системы организации занятий в учебных заведениях, идея возрастного распределения детей на классы, учебного времени — на учебный год, четверти с каникулами между ними. Проведение 45-минутных уроков с перерывами, предметная система преподавания по определенным программам и учебникам — это тоже изобретение Коменского.</p> <p>Коменскому принадлежит также концепция профессиональной подготовки учителей, создание отдельных методик преподавания разных предметов.</p> <p>В развитие дидактики сделали вклад не только философы-просветители, а и педагоги. На рубеже ХУІІІ ст., когда светская школа приобрела приоритет перед конфессиональной (церковной), в ней сложилась теория так называемого <i>формального и материального образования</i>.</p> <p>Автором теории формального образования стал Йоган-Фридрих Гербарт (1776-1841) — немецкий философ и педагог, который считал, что мир состоит из простых вещей ("реалов") и несложных взаимосвязей между ними. Поэтому объем сознания человека можно формировать на протяжении четырех степеней обучения.</p> <p>На первой степени ("ясность") осуществляется первичное ознакомление учеников с предметом познания, применяется элементарная наглядность.</p> <p>На второй степени ("ассоциация") даются новые знания и устанавливается связь новых элементов с предшествующими, известными.</p> <p>На третьей степени ("система") применяется</p>
---	--

¹⁰⁷ Від лат. "associatio" — з'єднання. У психології та педагогіці — зв'язок уявлень, зумовлених попереднім досвідом.

¹⁰⁸ Від гр. "система" — ціле, складене з частин.

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 робітників.

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 дозволі.

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 прагматизму¹⁰⁹, 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

такое изложение материала, который формирует его в виде правила или закона.

На четвертой степени ("метод") формируются привычки применения приобретенных знаний в практике.

Воспитательной целью концепции Й.Ф.Гербарта была идея внутренней свободы, которая бы охватывала стремления ребенка к усовершенствованию. Средствами воспитания он считал одобрение и выговор, соблюдение правил поведения, суровый распорядок дня.

Основными предметами он считал те, которые преимущественно развивают память (древнегреческая и латинская языки), остальные предметы строятся на запоминании. Эта теорию позже была положена в основу гимназического образования в России.

Поскольку теория Гербарта была ориентирована на образование интеллигенции, правящей элиты, то возникшая потребность в системе образования для практической прослойки — торговцев, ремесленников, квалифицированных рабочих.

Таким образом, возникла теория так называемого материального образования, идея создания которой принадлежит англійському філософу **Герберту Спенсеру (1820-1903)**.

Дидактические основы теории материального образования основывались на базе пяти видов человеческой деятельности — самосохранении, поиску средств к жизни, воспитании потомков, выполнении социальных функций и досуге.

К тому же, считал Г.Спенсер, школа должна прививать молодёжи привычки соблюдения гигиены, обращать внимание на физическое развитие — правильное питание, закаливание, физическую культуру. Образование обеспечивалось изучением логики, математики, психологии, биологии, химии, физики и др. Спенсер резко выступал против умственной перегрузки ребенка, что было характерной для формального образования.

Во второй половине XIX ст. значительный вклад в развитие дидактики внес немецкий педагог **Ф.А.Дистервег (1790-1866)**. Наряду с прогрессивными идеями природосоответствия воспитания и обучения, он разработал теорию развивающего обучения. Главную задачу обучения он усматривал в развитии мышления, внимания, памяти ребенка. Учебные предметы и методы обучения определял в зависимости от того, насколько они стимулируют умственную активность учеников. Для начального обучения Ф.А.Дистервег предлагал метод эвристической беседы.

Ф.А.Дистервег является автором свыше 20 учебников по математике, географии, астрономии. Среди них следует отметить его дидактическую работу "Руководство (пособие) для немецких учителей" (1851), которое в 1913 г. вышло в России.

Мировая дидактика конца XIX — первой половины XX ст. развивалась на основах разных философских течений, которые отображали идеи так называемого прагматизма, сущность которого состоит не в раздумывании над окружающим миром, а в стремлении конкретно решать проблемы, которые создаются перед человеком в разных жизненных

¹⁰⁹ Від гр. "[прагматос]" — дія, практика.

(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 біхевіоризму¹¹⁰ в психології і так званої "наукової педагогіки", яка передбачала виключення принципу 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 ХХ 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 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 велося з урахуванням психологічних та вікових особливостей учнів, на базі їх вивчення

обстоятельствах.

Немецький педагог **В.А. Лай** (1862-1926) розробив "педагогіку дійства", в основі якої лежить механічне представлення о том, что для всех организмов, независимо от уровня их развития, характерна одинаковая последовательность всех жизненных процессов, которая состоит из трех основных степеней — восприятие, переработка, выражение (воспроизведение) или действие. Последнее по Лаю является главным.

Исходя из этих теоретических предпосылок, главное внимание в его школах, которые назывались "школами действия", отводилось таким видам занятий, как моделирование, рисование, уход за растениями, животными и т.п.. Свои идеи он изложил в работах "Экспериментальная дидактика" (1903), "Экспериментальная педагогика" (1908) и "Школа действия" (1911).

Американский психолог и педагог **Э.Л.Торндайк** (1874-1949) — один из основателей биохевиоризма в психологии и так называемой "научной педагогике", которая предусматривала исключения принципа сознания в обучении. По Торндайку сущность обучения состоит в развитии и привитии (дрессировке) желательных реакций ученика на соответствующие обстоятельства и стимулы. Об этом он написал в работах: "Принципы обучения, основанные на психологии" (1930), "Процесс учения у человека" (1935) и др.

Д.Дьюи (1859-1952) — американский философ, психолог и педагог, который в начале ХХ ст. основал педагогическое течение, которое получило название *педоцентризма*. Ее сущность состояла в утверждении того, что любая учебная наука, любая ее отдельная теория является лишь инструментом в руках педагога, и внедрение ее в содержание обучения предопределяется не объективной истиной, а практической полезностью и целесообразностью. Преподавание предметов и методы обучения, по Дьюи, должны быть заменены на игровую и трудовую деятельность. Он утверждал, что учебный курс любого предмета должен строиться вокруг четырех основных человеческих инстинктов — социального, инстинкт конструирования, инстинкт художественного отражения и исследовательской инстинкт.

Учитывая это, его можно считать основателем деятельного подхода к обучению, которое стало стержнем теории обучения "дорогой действий". *Педоцентризм* — управление практическим опытом без учебных программ, которое предусматривает широкую ученическую и преподавательскую самостоятельность. Этот подход с одной стороны противостоял догматизму и формализму в обучении и воспитании детей того времени. С другой — давал низкие показатели в конечных результатах образования, что отрицательно влияло на развитие теории и практики образования в США и других странах.

Свои идеи Д.Дьюи выложил в работах "Школа и ребенок" (1923) и "Школа и общество" (1925).

¹¹⁰ 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.

вчителями. "Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також у всіх відношеннях", — стверджував він ¹¹¹.

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.

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.Гринченко** (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 "Трудовая школа" (1919) започаткував і обґрунтував теорію трудового і політехнічного навчання. Він був одним з провідних педологів, автором книги "Педология" (1925) ¹¹². Але педологія в 1936 р. була визнана ЦК ВКП(б) ¹¹³ лженаукою і скасована як така, що в своїй сутності базується на "фаталістичній обумовленості долі дітей біологічними та соціальними факторами, впливом спадковості та незмінного середовища" ¹¹⁴.

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.

Серед дидактів-практиків 50-60-х років XX 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

Большой вклад в развитие дидактики внес выдающийся русский педагог **К.Д.Ушинский** (1824-1870) — один из основателей отечественной педагогической науки. В основу педагогики К.Д.Ушинского была положена идея народности (всеобщности). Как и основатели классической педагогики он требовал, чтобы обучение велось с учетом психологических и возрастных особенностей учеников, на базе их изучения учителями. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего познать ее также во всех отношениях", — утверждал он.

Среди его научно-педагогических исследований следует выделить фундаментальную работу "Человек как предмет воспитания" (1868), которая считается непревзойденным достижением мировой педагогической науки того времени.

К.Д.Ушинский — автор учебников для народной школы "Детский мир" (1861) и "Родное слово" (1864), которые в свое время имели широкое распространение в практике работы народных школ.

Среди украинских педагогов-дидактов XIX ст. заметной является фигура **О.В.Духновича** (1803-1865). Он автор ряда работ, которые оказывали содействие распространению образовательного движения и созданию свыше 70 начальных школ в Закарпатье. Его основные произведения — "Книжица читальная для начинающих" (1847), "Сокращенная грамматика грамотного русского языка" (1853), "Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских" (1857) — стали первыми отечественными педагогическими пособиями.

Автором ряда учебников был **Б.Д.Гринченко** (1863-1910). Несмотря на запрет, он преподавал в школе на украинском языке, выдал 4-х томный "Словарь украинского языка" (1905-1907), а также "Украинскую грамматику к науке чтения и писания" (1907).

Значительной вехой развития дидактики стала деятельность русского психолога и педагога **П.П.Блонского** (1884-1941), который своей работой "Трудовая школа" (1919) начал и обосновал теорию трудового и политехнического обучения. Он был одним из ведущих педологов, автором книги "Педология" (1925). Но педология в 1936 г. была признана ЦК ВКП(б) лженаукой и упраздненной как такая, что в своей сущности базируется на "фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и неизменной среды".

Середина XX ст. для отечественной педагогической науки была очень сложной в связи с второй мировой войной и экономическим преодолением ее следствий в бывшем СССР. Но педагогическая наука все же так развивалась благодаря убеждениям и идейной настроенности учителей и научных работников на образование и воспитание народных масс.

Среди дидактов-практиков 50-60-х годов XX ст. следует назвать **В.О.Сухомлинского** (1918-1970),

¹¹¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. — М., 1968. — С.353.

¹¹² Педология — (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.

¹¹³ ЦК ВКП(б) — Центральный Комитет Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков).

¹¹⁴ Педагогический словарь в двух томах. — Т.2. — М.: Издательство АПН, 1960. — С.114.

порад учителям", "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 освіти ¹¹⁵.

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.Талізину 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 теорії музичного навчання, в той період не здійснювалися, хоча певні зрушення в цьому напрямку були.

Як уже згадувалося раніше, наприкінці XIX — в першій половині XX 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 XX 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

який не створив науково-дидактичних робіт, но своєю діяльністю, розповсюдженням досвіду своєї роботи як педагога, директора школи, громадського діяча в області освіти і виховання подав зразки дидактичного підходу до організації педагогічної роботи. Свої ідеї він виклав в публіцистичних роботах "Педагогічне керівництво виробничої роботою учнів", "Серце віддаю дітям", "Сто порад учителю", "Розмова з молодим директором школи" і 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 освіти.

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.Талізину 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 дослідження, які розкривали б загальні положення теорії музичного навчання, в той період не здійснювалися, хоча певні зрушення в цьому напрямку були.

Як уже згадувалося раніше, наприкінці XIX — в першій половині XX 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 XX 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.

¹¹⁵ На початку 80-х років XX ст. вийшов ряд постанов Уряду колишнього СРСР з приводу поліпшення роботи та підвищення ефективності середніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

загальноосвітній школі. Серед українських дослідників слід назвати Т.І.Цвельх, Л.О.Хлебнікову, Л.Г.Коваль, О.М.Олексюк, Г.М.Падалку, А.Г.Болгарського, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницьку, Г.П.Шевченко, Т.П.Танько, В.Ф.Орлова, О.П.Щолокову, О.М.Отіч, які плідно працюють над різними проблемами поліпшення теорії та практики музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні.

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 загально навчальні, мовленнєві, побутові, професійні, трудові, мистецькі та спортивні

На общем уровне значительный вклад в решение проблем музыкального обучения и воспитания, в частности развития отдельных дидактических вопросов внесли Н.А.Ветлугина, которое занималось изучением проблем музыкального обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, Д.Б.Кабалевский и О.А.Апраксина, которые сделало значительные сдвиги в разработке и улучшении музыкального обучения и воспитания детей в общеобразовательной школе. Среди украинских исследователей следует назвать Т.И.Цвельх, Л.О.Хлебникову, Л.Г.Кузнец, О.М.Олексюк, Г.М.Падалку, А.Г.Болгарского, О.Я.Ростовского, О.П.Рудницкую, Г.П.Шевченко, Т.П.Танько, В.Ф.Орлова, О.П.Щолокову, Е.М.Отіч, которые плодотворно работают над разными проблемами улучшения теории и практики музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи в Украине.

Среди научных работников, которые изучало вопрос профессионального музыкального образования и подготовки музыкантов высшего уровня, можно назвать имя русского ученого Л.А.Баренбойма, что одним из первых поднял вопрос развития теории общей музыкальной педагогики. В своей работе "Музыкальная педагогика и исполнительство" (1974) он сделал попытку, хоть и в публицистическом стиле, с разными художественно-сравнительными раздумьями, обосновать некоторые дидактические требования к музыкальному обучению и методы развития музыкальных качеств, в частности в исполнительстве.

Современное состояние развития теории музыкального образования и обучения имеет определенные особенности, которые, с одной стороны, оказывают содействие дальнейшему ее развитию — это наличие законодательства об образовании, ее содержание, стандарты, равные, требования. С другой стороны при наличии разных отдельных методик преподавания музыкальных дисциплин и особенностей исполнительства недостаточно изученные и определенные общие дидактические особенности музыкального обучения на основе классической педагогической науки.

В этом разделе мы сделали попытку определить дидактические положения организации музыкального обучения, исходя из общих теоретических предпосылок классической педагогической теории.

3.2. Содержание образования и процесса обучения

Образование — это процесс и результат обучения, которое содержит сумму знаний, которые предусмотрены ее определенным уровнем. Для общего образования эта сумма знаний определяется основами наук в гуманитарном, техническом и естественном циклах. Для профессионального и высшего образования она предусматривает получение профессии, достижение определенного квалификационного уровня.

Содержание образования является предметом дидактики и включает точно определённую систему **знаний, умений и навыков**, которые предусмотрены определенным образовательным уровнем в структуре национальной системы

<p>уміння.</p> <p>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.</p> <p>Зміст освіти в Україні включає загальну, політехнічну та професійну освіту.</p> <p>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.</p> <p>Політехнічна освіта включає знання про наукові основи сучасного виробництва, найважливіші технологічні процеси. Вона передбачає оволодіння загально технічними уміньми й навичками, необхідними для участі у продуктивній праці, усвідомлення соціальних та економічних наслідків науково-технічного прогресу.</p> <p>Професійна освіта передбачає оволодіння знаннями, уміньми й навичками, які необхідні для виконання робіт, передбачених певною професією, забезпечення якості та належної продуктивності праці.</p> <p>Зміст освіти зосереджений у навчальному плані, навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Навчальні посібники — допоміжні навчальні книги, матеріали, що доповнюють і розширюють можливості вивчення предмета. До них належать хрестоматії, словники, збірники задач, книги для домашнього читання тощо.</p>	<p>образования.</p> <p>Знання — обобщенный и стойкий социально-экономический опыт, накопленный человечеством в процессе общественно-исторического развития. Отражаются знания в понятиях, фактах, представлениях, теориях и т.п..</p> <p>Умения — способность человека сознательно выполнять определенные практические действия на основе полученных знаний. Различают обще учебные, речевые, бытовые, профессиональные, трудовые, художественные и спортивные умения.</p> <p>Навыки — автоматизированная, безошибочная деятельность на основе многократного повторения в процессе приобретения образования и жизненного опыта. Соответственно видам деятельности привычки разделяют на мыслительные, двигательные, интеллектуальные, сенсорные и перцептивные.</p> <p>Содержание образования в Украине включает общее, политехническое и профессиональное образование.</p> <p>Общее образование — совокупность систематизированных научных знаний об основных закономерностях развития природы, общества, человеческой психики. Вместе с этим — это система умений, навыков, взглядов, убеждений, которые оказывают содействие общему развитию, становятся основой для дальнейшей профессиональной подготовки человека.</p> <p>Политехническое образование включает знание о научных основах современного производства, важнейшие технологические процессы. Оно предусматривает овладение обще техническими умениями и привычками, необходимыми для участия в продуктивной работе, осознание социальных и экономических следствий научно-технического прогресса.</p> <p>Профессиональное образование предусматривает овладение знаниями, умениями и привычками, которые необходимые для выполнения работ, предусмотренных определенной профессией, обеспечение качества и надлежащей производительности работы.</p> <p>Содержание образования сосредоточено в учебном плане, учебных программах, учебниках, учебных пособиях.</p> <p>Учебный план — это государственный нормативный документ, который определяет перечень предметов (учебных дисциплин) уровня образования, последовательность и количество времени для их изучения, форму итогового контроля. Основу учебного плана составляют учебные предметы, в которых сосредоточенная дидактически обоснованная система научных знаний, практических умений и навыков, которые отображают основное содержание и методы определенной науки.</p> <p>Учебная программа — это государственный документ, в котором соответственно учебному плану определено содержание предмета в целом, порядок изучения тем с распределением их по годам, зафиксирован объем знаний, умений и навыков, которые необходимо усвоить.</p> <p>Учебник — основная книга, в которой соответственно учебной программе изложено основное содержание предмета. Учебники, кроме детального</p>
--	--

<p>Зміст загальної, політехнічної і професійної освіти в своїй логічній структурі має дві складові частини: інваріантну (державну) і варіативну (місцеву) ¹¹⁶. Ці частини конкретно відбиваються в навчальних планах освітніх закладів, що забезпечують відповідний рівень освіти.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Питання поліпшення й удосконалення змісту освіти на різних освітніх рівнях стають найголовнішими в національній освітній політиці.</p> <p>В сучасних умовах в нашій країні зміст освіти будується на державних стандартах освіти ¹¹⁷, які розробляються Міністерством освіти і науки України. Ці стандарти втілюються в практику роботи навчальних закладів різного типу в структурі національної системи освіти.</p> <p>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.</p> <p>Державні стандарти освіти розробляються для різних ланок освіти і галузевих напрямів.</p> <p>Загальна структура державного стандарту освіти для різних напрямів і рівнів освітньої діяльності включає:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>В історії розвитку педагогічної науки навчання завжди розглядалося як категорія, що визначала</p>	<p>содержания отдельных тем, содержат практические задачи и указания относительно организации учебной работы.</p> <p>Учебные пособия — вспомогательные учебные книги, материалы, которые дополняют и расширяют возможности изучения предмета. К ним принадлежат хрестоматии, словари, сборники задач, книги для домашнего чтения и т.п..</p> <p>Содержание общего, политехнического и профессионального образования в своей логической структуре имеет две составных части: инвариантную (государственную) и вариативную (местную). Эти части конкретно отбиваются в учебных планах образовательных учреждений, которые обеспечивают соответствующий уровень образования.</p> <p>Инвариантная составная служит основой содержания образования и включает в себя базовый компонент образовательного уровня, определенный перечнем предметов для обязательного изучения. Перечень предметов инвариантной составной определяется соответствующими департаментами Министерства образования и науки Украины на основе государственных стандартов образования.</p> <p>Вариативная составная включает перечень предметов, которые определяются учебными заведениями и вводятся для изучения с целью дифференциации, индивидуализации, профильности обучения, удовлетворения познавательных потребностей отдельных групп учеников (студентов). Это факультативы, курсы по выбору, индивидуальные и групповые занятия с целью углубленного изучения отдельных специализированных проблем.</p> <p>Вопрос улучшения и усовершенствование содержания образования на разных образовательных уровнях становятся главнейшими в национальной образовательной политике.</p> <p>В современных условиях в нашей стране содержание образования строится на государственных стандартах образования, которые разрабатываются Министерством образования и науки Украины. Эти стандарты воплощаются в практику работы учебных заведений разного типа в структуре национальной системы образования.</p> <p>Государственный стандарт образования — нормированная система показателей образованности лица, которая реализуется комплексом нормативных документов, которые определяют общественно обусловленное содержание образования, требования и гарантии его получения гражданами.</p> <p>Государственные стандарты образования разрабатываются для разных звеньев образования и отраслевых направлений.</p> <p>Общая структура государственного стандарта образования для разных направлений и уровней образовательной деятельности включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • базовый учебный план; • содержательную конкретизацию объема отраслевых знаний (учебных предметов) в объединении
---	--

¹¹⁶ Від "варіант" (лат. "varians" — змінюючийся) — той, що змінюється.

¹¹⁷ Від англ. "standart" — норма, мерило, основа. Стандартизація — зведення багатьох видів до невеликої кількості типових зразків (стандартів).

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 складали 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 мотиви¹¹⁸. 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.

с системой требований, которые определяют уровень их усвоения;

- государственные требования к минимальному уровню усвоения содержания образования определенного уровня;

- государственные гарантии получения соответствующего образования гражданами.

В истории развития педагогической науки обучение всегда рассматривалась как категория, которая определяла взаимодействие тех, кто учит, с теми, кто учится. Характер этого взаимодействия зависел от цели, которая стояла перед участниками этого процесса. А его результативность зависела от отдельных действий, которые составляли процесс в целом.

В современном образовании **процесс обучения** (учебный процесс) представляет собой целенаправленное взаимодействие участников учебного процесса (преподавателей и учеников, слушателей, студентов), во время которой происходит передача и усвоение знаний, умений, навыков, которые предусмотрены целью и основными задачами учебного плана.

Поэтому рассмотрим его в контексте общей педагогической науки.

Процесс обучения вообще и музыкального в частности представляет собою логическую систему теоретических и эмпирических взаимодействий, является динамическим и потому имеет движущие силы, осуществляется по закономерностям, принципам, выполняет определенные функции, имеет свою структуру и виды деятельности.

Основной **движущей силой** любого процесса обучения является преодоление разногласий (противоречий) между фактическим уровнем знаний, умений, навыков и уровнем, необходимым для решения новых, более сложных задач.

К личностным движущим силам обучения относятся мотивы. Мотивы в обучении делятся на материальн, социальные и нравственно-психологические.

В основе материальных мотивов лежит личностная заинтересованность участников учебного процесса в получении практических материальных вознаграждений от его результатов.

Социальные мотивы — это состояние, побуждающее к обучению, базирующееся на стремлении занять определенное место в социальной структуре общества, иметь соответствующую профессиональную подготовку, принимать участие в общественном и личном развитии.

Нравственно-психологические мотивы характеризуются наличием личного удовлетворения от процесса передачи и усвоения знаний, умений, навыков.

Процесс обучения имеет двух участников — тех, кто учит, и тех, кто учится. Поэтому в практическом осуществлении он имеет двусторонний характер и состоит из преподавания и учения.

Преподавание включает в себя: планирование деятельности (тематическое, поурочное);

¹¹⁸ Від фр. "motif", нім. "motive", лат. "moveo" — двигаю (рушаю). Стан необхідності певної дії (сукупності дій). В музиці — інше значення.

<p>Двосторонній характер навчального процесу є неодмінною умовою його ефективності і передбачає обов'язковий принцип зворотного зв'язку, тобто постійний динамічний контакт викладача і учня, спрямований на створення рушійних сил навчального процесу.</p> <p>Як уже зазначалося, що будь-який історичний процес має свої закономірності — об'єктивно існуючі суттєві зв'язки між явищами, що характеризують їхній розвиток.</p> <p>Загальними закономірностями навчального процесу (навчання) в умовах сучасної освіти є:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 зворотних зв'язків, врахування результатів попередніх етапів. <p>Навчальний процес має свої принципи — основні дидактичні вимоги (положення), які забезпечують його максимальну ефективність.</p> <p>Сучасна педагогічна наука передбачає досягнення максимальної ефективності навчального процесу за умови дотримання таких принципів навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. <p>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 навчальний процес, як і інші освітні процеси виконує основні функції, що забезпечує виконання цього завдання.</p> <p>Основні функції¹¹⁹ навчального процесу: освітня, виховна, розвиваюча.</p> <p>Освітня — передбачає засвоєння системи наукових знань, формування загально навчальних і спеціальних умінь і навичок, формування досвіду практичної творчої діяльності.</p>	<p>організацію учебной работы (видов деятельности на занятиях); стимулирование активности учеников (студентов); контроль результатов и их анализ.</p> <p>У ч е н и я , со своей стороны, предусматривает получение учебной информации; осознание, усвоение и анализ учебного материала; применение полученных навыков на практике.</p> <p>Двусторонний характер учебного процесса является неперенным условием его эффективности и предусматривает обязательный принцип обратной связи, то есть постоянный динамический контакт преподавателя и ученика, направленный на создание движущих сил учебного процесса.</p> <p>Как уже отмечалось, любой исторический процесс имеет свои закономерности — объективно существующие существенные связи между явлениями, которые характеризуют их развитие.</p> <p>Общими закономерностями учебного процесса (обучение) в условиях современного образования является:</p> <ul style="list-style-type: none"> зависимость основной цели и задач обучения от уровня, темпов, потребностей и возможностей общества, уровня развития педагогической науки и практики; зависимость результативности обучение от объединения внутренних (личностных) мотивов с внешними (общественно-экономическими) условиями; зависимость уровня производительности обучения от материально-технического и методического обеспечения учебного процесса, оптимального применения средств и методов обучения, форм его организации; обуславливание результативности обучения интенсивностью обратных связей, учет результатов предшествующих этапов. <p>Учебный процесс имеет свои принципы — основные дидактические требования (положения), которые обеспечивают его максимальную эффективность.</p> <p>Современная педагогическая наука предусматривает достижение максимальной эффективности учебного процесса при условии соблюдения таких принципов обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> направленность обучения на решение задач образования, развития и воспитания; научность обучения; систематичность и последовательность обучения; доступность обучения, учет возрастных особенностей; наглядность обучения; связь обучения с реальной жизнью; сознание и активность в обучении; прочность усвоения знаний, умений и навыков. <p>Кроме цели, основных задач, соблюдения закономерностей, принципов в обучении, современное национальное образование предусматривает необходимость постепенного развития и формирования личности — гражданина и патриота своего государства. Поэтому учебный процесс, как и другие образовательные процессы выполняет основные</p>
---	---

¹¹⁹ Від лат. "functio" — діяльність. У нашому розумінні — обов'язкова цілеспрямована діяльність.

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, волевої, інтелектуальної сфер особистості, її фізичну досконалість.

У музичному навчанні ця функція сприяє розвитку та досконалості 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 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

функцій, которые обеспечивает выполнение этой задачи.

Основные функции учебного процесса: образовательная, воспитательная, развивающая.

Образовательная — предусматривает усвоение системы научных знаний, формирование общеучебных и специальных умений и навыков, формирование опыта практической творческой деятельности.

В музыкальном обучении она состоит в усвоении музыкального опыта прошлого, овладении музыкальной грамотой, теорией музыки, особенностями средств выразительности и изобразительности музыки, техники исполнения и композиции, другими видами музыкальной деятельности.

Воспитательная — предусматривает формирование сознания, навыков морального поведения и личностных морально-этических качеств, ценностных ориентаций, взглядов, системы убеждений, идеалов, способов поведения и деятельности.

В музыкальном обучении эта функция направлена на формирование здоровых художественных вкусов, музыкально-эстетичных преимуществ, прививание любви к национальному музыкальному искусству, уважения к музыкальным культурам других народов.

Развивающая — предусматривает социальное и физиологическое развитие: сенсорных восприятий (органов чувств — слуха, зрения и др.), мотивационных, эмоциональных, волевой, интеллектуальной сфер личности, ее физическое совершенство.

В музыкальном обучении эта функция оказывает содействие развитию и совершенствованию музыкальных наклонностей и способностей, навыков аналитического музыкального восприятия (музыкального слуха, чувства темпа, ритма, гармонии, музыкальной фактуры и т.п.), усовершенствования технических исполнительских качеств музыканта.

Необходимость взаимосвязи и выполнения этих функций при организации обучения бесспорна, так как это декларативно закреплено в законодательных актах Украины об образовании. Поэтому в отечественной педагогической мысли также можно встретить определение **триединой функции** современного учебного процесса, которое не изменяет его сути и объединяет в себе указанные высшее обучение, воспитание и развитие личности.

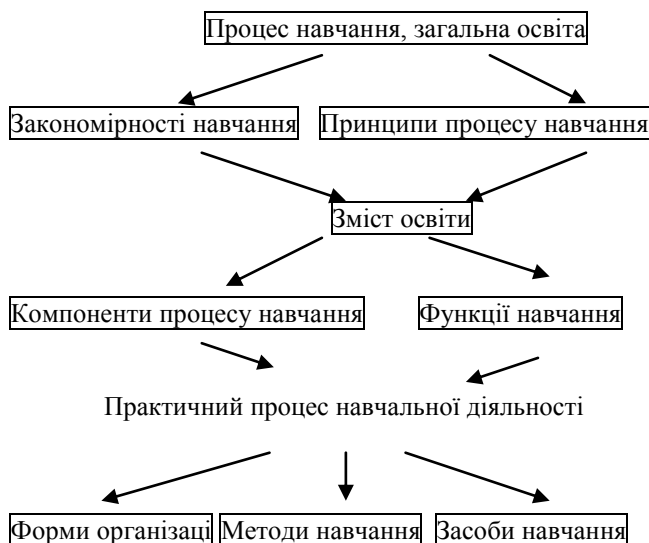
Эффективная реализация триединой функции обучения безусловно зависит от таких факторов:

- соблюдение содержания учебного материала;
- оптимального отбора форм организации, методов и приемов обучения;
- обеспечении дисциплины во время занятий;
- обязательного использования оценок;
- характеру личностных качеств и поведения преподавателя, его отношения к ученикам.

Логика организации наставительно-познавательной деятельности требует определения основной последовательности в действиях участников учебного процесса и характера этих действий в соответствии с ее теоретическими и эмпирическими

теоретичних і практичних його компонентів.

Але по суті логічну **структуру навчального процесу** можна визначити такою схемою:



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.

Методи¹²⁰ 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.

Таким чином, **прийоми** навчання — короточасні 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.

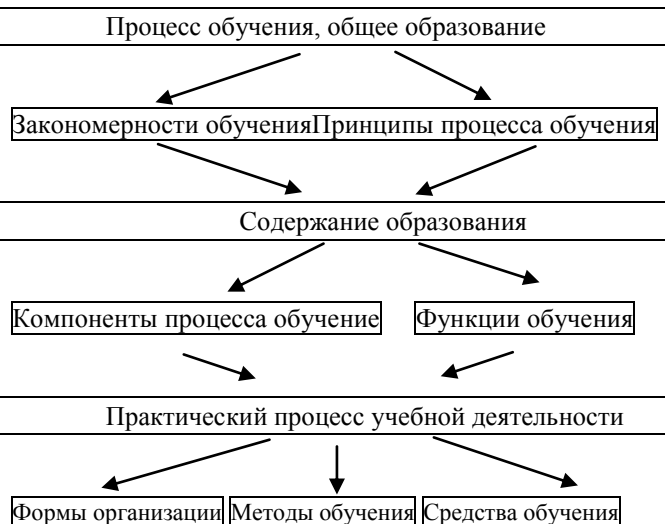
В історії вітчизняної теорії дидактики

компонентами.

Такой подход предопределяет определение логической структуры учебного процесса, практическая реализация которой разрешит максимально эффективно его организовать.

Современные педагогические исследования по вопросам дидактики по-разному определяют структуру современного учебного процесса. Отличие их подходов определяется отдельным выделением или объединением теоретических и практических его компонентов.

Но по сути логическую **структуру учебного процесса** можно определить такой схемой:



Говоря о логике организации обучающе-познавательной деятельности, следует определить **последовательность усвоения учебного материала (знаний)**, которая реализуется в структуре учебного процесса:

- восприятие учебного материала;
- осмысление и понимание;
- обобщение и осознание;
- закрепление (запоминание, повторение);
- применение на практике;
- анализ и самоанализ достигнутых результатов.

3.3. Методы и средства обучения

Процесс обучения в своей практической реализации состоит из деятельности его участников — преподавателей и учеников (студентов), которые применяют в своей работе определенные методы и приемы.

Методы обучения — это взаимодействия между преподавателями и учениками (студентами), во время которых осуществляется передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных учебным планом, программой. Методы в свою очередь делятся на приемы, которые характеризуются и отличаются от

¹²⁰ 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).

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**¹²¹ 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 діяльності¹²².

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 інші.

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 вивчаемого змісту. У музичному навчанні — це, наприклад, на основі вивчення окремих ступенів

методов своєї кратковременностью.

Таким образом, **приемы** обучения — кратковременные взаимодействия между преподавателями и учениками (студентами), во время которых осуществляется передача и усвоение определенных знаний, определенных навыков, определенных умений. Другими словами — прием — это фазовое действие в реализации метода.

В истории отечественной теории дидактики наблюдались разные подходы к определению методов обучения. А каждая педагогическая область имеет свои особенности относительно их определения. На протяжении второй половины ХХ ст. благодаря улучшению процесса преподавания основ наук в педагогике выкристаллизовалась отдельная составная часть — **методика** преподавания отдельных предметов. Таким образом, каждая педагогическая область имеет свои особенности осуществления обучения.

А что касается музыкальной педагогики, то она в отличие от других областей имеет несколько своих отдельных методик преподавания — музыкальной грамоты, сольфеджио, гармонии и полифони, теории и истории музыки игры на разных музыкальных инструментах и т.п..

Но, обобщая и сознавая то, что в основе любого обучения лежит деятельность общего характера, а иногда даже применяются одинаковые методы и приемы, можно определить общие для разных областей педагогики методы обучения.

Современная классификация **общих методов обучения** формировалась с 50-х до конца 70-х годов ХХ ст. Наиболее обоснованное ее определение нашлось в коллективных работах русских авторов (под руководством академика Ю.К.Бабанського) и предусматривает их распределение на группы, которые различаются условно по трем признаками учебно-педагогической деятельности.

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности

Эту группу методов условно можно поделить на четыре подгруппы, которые характеризуются особенностями вида деятельности.

Первая подгруппа — по источнику передачи и восприятия учебного материала:

Словесные методы: действия, связанные с речевой (вербальной) деятельностью во время занятия — рассказа, объяснения, сообщения и прочее.

Наглядные методы: иллюстрации, демонстрации. Применение таблиц, рисунков, средств аудио и видео, других визуальных средств что оказывают содействие более эффективному осознанию учебного материала.

Практические методы: действия, связанные с практическими видами деятельности.

¹²¹ Методика як наука — складова частина педагогічної науки, що містить загальні правила та методи викладання певної навчальної дисципліни.

¹²² Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — С.385-409.

<p>звукоряду учні усвідомлюють поняття гами, ладу, тональності.</p> <p>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.</p> <p>Аналітичні методи: дії, пов'язані з розкладенням змісту навчального матеріалу на певні частини і поступовим його усвідомленням.</p> <p>Синтетичні методи: дії зворотного порядку, що передбачають усвідомлення матеріалу на окремих конкретних прикладах.</p> <p>Третя підгрупа — за ступенем самостійності мислення учнів (студентів) при засвоєнні знань.</p> <p>Репродуктивні методи¹²³: 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.</p> <p>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.</p> <p>Дослідницькі методи: Застосовуються на самих високих щаблях 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.</p> <p>Четверта підгрупа — за ступенем керівництва навчальною роботою:</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності</p> <p>Цю групу методів умовно поділяють на дві підгрупи за характером спонукання до навчання:</p> <p>Методи стимулювання інтересу</p>	<p>Виконання упражнений, лабораторных работ, произведений, опытов и др.</p> <p>Вторая подгруппа — по логике передачи и восприятия учебного материала.</p> <p>Индуктивные методы: усвоение учебного материала осуществляется от частных конкретных примеров к общим выводам относительно изучаемого содержания. В музыкальном обучении — это, например, на основе изучения отдельных степеней звукоряда ученики сознают понятие гаммы, порядка, тональности.</p> <p>Дедуктивные методы: усвоение учебного материала осуществляется наоборот — от общих примеров к конкретным осознаниям определенных знаний. В музыкальном обучении — это, например, прослушивание музыкального произведения в целом, а потом осознание особенностей составных его структуры.</p> <p>Аналитические методы: действия, связанные с раскладкой содержания учебного материала на определенные части и постепенным его осознанием.</p> <p>Синтетические методы: действия обратного порядка, которые предусматривают осознание материала на отдельных конкретных примерах.</p> <p>Третья подгруппа — по степени самостоятельности мышления учеников (студентов) при усвоении знаний.</p> <p>Репродуктивные методы: действия, связанные с воспроизведением любой информации в разных формах. Репродуктивные методы объединяют особенности словесных, наглядных и практических видов деятельности. В музыкальном обучении — это, например, знакомство с музыкальными произведениями путем прослушивания, лекции, и т.п..</p> <p>Проблемно-поисковые методы: характерные для более высокого уровня организации образования. Действия, которые предопределяют учеников (студентов) к более самостоятельной, творческой работе. В музыкальном обучении — это, например, самостоятельное решение задач по гармонии, создание музыкальных фрагментов на заданную тему и др.</p> <p>Исследовательские методы: Применяются на самых высоких ступенях обучения. Предусматривают действия, связанные с исключительно самостоятельным решением задач. В музыкальном искусстве — это, например, теоретический анализ музыкальных произведений с целью проявления новых стилей, средств выразительности.</p> <p>Четвертая подгруппа — по степени руководства учебной работой:</p> <p>Работа под руководством преподавателя: выполнение учебных задач в присутствия и под руководством преподавателя. В музыкальном обучении — это работа над музыкальным произведением во время индивидуальных занятий.</p> <p>Самостоятельная работа: Отрабатывание и усвоение полученных на занятиях устных и письменных задач вне контроля преподавателя. В музыкальном обучении — это самостоятельные занятия, направленные на изучение</p>
---	--

¹²³ Від лат. "produco" — виробляю, створюю.

до навчання: це дії, пов'язані зі створенням ситуації відкриття чогось нового, цікавого. Пізнавальні ігри, дискусії. В музичному 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 ціле¹²⁴.

Бінарні¹²⁵ 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;

музыкальных произведений и работа над их выполнением.

Методи стимулювання і мотивації учебно-познавальної діяльності

Ету групу методів умовно розділяють на дві підгрупи по характеру побудження к обучению:

Методи стимулювання інтереса к обучению: это действия, связанные с созданием ситуации открытия чего-то нового, интересного. Познавательные игры, дискусии. В музыкальном обучении — это, например, создание ситуации эмоционально-моральных переживаний, наблюдение за виртуозным выполнением музыкальных произведений, знакомство с литературным содержанием музыкальных произведений, его обсуждение и т.п..

Методи стимулювання обов'язковості і відповідальності в обучении: Это действия, связанные с разъяснением цели обучения, его необходимости. Осознание требований к изучению предмета, поощрение и наказание в обучении.

Методи контролю і самоконтроля в обучении

В теории и практике обучения исторически сложились три **формы организации контроля**: текущий, рубежный (тематический) и итоговый. *Текущий* контроль — это систематическая проверка домашних задач, опрашивание на занятиях, и т.п. *Рубежный* (тематический) контроль предусматривает выяснение результатов изучения и осознание отдельных тем, разделов, подведение итогов за определенный период обучения (семестр, год). *Итоговый* контроль — это определения окончательных результатов в обучении.

Методы контроля условно разделяют на три подгруппы:

Методы устного контроля: фронтальное опрашивание на занятиях, коллоквиумы, зачеты, экзамены.

Методы письменного контроля: диктанти, письменные произведения, контрольные работы, рефераты, курсовые, дипломные работы.

Методы лабораторно-практического контроля: итоговое самостоятельное выполнение практических задач. В музыкальном обучении — концертное выполнение музыкальных произведений, курсовые, государственные экзамены.

В теории педагогики при рассмотрении учебного процесса как единого целого некоторые авторы выделяют еще одну — четвертую группу методов обучения — бинарных, если метод и форма организации педагогической деятельности сливаются в единое целое.

Бинарные методы обучения

¹²⁴ Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. — К.: Радянська школа, 1983. — С.218-234.

¹²⁵ Від лат. "binarius" — подвійний.

- 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 атрибути¹²⁶, які використовуються в навчально-пізнавальній діяльності. До них належать наочні, практичні 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 взаємовідносинах 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 насамперед на методичні особливості викладання музики в школі, навчання гри на окремих музичних інструментах, диригування, на особливості методики викладання гармонії та сольфеджіо, що сприяло загальному музичному розвитку дитини, її музичних здібностей тощо. Найбільш відомими методичними системами та методиками навчання різним видам музичної діяльності в історії розвитку музичної педагогіки з найдавніших часів слід відзначити такі:

Существенно эта группа методов вытекает из словесных, наглядных и практических методов и объединяется с формами организации деятельности аналогичного типа.

Так словесные методы на разных уровнях приобретают бинарного характера:

- на информационном уровне — словесно-информационный;
- на поисковом — словесно-поисковый;
- на проблемном — словесно-проблемный.

Аналогичным путём классифицируются эти методы и для наглядных и практических видов деятельности — наглядно-информационный метод, проблемный, практически-поисковый, практически-исследовательский и др.

Бинарная классификация методов обучения наиболее реальная в процессе музыкального обучения, поскольку оно нередко предусматривает комплексность видов наставительно-познавательной деятельности без теоретических обоснований задач конкретных действий.

Кроме логически организованных действий преподавателей, которые предопределяются методами обучения, в учебном процессе используются разные другие средства, с помощью которых эффективность обучения становится более высокой.

Средствами обучения принято считать материальные и нематериальные атрибуты, которые используются в учебно-познавательной деятельности. К ним принадлежат наглядные, практические принадлежности, технические приборы, учебная и методическая литература, музыкальные инструменты и т.п..

Применение наглядности и технических средств имеет решающее значение для результатов обучения. Тяжело, например, вообразить себе обучение работы на компьютере или игры на музыкальном инструменте без их наличия.

В музыкальном образовании к средствам обучения и воспитания следует отнести и так называемую музыкально-эстетическую среду, в которой осуществляется процесс музыкального обучения. Это прежде всего соответствующее оформление интерьера учебных аудиторий, создание соответствующей творческой атмосферы в взаимоотношениях и общении, использование качественных музыкальных инструментов и фонозаписей, опора на высокохудожественные образцы музыкального искусства, непримиримость к проявлениям неряшливого выполнения музыкальных произведений (так называемой "халтуры").

3.4. Общие методы музыкального обучения

К сожалению, в истории развития музыкальной педагогики теоретическому анализу логики организации музыкального обучения и воспитания посвящено очень мало работ. Авторы и исследователи обращали свое внимание прежде всего на методические особенности

¹²⁶ Від лат. "attribuo" — надаю, наділяю. Суттєва, невід'ємна властивість предмета або явища, речова ознака.

<ul style="list-style-type: none"> • Графічна та крюкова нотація – найдавніша форма нотної писемності і музичного навчання, яка за деякими свідченнями прийшла з Візантії і остаточно сформувалась у XII столітті на заміну усній традиції навчання церковному співу. • Нотнолінійна система запису музики – запроваджена у XI столітті італійським музичним теоретиком Гвідо із Ареццо (995-1050). Розмістивши знаки на різноколірних лінійках, він надав їм точного звуковисотного значення, що дало змогу записувати музичні тексти. • Цифрова нотація – розроблена Ж.-Ж.Руссо і в подальшому вдосконалена П'єром Галеном (1786-1821), Еме Парі (1798-1866), Емілем Шеве (1804-1864) являла собою метод навчання співу з використанням запису звуків цифрами, відносно певного тону (настройки). • Методична система Еміля Жак-Далькроза (1865-1950) в основі музичного навчання передбачає триєдність музики, слова і руху як засобу формування особистості. В основі його системи був метод <i>евритміки</i> (зв'язок музики з рухом), що давало змогу виконати основне завдання – навчити дітей рухатися у характері музики, відображуючи її темпові, динамічні та метро-ритмічні особливості. Іншими складовими системи Жак-Далькроза є сольфеджіо та імпровізація, які реалізовувалися на більш високому (професійному) рівні музичного навчання. • Методична система Карла Орфа (1895-1952) – викладена у відомому методичному посібнику „Шульверк” („Schulwerk”). Назва походить від двох німецьких слів – „[шулен]” – навчати та „[веркен]” – діяти. В основі його системи принцип елементарного музикування з використанням різних відів музично-сценічної діяльності. Сконструйований ним спеціальний інструментарій, що використовувався на уроках музики став основним методичним засобом реалізації його музично-педагогічної системи. • Методична система Золтана Кодая (1882-1967) полягає у застосуванні хорового співу як головного виду діяльності в музичному вихованні. „Метод Кодая” передбачає виховання в учнів почуття ладу, ладового мислення за допомогою різних вправ розвитку звуковисотного слуху. Для цього в його системі широко пропонується використання відносної (ладової) сольмізації. • Методична система Дмитра Кабалевського (1904-1987) 	<p>преподавания музыки в школе, обучение игры на отдельных музыкальных инструментах, дирижирование, на особенности методики преподавания гармонии и сольфеджио, которое оказывало содействие общему музыкальному развитию ребенка, его музыкальных способностей и т.п.. Наиболее известными методическими системами и методиками обучения разным видам музыкальной деятельности в истории развития музыкальной педагогики из древнейших времен следует отметить такие:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Графическая и крюковая нотація – древнейшая форма нотной письменности и музыкального обучения, которая по некоторым свидетельствам пришла из Византии и окончательно сформировалась в XII столетии на смену устной традиции обучения церковному пению. • Нотноленейная система записи музыки – введенная в XI столетии итальянским музыкальным теоретиком Гвидо из Ареццо (995-1050). Разместив знаки на разноцветных линейках, он дал им точное звуковысотное значение, которое дало возможность записывать музыкальные тексты. • Цифровая нотація – разработанная Ж.-Ж.Руссо и в дальнейшем усовершенствованная Пьером Галеном (1786-1821), Еме Пари (1798-1866), Емилем Шеве (1804-1864) представляла собой метод обучения пения с использованием записи звуков цифрами, относительно определенного тона (настройки). • Методическая система Емиля Жак-Далькроза (1865-1950) в основе музыкального обучения предусматривает триединство музыки, слова и движения как средства формирования личности. В основе его системы был метод <i>евритмики</i> (связь музыки с движением), которое давало возможность выполнить основную задачу – научить детей двигаться в характере музыки, отображая ее темповые, динамические и метро-ритмические особенности. Другими составляющими системы Жак-Далькроза являются сольфеджио и импровизация, которые реализовывались на более высоком (профессиональном) уровне музыкального обучения. • Методическая система Карла Орфа (1895-1952) – изложенная в известном методическом пособии „шульверк” („Schulwerk”). Название происходит от двух немецких слов – „[шулен]” – учить и „[веркен]” – действовать. В основе его системы принцип элементарного музицирования с использованием разных видов музыкально-сценической деятельности. Сконструированный им специальный инструментарий, который использовался на уроках музыки стал основным методическим средством реализации его музыкально-педагогической системы. • Методическая система Золтана Кодая (1882-1967) состоит в применении хорового пения как главного вида деятельности в музыкальном воспитании. „метод Кодая” предусматривает воспитание у учеников чувства порядка, ладового мышления с помощью разных упражнений развития звуковысотного слуха. Для этого в его системе широко предлагается использование относительной (ладовой) сольмизации. • Методическая система Дмитрия Кабалевского (1904-1987) введенная в 1970-х годах и воплощенная в учебную программу „музыка” для общеобразовательных школ бывшего Советского союза
---	--

<p>започаткована у 1970-х роках і втілена в навчальну програму „Музика” для загальноосвітніх шкіл колишнього Радянського союзу та деяких соціалістичних країн Європи. Основна (генеральна) тема програми – „Музика і життя”. Заняття музики були підпорядковані основним морально-естетичним принципам, спонукаючим дитину до почуття прекрасного. Основним методом програми є обговорення, роздуми про музику та музичні явища. Основним видом діяльності – слухання музики.</p> <p>У сучасних 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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Р е п р о д у к т и в н а форма організації діяльності передбачає стереотипне ¹²⁷ 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.</p> <p>П р о д у к т и в н а 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 трактовку 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.</p> <p>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 (студента) з формами організації та видами музичної діяльності, що в результаті й веде до засвоєння</p>	<p>і некоторых социалистических стран Европы. Основная (генеральная) тема программы – „музыка и жизнь”. Занятие музыки были подчинены основным нравственно-эстетическим принципам, ведущим ребенка к чувству прекрасного. Основным методом программы является обсуждение, раздумья о музыке и музыкальных явлениях. Основным видом деятельности – слушание музыки.</p> <p>В современных методических работах, посвященных организации обучения игры на музыкальных инструментах, сольному или хоровому пению понятия метод обучения почти всегда отождествлялся с видом деятельности. Это вносило (и вносит) недоразумение в определения четкой терминологии, которая должна базироваться на классических философских определениях теоретических понятий, которые касаются познавательной и исследовательской деятельности.</p> <p>Исследований, которые бы определяли общие теоретические основы и на которые должна опираться музыкальная педагогика, в частности в определении общих методов музыкального обучения, в отечественной педагогической и научно-методической литературе мы не встречали. Поэтому эта проблема постоянная интересной для нас и в дальнейшем имеет большие перспективы своего изучения.</p> <p>Как было указано раньше, в основе музыкального обучения и воспитания личности лежит эмоционально-образное усвоение его содержания, восприятие и осознание которого тесно связанные с музыкально-эстетичной деятельностью. Исходя из логического анализа этой деятельности, ее организацию во время обучения можно условно разделить на две формы — репродуктивную и продуктивную.</p> <p>Р е п р о д у к т и в н а я форма организации деятельности предусматривает стереотипное восприятие и усвоение материала, которая не требует никаких домыслов, раздумываний. Это, например, — слушание музыкальных образцов с целью запоминания, лекций, рассказов, музыкальное выполнение партий в ансамбле (оркестре, хоре) под руководством дирижера, музыкальные упражнения с целью усовершенствования исполнительской техники (гаммы, вокализы, дирижерские двигательные упражнения) и т.п..</p> <p>П р о д у к т и в н а я форма организации деятельности направленная на аналитическое восприятие и осознание ее содержания и потому предусматривает критическое отношение к музыкальному материалу с целью обретения собственного опыта, внесение элементов нового, самостоятельного, неповторимого в трактовке и практическом воспроизведении. К этой форме можно отнести индивидуальные занятия, самостоятельную работу над изучением и выполнением музыкального произведения, выполнение задач по гармонии, полифонии, композиции, написание рефератов, рецензий и др.</p> <p>Опираясь на это, можно сделать вывод, что при определении методов, которое бы охватывало общие требования музыкального обучения, необходимо учитывать тесное объединение конкретных взаимодействий преподавателя и ученика (студента) с</p>
--	---

¹²⁷ Від гр. "[стереос]" — твердий та "[тіпос]" — відбиток. У розумінні — буквально, незмінне сприймання.

музичних знань, умінь і навичок.

Такий підхід дає підстави для ствердження того, що в загально педагогічному визначенні загальні методи музичного навчання можна віднести до **бінарної** групи методів 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 та теорії музики;
- навчання гри на музичних інструментах, співу та диригуванню;
- навчання створенню 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.

Розглянемо ці групи окремо.

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 обґрунтовуємо 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.

формами організації і видами музикальної діяльності, которая в результате и ведет к усвоению музыкальных знаний, умений и навыков.

Такой подход дает основания к утверждению того, что в обще педагогическом определении общие методы музыкального обучения можно отнести к **бинарной** группе методов обучения, где сугубо метод, то является взаимодействие, объединяется с формой или видом деятельности.

Таким образом, в основе определения общих методов музыкального обучения лежит объединение словесных, наглядных и практических видов и форм организации деятельности с конкретными взаимодействиями преподавателей и учеников (студентов), направленных на передачу и усвоение конкретных музыкальных знаний, умений и навыков в таких областях педагогической-музыкально-педагогической деятельности, — как:

- обучение музыкальной грамоте и теории музыки;
- обучение игре на музыкальных инструментах, пению и дирижированию;
- обучение созданию музыки и исполнительской деятельности.

Первая область является базовой и предусматривает не только овладение теоретическим музыкальным опытом, а и постоянное развитие личностных музыкальных качеств учеников (студентов) — способности звуковисотного, метроритмического, художественно-творческого аналитического восприятия (музыкальный слух, чувство ритма, формы) и т.п..

Исходя из этого, общие **методы музыкального обучения** можно условно поделить на три группы:

• методы обучения теории и истории музыки;

• методы обучения игры на музыкальных инструментах, пению и дирижированию;

• методы обучения и развития музыкальных качеств.

Рассмотрим эти группы в отдельности.

Методы обучения теории и истории музыки

Обучение музыкальной грамоте и теории музыки отличается от любого другого обучения тем, что его предметом является музыка — вид искусства, а не научная теория, которой можно овладеть только благодаря умственным качествам. Обучение музыкальным теоретическим предметам требует от учеников (студентов) не только умственных качеств (память, мышление, др.), а и музыкальных способностей, понимание и способность воспринимать музыкальные явления не только зрительными и слуховыми органами ощущения.

Методы обучения теории и истории музыки можно условно разделить на **словесно-информационные, словесно-наглядные, словесно-практические**. Распределение на такие подгруппы мы обосновываем бинарностью, о которой говорилось выше.

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-евристичні**¹²⁸ 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, семіотики¹²⁹ 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 —

К підгрупі словесно-інформаційних методів належать действия, связанные с словесной (речевой) деятельностью, во время которой передается информация и усваивается содержание изучаемых тем. Это — лекции, рассказы, беседы, темой которых является история и теория музыкального искусства.

Во время реализации таких методов обучения восприятие материала почти всегда осуществляется репродуктивно, то есть без анализа и критического осмысления.

Это, например, может быть лекция из истории музыки, тема которой содержит материал про жизненный и творческий путь любого композитора, из теории музыки — "Интервалы и их построение", из гармонии — "Модуляции в разные степени родственности" и др.

Словесно-наглядные методы предусматривают действия, во время которых словесные объяснения дополняются элементами иллюстраций и демонстраций. В практике — это использования схем, таблиц, фонозаписей, выполнение преподавателем фрагментов музыкального материала на инструменте.

Словесно-практические методы характеризуются действиями, которые предусматривают практическую деятельность учеников (студентов) во время обучения — выполнение письменных упражнений, решение задач, практическое проигрывание музыкальных построений, тем, фрагментов, которые составляют содержание материала, который изучается.

К словесно-практическим методам принадлежит также самостоятельная работа с книг.

Методи обучения игры на музыкальных инструментах, пению и дирижированию

В отличие от методов обучения теории музыки в основе методов обучения игры, пению и дирижированию лежит практическая исполнительская деятельность.

В практике работы музыкальных учебных заведений разных типов и уровней музыкальная исполнительская деятельность делится на индивидуальную и групповую.

Метод индивидуального и группового обучения применяются в одинаковой мере и могут быть условно разделены на **наглядно-информационные, практически-поисковые, практически-эвристические и комплексные**.

Наглядно-информационные методы обучения игре, пению и дирижированию включают в себя действия, которые оказывают содействие осознанию учениками (студентами) общего содержания и сущности музыкального произведения, особенностей его выполнения. К ним относятся — демонстративное выполнение преподавателем музыкального произведения, устный музыкально-теоретический

¹²⁸ 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.

¹²⁹ Семіотика (від гр. "[семіотіхісі]" — знак) — теорія, що досліджує знакові системи або ситеми знаків, кожному з яких надається відповідне значення.

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 самостійна 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, створенням неповторних образів індивідуального характеру, застосуванням незвичайних технічних прийомів виконання.

В практиці — це індивідуальна інтерпретація¹³⁰ 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

Як зазначалося раніше, музичні якості особистості — це сукупність знань, умінь та навичок, ґрунтованих на індивідуальних особливих 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. Її 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.

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

аналіз произведения, проявление сложностей технического характера, особенностей фактуры, аппикатуры, тесситуры, семиотики дирижерского жеста и т.п..

Практически-поисковые методы обучения предусматривают действия, которые связанные с практическим отработыванием и усвоением технических и художественных навыков во время выполнения музыкального произведения. Это — чтение из листа нового произведения, многоразовое проигрывание, пропевание отдельных мест, метро-ритмическое отработывание (простукивание ладонями, карандашом и т.п.). До одного из важнейших практически-поисковых методов относится домашняя самостоятельная работа над музыкальным произведением.

Практически-эвристические методы обучения предусматривают действия, конечным результатом которых должны быть определенные творческие открытия. В особенности это характерно на завершающих стадиях обучения, если на каждом занятии или при каждом практическом выполнении работа над музыкальным произведением сопровождается изобретением новых художественных особенностей, созданием неповторимых образов индивидуального характера, применением необыкновенных технических приемов выполнения.

В практике — это индивидуальная интерпретация музыкального произведения, выполнение его отдельных фрагментов. Применение (испытание) нетрадиционных технических приемов выполнения, др.

Комплексные методы обучение игры, пения и дирижирования характеризуются применением словесных, наглядных и практических действий одновременно. Их можно определить формулой: **показ** (демонстрация) — **рассказ** (объяснение) — **тренировка**.

В практике индивидуального и группового музыкального обучения комплексный метод составляет основу профессионального музыкального обучения.

Методы обучения и развития музыкальных качеств

Как отмечалось раньше, музыкальные качества личности — это совокупность знаний, умений и навыков, основанных на индивидуальных способностях музыкально-художественного восприятия.

Музыкальными задатками человек наделен от природы, но сами по себе они не определяют музыкальные способности. Если человек, который имеет музыкальные задатки, не будет развивать их через соответствующую деятельность, у него не будут развиваться способности. Итак, чтобы задатки превратились в способности, а способности в качества, надо постоянно их развивать. В практике музыкального обучения возникает необходимость выделения соответствующей группы методов обучения и развития музыкальных качеств. Ее условно можно поделить на две подгруппы — **методы развития музыкальных способностей и методы обучения музыкальных качеств**.

Методы развития музыкальных

¹³⁰ Від лат. "interpretatio" — тлумачення, розкриття будь-якої сутності. У нашому розумінні — художнього образу.

<p>аналітичного сприймання.</p> <p>Для розвитку навичок музичного слуху, ритму, тембра, динаміки використовуються практично-аналітичні методи, що ґрунтуються на прийомах аналізу і порівняння. Це, наприклад, — розбір та побудова акордів, їхнє прослуховування та аналітичне порівняння; підбирання на слух музичних фрагментів; імпровізування на музичному інструменті, письмові та усні музично-слухові вікторини, диктанти тощо.</p> <p>Методи навчання довільного музичного відтворення — це дії, пов'язані з прищепленням навичок довільного практичного музичного виконання, яке не потребує ретельного аналітичного осмислення музичного матеріалу.</p> <p>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.</p> <p>Ці методи не завжди складають частку організованого процесу музичного навчання, але їхня наявність очевидна, і це сприяє розвитку особистісних музичних якостей майбутнього музиканта.</p> <p>3.5. Форми організації навчання</p> <p>Під формою ¹³¹ 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.</p> <p>Ми вже звертали увагу вище на те, що в історії розвитку педагогіки визначилися принаймні чотири види ¹³² навчання, тобто — організації діяльності тих, хто вчить, і тих, хто навчає: догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний і програмований.</p> <p>Догматичний ¹³³ вид навчання — характерний для ранніх епох, які характеризувалися суворістю релігійності та деспотичністю соціально-економічного устрою суспільства. В ранні часи до кінця середньовіччя цей вид навчання в різних прошарках передбачав канонічне ¹³⁴ засвоєння певного змісту, який стверджував існуючий правопорядок та його поширення на різні верстви населення.</p>	<p>способностей — это взаимодействия, целью которых является развитие навыков аналитического восприятия музыкального материала.</p> <p>Эти навыки составляют основу личностных музыкальных качеств и включают:</p> <ul style="list-style-type: none"> • навыки звуковысотного аналитического восприятия (музыкальный слух); • навыки метро-ритмического аналитического восприятия (чувство темпа и ритма); • навыки тембро-динамического аналитического восприятия. <p>Для развития навыков музыкального слуха, ритма, тембра, динамики используются практико-аналитические методы, которые ґрунтуются на приемах анализа и сравнения. Это, например, — разбор и построение аккордов, их прослушивание и аналитическое сравнение; подбор на слух музыкальных фрагментов; импровизация на музыкальном инструменте, письменные и устные музыкально-слуховые викторины, диктанти и т.п..</p> <p>Методы обучения произвольного музыкального воспроизведения — это действия, связаны с привитием навыков произвольного практического музыкального исполнения, которое не требует тщательного аналитического осмысления музыкального материала.</p> <p>В практике обучения — это разыгрывания (исполнение гамм, технических упражнений, вокализов), изучение наизусть упражнений с сольфеджіо и сольфеджирование с листа, подпевки, подыгрывание, коллективное музицирование на слух, подстукивание при этом и т.п..</p> <p>Эти методы не всегда составляют часть организованного процесса музыкального обучения, но их наличие очевидно, и это оказывает содействие развитию личностных музыкальных качеств будущего музыканта.</p> <p>3.5. Формы организации обучения</p> <p>Под формой организации обучения понимают обусловленную временем отдельную структуру (часть) учебного процесса тесно связанную с его содержанием. В практике обучения — это внешнее проявление согласованной деятельности преподавателей и учеников (студентов) соответственно установленному порядку и режиму.</p> <p>Мы уже обращали внимание на то, что в истории развития педагогики определились по крайней мере четыре вида обучения, то есть — организации деятельности тех, кто учит, и тех, кто учится: догматический, иллюстративный, проблемный и программированный.</p>
---	--

¹³¹ Від лат. "forma" — зовнішній вид, зовнішнє окреслення.

¹³² В деяких джерелах так визначаються типи навчання. В нашому випадку це формулювання є тотожним оскільки вживається у значенні "різновиду".

¹³³ Від гр. "[догма]" — положення, яке повинно сприйматися на віру, без аналітичних розмірковувань та критичного ставлення.

¹³⁴ 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.

<p>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.</p> <p>Характерним прикладом догматичного типу навчання в історії розвитку музичної педагогіки стало поширення у II ст. в європейських країнах григоріанського співу(хоралу)¹³⁵, який впроваджувався в богослужби з метою закріплення гегемонії католицької церкви та об'єднання її навколо папського престолу.</p> <p>Епоха Відродження в історії розвитку людства стала переломним періодом. Як ми зазначали раніше, в цей період відбуваються зміни у свідомості людей, які характеризуються новим підходом до осмислення людського буття та ролі людини в ньому.</p> <p>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).</p> <p>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.</p> <p>Пояснювально-ілюстративний вид характерний і для сучасних форм організації навчання. Без пояснень, ілюстрацій, демонстрацій, сприймання, усвідомлення важко уявити сучасний навчально-виховний процес.</p> <p>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 п р о б л е м н и м .</p> <p>Проблемний вид навчання у тісному поєднанні з пояснювально-ілюстративним створює у сучасному навчальному процесі на будь-якому рівні певні перспективи його ефективності та поліпшення.</p> <p>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.</p> <p>У музичному навчанні програмований вид відбивається на циклічному (алгоритмічному) характері</p>	<p>Догматический вид обучения — характерный для ранних эпох, которые характеризовались суровой религиозностью и деспотичностью социального-экономического устройства общества. В ранние времена до конца средневековья этот вид обучения в разных прослойках предусматривал каноническое усвоение определенного содержания, которое утверждало существующий правовой порядок и его распространение на разные слои населения.</p> <p>В учебных заведениях ученики изучали догмы (содержание) положений и учений без их анализа и осознания. Источником таких учений были догматы — пособия, которые в течение столетий создавались религиозными и властными деспотическими верхами.</p> <p>Характерным примером догматического типа обучения в истории развития музыкальной педагогики стало распространение в VII ст. в европейских странах григорианского пения (хорала), которое внедрялось в богослужения с целью укрепления гегемонии католической церкви и объединения ее вокруг папского престола.</p> <p>Эпоха Возрождения в истории развития человечества стала переломным периодом. Как мы отмечали раньше, в этот период происходят изменения в сознании людей, которые характеризуются новым подходом к осмыслению человеческого бытия и роли человека в нем.</p> <p>Для этого периода в развитии образовательных процессов характерно возникновение объяснительно-иллюстративного вида обучения. Его возникновение непосредственно связано с деятельностью Яна Амоса Коменского, с выходом его педагогических произведений, в частности "Большой дидактики"(1632).</p> <p>В этот же период характерным примером возникновения объяснительно-иллюстративного вида обучения в развитии музыкальной педагогики стала деятельность Николая Дилецкого. В его учебных пособиях, в частности, "Музыкальной грамматике" (1677) появляется динамический, что требует усмотрения и эмоционального восприятия, тип передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков.</p> <p>Объяснительно-иллюстративный вид характерный и для современных форм организации обучения. Без объяснений, иллюстраций, демонстраций, восприятия, осознания тяжело вообразить современный учебно-воспитательный процесс.</p> <p>Тем не менее применение на разных уровнях образовательной подготовки и в разных областях науки новейших технологий обучения, которое объединяют в себе современные теоретические и эмпирические подходы к изучению окружающего мира, дают основания к определению нового исторически обусловленного вида обучения, который в современной педагогической науке принято называть проблемным.</p> <p>Проблемный вид обучения в тесном объединении с объяснительно-иллюстративным создает в современном учебном процессе на любом уровне определенные перспективы его эффективности и улучшения.</p> <p>Программированный вид обучения</p>
--	--

¹³⁵ Піснопів, канонізований наприкінці II ст. папою Григорієм I, призначений для виконання по певних датах у межах церковного року.

змісту семестрової програми кожного учня (студента) зі спеціальності.

Сучасні форми організації навчання існують в межах так званої **класно-урочної системи** навчання, яка була започаткована з часів Яна Амоса Коменського (про це йшлося вище).

Проте в історії розвитку педагогіки були спроби її підмінити.

Однією з таких спроб стала белл-ланкастерська система¹³⁶, 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 проєктів", коли завдання ("проєкти") 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-план*¹³⁷ — одна з форм організації навчального процесу, яка реалізувала ідею індивідуального навчання.

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 щаблях освіти.

Заслуговує уваги ще один підхід до організації навчання, який увійшов в історію педагогіки під назвою *комплексна система навчання* (комплексний метод)¹³⁸, який на початку XX ст. широко використовувався в європейських країнах — Швейцарії,

предусматривает передачу и усвоение учебного материала определенными частицами (алгоритмами), которые имеют заверченный характер. После овладения этой частицей осуществляется контроль до тех пор, пока не выяснится, что материал полностью усвоен. Только после этого изучается следующая тема.

В музыкальном обучении программированный вид отражается на циклическом (алгоритмическом) характере содержания семестровой программы каждого ученика (студента) с специальности.

Современные формы организации обучения существуют в границах так называемой **класно-урочної системи** обучения, начало которой было положено во времена Яна Амоса Коменского (об этом говорилось выше).

Тем не менее, в истории развития педагогике были попытки ее подменить.

Одной из таких попыток стала белл-ланкастерская система, которая в начале XIX ст. приобрела распространение в школах Англии.

Она представляла собой систему занятий в начальной школе с большим количеством учеников, при которой старшие наиболее способные ученики — *мониторы* — учили младших, руководствуясь указаниями преподавателя. Хотя качество обучения по такой системе было низким, она все же давала возможность охватить обучением грамоты большое количество учеников.

Другой альтернативный класно-урочної системі метод получил название — *бригадно-лабораторный метод*, который в 20-х годах XX ст. широко начал применяться в школах бывшего СССР. Суть его состояла в том, что ученики объединялись в небольшие группы (бригады) и под руководством преподавателя обрабатывали материал. А со временем один из них сдавал его преподавателю от всей бригады. Этот метод объединялся с типичным для американской школы "методом проєктов", если задачи ("проєкты") таким образом выполнялись поочередно.

Эта извне демократическая форма на самом деле прикрывала возможность безответственного отношения учеников (студентов) к изучению материала.

Другой альтернативой класно-урочної системі, которая получила распространение в начале 20-х годов XX ст. в американских школах, стал так называемый *далтон-план* — одна из форм организации учебного процесса, которая реализовала идею индивидуального обучения.

При далтон-плане учебные классы школы заменяются предметными лабораториями во главе с преподавателями-консультантами. Урочная система отменяется. Ученики сами планируют учебную работу. Выполнение недельных или месячных задач отмечается в "рабочей книге", которая и является средством контроля за выполненной работой учеников.

Позитивность этой системы в индивидуализации обучения и отсутствии домашних заданий. Но активизация и результативность обучения были слабыми.

¹³⁶ Названа за іменами її винахідників — англійців — священика А.Белля і педагога Дж.Ланкастера.

¹³⁷ Назва від американського міста Далтон, де почала його застосовувати вчителька Еллен Паркхерст.

¹³⁸ Від лат. "complexus" — зв'язок, об'єднання. Комплексний метод означав об'єднання навчального матеріалу навколо тем-комплексів. Авторами його були педагоги О.Шульц (Німеччина), А.Фер'єр (Швейцарія) та О.Декролі (Бельгія).

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 якесь 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.

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 єдиного 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 і вид занять у школі

Урок — основна форма організації навчальної роботи в школі і вид занять, 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;

В современных условиях элементы такой организации обучения могут применяться на высших ступенях образования.

Заслуживает внимания еще один подход к организации обучения, который вошел в историю педагогики под названием комплексная система обучения (комплексный метод), что в начале ХХ ст. широко использовался в европейских странах — Швейцарии, Бельгии, Германии, др. Эта система как эксперимент приобрела распространение в конце 20-х годов ХХ ст. в бывшем СССР.

Ее сущность состояла в применении в школах комплексных программ — "Труд", "Природа", "Общество". Они заменяли конкретные учебные дисциплины.

Считалось, что природе детей не свойственно разделять жизненные явления на отдельные системы, которые представленные в учебных предметах. Целесообразнее изучать составные части взятые из практической жизни, что и представлялось в комплексных программах. Поэтому, например, в программе "Работа" могли изучаться одновременно и особенности организации производства, и какое-то конкретное ремесло (слесарское дело), и трудовое законодательство и т.п..

Изучение математики и языков тоже строилось на основе комплексных тем, связанных с жизнью. Поэтому привычки письменности и счета давались ученикам попутно.

Эти эксперименты себя не оправдали и в начале 30-х годов прекратились. Была восстановлена классно-урочная система организации обучения, которая существует и до сих пор.

Классно-урочная система в школах Украины имеет такие признаки:

- комплектование классов учениками одного возраста и численности в соответствии с существующим государственным положением;
- основной формой организации обучения является урок, продолжительность которого определяется соответственно возрасту учеников;
- наличие других форм организации обучения (урочных, внеурочных, внешкольных);
- учебный год делится на четверти (семестры), между которыми существуют каникулы.

Урок как основная форма организации и вид занятий в школе

Урок — основная форма организации учебной работы в школе и вид занятий, при котором учитель (преподаватель) проводит занятие в границах точно установленного времени с постоянным составом учеников, по твердому расписанию, используя методы и средства обучения для достижения цели, определенной учебной программой.

Теория урока является важной составной частью дидактики и изучает такие его аспекты: **цели (цель) урока, требования к урокам, типы уроков, структура уроков.**

Цели урока реализуются через содержание, методы обучения, влияние личности учителя, атмосферу общения и разные формы организации сотрудничества.

Требования к урокам делятся на дидактические

<ul style="list-style-type: none"> • використання індивідуальних і групових видів навчальної діяльності; • Забезпечення зворотного зв'язку та контролю. <p>Виховні вимоги до уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>Психологічні вимоги до уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; • самовладання та самоконтроль у процесі проведення уроку; • створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери. <p>Гігієнічні вимоги до уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • додержання температурного режиму; • забезпечення відповідного санітарного стану приміщення, освітлення, провітрювання; • попередження розумової перевтоми учнів. <p>Типи ¹³⁹ уроків у сучасній школі</p> <p>В педагогічній науці існує багато підходів до визначення типів уроків. Залежно від того, які ознаки вважалися основними, пропонувалися різні варіанти їхньої типології. Так, в основу однієї з класифікацій були покладені методи організації навчальної роботи і відповідно до цього розрізнялися бесіди, уроки-лекції, уроки практичних занять та ін.</p> <p>Були спроби й інших класифікацій, наприклад, за характером пізнавальної діяльності — уроки первинного сприймання фактів, уроки формування понять тощо.</p> <p>Але сучасна педагогіка передбачає їхнє визначення, виходячи від основних завдань та видів навчальної діяльності під час уроку.</p> <p>За цією класифікацією визначають такі типи уроків:</p> <ul style="list-style-type: none"> • урок повідомлення та засвоєння нових знань; • урок формування навичок і умінь; • урок застосування, узагальнення знань, 	<p>(учебные), воспитательные, развивающие, психологические и гигиенические.</p> <p>Дидактические (учебные) требования к уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • определение образовательной цели и учебных задач; • соблюдение принципов обучения; • рациональное объединение методов и средств обучения; • использование индивидуальных и групповых видов учебной деятельности; • Обеспечение обратной связи и контроля. <p>Воспитательные требования к уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • определение и использование воспитательных возможностей учебного материала в мировоззренческих, нравственно-правовом, художественно-эстетичном и экологическом направлениях; • формирование у учеников жизненно необходимых качеств старательности, ответственности, усердия, опрятности, внимательности, доброжелательности и честности. <p>Развивающие требования к уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • обеспечение ситуации возникновения у учеников положительных мотивов наставительно-познавательной деятельности, творческой инициативы и активности; • стимулирование новых качественных изменений в умственном и физическом развитии личности. <p>Психологические требования к уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учет индивидуальных и возрастных особенностей учеников; • самообладание и самоконтроль в процессе проведения урока; • создание положительной эмоционально-психологической атмосферы. <p>Гигиенические требования к уроку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • соблюдение температурного режима; • обеспечение соответствующего санитарного состояния помещения, освещение, проветривание; • предупреждение умственного переутомления учеников. <p>Типы уроков в современной школе</p> <p>В педагогической науке существует много подходов к определению типов уроков. В зависимости от того, какие признаки считались основными, предлагались разные варианты их типологии. Так, в основу одной из классификаций были положенные методы организации учебной работы и соответственно этому различались беседы, уроки-лекции, уроки практических занятий и др.</p> <p>Были попытки и других классификаций, например, по характеру познавательной деятельности — уроки первичного восприятия фактов, уроки формирования понятий и т.п..</p> <p>Но современная педагогика предусматривает их</p>
---	--

¹³⁹ Від лат. "typos" — відбиток, образ. В педагогічному розумінні — зразок, модель певного процесу.

<p>умінь та навичок;</p> <ul style="list-style-type: none"> • урок перевірки, оцінювання і корекції знань, умінь та навичок; • комбінований урок. <p>Один тип уроку від іншого відрізняється своєю структурою. Структура¹⁴⁰ уроку — це послідовна сукупність видів навчально-пізнавальної діяльності, обумовлена навчальними, виховними та розвиваючими завданнями.</p> <p>Для музичного навчання типологія занять характеризується комплексним підходом до організації видів діяльності. Тому найпоширенішим типом уроків у <i>музичному навчанні є комбінований урок</i>.</p> <p>Структура комбінованого уроку може бути такою:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>У сучасній школі, крім уроків, існують інші форми організації навчальної роботи. Це лекції, семінари, колоквіуми, практикуми, лабораторно-практичні заняття та ін. Ці форми організації навчання характерні для старшої школи, а для вищих навчальних закладів вони є основними.</p> <p>Крім того, існують позакласні та позашкільні форми організації навчальної роботи.</p> <p>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.</p> <p>До позашкільних форм організації навчання відносяться навчальні екскурсії, зустрічі з представниками виробництва тощо.</p> <p style="text-align: center;">Особливості форм організації музичного навчання</p> <p>Форми організації музичного навчання у своїх принципових основах не відрізняються від загальнопедагогічних. Але деякі особливості вони мають.</p> <p>По-перше — це чітко визначені або індивідуальні, або групові форми організації навчання.</p> <p>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).</p> <p>Другі — участю групи учнів (студентів) та викладача, при необхідності іншого персоналу, що обслуговують процес навчання (концертмейстери, працівники технічного забезпечення — лаборанти,</p>	<p>определение, исходя из основных задач и видов учебной деятельности во время урока.</p> <p>По этой классификации определяют такие типы уроков:</p> <ul style="list-style-type: none"> • урок сообщения и усвоения новых знаний; • урок формирования навыков и умений; • урок применения, обобщения знаний, умений и навыков; • урок проверки, оценивания и коррекции знаний, умений и навыков; • комбинированный урок. <p>Один тип урока от другого отличается своей структурой. Структура урока — это последовательная совокупность видов учебно-познавательной деятельности, обусловленная учебными, воспитательными и развивающими задачами.</p> <p>Для музыкального обучения типология занятий характеризуется комплексным подходом к организации видов деятельности. Поэтому наиболее распространенным типом уроков в <i>музыкальном обучении является комбинированный урок</i>.</p> <p>Структура комбинированного урока может быть такой:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сообщение цели и задач урока, вызов мотивации учения; • проверка, оценка и коррекция усвоенных прежде знаний учеников (студентов); • изложение, восприятие и осознание нового учебного материала, практическое его закрепление; • итоги урока, сообщение задач для самостоятельной (домашней) работы. <p>В современной школе, кроме уроков, существуют другие формы организации учебной работы. Это лекции, семинары, коллоквиумы, практикумы, лабораторно-практические занятия и др. Эти формы организации обучения характерны для старшей школы, а для высших учебных заведений они являются основными.</p> <p>Кроме того, существуют внеклассные и внешкольные формы организации учебной работы.</p> <p>К внеклассным формам организации обучения относятся те, которые не входят в обязательное расписание занятий и проводятся в школе во внеурочное время. Это — факультативы, консультации, дополнительные групповые и индивидуальные занятия, предметные кружки и др.</p> <p>К внешкольным формам организации обучения относятся учебные экскурсии, встречи с представителями производства и т.п..</p> <p style="text-align: center;">Особенности форм организации музыкального обучения</p> <p>Формы организации музыкального обучения в своих принципиальных основах не отличаются от общих педагогических. Но некоторые особенности они имеют.</p> <p>Во-первых — эти четко определенные индивидуальные, или групповые формы организации обучения.</p> <p>Первые характеризуются участием в процессе</p>
--	--

¹⁴⁰ Від лат. "structura" — побудова.

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 взаємопоєднання 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 якості навчання й оцінювання знань явище історичне. Початок його був покладений ще у XVIII столітті і використаний у вищих школах Німеччини, де було введено ранжування студентів. Там почали вивішувати списки з прізвищами студентів проти яких ставились крапки: «...» — найвищий рівень; «..» — другий рівень; «.» — найнижчий рівень. У подальшому другий рівень був поділений на три рівні, а з часом їхня кількість була доведена до дванадцяти.

У царській Росії були екзамени як форма контролю знань, їх було багато, але вони не мали ефективності, бо не завжди свідчили про реальний рівень знань — оцінка ставилася за знання питань одного білета.

Першу спробу оцінити знання учнів цифрами зробив наприкінці XIX ст. начальник Київського навчального округу Ф.Бродке. Для кожного предмета і класу він встановив свої найвищі оцінки в балах. Наприклад, з Закону Божого для перших чотирьох класів найвища оцінка була 7, а для трьох наступних — 4; з російської мови в перших трьох класах — 10; трьох наступних — 9; в сьомому останньому класі — 7.

Після 1917 р. при введенні так званої комплексної системи освіти застосовувалась усна, письмова, тестова перевірка. Заводились індивідуальні книжки, кругові зошити, проводилися виставки робіт. Вчителі вимушені були вести складні записи всіх видів роботи учнів, писати характеристики, що звичайно не могли замінити щоденних балів та оцінку на екзамені в кінці року.

обучение преподавателя и ученика (студента), при необходимости — концертмейстера (концертмейстеров). К ним принадлежат занятия по специальности, по вспомогательным предметам (общего фортепиано, дополнительного инструмента, чтение партитур и т.п.).

Вторые — участием группы учеников (студентов) и преподавателя, при необходимости другого персонала, которые обслуживают процесс обучения (концертмейстеры, работники технического обеспечения — лаборанты, операторы и др.)

К ним относятся — хоровой класс, оркестровый класс, оперный класс, репетиции, др.

Учебные задачи, которые выполняются при таких формах организации обучения, почти никогда не предусматривают тесного объединения индивидуальных и коллективных видов работы.

А если и возникают ситуации необходимости использования индивидуальных методов в групповом обучении, то только в контролируемых (проверочных) целях.

Например, во время оркестрового или хорового класса преподаватель может обратиться к отдельному студенту (ученику) с целью проверки правильности выполнения им своей партии.

И наоборот, — на индивидуальном занятии преподаватель или концертмейстер может выполнить партию сопровождения при сольном выполнении музыкального произведения учеником (студентом) с целью определения чувства ученика (студента) в коллективном выполнении.

3.6. Система контроля и оценки достижений в обучении

Контроль и учет учебной работы является составной частью учебного процесса и от его организации зависит конечный результат обучения.

Контроль качества обучения и оценивание знаний явление историческое. Начало его было положено еще в XVIII столетии и использовалось в высших школах Германии, где было введено ранжирование студентов. Там начали вывешивать списки с фамилиями студентов против которых ставились точки: «...» — наивысший уровень; «..» — второй уровень; «.» — наиболее низкий уровень. В дальнейшем второй уровень был разделен на три уровня, а с течением времени их количество было доведено до двенадцати.

В царской России были экзамены как форма контроля знаний, их было много, но они не имели эффективности, так как не всегда свидетельствовали о реальном уровне знаний — оценка ставилась за знание вопросов одного билета.

Первую попытку оценить знания учеников цифрами сделал в конце XIX ст. начальник Киевского учебного округа Ф.Бродке. Для каждого предмета и класса он установил свои наивысшие оценки в баллах. Например, по Закону Божьему для первых четвертых классов высочайшая оценка была 7, а для трех следующих — 4; по русскому языку в первых трех классах — 10; трех следующих — 9; в седьмом последнем классе — 7.

З 1933 року була застосована стара система перевірки знань, були введені екзамени з виставленням оцінок балами(цифрами), а з 1935 року цифрові оцінки доповнювалися словесними: "відмінно", "добре", "задовільно", "погано", "дуже погано". З 1944 року знання стали оцінювати цифрами за п'ятибальною системою — від одиниці до п'яти.

У 90-х роках ХХ ст. все частіше висловлювались думки про подальше вдосконалення традиційної системи контролю знань і вмінь студентів.

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 **загально педагогічні 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

После 1917 г. при введении так называемой комплексной системы образования применялась устная, письменная, тестовая проверка. Заводились индивидуальные книжки, круговые тетради, проводились выставки работ. Учителя вынуждены были вести сложные записи всех видов работы учеников, писать характеристики, что конечно не могло заменить ежедневных баллов и оценку на экзамене в конце года.

С 1933 года была применена старая система проверки знаний, были введены экзамены с выставлением оценок баллами (цифрами), а с 1935 года цифровые оценки дополнялись словесными: "отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "плохо", "очень плохо". С 1944 года знания стали оценивать цифрами по пятибальной системе — от единицы до пяти.

В 90-х годах ХХ ст. все чаще высказывались мнения о дальнейшем совершенствовании традиционной системы контроля знаний и умений студентов.

Контроль в обучении — это совокупность взаимодействий между учителями и учениками (студентами), целью которых является выявление, установление и оценивание уровня знаний, умений и навыков учеников (студентов).

Объектом контроля в обучении является знание, умение и навыков учеников (студентов), опыт их творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности.

В практике работы учебных заведений разного типа определяются основные задачи контроля, выполнение которых обеспечивается в соответствии с его структурой.

Основные задачи контроля в обучении:

- выявление объема, уровня, качества усвоения учебного материала;
- выявление трудности и ошибок учеников (студентов);
- проверка эффективности избранных преподавателем методов, форм организации и средств обучения;
- установление готовности учеников (студентов) к изучению нового учебного материала.

Структура контроля обучения:

- проверка, которая представляет собой выявление, измерений за определенными критериям уровня знаний, умений и навыков;
- оценка результата овладения знаниями, умениями и навыками на основе измерения;
- учет результатов проверки и оценки — фиксация и сохранение полученных результатов в виде оценок и оцениваемых выводов в специальных документах (сведениях, журналах и т.п.).

В практике организации учебного процесса существуют **обще педагогические требования** к организации контроля и оценки знаний, умений и навыков учеников (студентов), а именно:

- индивидуальный характер контроля;
- систематичность контроля;
- объективность и мотивированность оценки знаний, умений и навыков;
- единство требований к оценке знаний, умений и навыков;

організації та методи.

Розрізняють такі види контролю навчальних досягнень: **попередній, поточний, рубіжний (тематичний) і підсумковий.**

У практиці роботи сучасної школи контроль проявляється в різних видах і формах. До основних видів контролю відносяться: попередній (вхідний), поточний, рубіжний і підсумковий. Визначені форми організації контролю: усний, письмовий, програмований, змішаний, самоконтроль. Розглянемо класифікацію та особливості контролю за метою, яка ставиться.

Попередній контроль (діагностика вхідного рівня знань студентів) застосовується, як передумова для успішного планування і керівництва навчальним процесом. Він дає змогу визначити наявний рівень знань для використання їх викладачем як орієнтира у складності матеріалу. Формою попереднього контролю є: вхідний контроль знань. Він проводиться на першому курсі, щоб оцінити реальність оцінок, отриманих на вступних іспитах з певного предмета. Попередній контроль у вигляді перевірки і оцінки залишкових знань проводять також через деякий час після підсумкового іспиту з певної дисципліни як з метою оцінки міцності знань, так і з метою встановлення рівня знань для визначення можливості сприйняття нових навчальних дисциплін.

Поточний контроль знань є органічною частиною всього педагогічного процесу і слугує засобом виявлення ступеня сприйняття (засвоєння) навчального матеріалу. Управління навчальним процесом можливе тільки на підставі даних поточного контролю. Головне його завдання – допомогти студентам організувати свою роботу, навчитись самостійно, відповідально і систематично вивчати усі навчальні предмети. Поточний контроль широко застосовується при проведенні різних типів навчальних занять, зокрема:

Контроль на уроці, лекції може проводитись як вибіркоче усне опитування учнів (студентів) або із застосуванням тестів за раніше викладеним матеріалом, особливо за розділами курсу, які необхідні для розуміння теми лекції, що читається, або ж для встановлення ступеня засвоєння матеріалу прочитаної лекції (проводиться зазвичай в кінці першої або на початку другої години лекції).

Поточний контроль на лекції покликаний привчити студентів до систематичного опрацювання пройденого матеріалу і підготовки до майбутньої лекції, встановити ступінь засвоєння теорії, виявити найважчі для сприйняття студентів розділи з наступним поясненням їх. Контроль на лекції не має забирати багато часу.

За витратами часу на контроль усне опитування поступається контролю, програмованому за картками.

Контроль на практичних, семінарських і лабораторних заняттях проводиться з метою з'ясування готовності учнів (студентів) до занять такими методами:

- вибіркоче усне опитування перед початком занять;

- різноманітність форм організації і методів контролю;

- гласність контролю.

Як ми відзначали раніше, контроль навчальних досягнень учнів (студентів) має свої види, форми організації і методи.

Визначають такі види контролю навчальних досягнень: **предварительный, текущий, рубежный (тематический) и итоговый.**

В практиці роботи сучасної школи контроль проявляється в різних видах і формах. К основним видам контролю відносяться: предварительный (входной), текущий, рубежный и итоговый. Определенные формы организации контроля: устный, письменный, программированный, смешанный, самоконтроль. Рассмотрим классификацию и особенности контроля по цели, которая ставится.

Предварительный контроль (диагностика входного уровня знаний студентов) применяется, как предпосылка для успешного планирования и руководства учебным процессом. Он дает возможность определить имеющийся уровень знаний для использования его преподавателем как ориентира в сложности материала. Формой предварительного контроля является входной контроль знаний. Он проводится на первом курсе, чтобы оценить реальность оценок, полученных на вступительных экзаменах по определенному предмету. Предварительный контроль в виде проверки и оценки остаточных знаний проводят также спустя некоторое время после итогового испытания из определенной дисциплины как с целью оценки прочности знаний, так и с целью установления уровня знаний для определения возможности восприятия новых учебных дисциплин.

Текущий контроль знаний является органической частью всего педагогического процесса и служит средством выявления степени восприятия (усвоения) учебного материала. Управление учебным процессом возможно только на основании данных текущего контроля. Главное его задание - помочь студентам организовать свою работу, научиться самостоятельно, ответственно и систематически изучать все учебные предметы. Текущий контроль широко применяется при проведении разных типов учебных занятий, в частности:

Контроль на уроке, лекции может проводиться как выборочное устное опрашивание учеников (студентов) или с применением тестов по ранее изложенному материалу, в особенности по разделам курса, которые необходимы для понимания темы лекции, которая читается, или же для установления степени усвоения материала прочитанной лекции (проводится обычно в конце первой или в начале второго часа лекции).

Текущий контроль на лекции призван приучить студентов к систематической обработке пройденного материала и подготовки к будущей лекции, установить степень усвоения теории, обнаружить тяжелые для восприятия студентов разделы с следующим объяснением их. Контроль на лекции не может забирать много времени.

По затратам времени на контроль устное опрашивание уступает контролю, программированному по карточкам.

<ul style="list-style-type: none"> • фронтальне стандартизоване опитування за картками, тестами; • фронтальна перевірка виконання домашніх завдань; • виклик до дошки окремих учнів (студентів) для самостійного розв'язування задач, письмові відповіді на окремі запитання, задані на лабораторному занятті; • оцінка активності студента у процесі занять, внесених пропозицій, оригінальних рішень, уточнень, визначень, доповнень попередніх відповідей тощо; • письмова контрольна робота; • колоквиум по самостійних розділах теоретичного курсу (темах або модулях). <p><u>Контроль у позанавчальний час:</u></p> <p>Перевірка виконання самостійної роботи, науково-дослідних і контрольних робіт. Оцінюється якість і акуратність оформлення, точність і оригінальність рішень, використання спеціальної літератури, наявність елементів дослідження, виконання завдання у встановленому обсязі відповідно до заданих термінів.</p> <p>Індивідуальна співбесіда із учнем (студентом) на консультаціях.</p> <p>Проведення навчальних конкурсів і олімпіад на кращого знавця предмета, кращого із спеціальності, краще виконання лабораторних, особливо навчально-дослідних робіт.</p> <p><i>Рубіжний</i> (тематичний, модульний, блоковий) контроль знань є показником якості вивчення окремих розділів, тем і пов'язаних з цим пізнавальних, методичних, психологічних і організаційних якостей студентів. Його завдання — сигналізувати про стан процесу навчання студентів для вжиття педагогічних заходів щодо оптимального його регулювання.</p> <p>Рубіжний контроль може проводитись усно і письмово, у вигляді контрольної роботи, індивідуально або в групі.</p> <p>Однією з форм рубіжного контролю є колоквиум. Він має за мету мобілізувати учнів (студентів) на поглиблене вивчення дисципліни. При проведенні колоквиумів бесіда зі студентом більш невимушена, ніж на заліках та іспитах, що, природно, дає змогу виявити інтереси і нахили студентів, їхню дійсну підготовку.</p> <p><i>Підсумковий</i> контроль проводиться для оцінки знань і навичок студентів відповідно до моделі фахівця та вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики. Він здійснюється за допомогою таких форм контролю, як заліки, семестрові, курсові та іспити. Основна мета іспитів — встановлення дійсного змісту знань учнів (студентів) за обсягом, якістю, глибиною і вмінням застосовувати їх у практичній діяльності.</p>	<p><u>Контроль на практичних, семінарських і лабораторних заняттях</u> проводиться з метою виявлення готовності учеників (студентів) к заняттям такими методами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - виборочное устное опрашивание перед началом занятий; - фронтальное стандартизированное опрашивание по карточкам, тестам; - фронтальная проверка выполнения домашних заданий; - вызов к доске отдельных учеников (студентов) для самостоятельного решения заданий, письменные ответы на отдельные вопросы, заданные на лабораторном занятии; - оценка активности студента в процессе занятий, внесенных предложений, оригинальных решений, уточнений, определенных, дополнений предшествующих ответов и т.п.; - письменная контрольная работа; - коллоквиум по самостоятельным разделам теоретического курса (темах или модулях). <p><u>Контроль во внеучебное время:</u></p> <p>Проверка выполнения самостоятельной работы, научно-исследовательских и контрольных работ. Оценивается качество и аккуратность оформления, точность и оригинальность решений, использование специальной литературы, наличие элементов исследования, выполнение задачи в установленном объеме соответственно заданным срокам.</p> <p>Индивидуальное собеседование с учеником (студентом) на консультациях.</p> <p>Проведение учебных конкурсов и олимпиад на лучшего знатока предмета, лучшего из специальности, лучшее выполнение лабораторных, в особенности наставительно-исследовательских работ.</p> <p><i>Рубежный</i> (тематический, модульный, блочный) контроль знаний является показателем качества изучения отдельных разделов, тем и связанных с этим познавательных, методических, психологических и организационных качеств студентов. Его задача — сигнализировать о состоянии процесса обучения студентов для употребления педагогических мероприятий по оптимального его регулированию.</p> <p>Рубежный контроль может проводиться устно и письменно, в виде контрольной работы, индивидуально или в группе.</p> <p>Одной из форм граничного контроля является коллоквиум. Его цель мобилизовать учеников (студентов) на углубленное изучение дисциплины. При проведении коллоквиумов беседа со студентом более непринужденная, чем на зачетах и экзаменах, которая, естественно, дает возможность обнаружить интересы и склонности студентов, их соответствующую действительности подготовку.</p> <p><i>Итоговый</i> контроль проводится для оценки знаний и навыков студентов соответственно модели специалиста и требований образовательно-квалификационной характеристики. Он осуществляется с помощью таких форм контроля, как зачеты, семестровые, курсовые и экзамены. Основная цель экзаменов — установление соответствия</p>
---	---

<p>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.</p> <p>Методи контролю за процесом навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • спостереження за навчальною роботою; • усне опитування; • письмовий контроль; • тестовий контроль; • лабораторно-практичний контроль; • програмований контроль (тести, у тому числі за допомогою комп'ютерної техніки). <p>Критерії оцінки та рівні результатів навчальних досягнень (знань, умінь і навичок)</p> <p>Для загальної середньої освіти в Україні існує 12-бальна система оцінки результатів навчання, яку умовно поділяють на чотири рівні: початковий, достатній, середній та високий.</p> <p>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.</p> <p>Достатній рівень (4-6 балів) — учень володіє змістом основного навчального матеріалу, здатний виконувати практичні завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.</p> <p>Середній рівень (7-10 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.</p> <p>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.</p> <p>В умовах професійної та вищої освіти існує стобальна система оцінки результатів навчання, яка відповідає європейським стандартам вищої освіти. Це пов'язано з впровадженням КМСОНП (Кредитно-модульної системи організації навчального процесу), передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, що аналогічна ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі)¹⁴¹.</p> <p>У сучасній вищій школі оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється як за національною (чотирьохбальною) шкалою, так і за стобальною.</p>	<p>действительности содержания знаний учеников (студентов) по объему, качеству, глубине и умению применять их в практической деятельности.</p> <p>К основным формам организации контроля принадлежат проверка результатов самостоятельной работы (домашних заданий), опрос во время занятий, зачеты, экзамены. Формы организации контроля делятся на индивидуальн, групповые и комбинированные.</p> <p>Методы контроля за процессом обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • наблюдение за учебной работой; • устный опрос; • письменный контроль; • тестовый контроль; • лабораторно-практический контроль; • программированный контроль (тесты, в том числе с помощью компьютерной техники). <p>Критерии оценки и уровни результатов учебных достижений (знаний, умений и навыков)</p> <p>Для общего среднего образования в Украине существует 12-балльная система оценки результатов обучения, которая условно разделяется на четыре уровня: начальный, достаточный, средний и высокий.</p> <p>Начальным уровнем оценки достижений учеников (1-3 баллов) отмечается ответ ученика тогда, когда он фрагментарный, характеризуется начальными представлениями о предмете изучения, отсутствуют умения и навыки практического применения знаний.</p> <p>Достаточный уровень (4-6 баллов) – ученик владеет содержанием основного учебного материала, способен выполнять практические задачи по образцу, владеет элементарными умениями учебной деятельности.</p> <p>Средний уровень (7-10 баллов) – ученик знает основные важные признаки понятий, явлений, умеет объяснить основные закономерности и взаимосвязи между ними, самостоятельно применяет знания в практических ситуациях, умеет строить заключения и исправлять ошибки, владеет основными умственными операциями – анализ, абстрагирование, обобщение и т.п..</p> <p>Высокий уровень (10-12 баллов) – знания ученика глубокие, крепкие, обобщенные, системные. Ученик умеет применять их для выполнения творческих заданий, самостоятельно оценивать ситуации, явления, факты, проявляет и отстаивает личную позицию.</p> <p>В условиях профессионального и высшего образования существует стобальная система оценки результатов обучения, которая отвечает европейским стандартам высшего образования. Это связано с внедрением КМСОУП (Кредитно-модульной системы организации учебного процесса), предусмотренной Болонской декларацией системы академических кредитов, которая аналогична ECTS (Европейской кредитно-трансфертной системе).</p> <p>В современной высшей школе оценивания учебных достижений студентов осуществляется как по</p>
---	---

¹⁴¹ 18-19 серпня 1999 р. у м.Болонія відбулася конференція, на якій була прийнята спільна заява міністрів освіти 32 країн Європи про створення Зони європейської освіти, що передбачає двоступеневу вищу освіту (бакалавр, магістр) та впровадження єдиної кредитно-модульної системи навчання (ECTS).

Шкала оцінювання навчальних досягнень студентів:

Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	Оцінка у балах
A	„Відмінно”	90-100
B,C	„Добре”	75-89
D,E	„Задовільно”	60-74
F,X	„Незадовільно” з можливістю повторного складання	35-50
F	„Незадовільно” з обов’язковим повторним курсом	1-34

Питання для обговорення:

Поняття дидактики та її основні категорії.

Зміст освіти в Україні та його основні компоненти.

Поняття про державний стандарт освіти.

Характеристика вимог до навчального плану, програми, підручника.

Загальні методи навчання, їхня характеристика.

Основні форми організації навчання.

Типологія уроку.

Методи та форми організації музичного навчання.

Зміст контролю за навчальним процесом та облік результатів навчання.

Рекомендована література:

Апраксина О.А. Методика музичального 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.

Вашенко 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. Міносвіти 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. Міносвіти 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.

Михайличенко О.В. Основи методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник. — Суми: ВАТ „СОД” видавництво

національної (четыребальной) шкалой, так и за стобальной.

Шкала оценивания учебных достижений студентов:

Оценка по шкале ECTS	Оценка по национальной шкале	Оценка в баллах
A	„Отлично”	90-100
B, C	„Хорошо”	75-89
D, E	„Удовлетворительно”	60-74
F _x	„Неудовлетворительно” с возможностью повторного складывания	35-50
F	„Неудовлетворительно” с обязательным повторным курсом	1-34

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие дидактики и ее основные категории.

2. Содержание образования в Украине и его основные компоненты.

3. Понятие о государственном стандарте образования.

4. Характеристика требований к учебному плану, программы, учебника.

5. Общие методы обучения, их характеристика.

6. Основные формы организации обучения.

7. Типология урока.

8. Методы и формы организации музыкального обучения.

9. Содержание контроля за учебным процессом и учет результатов обучения.

Рекомендованная литература:

Апраксина О.А. Методика музичального 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.

Вашенко 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. Міносвіти 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. Міносвіти 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.

Михайличенко О.В. Основи методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник. — Суми: ВАТ „СОД” видавництво

„Козацький вал”, 2006. – 102 с.

Педагогічний пошук / Упор. І.М.Баженова. — К.: Рад. школа, 1988. — С.127-250.

Педагогика: 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. Міносвіти і науки України, 2001. — №6. — С.14-18.

Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. — Ніжин: Вид.-во НДПУ ім.М.Гоголя, 2003. — 193 с

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 діяльністю (менеджменту)

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 створив так звану теорію адміністрації; американця **Гарріссона Емерсона** (1853-1931), який розробив 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 машин".

В історії розвитку вітчизняного менеджменту

„Козацький вал”, 2006. – 102 с.

Педагогічний пошук / Упор. І.М.Баженова. — К.: Рад. школа, 1988. — С.127-250.

Педагогика: 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. Міносвіти і науки України, 2001. — №6. — С.14-18.

Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. — Ніжин: Вид.-во НДПУ ім.М.Гоголя, 2003. — 193 с.

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.

Раздел четвертый

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ (ШКОЛОВЕДЕНИЕ, МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ)

4.1. Понятие организации и управления деятельностью (менеджмента)

Понятие менеджмент возникло давно и имеет исторический характер. Это слово американского происхождения (management), дословно не переводится, но означает руководство людьми.

Менеджер (англ. manager < manage — руководить) — специалист по руководству, нанимаемый управляющий на производстве.

Термин "менеджмент" означает процесс, который обеспечивает интеграцию и наиболее эффективное использование материальных и человеческих ресурсов предприятия или учреждения ради достижения поставленных перед ними целей. И так, менеджмент — это теория и практика управления персоналом.

В истории развития менеджмента его классиками считают француза **Анри Файоля** (1841-1925), который создал так называемую теорию администрации; американца **Гарриссона Эмерсона** (1853-1931), который разработал основы принципов производительности организации производства; американца **Федерика Тейлора** (1856-1915), который стал разработчиком системы так называемого "научного менеджмента"; американца **Генри Форда** (1863-1947) — автомобильного короля Америки, который применял обусловленную конвейерным производством систему управления, которую он сам называл "Террор машин".

В истории развития отечественного

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, вважав 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** стверджував, що у діяльності людей, де б вона не здійснювалась, спостерігається чимало спільних рис: керівництва 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"¹⁴².

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 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.

менеджмента следует назвать имена русского ученого **А.К.Гастєва**, который в 20-тые годы ХХ ст. выдвинул "концепцию узкой базы", "узкого места". Суть ее состояла в том, что организация работы работника — от директора к рядовому рабочему — и является этим "узким местом". Рабочий, который управляет станком, считал Гастєв, является директором предприятия, название которому — станок. Такое во многом примитивное представление имеет рациональные зерна. Ведь любую трудовую деятельность можно разложить на ряд общих операций, которыми можно легко руководить: планирование, расчет, установление, обработка, контроль выполнения, анализ результатов и т.п..

Другой русский ученый **П.М. Керженцев** утверждал, что в деятельности людей, где бы она не осуществлялась, наблюдается немало общих черт: руководство организацией, изготовление плана, его выполнение, учет, контроль, распределение задач, прав, обязанностей и ответственност. В своих работах Керженцев рассмотрел ряд основных проблем управления. Это построение организационных планов, типы и формы организации, отбор и использование работников, дисциплина, ответственность, система подчиненности.

Управление образованием длительное время с 20-х до 90-х годов ХХ ст., пока Украина была в составе СССР, осуществлялось на основе принципа так называемого "демократического централизма", суть которого состояла в "объединении демократизма, то есть полного руководства, самостоятельности и инициативы трудящихся, выборности руководящих органов снизу доверху, их подотчетности массам, с централизацией — руководством из одного центра, подчинения меньшинства большинству, безусловную обязательность решений вышестоящих органов для низших".

На практике этот принцип реализовался в командно-административной системе, которая властвовала во всех отраслях государственного управления. Признаки этой системы сохранились и до сих пор, хотя благодаря современному законодательству Украины об образовании заметны значительные положительные сдвиги в сторону демократизации.

Организация и управления образованием является отдельной педагогической областью, от которой в значительной мере зависит уровень социального возрастания любого общества. До недавнего времени эта область объединяла в основном вопрос организации и развития школьного образования и потому в педагогической науке называлась школоведением.

В последнее время, когда широкое распространения приобрели разные формы организации высшего образования (заочная, экстернатная, дистанционная), появились учебные заведения негосударственной формы собственности, встала необходимость разработки и создания теории руководства образовательными процессами вообще — менеджмента образования, воплощение которой в практику значительно бы улучшило процесс

¹⁴² Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С.145.

<p>Шк о л о з н а в с т в о — розділ педагогіки, який вивчає закономірності, принципи, методи, форми організації управління шкільною (загальноосвітньою) ланкою системи освіти.</p> <p>М е н е д ж м е н т о с в і т и — теорія й практика організації та управління освітньою діяльністю.</p> <p>Проблема організації освіти та управління нею вивчається в сучасній педагогіці за певними напрямками, які охоплюють основні сторони її функціонування.</p> <p>4.2. Система управління освітою та освітніми установами</p> <p>Як зазначалося вище, навчально-виховний процес та управління ним ґрунтується на певних теоретичних положеннях, тобто принципах, визначених державною освітньою політикою.</p> <p>До основних принципів організації та управління освітою відносяться:</p> <p>Принцип державотворення полягає в тому, що діяльність усіх ланок освіти та державних органів управління нею спрямовані на утвердження і розвиток державності України.</p> <p>Принцип науковості передбачає використання в практиці організації та управління освітою теорій і наук, які ґрунтуються на наукових засадах.</p> <p>Принцип плановості передбачає прогнозоване планування роботи органів управління та навчальних закладів з урахуванням умов та можливостей.</p> <p>Принцип демократизації вимагає оптимального поєднання колективних і оперативно-адміністративних форм організації управління освітніми органами та навчальними закладами.</p> <p>Принцип компетентності і професіоналізму в управлінні пов'язаний з необхідністю залучення до управління освітніми процесами осіб, що мають відповідний професійний рівень підготовки.</p> <p>Принцип оптимізації передбачає використання таких форм організації та методів роботи, які б забезпечили максимальний результат при мінімальних витратах зусиль та часу працівників.</p> <p>Згідно із Законом України "Про освіту" визначена структура освіти і органів управління освітою.</p> <p>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</p>	<p>общеобразовательного, профессионального и высшего образования.</p> <p>Ш к о л о в е д е н и е — раздел педагогики, который изучает закономерности, принципы, методы, формы организации управления школьной (общеобразовательной) звеном системы образования.</p> <p>М е н е д ж м е н т о б р а з о в а н и я — теория и практика организации и управление образовательной деятельностью.</p> <p>Проблема организации образования и управление им изучается в современной педагогике по определенным направлениям, которые охватывают основные стороны ее функционирования.</p> <p>4.2. Система управления образованием и образовательными учреждениями</p> <p>Как отмечалось выше, учебно-воспитательный процесс и управление им основывается на определенных теоретических положениях, то есть принципах, определенных государственной образовательной политикой.</p> <p>К основным принципам организации и управления образованием относятся:</p> <p>Принцип создания государства состоит в том, что деятельность всех звеньев образования и государственных органов управления им направлены на утверждение и развитие государственности Украины.</p> <p>Принцип научности предусматривает использование в практике организации и управления образованием теорий и наук, которые ґрунтуются на научных основах.</p> <p>Принцип плановости предусматривает прогнозируемое планирование работы органов управления и учебных заведений с учетом условий и возможностей.</p> <p>Принцип демократизации требует оптимального объединения коллективных и оперативно-административных форм организации управления образовательными органами и учебными заведениями.</p> <p>Принцип компетентности и профессионализма в управлении связан с необходимостью привлечения к управлению образовательными процессами лиц, которые имеют соответствующий профессиональный уровень подготовки.</p> <p>Принцип оптимизации предусматривает использование таких форм организации и методов работы, которые бы обеспечили максимальный результат при минимальных затратах усилий и времени работников.</p> <p>Согласно закону Украины "Об образовании" определена структура образования и органов управления образованием.</p> <p>Центральные органы управления образованием разрабатывают и воплощают в жизнь основные положения государственной политики в области образования и подготовки кадров. Они разрабатывают нормативные документы, которые определяют требования к содержанию работы, уровню материально-технического обеспечения учебных заведений; осуществляют контроль над работой местных органов управления образованием; проводят аттестацию,</p>
--	--

закладів тощо.

Місцеві органи фінансують навчальні заклади, визначають мережу і напрямки 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.

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;

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 школа III-го ступеня (10-12 класи)
Позашкільна освіта	Палаци, 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)	Вищі навчальні заклади освіти I-IV рівнів акредитації

акредитацію учебных заведений и т.п..

Местные органы финансируют учебные заведения, определяют сеть и направление их работы, осуществляют учет и контроль за соблюдением законодательства относительно защиты прав детей и их образования.

4.3. Основные положения руководства общеобразовательным учебным заведением

Руководство общеобразовательным учебным заведением осуществляется администрацией, которую возглавляет директор. В состав администрации входят заместители директора по учебной, воспитательной и хозяйственной работе.

Обязанности членов администрации определяются и Уставом, который разрабатывается на основе Закона Украины "Об образовании" и "Положения об общеобразовательном учебном заведении", которое имеет статус государственного постановления.

Кроме обязанностей руководящих работников, Устав учебного заведения включает:

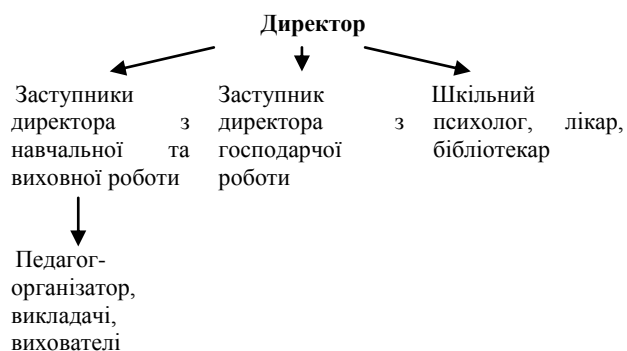
- цель и задачу деятельности учебного заведения;
- органы управления учебным заведением, порядок их формирования и полномочия;

Структура образования в Украине

Образовательные уровни	Образовательные учреждения
Дошкольное образование	Дошкольные детские учреждения
Общее среднее образование (начальное общее образование, базовое общее образование, среднее образование, полное общее среднее образование)	<ul style="list-style-type: none"> Начальная школа I-й ступени (1-4 классы); Основная школа II-й ступени (5-9 классы); Старшая школа III-й ступени (10-12 классы)
Внешкольное образование	Дворцы, дома, центры, станции творчества, спортивные, художественные школы, студии, оздоровительные и прочие учреждения.
Профессионально-техническое образование	Профессионально-технические училища, профессионально-художественного училища, наставительно-производственные центры, комбинаты, центры профессиональной подготовки и переподготовки рабочих кадр. Квалификация выпускника — "квалифицированный работник".
Высшее образование (базовое высшее)	Высшие учебные заведения образования I-IV уровней

1-й рівень акредитації	Училища, технікуми та прирівняні до них навчальні заклади. Кваліфікація випускника — "молодший спеціаліст".
2-й рівень акредитації	Коледжі та прирівняні до них навчальні заклади. Кваліфікація випускника — "бакалавр".
3-й та 4-й рівень акредитації	Інститути, університети, академії та прирівняні 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 загальноосвітнім закладом

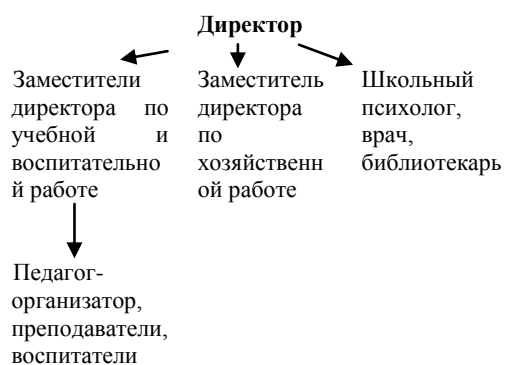


Важливим органом управління навчальним закладом є педагогічна рада, до складу якої входять працівники, які мають відношення до навчально-виховної роботи. Очолює педагогічну раду директор. Педагогічна рада розглядає та вирішує питання:

Удосконалення та методичного забезпечення навчально-виховного процесу;
планування та режиму роботи навчального закладу;

образование, полное высшее образование)	аккредитации
1-й уровень аккредитации	Училища, техникумы и приравненные к ним учебные заведения. Квалификация выпускника — "младший специалист".
2-й уровень аккредитации	Колледжи и приравненные к ним учебные заведения. Квалификация выпускника — "бакалавр".
3-й и 4-й уровень аккредитации	Институты, университеты, академии и приравненные к ним учебные заведения. Квалификация выпускника — "специалист", "магистр".
Последипломное образование	Институты, факультеты последипломного образования при высших учебных заведениях.
Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации	Докторантуры, аспирантуры, асистентуры, интернатуры и др. Научные степени — "доктор наук", "кандидат наук".
Самообразование	Библиотеки, открытые народные университеты, лектории и т.п..

Структура органов управления общеобразовательным учреждением



Важным органом управления учебным заведением является педагогический совет, в состав которого входят работники, которые имеют отношение к учебно-воспитательной работе. Возглавляет педагогический совет директор. Педагогический совет рассматривает и решает вопросы:

Усовершенствования и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

- планирования и режима работы учебного заведения;
- перевода учеников к следующим классам, их

<p>переведення учнів до наступних класів, їхнього випуску, видачі документів про відповідний рівень освіти;</p> <p>підвищення кваліфікації викладачів;</p> <p>притягнення до відповідальності учнів за дисциплінарні порушення.</p> <p>До складу піклувальної ради навчального закладу входять представники органів виконавчої влади, підприємств, установ, організацій, навчальних закладів, батьків, окремих громадян.</p> <p>Основні завдання піклувальної ради навчального закладу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>Для ефективного вирішення різних питань роботи навчального закладу існують органи учнівського та громадського самоврядування.</p> <p>Вищим органом громадського самоврядування є загальні збори колективу (конференція представників), 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.</p> <p>У раду навчального закладу входять представники працівників школи, учнів 5-12-х класів, а також від батьків та громадськості.</p> <p>Рада навчального закладу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>випуска, видачі документів о соответствующем уровне образования;</p> <ul style="list-style-type: none"> • повышения квалификации преподавателей; • привлечения к ответственности учеников за дисциплинарные нарушения. <p>В состав попечительского совета учебного заведения входят представители органов исполнительной власти, предприятий, учреждений, организаций, учебных заведений, родителей, отдельных граждан.</p> <p>Основные задачи попечительского совета учебного заведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сотрудничество с органами исполнительной власти, общественными и другими организациями, направленная на улучшение условий обучения и воспитания учеников учебного заведения; • содействие укреплению наставительно-производственной и методической базы учебного заведения; • содействие организации и проведению мероприятий, направленных на охрану жизни и здоровье участников учебно-воспитательного процесса; • организация досуга; • предотвращение детской безпризорности; • содействие социально-правовой защите участников учебно-воспитательного процесса. <p>Для эффективного решения разных вопросов работы учебного заведения существуют органы ученического и общественного самоуправления.</p> <p>Вышестоящим органом общественного самоуправления являются общие сборы коллектива (конференция представителей), которые избирают совет учебного заведения, попечительский совет, заслушивают отчеты директора и главы совета, утверждают основные направления работы учебного заведения, рассматривают вопросы учебно-воспитательной, методической, финансово-хозяйственной деятельности.</p> <p>В совет учебного заведения входят представители работников школы, учеников 5-12-х классов, а также от родителей и общественности.</p> <p>Совет учебного заведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • организывает выполнение решений общего собрания; • вносит предложения относительно изменения типа, статуса, профильности обучения; • утверждает режим работы учебного заведения; • принимает решения относительно награждения выпускников медалями и другими отличиями; • определяет целесообразность предметов вариативного (школьного) компонентов учебного плана; • принимает участие в заседании квалификационных комиссий по вопросам присвоения квалификационных категорий учителям; • распределяет и контролирует фонды материального поощрения; • Организует общественный контроль за питанием учеников. <p>Для осуществления учебно-воспитательной</p>
--	--

<p>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.</p> <p>За досягнення та успіхи в навчально-виховній роботі викладачам можуть бути присвоєні педагогічні звання: старший учитель, учитель (вихователь) методист, педагог-організатор-методист.</p> <p style="text-align: center;">Основні напрями планування роботи навчального закладу</p> <p>Планування роботи навчального закладу є дотриманням одного з головних принципів організації освіти і важливим чинником успішності роботи.</p> <p>У практиці роботи навчальних закладів різних типів існують такі види планування: перспективне, річне і поточне.</p> <p>Перспективне планування передбачає:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>Річне планування передбачає питання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • роботи щодо вдосконалення навчально-виховного процесу; • охорони здоров'я; • зміцнення матеріально-технічної бази; • роботи з батьками; • внутрішнього шкільного контролю. <p>Поточні плани роботи включають питання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • повсякденної навчально-виховної роботи; • роботи методичних секцій, об'єднань тощо; • самоосвіти викладачів; • роботи учнівських організацій, секцій, гуртків; • роботи бібліотеки навчального закладу. <p style="text-align: center;">4.4. Основи організації методичної роботи</p> <p>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.</p> <p>Функції методичної роботи в навчальному закладі:</p> <p>П л а н у в а н н я — визначення системи заходів, що забезпечують досягнення найкращих результатів.</p>	<p>работы учебного заведения привлекаются педагогические работники (преподаватели), которые могут иметь такие категории: специалист, специалист второй категории, специалист первой категории, специалист высшей категории.</p> <p>За достижение и успехи в учебно-воспитательной работе преподавателям могут быть присвоены педагогические звания: старший учитель, учитель (воспитатель) методист, педагог-организатор-методист.</p> <p style="text-align: center;">Основные направления планирования работы учебного заведения</p> <p>Планирование работы учебного заведения является соблюдением одного из главных принципов организации образования и важным фактором успешности работы.</p> <p>В практике работы учебных заведений разных типов существуют такие виды планирования: перспективное, годовое и текущее.</p> <p>Перспективное планирование предусматривает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализ результатов и состояния работы учебного заведения за предварительный период; • задачи на ближайшие годы; • изменения в контингенте учеников; • педагогические кадры и работа с ними; • укрепление материальной базы. <p>Годовое планирование предусматривает вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • работы относительно усовершенствования учебно-воспитательного процесса; • здравоохранения; • укрепление материально-технической базы; • работы с родителями; • внутренне школьного контроля. <p>Т е к у щ и е планы работы включают вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • повседневной учебно-воспитательной работы; • работы методических секций, объединений и т.п.; • самообразования преподавателей; • работы ученических организаций, секций, кружков; • работы библиотеки учебного заведения. <p style="text-align: center;">4.4. Основы организации методической работы</p> <p>Методическая работа учебного заведения является неотъемлемой частью учебно-воспитательной деятельности его педагогических работников. Она побуждает преподавателей к постоянному повышению и усовершенствованию своего профессионального уровня, оказывает содействие взаимному обогащению их опыта, дает возможность молодым преподавателям перенимать основы педагогического мастерства своих старших коллег, обеспечивает поддержание в педагогическом коллективе атмосферы творчества, стремление к поискам новых технологий обучения и воспитания.</p> <p>Функции методической работы в учебном заведении:</p> <ul style="list-style-type: none"> • П л а н и р о в а н и е — определение системы мероприятий, которые обеспечивают достижение
---	--

<p>Організаційна — удосконалення структури методичної роботи та її змісту.</p> <p>Діагностична¹⁴³ — визначення рівня компетентності викладачів.</p> <p>Прогностична¹⁴⁴ — визначення знань та умінь, необхідних викладачам у майбутньому.</p> <p>Моделююча¹⁴⁵ — формування та впровадження нових технологій начально-виховної роботи.</p> <p>Відновлювальна — відновлення частково забутих знань викладача після закінчення вищого навчального закладу.</p> <p>Контрольно-інформаційна — утворення та розвиток стабільного зворотного зв'язку.</p> <p>Завдання методичної роботи в навчальному закладі:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>У практиці роботи навчальних закладів існують індивідуальні та колективні форми організації методичної роботи.</p> <p>До індивідуальних форм організації методичної роботи належать індивідуальні консультації, наставництво, стажування, самоосвіта.</p> <p>Колективні форми організації методичної роботи відіграють головну роль у виконанні її завдань. Це організовані заплановані заходи місцевого (шкільного) та регіонального рівнів.</p> <p>До місцевих колективних форм організації методичної роботи відносяться:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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; 	<p>наилучших результатов.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Организационная — усовершенствование структуры методической работы и ее содержания. • Диагностическая — определение уровня компетентности преподавателей. • Прогностическая — определение знаний и умений, необходимых преподавателям в будущем. • Моделирующая — формирование и внедрение новых технологий учебно-воспитательной работы. • Восстановительная — восстановление частично забытых знаний преподавателя после окончания высшего учебного заведения. • Контрольно-информационная — образование и развитие стабильной обратной связи. <p>Задачи методической работы в учебном заведении:</p> <ul style="list-style-type: none"> • подготовка преподавателей к усвоению содержания новых программ и технологий их внедрения; • постоянное ознакомление с достижениями психолого-педагогических наук, новыми методиками преподавания; • изучение и внедрение передового педагогического опыта; • постоянное самообразование и самосовершенствование; • обеспечение преподавателей квалификационной помощью. <p>В практике работы учебных заведений существуют индивидуальные и коллективные формы организации методической работы.</p> <p>К индивидуальным формам организации методической работы принадлежат индивидуальные консультации, наставничество, стажировка, самообразование.</p> <p>Коллективные формы организации методической работы играют главную роль в выполнении ее задач. Это организованные запланированные мероприятия местного (школьного) и регионального уровней.</p> <p>К местным коллективным формам организации методической работы относятся:</p> <ul style="list-style-type: none"> • открытые занятия (мастер-классы), основными задачами которых является внедрение в практику новых технологий обучения; • методические семинары и совещания — обсуждение применения тех или других методик преподавания; • предметные (цикловые) комиссии — определение и утверждение основных требований относительно содержания программ и контроля результатов обучения из отдельных предметов; • взаимопосещение занятий — постоянное информирование о применении в обучении
---	--

¹⁴³ Від гр. "[діагносіс]" — розпізнання, визначення.

¹⁴⁴ Від гр. "[прогносіс]" — передбачення передвіщення, ґрунтоване на певних даних.

¹⁴⁵ Від фр. "model" — зразок.

<ul style="list-style-type: none"> • взаємовідвідування занять — постійне інформування про застосування в навчання нових елементів, що сприяють поліпшенню навчання. <p>Діяльність методичних кабінетів, виставок методичних розробок, тощо.</p> <p>До колективних форм організації методичної роботи регіонального (місцевого, районного) рівня належать:</p> <p>Методичні об'єднання (центри моніторингу ¹⁴⁶) — постійно діючі громадські або державні організації розповсюдження встановлених традиційних технологій навчання та вивчення нових досягнень практики викладання.</p> <p>Школи передового педагогічного досвіду, завданням яких є вивчення та розповсюдження нових технологій навчання окремих дисциплін.</p> <p>Базові навчальні заклади — навчальні заклади, на базі яких розробляються та впроваджуються в практику нові навчальні плани та програми підготовки фахівців.</p> <p>4.5. Господарське та матеріально-технічне забезпечення навчального закладу</p> <p>Матеріально-технічне забезпечення роботи навчального закладу є необхідною умовою здійснення успішного навчально-виховного процесу.</p> <p>Головною умовою господарського та матеріально-технічного забезпечення навчального закладу є організація роботи служб, які обслуговують навчально-виховний процес:</p> <p>господарського відділу (заступники директора та техпрацівники);</p> <p>бібліотеки, відділів технічних засобів навчання (ТЗН);</p> <p>служби забезпечення охорони здоров'я учнів (студентів) та викладачів (лікар, психолог).</p> <p>Господарський відділ здійснює забезпечення навчального закладу створенням та нормальним функціонуванням матеріально-технічної бази, яка включає:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 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. 	<p>нових елементів, которые оказывают содействие улучшению обучения.</p> <p>Деятельность методических кабинетов, выставок методических разработок, и т.п..</p> <p>К коллективным формам организации методической работы регионального (местного, районного) уровня принадлежат:</p> <p>Методические объединения (центры мониторинга) — постоянно действующие общественные или государственные организации распространения установленных традиционных технологий обучения и изучения новых достижений практики преподавания.</p> <p>Школы передового педагогического опыта, задачей которых является изучение и распространение новых технологий обучения отдельных дисциплин.</p> <p>Базовые учебные заведения — учебные заведения, на базе которых разрабатываются и внедряются в практику новые учебные планы и программы подготовки специалистов.</p> <p>4.5. Хозяйственное и материально-техническое обеспечение учебного заведения</p> <p>Материально-техническое обеспечение работы учебного заведения является необходимым условием осуществления успешного учебно-воспитательного процесса.</p> <p>Главным условием хозяйственного и материально-технического обеспечения учебного заведения является организация работы служб, которые обслуживают учебно-воспитательный процесс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • хозяйственного отдела (заместители директора и техработники); • библиотеки, отделов технических средств обучения (ТСО); • службы обеспечения здравоохранения учеников (студентов) и преподавателей (врач, психолог). <p>Хозяйственный отдел осуществляет обеспечение учебного заведения созданием и нормальным функционированием материально-технической базы, которое включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • здания, сооружения, в которых расположены учебные помещения (классы, аудитории), наставительно-производственные помещения (мастерские), спортивные помещения (спортзалы, бассейны), клубные помещения (актовый зал, читальный зал, библиотека), помещение для питания (столовая, кафе), медицинские помещения (медпункт, медицинские кабинеты), вспомогательные помещения (вестибюль, гардероб), служебные и хозяйственные помещения (преподавательская, кабинет директора и т.п.); • землю, приусадебный участок — спортивную зону (спортивная площадка, стадион), хозяйственный двор и т.п.. • другие материальные ценности — коммуникации (средства связи, водопроводные и канализационные
---	--

¹⁴⁶ Від сл. "монізм" (лат. "monos" — один.) — філософське вчення, що визначає основою усіх явищ одне начало: або матерію, або дух.

<p>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.</p> <p>Служби забезпечення охорони здоров'я проводять роботу з профілактики фізичних та психічних захворювань учнів (студентів). У разі необхідності здійснюють першу медичну допомогу, контролюють умови, що запобігають перевтомі та перенавантаженню учасників навчально-виховного процесу навчального закладу.</p> <p>Важливою умовою нормального функціонування навчального закладу та забезпечення навчально-виховної роботи є фінансове забезпечення.</p> <p>Адміністрація навчального закладу щорічно складає кошторис фінансових витрат на утримання стану матеріальної бази та заробітну платню його співробітників.</p> <p>Джерела фінансового забезпечення діяльності навчального закладу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • кошти відповідного бюджету, передбачені нормативними законодавчими актами; • кошти фізичних, юридичних осіб (для навчальних закладів недержавної форми власності); • 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. <p>Питання для обговорення:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. <p>Рекомендована література. 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.</p>	<p>сооружения), транспортные средства, служебное жилье и др.</p> <p>Библиотека и отдел ТСО обеспечивает участников учебно-воспитательного процесса методическими и техническими средствами обучения и самоподготовки: соответствующей литературой, техническими средствами — компьютерной техникой, аудио-видео материалами и средствами их воспроизведения.</p> <p>Службы обеспечения здравоохранения проводят работу по профилактике физических и психических заболеваний учеников (студентов). В случае необходимости осуществляют первую медицинскую помощь, контролируют условия, которые предотвращают переутомление и перенагрузку участников учебно-воспитательного процесса учебного заведения.</p> <p>Важным условием нормального функционирования учебного заведения и обеспечения учебно-воспитательной работы является финансовое обеспечение.</p> <p>Администрация учебного заведения ежегодно составляет сметы финансовых затрат на удержания состояния материальной базы и заработную плату его сотрудников.</p> <p>Источники финансового обеспечения деятельности учебного заведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • средства соответствующего бюджета, предусмотренные нормативными законодательными актами; • средства физических, юридических лиц (для учебных заведений негосударственной формы собственности); • средство, полученные за предоставление платных услуг; • средства, полученные от реализации продукции наставительно-производственных хозяйств, мастерских, художественной и другой творческой деятельности; • кредиты банков; • благотворительные вклады физических и юридических лиц. <p>Вопросы для обсуждения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Характеристика основных звеньев структуры образования в Украине. 2. Структура государственного управления образованием в Украине. 3. Основные государственные законодательные акты об образовании в Украине, об общем и высшем образовании. 4. Основные направления организации работы учебного заведения. 5. Основы руководства учебным заведением. 6. Особенности организации учебно-воспитательной и методической работы учебного заведения. 7. Материально-техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса. <p>Рекомендованная литература. Закон Украины "Про загальну середню освіту" // Інф. зб. Міносвіти України, 1999, №15. (статті 10-14, 16-17, 20). Закон України "Про вищу освіту" //</p>
--	--

<p>Положення про раду загальноосвітнього навчального закладу // Інф. зб. Міносвіти і науки України. — 2001. — №8. — С.28-32.</p> <p>Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу // Інф. зб. Міносвіти і науки України. — 2001. — №8. — С.24-27.</p> <p>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.</p> <p>Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Видавничий центр "Академія", 2000. — С.404-431.</p> <p>Юргутіс І.А., Кравчук І.І. Основи менеджменту: Навч. Посібник. — К.: Освіта, 1998. — С.3-20.</p>	<p>Законодавство України про освіту: Збірник документів. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. — С.38-97.</p> <p>Положення про загальноосвітній навчальний заклад // Інф. збірн. Міносвіти і науки України, 2001. — №6.</p> <p>Положення про раду загальноосвітнього навчального закладу // Інф. зб. Міносвіти і науки України. — 2001. — №8. — С.28-32.</p> <p>Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу // Інф. зб. Міносвіти і науки України. — 2001. — №8. — С.24-27.</p> <p>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.</p> <p>Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Видавничий центр "Академія", 2000. — С.404-431.</p> <p>Юргутіс І.А., Кравчук І.І. Основи менеджменту: Навч. Посібник. — К.: Освіта, 1998. — С.3-20.</p>
---	--