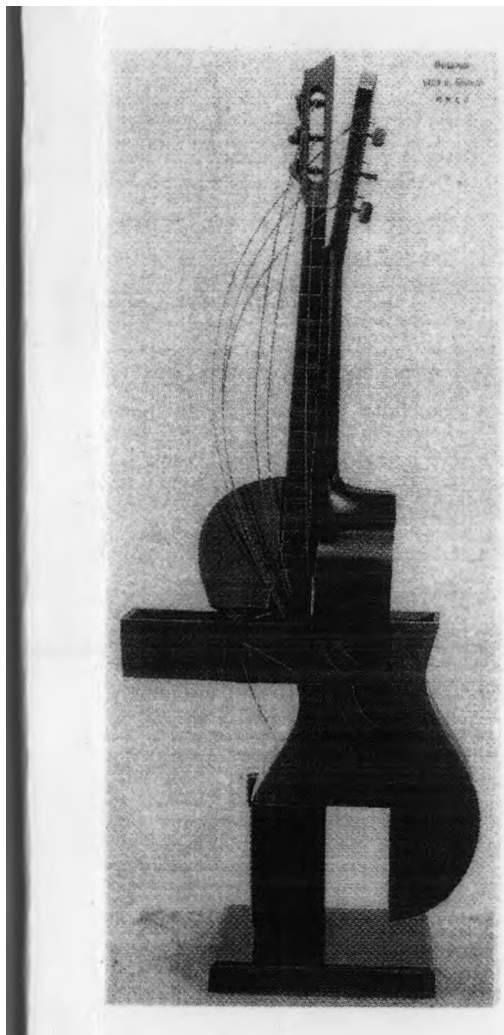


МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ УКРАЇНИ



**О.М.Олексюк**

# **МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА**

**Навчальний посібник**

**КИЇВ - 2006**



**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ**

О.М.Олексюк

# **МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА**

**Навчальний посібник**

*для студентів вищих навчальних закладів  
культури і мистецтв*

**КИЇВ - 2006**

**УДК 781.2+378(07)**

**ББК 85.31.я73**

**0-62**

Олексюк О.М.

Музична педагогіка: Навчальний посібник. - К.: КНУКіМ, 2006. - 188 с.

Навчальний посібник “Музична педагогіка” - одне із перших навчальних видань, в якому знайшла відображення кредитно-модульна технологія навчання, У кінці кожного модуля подано питання для самоперевірки, творчі завдання, дидактичні тести, список рекомендованої літератури. Творчі можливості змісту кожного модуля посібника полягають також у його спрямованості на включення студентів у ситуації, які моделюють їх майбутню професійну діяльність.

Для студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв.

*Схвалено Міністерством культури і туризму України для використання у навчально-виховному процесі (протокол №3 від 30.06.2006)*

Рецензенти: Г.П.Шевченко - докт. педагог, наук, професор, зав. кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету ім. В.Даля, член-кореспондент Академії педагогічних наук України;

М. А. Давидова - доктор мистецтвознавства, професор Київської національної музичної Академії України ім. П.Чайковського

О.П.Шолокова - докт. педагог, наук, професор Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова;

ISBN 966-602-114-5

© Олексюк О.М., 2006

## ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення змісту, а також форм і методів пізнавальної діяльності студентів. Це пов'язано з формуванням нової парадигми вищої освіти, швидкими темпами модернізації суспільства, а також приєднанням України до Болонського процесу. Останнє набуває особливого значення, оскільки Болонська угода вимагає принципових змін щодо професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця, переосмислення попереднього досвіду професійної підготовки студентів у мистецьких вищих навчальних закладах, розробки нових освітніх концепцій. Саме тому проблема вивчення музично-педагогічних дисциплін у мистецьких вищих навчальних закладах набули значної актуальності.

Знання з музичної педагогіки допомагають майбутнім фахівцям формувати “Я-концепцію”, сприяють усвідомленню особливостей особистісної взаємодії в у музично-педагогічному процесі, оволодінню засобами, формами й методами музичного виховання, орієнтуванню в закономірностях і принципах навчання музики.

Навчальний посібник створено на основі аналізу сучасних наукових та методичних розробок з музичної педагогіки, врахування доробку не тільки вітчизняних а й зарубіжних вчених, узагальнення власного досвіду, викладання музичної педагогіки в мистецьких вищих навчальних закладах. Він має забезпечити викладання навчального курсу “Музична педагогіка” який введено до навчальних планів освітньо-професійної програми підготовки фахівців у галузі мистецтва. З метою використання сучасних дидактичних засобів навчання підручник розроблено для кредитно-модульної організації навчального процесу. На основі аналізу взаємозв'язків між змістовими елементами традиційних курсів з музичної педагогіки у підручнику реалізовано ідею інтегрованої музично-педагогічної підготовки, яка є найбільш оптимальною для мистецьких вищих навчальних закладів. Посібник містить чотири модулі.

У навчальному посібнику враховані змістові особливості систем загальної та професійної музичної освіти, що історично склалася в Україні. Зміст навчального посібника об'єднує як традиційні розділи педагогіки (дидактика, теорія виховання, педагогічна майстерність), так і спеціальні, безпосередньо пов'язані з підготовкою музикантів-педагогів (музичне сприйняття, музична інтерпретація, музична імпровізація тощо).

У першому модулі “Музична педагогіка як галузь гуманітарного звання” розглядаються основні поняття та предмет дослідження музичної педагогіки, розвиток музичної педагогіки як науки.

Другий модуль “Історичні етапи розвитку світової і вітчизняної музичної педагогіки” присвячено розкриттю періодизації історичного розвитку музично-педагогічної думки в Україні та за рубежом.

Третій модуль “Теорія музичної освіти і навчання” ознайомлює студентів з дидактичними основами музичної педагогіки: Зміст музичного навчання, дидактичні принципи, форми і методи цілісного музично-педагогічного процесу.

Четвертий модуль “Організаційно-методичні аспекти музичного виховання” дає можливість студентам ознайомитися з основними системами та технологіями музичного виховання в Україні та світі.

Засвоєння знань з музичної педагогіки, творче їх використання значною мірою залежить від організації навчального процесу, форм, методів та засобів, які використовуються викладачами.

Наприкінці кожного модуля запропоновано стислі висновки, питання для самоконтролю, тести та список рекомендованої літератури.

Маємо надію, що цей навчальний посібник посяде належне місце серед відомих дидактичних джерел, рекомендованих музикантам-педагогам ХХІ ст. Переконані, що посібник виконає свою освітню функцію в підготовці музикантів-педагогів, в також у підвищенні кваліфікації викладачів усіх ланок системи мистецької освіти в Україні.

## ***Модуль I***

### **МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК ГАЛУЗЬ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ**

#### *Сутність музичної педагогіки та її основні категорії*

- *Об'єкт та предмет музичної педагогіки*
- *Категорії музичної педагогіки*
- *Сучасні тенденції розвитку музичної освіти*
- *Зв'язки музичної педагогіки з іншими науками*
- *Музикознавство та музична педагогіка*
- *Психологія та музична педагогіка*

#### *Методологічні основи музичної педагогіки*

- *Наукові підходи в музичній педагогіці*
- *Методологічні принципи музичної педагогіки*
- *Методи дослідження в галузі музичної педагогіки*

### **1 Основні теоретичні знання**

#### **Тема 1. Сутність музичної педагогіки та її основні категорії**

Музичне виховання як важлива складова естетичного виховання відіграє особливу роль у всебічному розвитку особистості дитини. Ця роль визначається специфікою музики як виду мистецтва, з одного боку, та специфікою дитячого віку - з іншого.

Сучасна музична педагогіка успадкувала та творчо розвинула на новій соціально-естетичній основі реалістичні традиції української музичної культури, притаманний їй високий рівень вимог. Разом із тим кардинальні зміни, що відбулися в українському суспільстві наприкінці минулого століття, позначаються й на діяльності закладів музичної освіти. Традиційні методи викладання змінюються, оновлюються з урахуванням вимог сучасності. Створені за останні десятиліття нові форми навчання та виховання свідчать про розв'язання актуальних проблем музичної освіти на державному рівні.

Оскільки музична педагогіка - складова загальної педагогіки, шляхи їх розвитку схожі: збирати розгублену мудрість століть та повертати її до осмислення ключових проблем сьогодення. Звідси головне завдання - поглиблення інноваційної спрямованості музичної освіти. Пошук моделей

музичного виховання, адекватних теперішній культурі і цивілізації, є найголовнішим завданням сучасної музичної педагогіки.

При вирішенні цього завдання постають деякі питання: У чому полягає сутність музичної педагогіки? Як розмежувати поняття об'єкта та предмета музичної педагогіки? Як пов'язана музична педагогіка з іншими спорідненими науками?

Насамперед, музична педагогіка - окрема галузь знань, яка має свій науковий простір, свої об'єкт, предмет дослідження, а тому її слід вивчати відповідно до властивих лише їй закономірностей. Музична педагогіка включає дві сфери музичної діяльності: музично-педагогічну науку<sup>7</sup> та музично-педагогічну практику. Для визначення сутності музичної педагогіки як науки потрібно розмежувати поняття її об'єкта і предмета.

Об'єкт наукової діяльності традиційно відображає те коло об'єктивної реальності, яке охоплює предмет як одну із багатьох складових об'єкта і дістає своє однозначне розуміння лише в процесі зіставлення з ними [38].

*Об'єстом музичної педагогіки* є цілісний процес навчання, виховання та розвитку особистості засобами музичного мистецтва. *Предметом музичної педагогіки* є зміст та форми організації музично-педагогічного процесу як чинника розвитку особистості. *Об'єктом музично-педагогічної практики* є реальна взаємодія учасників музично-педагогічного процесу, а *предметом* - способи взаємодії, зумовлені його цілями та змістом.

За висловлюванням Л.Арчажникової [3], специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Особливістю ж музично-педагогічної діяльності, підкреслює автор, є наявність серед її складових художньо-творчого начала.

Особливість педагогіки сьогодні полягає в її гуманістичній спрямованості, посиленні комунікативних основ, "діалогічності". Учні стають не лише об'єктом педагогічного процесу, а й його суб'єктом. Розширюється і спектр педагогічних прийомів: від авторитарних до демократичних.

*Категорії музичної педагогіки* Основними категоріями музичної педагогіки є музичне навчання, музичне виховання, музичний розвиток, музична освіта.



Виховання визначають як соціально спрямований, регульований процес формування та розвитку особистості відповідно до суспільних ідеалів. *Музичне виховання* - це спеціально організований процес, що передбачає формування особистісних якостей учня та розвиток його здібностей засобами музичного мистецтва.

Навчання - це цілеспрямований процес пізнання явищ навколишнього світу та освоєння способів діяльності внаслідок взаємодії учителя і учня. Відповідно *музичне навчання* є процесом цілеспрямованого пізнання явищ музичного мистецтва, освоєння способів музичної діяльності в результаті взаємодії учителя з учнем.

Під освітою розуміють процес або результат засвоєння визначених суспільством рівнів культурної спадщини та пов'язаний з ним рівень індивідуального розвитку. У світлі сучасних тенденцій освітній процес має здійснювати передачу і присвоєння культурного досвіду як трансляцію цілісної картини світу, поза якої неможлива цілісна особистість як повноцінний суб'єкт культури. Освіту як прообраз "Я" розглядають у трьох аспектах: як 'освітню систему,' освітній процес і 'результат цього процесу.

Під розвитком із часів Я.Коменського розуміли здатність учнів до оволодіння педагогічно визначеним змістом культури. Розуміння культури як сфери самоствердження та розвитку сутнісних сил людини знайшло підтримку у багатьох дослідників, з цієї позиції поглиблюється уявлення про людський вимір культури.

*Музична освіта* як система розглядається у таких вимірах:

1) соціальний масштаб (світова музична освіта; музична освіта у певній країні, регіоні, навчальному закладі тощо);

2) ступінь освіти (дошкільне музичне виховання, спеціалізована початкова музична освіта; неспеціалізована музична освіта; додаткова музична освіта; позашкільна музична освіта; професійна музична освіта (бакалавр, магістр); післядипломна музична освіта; аспірантура; докторантура);

3) профіль освіти (музична, музично-педагогічна).

Музична освіта - це взаємодія двох сторін: діяльності викладача і діяльності вихованця. З боку викладача музично-освітній процес є поєднанням навчання і виховання, з боку учня - формуванням та творчим використанням музичних знань, вмінь і навичок.

Музичну освіту як результат розглядають у двох аспектах. По-перше, це наслідок дії системи, зафіксованої державним стандартом, щодо певної освітньої системи. По-друге, результатом освіти є сама

людина, її досвід як сукупність особистісних якостей, музичних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, світогляду, творчої діяльності.

Музична освіта як цілеспрямоване засвоєння музичної культури є навчально-виховним процесом. Він покликаний реалізувати мету музичного виховання, визначену вимогами сучасного українського суспільства. Одним із засобів реалізації цієї мети є зміст музичної освіти.

Як зазначає О.Рудницька [39], головна мета музичної освіти полягає у формуванні різножанрових потреб учнівської молоді, для якої музика стає не лише засобом розваги, а й сприяє підвищенню культури. Реальні музичні інтереси учнів здебільшого виходять за межі традиційних програм, і тому розв'язання проблеми пріоритету “серйозного” або “розважального” мистецтва дозволяє глибше з'ясувати кризу сучасної культури, визначити відповідні форми та напрями музичної освіти. Цілком зрозуміло, що й жанри “легкої” музики вже необхідно включати до загальної програми музичної освіти.

***Пріоритетні  
тенденції розвитку  
сучасної музичної  
освіти***

У музичній освіті XXI століття пріоритетними тенденціями розвитку будуть такі:

- гуманізація (полягає в утвердженні людини як найвищої цінності (особистісноорієнтоване навчання), стверджує створення нового зразка музичної освіти, орієнтованої на особистість учня);
- фундаментація (як пріоритет галузей і методів пізнання; забезпечує багатопрофільність, вихід у суміжні сфери, сприйнятливості до інновацій, здатність до продуктивної переробки інформації і творчого пошуку);
- гуманітаризація (покликана формувати духовність особистості, планетарне мислення, художню картину світу; самовизначення особистості в музичній культурі є стрижневою лінією гуманітаризації);
- національна спрямованість (полягає в органічному поєднанні музичної освіти з історією і традиціями українського народу, у збереженні і збагаченні національних цінностей);
- перехід від інформативних форм до активних методів музичного навчання (передбачає використання наукового пошуку, проблемного підходу, мультимедійних технологій, інноваційних моделей, які активізують інтелектуальну діяльність);
- створення умов для творчої самореалізації учнів (передбачає самоактуалізацію творчого підходу, дає можливість особистості пережити радість творчого досягнення);

- безперервність музичної освіти (дозволяє постійно поглиблювати підготовку, досягати цілісності і послідовності в музичному навчанні і вихованні);
- органічне поєднання музичного навчання, виховання і розвитку (сприяє формуванню цілісної, гармонійно розвиненої особистості);
- відкритість системи музичної освіти.

Велике значення для розвитку музичної педагогіки мають її зв'язки з іншими науками: філософією, психологією, мистецтвознавством тощо. Зміцнюючи ці зв'язки, музична педагогіка запозичує й інтерпретує ідеї інших наук. Охопити їх повного мірою неможливо, оскільки вони різноманітні. Можна лише окреслити характер і функції таких зв'язків та проілюструвати їх окремими прикладами.

*Зв'язки музичної педагогіки з іншими науками*

Музична педагогіка на всіх етапах розвитку зверталася до *філософії*. Подібне спостерігалось і в філософії, яка часто наближалась до проблем музичної педагогіки. Найдавніші унікальні галузі духовно-творчої практики людини в результаті цієї взаємодії наповнилися новим змістом, в якому домінує духовно-світоглядна проблематика.

Сучасна філософська думка утверджує важливість координації двох площин осягнення мистецтва: суспільної (об'єктивної) та особистісної (суб'єктивної). Разом вони відтворюють художню картину світу і можуть бути представлені **формулою**: через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості.

Саме такий підхід дає підстави твердити про виняткову роль духовного потенціалу музичного мистецтва. Його значення набуло нового соціокультурного змісту і стало однією з провідних тез сучасної філософії і педагогіки.

У цьому контексті неабиякий інтерес становить аналіз Краси як центральної категорії *естетики та мистецтва*. Так, В.Біблер [7] відмічає, що в кожному творі мистецтва заново створюється неповторно-всезагальна Краса. Автор вважає, що твір прекрасний у тому смислі, що він є замкненим у собі і значущим. Естетичний потенціал мистецтва - це міра можливостей актуалізувати його естетичну силу в реальній культурній ситуації через діалог людини зі світом. Естетичний потенціал мистецтва втілює ідею Краси у виразності форм та естетичній досконалості художнього матеріалу.

Моральність завжди присутня в змісті художнього твору. Якщо моральність апелює до розуму, соціально асоціативного досвіду без-

посередньо (через вчинки), то мистецтво впливає опосередковано - через художній образ. Коли художній твір позбавлений вираженості, форми, смислу (незамінних естетичних основ), він не досягає і моральної сили впливу. Представник феноменологічної філософії М.Гадамер [13] вважав, що морально-ціннісне відношення до Добра є попередньою умовою естетичної цінності художнього твору. Але для того, щоб бути твором мистецтва, не досить викликати симпатію лише до морального аспекту. Потрібні й інші художні якості. Взаємодія морального та естетичного стає провідною закономірністю мистецтва.

Ця закономірність проявляється через моральний зміст образів і моральний світ автора - два взаємопроникаючих контексти, які, за М.Бахтінім [5], у художньому цілому становлять пізнавально-етичний життєвий контекст героя та пізнавально-етичний, формально-естетичний контекст автора. Феноменом морального ставлення автора стає душа, що втілюється в моральній ідеї. Душа - і внутрішній стан, і інструмент осягнення життя. Отже, в мистецтві художник виражає свою душу, взаємозв'язки душ, але лише тією мірою, з якою він говорить про здійснення долі в художньому творі.

Таким чином, переживаючи з героями твору, індивід попадає в людський універсум, в якому втілено морально-естетичний континуум. Тому моральний потенціал мистецтва визначають як міру можливостей актуалізації його моральної сутності через діалог людини з людиною як духовною цінністю. Моральний потенціал мистецтва втілює ідею Добра як ідею єдності, що її переживають у формі людських почуттів.

Аксіологічний контекст взаємовідношення мистецтва та Істини передбачає аналіз Істини як ціннісного пізнання. Ідея Істини, на думку В.Біблера [7], - це співвідношення поняття та предмета, суб'єктивного та об'єктивного визначення речей.

Звернімо увагу ще на один параметр пізнавальної сили мистецтва - ідею діалогічної природи мислення, що належить М.Бахтіну [5]. Ця ідея стверджує одночасність художнього переживання і наукового вивчення. Ось чому М.Бахтін пропонував розвивати в гуманітарних дослідженнях "специфічні" методи. Це, зокрема, метод естетичного аналізу, що полягає в перетинанні істинного переживання і наукового розгляду. Саме в конкретному естетичному акті спостерігається суміщення планів мистецтвознавчої та загальної філософської естетики. Таким чином, пізнавальний потенціал мистецтва - це міра можливостей актуалізації його пізнавально-теоретичної сили через здатність формувати духовну картину світу. Теоретичний потенціал мистецтва втілює ідею

Істини як ідею інтегрування знань у формі концептуально-логічного бачення духовної ситуації часу.

Музично-естетичний тезаурус слід поширювати. Він включає знання про: сутність естетичних категорій у сфері музики (естетичний категоріально-понятійний фонд); виражальні можливості музичних засобів у розкритті змісту категорій естетики; жанри та види музичного мистецтва; типи музичних форм та композиційні закономірності музичного твору; національно-стильові традиції в музичному мистецтві, емоційно-естетичний та асоціативний фон.

Особливої значущості в *духовному потенціалі* особистості у сфері музики набуває специфічний контекст. Відображення особливостей музичної мови здійснюється через естетичний категоріально-понятійний фонд. До нього входять знання фундаментальних категорій естетики (піднесене і низьке та ін.) та категоріальних понять, пов'язаних з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, форма, стиль тощо). У переживанні піднесеного і низького, прекрасного і потворного, трагічного і комічного концентрується взаємопроникнення естетичного та морального. Але повноцінна взаємодія цих феноменів можлива лише на рівні усвідомлення переживань. Результатом стає єдність переживань і знань про сутність категорій, про виражальні можливості музичних засобів - важлива передумова катарсичного впливу категорій естетики. Крім того, це - підвалина для аналітико-синтетичної роботи як засобу усвідомлення категорій і узагальнення музично-інтонаційного матеріалу.

Духовний потенціал особистості стає дієвішим, якщо оволодіння естетичними поняттями має творчий характер. В.Сухомлинський [45] відзначав, що в здобуванні знань людина не лише про щось дізнається, а й щось доводить. Утверджуючи істину, вона утверджує себе. У ході естетичного аналізу музичного твору категоріально-понятійний фонд є умовою естетичної самоорганізації і створює ціннісно-смысловий фундамент взаємодії особистості з мистецтвом.

Відповідно до концепції Е.Абдулліна [1] результатом взаємодії філософії і музичної педагогіки може стати головне: продукування знань, які є основою осмислення та розв'язання актуальних проблем музичної освіти, надійним методологічним орієнтиром в утворенні її сутнісних сторін.

Найвищий смисл музичної педагогіки, якщо виходити із сучасних наукових уявлень, полягає у розвитку особистості, здатної через музичну інтонацію осягати навколишню дійсність, власний внутрішній світ,

розмаїття проблем людського досвіду. Таке розуміння функцій сучасної музичної освіти утвердилося не без впливу філософії, накопиченого в ній досвіду осмислення сутності та ролі музики, мистецтва.

Є підстави вважати, що саме філософія започаткувала науковий розгляд явищ, які становлять змістову основу сучасної музичної освіти. Так, ще Аристотелем було окреслено й досі актуальне питання: що таке мистецтво, музика і як вони впливають на людину? Аристотель одним із перших намагався осягнути специфіку та роль художнього пізнання, розкрити сутність катарсису в музиці, обґрунтувати природу естетичної цінності творів мистецтва, виявити особливості їх впливу на людину.

У постійному полі зору сучасних філософів перебувають найрізноманітніші проблеми та поняття, в осмисленні яких музична педагогіка завжди відчуває гостру потребу. Наприклад, питання про смисл мистецтва, про втілення в ньому ідеї єдності краси людини та світу. Думки філософів (О.Лосева, Вл.Соловйова та ін.) з цього питання становлять велику цінність для кожного педагога, який допомагає своїм вихованцям розумом та серцем осягати справжній зміст музики, її духовну силу та красу.

Нині більшість філософсько-естетичних категорій та положень посіли належне місце не лише в теорії, а й у практиці музичної освіти.

У цьому плані вельми показовою є позиція М.Кагана [19] стосовно розуміння ролі і місця мистецтва в житті школи. Квінтесенцією роздумів філософа є думка про те, що “героєм нашого часу” можна буде назвати лише таку людину, якій властиве ціннісне світовідношення. Останнє неможливе без постійного спілкування з мистецтвом, яке наділяє людину мудрістю, любов’ю, чуйністю та відповідальністю за все, що її оточує.

У гуманістичній орієнтації, що утверджує необхідність розвитку “людського в Людині”, перетинаються сьогодні філософія та педагогіка. Для музичної педагогіки гуманістична позиція і раніше була основоположною, адже визначалася естетичною, духовно-моральною сутністю музики та процесу спілкування з нею.

Взаємодія сучасної музичної педагогіки і філософії на домінуючу позицію виводить проблему формування світогляду особистості (педагога, учня). При її осмисленні музична педагогіка спирається на положення філософії про системно-цілісне розуміння особистості та її світогляду. Згідно з цією позицією світогляд педагога-музиканта постає як особлива

форма усвідомлення його особистості, душі, як спосіб та результат освоєння ним парадигми цінностей власного буття.

Сучасну музичну педагогіку вже неможливо уявити без філософсько-естетичної спадщини минулих часів. Ментальні настанови української духовності знаходимо в творчості Г.Сковороди, М.Гоголя, П.Юркевича, П.Куліша. Так, “Філософія серця” П.Юркевича [56] репрезентує найхарактернішу ознаку української ментальності - кордоцентризм й стає завершеною філософсько-антропологічною концепцією. Для Юркевича серце - скарбник і носій фізичних сил, центр духовного і душевного життя людини. Воно є основою волі, пізнавальної діяльності та моральної оцінки. Ментальною проблематикою насичена філософська думка в Україні XIX - XX ст. (Т.Шевченко, М.Драгоманов, Т.Зеньковський, М.Грушевський, І.Франко, Б.Кістяковський, С.Гогоцький, В.Ліницький, СГілярів, Г.Челпанов, М.Грот та ін.). У своїх працях ці автори виходили з аксіоми, що мислячий дух завжди запитуватиме себе, яке місце він займає у світобудові. Разом з тим вони наполегливо проводили думку, що розумом не вичерпується природа людської духовності. Національна духовність - це, як підкреслює М.Лук [25], колективна одиниця, природний, а не штучний витвір історії. Дух є ідеєю, яка визначає спрямованість життя нації, він втілює той вищий смисл, що зміцнює життя.

Сучасна музична педагогіка здатна значно збагатити свій методологічний базис, якщо враховуватиме досягнення сучасної філософії, зокрема ідеї М.Мамардашвілі [26] щодо естетичної природи людського мислення, ціннісного смислу творів мистецтва. Автор прирівнює твір мистецтва до вчинку, який потребує проживання, а в ідеалі - другого народження. Набуття педагогом-музикантом саме такого ставлення до музики, до дитини значно зміцнить та збагатить його духовно-світоглядний досвід.

У педагогічній концепції О.Рудницької [38] стверджується розуміння світогляду як центрального елемента духовного світу особистості. Автор зазначає, що світогляд є призмою духовності. Світоглядна проблематика є органічною і закономірно зумовленою для змісту мистецтва, що становить особливу художню форму світогляду. Художній світогляд, за О.Рудницькою, є специфічною формою емоційно-ціннісного відношення до буття, що фокусує смисложиттєві настанови творів мистецтва. Світоглядний зміст мистецтва характеризують два поняття: художньої картини світу і художньої концепції людини. Здатність мистецтва не лише виражати реальність, а й виявляти таємниці Всесвіту дуже важлива для розвитку особистості.

Визначаючи гуманістичну парадигму як основу професійної підготовки вчителя, Є.Бондаревська, В.Сластьонін, Б.Целковніков розглядають сучасну освіту як загальнолюдську цінність. В.Сластьонін [42] вважає, що аксіологічний підхід властивий гуманістичній педагогіці, де людина є найвищою цінністю і самоціллю суспільного розвитку. Аксіологічний підхід актуальний і для музично-педагогічної освіти, коли музичний світ та музично-педагогічна освіта усвідомлюються як єдиний організм.

Аксіологічний підхід, як зазначає Г.Щербакова [53], дає змогу усвідомити, що формування цінностей у музично-педагогічному процесі створює вчителю фундамент для особистісної музично-педагогічної світобудови, для творчого професійного світомоделювання, тобто визначення музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів. Звідси випливає висновок про те, що орієнтація особистості у світі духовних цінностей покликана сприяти формуванню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона забезпечує постійний професійний саморозвиток, сприяє пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати світ та час в їхньому співтворчому переплетенні.

До найважливіших методологічних орієнтирів музичної педагогіки належить філософське осмислення категорії *діалог*.

Діалог у музичній педагогіці - це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування. Діалог завжди слугує усуненню будь-яких проявів відчуженості, егоїстичної замкненості. В ситуації справжнього духовного діалогу педагог вже не “навчає”, а всіляко прагне до того, щоб учень навчався сам. Такому діалогу найбільш притаманна віра в особистість, в її духовно-моральну, творчу силу.

Особливим аспектом музичної педагогіки є використання філософських методів при осмисленні різних проблем та явищ музично-педагогічної дійсності. Оскільки сьогодні ще важко ґрунтовно розглядати використання філософських методів в теорії та практиці музичної освіти, вдаємося до загальних суджень.

Будь-який метод - це похідна від конкретного науково-дослідного пошуку, зокрема і в музичній педагогіці. Сутність методу, його функціонування визначається змістом досліджуваного явища, в ширшому плані - змістом дослідницької діяльності.



Найбільшого поширення в дослідницькій музично-педагогічній практиці набув *діалектичний метод*, який ґрунтується на виявленні суперечностей і сприяє проникненню в сутнісну природу тих чи інших явищ. П.Флоренський назвав цей метод “організованим подивом”. Справді, процес діалектичного осмислення багатьох ситуацій у музичній педагогіці починається саме з емоційно-ціннісної взаємодії з ними і лише пізніше набуває характеру науково-дослідного пошуку [6].

Музикознавство та музична педагогіка впродовж історичного розвитку постійно взаємозбагачувались, оскільки передача досвіду в рамках певної музичної культури потребувала розроблення адекватних технологій. При цьому кожна нова музично-педагогічна технологія сприяла подальшому розвитку музичної культури в цілому.

Методологічною основою сучасного музикознавства все частіше стає позиція, що вбирає досвід філософії та інших наук (психології, антропології, структурної лінгвістики, семіотики, математики, кібернетики та ін.), спрямованих на осмислення *інтонаційної природи музики*. Саме інтонаційна природа - це специфічна властивість, що відрізняє музику від інших видів мистецтва. Дослідження інтонаційної природи музики в працях Б.Асаф'єва та Б.Яворського поклали початок розробленню сучасної інтонаційної теорії. Сьогодні це поняття трактують на різних рівнях. Так, інтонацією можна назвати будь-який елемент системи музично-виражальних засобів, але обов'язково такий, що є носієм певного художнього смислу [40]. Взагалі ж інтонація є вираженням смислу твору, вона існує лише в осмисленому виконанні та осмисленому сприйнятті слухача.

Музичні інтонації, жанр, стиль, образ тощо є тими ключовими музикознавчими категоріями, які лежать в основі поєднання музикознавства з іншими науками, зокрема і з музичною педагогікою.

Принципово важливою для музичної педагогіки є проблема освоєння інтонаційної природи музики на рівні *жанрового підходу*. У сучасному музикознавстві закріпилося уявлення про жанр як про тип музичного твору, що склався в рамках певного соціального призначення та форми побутування музики, із стійким типом змісту та засобами виконання. Завдяки комунікаційній, тектонічній, семантичній та узагальнювальній функціям музичний жанр набуває сили генетичного коду-схеми, що зберігає “пам'ять культури” [29]. Жанр виступає як посередник між слухачем та композитором, між дійсністю та її відображенням. За

допомогою жанрової типізації відбувається закріплення смислових “осередків” музичної мови, формування музичних “лексем”, у слухача з’являється можливість “прочитати” їхнє семантичне значення. Водночас соціальний фактор актуалізує, оживлює пам’ять про зв’язки музичного мистецтва з життєвим досвідом людини і її діяльністю.

Ще однією складною проблемою музичної педагогіки є педагогічна інтерпретація категорії *музичного стилю*. Під музичним стилем розуміють систему засобів виразності, яка слугує втіленню ідейно-образного змісту. Дослідження проблем музичного стилю відбуваються на основі інтонаційної теорії. Система засобів виразності складається під впливом позамузичних факторів музичної творчості (М.Михайлов, Є.Руч’євська та ін.). До них відносять світогляд та світовідчуття композитора, ідейно-концептуальний зміст, закономірності музично-історичного процесу. Детермінантою музичного стилю стає характер творчої особистості, її емоційні риси (Є.Назайкінський), особливості творчого мислення композитора (М.Михайлов), “духовне бачення світу” (В.Медушевський).

**Психологія  
та музична  
педагогіка**

Зв’язок психології з педагогікою музичної освіти обумовлений їхньою спрямованістю ■(на вивчення людини як особистості в її музичному розвитку. Ці науки розглядають багато спільних питань: сутність і причини впливу музики на людину; музичні здібності та можливості їхнього розвитку; закони розвитку музичних умінь та навичок, використання вікових та індивідуальних особливостей сприйняття, мислення, уяви, пам’яті дитини для засвоєння музичного матеріалу.

Галузь психологічних знань, що становлять методологічну основу музичної педагогіки, є надзвичайно широкою. Музикант-педагог має знати психологічні закони. Наукою, що об’єднує вивчення психологічних феноменів у музичному мистецтві та музичній діяльності, стала *музична психологія*. Вона інтегрує музикознавчий, культурно-антропологічний та музично-педагогічний підходи [1].

Загальновідомо, що зв’язок музично-педагогічної теорії і психології ґрунтується на узагальненості категоріального апарату. Педагоги і психологи оперують такими поняттями, як “музична діяльність”, “музичні здібності”, “музично-пізнавальні процеси”. Проте, розглядаючи такі базові категорії, як “музична свідомість” та “музична діяльність”, музична психологія вивчає їх психологічну сутність, закономірності формування та функціонування. Музична ж педагогіка формулює принципи, досліджує форми та методи розвитку музичної свідомості учнів.

Особливої уваги заслуговує поняття “емоційне сприйняття”, яке тісно взаємодіє з диференційованим почуттям інтонації. Виділені О.Костюком [22] три константи формування музичного образу - “емоціонально-естетичний обрис, “слухова диференціація звукового потоку і асоціативно-зорова активність” - є вузловими моментами, на яких формується досвід музичного сприйняття, невід’ємним компонентом якого є також моральне відношення, що втілюється в почуттях радості, захоплення та ін.

Найважливішою умовою морально-естетичного впливу музики на людину є злиття емоціональних та інтелектуальних сторін сприйняття. Н.Теплов писав: “...з почуття повинно починатися сприйняття мистецтва, через нього воно повинно йти, без нього воно неможливе, але почуттям художнє сприйняття, звичайно, не обмежується” [46].

Розуміння логіки будови музичного твору допомагає емоційності сприйняття, глибини осягнення моральної сутності музичних образів. Звідси і необхідність вміння здійснювати аналітико-синтетичні операції в процесі музичного сприйняття, фіксувати одиниці побудови та їх взаємозв’язок, засоби вираження емоційних переживань. За допомогою інтелектуальних уявлень осмислюється спрямованість виражальних засобів і композиції на розкриття моральної сутності змісту твору. В такому аналізі і обрис тем, і емоційні переживання здійснюються з позицій морально-естетичних уявлень.

Повнота емоціональних переживань залежить і від *асоціативних уявлень*, які ґрунтуються на універсальному досвіді різних форм відношень особистості. Асоціативні уявлення виникають із порівняння почутого, усвідомленого з життєвого досвіду і досвіду музичного сприйняття. Чим повніші інтелектуальні та емоціональні уявлення, тим багатші асоціативні зв’язки. Отож, щоб розкрити морально-естетичний зміст твору, необхідно вміти сприймати всі його деталі і переводити їх в сферу асоціативних уявлень. Саме на асоціативному рівні активно діє механізм синтонії, який формується в свідомості кодovими засобами твору. Відбувається процес нагромадження моральної енергії, переходу повноцінного музичного сприйняття із психічного в морально-естетичний акт. Відомо, що Л.Виготський розробив теорію відстроченої дії мистецтва, сутність якої полягає в потенційній творчості, в прогностичній дії. Нагромаджена в процесі сприйняття морально-естетична енергія зберігається “в запасі”, утворює стійкий базис - морально-естетичний досвід. Відбувається це винятково завдяки систематичному і повноцінному музичному сприйняттю.

Зв'язок психологічної науки з музичною теорією і практикою розкривається також через реалізацію загальнонаукових принципів психології в музичній діяльності. Принципи психології - це вихідні положення, які визначають розуміння особливостей формування та розвитку психіки людини, механізми її функціонування. Акумулюючи основні психічні закони, ці принципи визначають вимоги до вивчення психіки людей, підходи до формування особистості під час педагогічного процесу.

Механізм, що забезпечує зв'язок психології з музичною педагогікою, передбачає: а) рух від загальних психологічних принципів (через їх прояв у музичній та музично-педагогічній психології) до музично-дидактичних, які віддзеркалені у методах навчання; б) врахування специфіки предмета, що вивчають; в) розроблення окремих методик з урахуванням цієї специфіки. Розглянемо дію цього механізму на конкретних прикладах.

Так, організуючи процес цілеспрямованого розвитку музичних здібностей, педагог спирається на фундаментальні психологічні принципи: 1) єдності свідомості та діяльності; 2) системного розуміння психологічних явищ. Перший реалізується через діяльнісний підхід під час методологічного аналізу психологічних та педагогічних проблем музичної освіти. Музичні здібності не лише розвиваються в діяльності, а й у ній формуються. Це загальне положення, як зазначає Е.Абдуллін [1], проявляється у вивченні окремих аспектів музичних здібностей, музично-пізнавальних процесів як динамічних характеристик музичної свідомості (музичного сприйняття, мислення, пам'яті тощо).

Принцип цілісного систематичного підходу до розуміння психічних феноменів реалізується в психологічній науці в створенні цілісних структурних моделей здібностей та обдарованості. Сучасна педагогічна наука ґрунтується на засадах поліфундаментальності, що дає змогу музиканту-педагогу спиратися на будь-яку з цих моделей. Так, скажімо, модель інтегральної індивідуальності В.Мерліна відображує музичні здібності людини як єдність психофізіологічного, нейропсихологічного, психологічного, особистісного рівнів психіки. Така рівнева структура дає змогу по-новому розглядати проблему взаємозв'язку задатків і здібностей як проявів різних рівнів інтегральної індивідуальності людини у взаємодії з музикою.

При відсутності цілісного системного підходу в практиці музичної освіти виявляється нерозуміння педагогом сутності проблем і результатів музично-педагогічного процесу. На думку Е.Абдулліна, перебільшення

значення сенсорно-моторного компонента музичних здібностей не на користь особистісним (ціннісним, мотиваційним, емоційно-вольовим) якостям призводить не лише до помилок у виборі змісту навчання (наприклад, до перевищення складності навчально-музичного матеріалу), а й часом до педагогічної вседозволеності у визначенні життєвої долі вихованця. Натомість, опора на цілісний, системний принцип дослідження музично-педагогічних явищ музикантом-педагогом перетворює навчальний процес у дослідницький, творчий.

Музично-педагогічний процес визначається віковими та особистісними відмінностями його учасників. Оновлення змісту музичної освіти спирається на досягнення вікової та соціальної психології. Саме тому плідним є розгляд дитячої та підліткової музичної субкультури. Від єдності культурологічного, психологічного, педагогічного аналізу дитячої та молодіжної музичної субкультури залежить розв'язання багатьох педагогічних проблем. Це "розуміння педагогом своїх учнів (музичних цінностей, мови молодіжної музичної субкультури)", "проблеми ефективного розвитку інтересу до занять класичною музикою, "формування музичного смаку в умовах "демократизації" суспільної музичної свідомості.

Зв'язок музичної педагогіки з психологією яскраво проявляється у галузі психолого-педагогічної діагностики, в якій особливе місце належить *проективним методам* психології (К.Юнг, С.Розенцвейг, Дис.Морено, К.Маховер, Л.Бурлачук, Л.Сонді, Х.Хекхаузен та ін.), поширеним у психологічному консультуванні, діагностиці і психотерапії. Актуальність застосування проєктивних методик у психологічній діагностиці зумовлюється рядом причин:

по-перше, на відміну від традиційних психометричних процедур, що виявляють типові риси людей, проєктивні методики спрямовані на дослідження того унікального, що характеризує неповторність кожної особистості;

по-друге, проєктивний підхід дозволяє вивчати особистість як відносно стабільну систему динамічних процесів, організовану на підставі потреб, емоцій та індивідуального досвіду, а не як набір окремих характеристик;

по-третє, проєктивні методики не замінюють традиційні психометричні техніки, а досить вдало доповнюють їх, дозволяючи дослідити ті аспекти психіки, які неможливо вивчити стандартними прийомами.

У сучасній психологічній практиці досить поширеним є використання проєктивних малюнків з психотерапевтичною метою, а також широко застосовуються прийоми, запозичені з психодрами Дис.Морено.

Особливо популярними стали *графічні методи*, які набули поширення в зарубіжній психології ще на початку 50-х років ХХ століття. Це, зокрема, тести Ф.Гудинєф і Д.Харріс (малюнок людини), Д.Бука (будинок - дерево - людина), В.Вульфа (кінетичний малюнок сім'ї) та багато інших. У практичній психодіагностиці часто використовують *малюнкові тести*. Малюнки мають яскраві індивідуальні відмінності, що дає можливість побудувати на їхній основі природні типології та класифікації.

Аналіз малюнків сприяє глибшому розумінню душевного стану людини, її бачення світу. Як стверджують сучасні психологи (Ф.Василюк, Т.Снегірьова та ін.) будь-який проєктивний малюнок звернений до тих змістів душевної діяльності, які перебувають в підпороговому стані. Раціональне начало особистості, відмічає Т.Снегірьова [43], в цих випадках немовби регресує. На його місце приходять ідеї та образи, позбавлені чіткої визначеності і логічної послідовності, але сповнені глибокого смислу. Смысл об'єктивно здійснює себе в образі не як готова наявність, а як "динамічна тенденція", що захоплює в нескінченність смислової перспективи. Особистісний смысл у малюнку представлено як конкретну форму духовно-почуттєвого переживання. Виявляючись, смысл певним чином зв'язує всі фрагменти малюнка, впорядковує їх. У цій смисловій структурі, на думку Т.Снегірьової, завжди є головна ланка - центральний символ як визначальний принцип малюнка.

У музичній педагогіці феноменологічний рівень діагностики має педагогічну природу. Наприклад, велика кількість помилок при виконанні музичного твору напам'ять: на рівні причинних основ ця проблема може мати педагогічну детермінацію (учень не вміє працювати з нотним текстом, не розуміє змісту твору тощо) і суто психологічну (недостатність процесів розподілу та переключення пам'яті, слабка концентрація уваги та ін.).

Технологічний рівень зв'язку музичної педагогіки з психологічною наукою проявляється також під час використанні конкретних психологічних методів та методик у педагогічних дослідженнях В.Петрушина [34].

Спрямованість педагогічного процесу на розвиток учнів, а також виконання самою музикою компенсаторної, катарсичної, гармонізуючої функцій споріднюють музично-освітній процес з практичною психологією.

Мстодико-дидактичні взаємозв'язки музичної педагогіки з психологією виявляються у тому, що для перетворення педагогічного процесу педагоги застосовують засоби і методи психологічного коригування і психотерапії, активно засвоюють сучасні психотехнології. Це дає змогу музикантам-педагогам оволодівати арсеналом методів психологічного впливу (наслідування, переконання, зараження, навіювання), озброює їх технікою оптимізації психічних станів, сприяє набуто комунікативної компетентності. Так, принцип “приєднання та ведення”, що є основним у недирективному гіпнозі М.Еріксона [54], стає не лише девізом гуманістичної педагогіки, а й її методом. Слід приєднуватися до музичної та життєвої психологічної реальності учня, до його індивідуальності, щоб зрозуміти, чим він живе, що ним рухає і лише після цього вести його “у світлі далі”.

## Тема 2. Методологічні основи музичної педагогіки

### **Наукові підходи в музичній педагогіці**

В науковому просторі сьогодення існує багато спільних методів дослідження, які складають загальні наукові підходи до вивчення різноманітних явищ дійсності. З музичною педагогікою пов'язані насамперед *системний, феноменологічний, синергетичний, герменевтичний* підходи.

Сутність *системного підходу* полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими. Системний підхід дає змогу виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що становлять систему.

При системному підході педагогічну систему розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мета навчання, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учень), зміст навчання (загальна, базова та професійна культура), методи і форми педагогічного процесу та матеріальна база (засоби).

Для музично-педагогічної науки виняткове значення має *феноменологічний підхід*, розробка якого пов'язана з іменами Е.Гуссерля, М.Шелера, Р.Інгардена, М.Дюфренна та ін. Ці досить відмінні одна від одної концепції поєднують розгляд предметів такими, якими вони існують “в собі”, поза емпіричним змістом та соціальною обумовленістю.

Ключовим поняттям феноменологічного підходу є інтенціональність, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, співвідносність задуму з об'єктом дії, у тому числі спрямованість акту сприймання

художнього твору. Теоретичне навантаження, яке дістає інтенціональність у феноменологічній філософії, дає можливість розкрити структуру мистецтва як сукупність його особистісних значень і смислів, пояснити індивідуальну природу змісту художнього твору, чуттєвої конкретності образу, естетичного переживання. У кожному інтелектуальному акті феноменологи виділяють три аспекти: 1) внутрішньо властивий свідомості інтенціональний об'єкт; 2) спосіб фіксації цього об'єкту (сприймання, фантазування, уявлення, спогади, передбачення тощо); 3) дослідження самого суб'єкта, "Я", його рефлексії. У такому розумінні предметом рефлексії стає саме інтенціональність. Це поняття можна вважати наріжним для феноменологічної естетики, оскільки воно дає специфічну характеристику ідеального способу буття художнього твору, його структурної організації, аналізу процесу сприйняття мистецтва.

Чимало феноменологічних ідей стали поштовхом теоретичних пошуків і поступово інтегрувалися в суміжні підходи.

Такою є категорія інтерпретації, що посідає важливе місце в естетиці Р.Інгардена. Р.Інгарден ставить питання про незавершеність художнього твору як особливу якість мистецтва, що стимулює творчу активність реципієнта: в процесі сприйняття він доповнює твір своєю уявою [18].

Ця ідея перетинається з вихідною тезою рецептивної естетики щодо рухливості смислу художнього твору, який залежить від історичного етапу функціонування мистецтва та досвіду культурного становлення людини. Звідси випливає істотний для педагогіки висновок про неможливість розуміння художнього смислу, якщо звертатися лише до тексту твору. Необхідно враховувати і взаємодії з реципієнтом, в яких відбувається смислова конкретизація.

Тлумачення творчо-індивідуальних реакцій, які зумовлюють поліваріантність сприйняття, багато в чому спирається на герменевтичну теорію інтерпретації (Ф.Шлейєрмахер, В.Дільтей, М.Гайдеггер, Г.Гадамер). Концептуальна побудова герменевтики розглядає методологічний інструмент тлумачення образного смислу як взаємодію, за умови якої пізнання індивідуальності митця не потребує від реципієнта "переселення" в чужу культуру. Сприймаючий залишається самим собою і через зіставлення художнього образу з власним досвідом проникає у духовний горизонт мистецького твору, осягає його світоглядний контекст. Адже індивідуальне сприймання спирається на індивідуальний інтелектуальний та емоційний досвід, а це роздрібнює значення твору на безліч "індивідуальних сприймань" і приводить до того, що кожен реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення.



Емпатичне співпереживання в процесі музичного сприйняття є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку з особистісно-суб'єктивним “Я” композитора, виконавця, зі спільною для всіх духовною сферою “Ми” - сферою інтерсуб'єктивності. Духовно-почуттєві переживання тут набувають нових, специфічних рис, вони перевершують суто суб'єктивне емоційно-емпатичне реагування на музику і становлять афективно-інтелектуальну системну єдність.

З точки зору феноменологічного підходу до аналізу музики, процес конструювання інтерсуб'єктивного “Ми” можливий лише в умовах самоконструювання музичного “Я”. Тому інтерсуб'єктивність є гарантом с правжнього морально-естетичного освоєння музики, оскільки їй властива тенденція самоусвідомленої ідентифікації особистості як з музичним, так і з історично закріпленим у ньому естетичним досвідом. Разом з інм Р.Тельчарова зауважує, що без визнання суспільно-історичних детермінант музичної свідомості феноменологічне конструювання музичного предмету в інтерсуб'єктивній дійсності неможливе. Автор пропонує метод діалектичної феноменології, в якому поєднується теза про об'єктивну реальність існування музичного твору з тезою про його конституювання музичною свідомістю.

Останнім часом активно розвивається *синергетичний підхід* - напрям філософсько-педагогічної думки, який відштовхується від глобального аналізу сучасності і формування нової парадигми наукової картини світу. Ідея світоглядної цілісності у синергетичному підході ґрунтується на нових закономірностях взаємодії логосу і хаосу та піших протилежностей буття. Синергетика - черговий крок до розуміння феномена світовідношення, через неї досягається більш глибоке розуміння нвищ природи і світу людини.

Необхідність використання синергетичного підходу до формування світогляду сучасної людини не викликає сумніву. Успішне вирішення цього завдання багато в чому пов'язано з виходом освіти за рамки технократичної парадигми, а також виходом на передній план ціннісного піання і формування особистісно значущої картини світу.

У філософії нестабільності основна увага приділяється проблематиці нового діалогу “Людина - природа”. Методологічні закономірності цього діалогу поширюються і на діалог “Людина - людина”. Відомий представник філософії діалогового спілкування В.Біблер надає великого піачення аналізу діалогу між різними типами культури, світогляду і мислення.

Застосування діалектико-синергетичного підходу означає, що формування духовного потенціалу студентів можливе тільки за умови

правильного розуміння діалогу “людина - природа”, співвідношення протилежностей: 1) педагогічної створюючої сили, що визначається її метою і 2) руйнівної сили педагогічного процесу, хаотичного передбаченого елементу, принципів самоорганізації систем природи (та людини), що мають конструктивну здатність, оскільки в людині закладено найвищий параметр порядку, який концентрує творчий потенціал [58]. На думку прибічників концепції цілісної школи в сучасній німецькій педагогіці, людський організм має природну здатність в особливих психофізіологічних станах добиватися регенерації, поглиблення свідомості, підвищення креативності. Німецькі вчені стверджують, що закладена в кожній людині функція творення особистісного досвіду є психофізіологічною основою природних розумових процесів, що відіграє істотну роль у вирішенні виховних завдань. Нашими дослідженнями встановлено, що розумне чергування протилежностей - спокою та динаміки - сприяє творчій самореалізації, формуванню розвиненої, вільної та позитивно настроєної особистості, появи відчуття гармонії з природою, Всесвітом. Так, використання прийомів емоційного впливу, покликаних активізувати духовні сили, з одного боку, і психофізіологічного тренінгу, спрямованого на досягнення релаксації, з іншого, дало можливість студентам значно розширити творчий потенціал, поглибити самосвідомість, підвищити креативність.

*Герменевтичний підхід* безпосередньо звернений до встановлення особистісних смислів, до ціннісних аспектів педагогічної діяльності. Завдання створення нової ціннісної системи суспільства - відкритої, варіативної, духовно й культурно насиченої, діалогічної, толерантної - є найпріоритетнішим напрямом національної доктрини розвитку освіти України XXI століття. Дослідження герменевтичної проблематики здійснюються в контексті поділу педагогічного знання на дві сфери: природничонаукової та гуманітарної. Нині герменевтика постає як одна з форм осмислення духовного досвіду. Особлива цінність герменевтичного методу для мистецької педагогіки полягає в цілісному сприйнятті, осягненні та розумінні художньо-естетичного образу, який дає змогу створити умови для розвитку смислів та ідей.

<b>Методологічні</b>	Методологія кожної науки розкривається через
<b>принципи</b>	специфічні, відносно самостійні підходи і принципи.
<b>музичної</b>	В педагогіці це <i>особистісний, діяльнісний, полі-</i>
<b>педагогіки</b>	<i>суб'єктний, культурологічний, етнопедagogічний,</i>
<i>антропологічний</i>	<i>підходи, які і є її методологічними принципами.</i>

*Особистісний підхід* у педагогіці утверджує уявлення про соціальну, діяльну, творчу сутність людини як особистості. Визнання особистості як продукту загальноісторичного розвитку і носія культури не дає змогу звести особистість до автомату, що навчається.

Особистісний підхід означає орієнтацію в педагогічному процесі на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу. В рамках означеного підходу у вихованні передбачається опора на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

Стосовно *діяльсного підходу* встановлено, що діяльність - основа, тіло та вирішальна умова розвитку особистості, це цілевідповідне перетворення людьми навколишньої дійсності. Вихідною формою такого перетворення є праця. Всі види матеріальної і духовної діяльності людини є похідним від її праці і несуть в собі її головні риси - творче перетворення навколишнього світу. Перетворюючи природу, людина перетворює саму себе, проявляючись як суб'єкт свого розвитку.

Однак визнання того, що в діяльності особистість формується і проявляється, ще не свідчить про діяльнісний підхід. Останній вимагає спеціальної роботи з вибору і організації діяльності дитини, з активізації і переведення її в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування. Це передбачає, що дитина вміє обирати мету і планувати діяльність, організовувати і регулювати її, здійснювати контроль, самоаналіз і оцінку результатів.

*Полісуб'єктний (діалогічний)* підхід впливає з того, що сутність людини значно багатша й складніша, ніж її діяльність. Вона не може бути ототожнена з нею.

Особистість набуває свого людського, гуманістичного змісту під час спілкування, вона є продуктом і результатом спілкування з оточуючими людьми. Тому особистість розглядають і як систему характерних для неї відносин, і як носія взаємовідносин соціальної і рупи. Такий факт "діалогічного" змісту внутрішнього світу людини до недавнього часу в педагогічних дослідженнях враховували недостатньо.

Діалогічний підхід в єднанні з особистісним і діяльнісним становить сутність методології гуманістичної педагогіки. Застосування цих принципів дає змогу досягти психологічної єдності суб'єктів, завдяки чому "об'єктивний" вплив поступається творчому процесу взаєморозвитку ні саморозвитку.

*Культурологічний підхід* як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності ґрунтується на аксіології - ученні про цінності і ціннісну структуру світу.

Культурологічний підхід обумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою. Людина не лише розвивається на основі засвоєної нею культури, а й вносить у неї дещо принципово нове, тобто стає творцем її нових елементів. У зв'язку з цим освоєння культури як системи цінностей свідчить, по-перше, про розвиток самої людини, по-друге, про становлення її як творчої особистості.

*Етнопедagogічний підхід* Дитина живе і навчається в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу. Виховання з опорою на національні традиції народу, його культуру, обрядовість, звичаї, звички є умовою реалізації етнопедagogічного підходу до педагогічного процесу.

Національна культура надає специфічного колориту середовищу, в якому функціонують різні освітні заклади. Завдання педагогів полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати, формувати це середовище, а з іншого - максимально використовувати його виховні можливості.

*Антропологічний підхід* вперше розробив К.Ушинський. У його розумінні це системне використання даних всіх наук про людину і врахування їх в педагогічному процесі: "Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона має передусім пізнати її так само у всіх відношеннях". Це положення К.Ушинського залишається актуальним для сучасної педагогіки [47].

Виокремлення методологічних принципів педагогіки як галузі гуманітарного знання дозволяє, по-перше, краще зрозуміти її дійсні проблеми, визначити способи їх вирішення; по-друге, проаналізувати суму освітніх пробі ієм, встановити їх ієрархію.

**Методи дослідження в галузі музичної педагогіки** Методами педагогічного дослідження називають способи вивчення педагогічних явищ. Усе розмаїття методів можна поділити на три групи: 1) методи вивчення педагогічного досвіду, 2) методи теоретичного дослідження 1 3) математичні методи.

*Методи вивчення педагогічного досвіду* - це способи дослідження реального досвіду організації освітнього процесу, до яких належать:

- спостереження (цілеспрямоване сприйняття будь-якого педагогічного явища, в процесі якого дослідник отримує конкретний фактичний матеріал);

- бесіда (самостійний або додатковий метод дослідження, що використовується з метою отримання необхідної інформації або роз'яснення того, що не було досить зрозумілим при спостереженні);

- інтерв'ювання (метод, привнесений у педагогіку із соціології, різновид бесіди, на відміну від якої відповіді на запитання відкрито пишуться);

- анкетування (масове збирання матеріалу за допомогою анкети; на відміну від бесіди та інтерв'ю, які називають опитуванням обличчям ДО обличчя, анкетування - це заочне опитування);

- вивчення робіт учнів (письмових, графічних, творчих, контрольних робіт, малюнків, креслень, зошитів з окремих дисциплін тощо);

- вивчення педагогічної документації (особових справ учнів, медичних карток, журналів, щоденників, протоколів засідань тощо).

Особливе місце у методах *теоретичного дослідження* належить і експерименту - спеціально організованій перевірці певного методу для виявлення його педагогічної ефективності. Педагогічний експеримент - це дослідницька діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, яка передбачає: дослідне моделювання педагогічного явища та умов його перебігу, активний вплив дослідника на педагогічне явище, вимірювання відгуку, результатів педагогічного міливу та взаємодії, неодноразову відтворюваність педагогічних явищ і процесів.

Теоретичні методи називають методами емпіричного пізнання. Вони є засобом збирання науково-педагогічних фактів, в ході аналізу яких виокремлюють та розглядають певні сторони, властивості. Систематизуючи їх, дослідники виявляють у них спільне та часткове, нетановлюють загальний принцип. Теоретичні методи дослідження необхідні для визначення проблем, формулювання гіпотез та оціненняібраних фактів.

У теоретичних методах дослідження для узагальнення отриманих даних використовують індуктивні та дедуктивні методи. Індуктивний метод передбачає рух думки від часткових суджень до загального ниводу, дедуктивний, навпаки, від загального судження до часткового мисновку.

*Математичні методи* застосовують для опрацювання отриманих методами опитування та експерименту даних, а також для встановлення кількості залежностей між явищами, що їх вивчають. Ці методи дають імогу оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, < торюкль підстави для узагальнень. Найпоширеніші математичні методи

у педагогіці - це: реєстрація (виявлення певної якості у кожного члена групи та загальний підрахунок тих, у кого ця якість є або відсутня); ранжування або рангова оцінка (розташування зібраних даних у певній послідовності, відповідне місце в ній для кожного досліджуваного); шкалування (введення цифрових показників в оцінку окремих педагогічних явищ). Для цієї мети досліджуваним ставлять запитання, відповідаючи на які вони мають вибрати одну із вказаних оцінок.

## 2. Висновки

Сучасна музична педагогіка досліджує сутність розвитку особистості засобами музичного мистецтва і на цій основі визначає теорію та методику навчання музики і музичного виховання. Музично-педагогічні знання вкрай потрібні студентам мистецьких навчальних закладів, а також музикантам-виконавцям, які виховують майбутні покоління митців в Україні та за її межами.

Музична педагогіка - це галузь педагогічної науки, яка має свій об'єкт, предмет, понятійний апарат. Пріоритетними тенденціями розвитку сучасної музичної освіти є гуманізація, гуманітаризація, національна спрямованість, створення умов для творчої самореалізації учнів.

Сучасна музична педагогіка взаємодіє з багатьма науками: філософією, психологією, мистецтвознавством, тісно пов'язана з проблемою врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів.

## 3. Запитання і завдання для самоперевірки

1. У чому полягає сутність музичної педагогіки як галузі педагогічних наук?
2. Що становить методологічну основу музичної педагогіки?
3. Розкрити роль музичної педагогіки в процесах взаємодії мистецтва та особистості.
4. Охарактеризувати основні категорії музичної педагогіки.
5. Розкрити функції музичної освіти та визначити їхні особливості.

## 4. Дидактичні тести

### *Тест 1*

Предметом музичної педагогіки є:

- а) процес музичного розвитку особистості;
- б) процес навчання музики;
- в) процес навчання музики і музичного виховання;

г) зміст і форми організації музично-педагогічного процесу.

### *Тест 2*

Методика викладання музичних дисциплін є галузь таких наук:

- а) історична;
- б) педагогічна;
- в) філософська;
- г) мистецтвознавча.

### *Тест 3*

Експеримент у галузі музичної педагогіки - це:

- а) вид контролю результатів навчання музики;
- б) метод вивчення педагогічного явища в спеціально створених умовах;
- в) форма аналізу результатів навчання музики.

## 5. Семінарське заняття

**I**

*Тема:* Предмет і завдання музичної педагогіки.

1. Музична педагогіка як теоретична і прикладна галузь гуманітарного ншиня.
2. Філософсько-методологічні аспекти об'єкта музичної педагогіки.
3. Предмет і завдання музичної педагогіки як історичні категорії.
4. Актуальні проблеми сучасної музичної педагогіки.

*Запитання для дискусії:*

Якими є перспективи розвитку музичної педагогіки як науки у ,4X1 столітті?

### в. Список рекомендованої літератури:

1. Абдуллин З.Б. Содержание и организация методологической (Підготовки учителя музики в системе высшего педагогического іЛшования: Автореф. дисс.... д-ра пед. наук.: 13.00.02,13.00.01/ МГПИ. - М. 1991.-38 с.
2. Аристотель. Риторика. Поетика / О.П.Цьбенко. В.Г.Аппельрот. - М Лабиринт, 2000. - 224 с.
3. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки: Кн. для > імісля. - М.: Просвещение, 1984. - 111 с.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении І\* н(»рц ювании. - 2-е изд. - Л.: Музика, 1973. - 144 с.

5. Бахтин М.М. Зстетика словесного творчества. - 2-е изд. - М.: Искусство, 1986. - 444 с.
6. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музи́ки в общеобразовательных учреждениях: Уч. пособие для студ. муз. фак педвузов. - М.: Академия, 2002. - 416 с.
7. Библер В.С. Из „Заметок впрок” // Новий круг. - 1992. - №2. - С.210-220.
8. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. - 1995. - №4. - С.29-35.
9. Брожик В. Марксистская теория оценки / Общ. ред Ю.М.Солодухина. - М.: Прогресс, 1982. - 261 с.
10. Васильюк Ф. Е. Психология переживаний. - М.: Изд-во МГУ 1984. - 200с.
11. Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания как предмет философского исследования: Дис. в форме научного доклада... д-рі филос. наук. - Екатеринбург, 1993. - 53 с.
12. Вытлский Л.С. Психология искусства /Под. ред М.Г.Ярошевского - М.: Педагогика, 1987. - 344 с.
13. Гадамер М. Истина і метод / Пер. з нім. - К.: Юніверс, 2000. ТІ.-464 с.
14. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К Либідь, 1997.-376 с.
15. Гуманістична психологія: Антологія / Навч. посібник дл студ. вищих навч. закладів. - К.: Пульсари, 2001. - ТІ: Гуманістичі підходи в західній психології ХХ століття. - 252 с.
16. Ділецький М. Граматика музикальна/ фотокопія рукопис] 1723 р. - К.: Муз. Україна, 1970.
17. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музикального воспитания в школе: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 240 с.
18. Ингарден Р. Исследования по эстетике /Пер. А.Ермилова, Б.Федорова. - М.: Иностранная литература, 1962. - 572 с.
19. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб: ТОО ТІ Петрополис, 1997. - 205 с.
20. Коган Г. Избранные статьи. - Вип. 3. - М.: Сов. композито] 1985.- 184 с.



21. Коменский Я.А. Лабиринт мира и рай сердца / Избр. пед. соч. - М., 1955. - 521 с.
22. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. - К.: Муз. Украина, 1986.-С. 10-16.
23. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. — М.: Высшая школа, 1990. - 142 с.
24. Лосев А.Ф. Форма - Стиль - Выражение / Общ. ред. и сост. А.Л. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. - М.: Мысль, 1995. - 944 с.
25. Лук М.І. Етичні ідеї в філософії України другої половини ХІХ - поч. ХХ ст. /АН України, Ін-т філософії. - К.: Наукова думка, 1993. -150 с.
26. Мамардашвили М. Введение в философию // Новый круг. - ПШ2. - № 32. - С.56-73.
27. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Искусство, 1976. - 253 с.
28. Методика воспитательной работы: Уч. пособие для студ. высш. під. учеб. заведений / Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина, О.В.Еремкина и др, под ред. В.А.Сластенина. - М.:Академия, 2002. - 144 с.
29. Михайлов М. Зтюдї о етиле в музи́ке: Статїи и фрагменти / < 'ост. А.Вульфсон. - Л.: Музпса, 1990. - 288 с.
30. Музыкальное образование в школе: Уч. пособие для студ. му і (шк. и отд. высш. и еред. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Г.Д.Критская и др.: под ред. Л.В.Школяр. - М.:Академия, 2001. - 232 с.
31. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. - М Музыка, 1972. - 382 с.
32. Настольная книга школьного учителя-музиканта. - М.: ВАДДОС, МЮ. -336 с.
33. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. - К.: КДІКК, 1996. - 253 с.
34. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Уч. пособие для іуд. и препод. - М.: ВАЛДОС, 1997. - 384 с.
35. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Музика.» І І мiаси /Марченко Р., Ростовський О., Хлебнікова Л. - К.: Шкільний гІш, 2001.-237 с.

36. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Уч. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.БСКиринарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.; под ред Цыпина Г.М. - М.:Академия, 2003. - 368 с.
37. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музично-педагогіки: Навч. посібник. - Ніжин: Вид-во НДПУ, 2003. - 193 с.
38. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. посібник. - К., 2002. - 270 с.
39. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтв // Мистецтва та освіта. - 2001. - №3. - С. 10-13.
40. Ручьевская Е.А. Об анализе содержания музыкального произведения // Критика и музыкознание. - Л.: Музыка, 1987. - Вып 3. - С.69-96.
41. Сковорода Г. Пізнай в собі людину /Пер. М.Кашуба. - Львів. Світ, 1995. - 187 с.
42. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. научн. тр. / Моск. пед. ин-т / Под ред В.А.Слостенина. - М., 1987. - 143 с.
43. Снегирева Т.В. Смысл и символ в проективном рисунке // Вопросы психологии. —1995. - №6. - С.21-32.
44. Соловьев В. Избранное. - М., 1990. - 496 с.
45. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. - К.: Рад школа 1978. - ТІ. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. - 654 с.
46. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Тешіов В.Н Избр. труды.: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. - 328 с.
47. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. / Сосі С.Ф.Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - Т.5. - 528 с.
48. Феномен школи в музично-виконавчому мистецтві / Тези міжнародної конференції. - Київ, 2005.
49. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе Уч. пособие для студ. пед.ин-тов по спец. №2119 «Музыка» / Сос-О.А.,Апраксина. - М.: Просвещение, 1987. - 272 с.
50. Целковников Б.М. Мироззрение учителя музыки как проблем высшего профессионального образования // Науч. тр. Моск. пед. ун-ті Сер. гуман. наук. - М.,1998. - С. 441-443.

51. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. - М.: Сов. композитор, 1988. - 384 с.
52. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика. - К.: НПУ ім. Драгоманова, 2003. - 233 с.
53. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкантскому педагогическому образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке: Труды науч.-практич. конференции. - М., 2000. - С.15-25.
54. Зриксон М. Стратегия психотерапии: Изб. работн / Пер. М. Шлионский. - СПб: Ювента, 2000. - 508с.
55. Юнг К. Феномен духа в искусстве и науке // К.Г.Юнг. Собр. соч. - М., 1992.-Т. 15.
56. Юркевич П.Д. Вибране /Пер. з рос. В.П. Недашківського. - К Абрис, 1993. -416 с.
57. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. - М.: Сов. композитор, 1972. - 703 с.
58. Яркина Г.Ф. Концепция целостной школы в современной педагогике // Педагогика. - 1992. - №7,8. - С.110-116.

## Модуль II

### ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ І ВІТЧИЗНЯНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Етапи розвитку західноєвропейської музичної педагогіки*

- *Музика в контексті естетико-педагогічної думки Давньої Греції*
- *Специфіка релігійно-музичного виховання в добу Середньовіччя*
- *Музично-естетичні та виховні гуманістичні ідеали Відродження*
- *Просвітницькі ідеї музичного виховання*
- *Думки представників німецької класичної філософії*
- *Системи музичного виховання XVIII-XIX ст.*
- *Найвідоміші системи музичного виховання у XX ст.*

*Періодизація становлення та розвитку музичної педагогії, в Україні*

- *I період — Київська Русь*
- *II період — Слов'янське Відродження*
- *III період — Українське барокко*
- *IV період — Народницький етап*
- *V період — Становлення національної системи освіти*
- *VI період — Музично-педагогічна думка в період радянської ідеології*

#### I<sup>^</sup> Основні теоретичні знання

Тема 1. Етапи розвитку західноєвропейської музичної педагогіки

***Музика в контексті естетико-педагогічної думки Давньої Греції***

Античним системам музичного виховання притаманний “естетико-педагогічний максималізм” [1], використання мистецтва у виховних цілях.

Художня освіченість у ті часи була основою освіти в цілому. Музика, література, граматики, малювання, гімнастика становили її основний зміст. Музика вважалася пріоритетним засобом естетичного виховання. Музикальність розглядали як соціально цінну якість особистості. Під музикою розуміли триєдність “музичних мистецтв”: 1) танцю як

1) нічної конкретики жесту, 2) поезії як смислоутворюючого начала, 1) власне музики (ладу, ритму).

Започаткувавши основи естетики як науки, давньогрецькі мислителі ірнксували естетичні категорії як моральні. Так, Піфагор з'ясував, що му іика здатна впливати на мораль і пристрасті, встановлювати душевну і нрмонію. Він вважав космос “музикальним”, підпорядкованим “Правильному” ладу. Звідси найвища мета людини - зробити тіло та пушу музикальними.

Першим на органічний зв'язок етичного й естетичного вказав < 'окрит. Його ідеал - людина, прекрасна душею і тілом (калокагатія). П творах мистецтва, за Сократом, має бути втілено високий моральний ідсил.

Єдність краси фізичної і духовної - калокагатія - стверджувалась і учнем Сократа Платоном. Він розглядав калокагатію як відповідність моральних, естетичних, інтелектуальних та фізичних сил. Філософа цікавила соціальна та виховна сутність мистецтва. Він вважав, що “ритм і іірмонія найбільше проникають у глибину душі”. Оскільки виховна чім івуків має бути регламентованою, Платон обмежував використання нидів, ритмів та музичних інструментів.

Найвищого розвитку калокагатія набула в працях Аристотеля [3], н иких підкреслюється, що благо і прекрасне - те саме (перше про- м шиється - в діяннях, прекрасне - і в нерухомому). Мистецтво, за Лристотелем, - це наслідування, винахід. Його головні завдання - моральне виховання, заповнення дозвілля і приємне проведення часу.

П етичній концепції Аристотеля ретельно аналізуються можливості мистецтва у вихованні добродчинності. Основним моральним достоїнством мнсіецгва філософ вважає здатність відображувати благородні характери і і вчинки, привчаючи до насолоди від прекрасного і величного в житті. Му шку Аристотель характеризував як засіб виховання: “Як усі нешкідливі ртваги, вона не лише відповідає найвищій меті (людському життю), „»П лає ще натхнення”. Він вважав, що задоволення, насолода (гедонізм) і обов'язковими в ході прилучення до мистецтва. Аристотель висунув принцип активної практики як способу засвоєння естетико-художніх норм мистецтва.

Морально-естетичну природу мистецтва давні греки втілили в і категорію “катарсис” (очищення), де збігаються ідентифікація себе з і і |нх м і відсторонення від нього, почуття болю при переживанні трагедії і радістю від цих переживань. “Катарсис” є не тільки естетичним, він < і пеується моралі, інтелекту, психології, тобто людини в цілому.

Таким чином, давні греки зробили великий внесок в осмислення зв'язку морального і естетичного в мистецтві, яке вони розглядали як засіб виховання здатності насолоджуватися життям і бути благородним членом культурної еліти. Найважливішим засобом мистецтва стала музика. Цілі та зміст музичного виховання почали визначати ціннісним відношенням, зацікавленістю суспільства та особистості у різнобічному розвитку. Видатні мислителі часів античності неодноразово відмічали магічну силу впливу музики, її здатність пробуджувати прагнення до кращого, з чого випливала необхідність використання музичного мистецтва як предмета виховання [1].

***Специфіка  
релігійно -  
музичного  
виховання в добу  
Середньовіччя***

Епоха Середньовіччя характеризувалася значним впливом розвитку релігії на всі сфери суспільного життя. Феноменом функціонування мистецтва, що об'єднує всі верстви суспільства, став символізм, його типовим проявом - діалогічне спілкування. Естетичне виховання того часу потребувало стабільності вражень, повторів звичного, що гіпноотично діють. В його межах зміст та спрямованість музичного виховання теж цілком визначалися ідеологією, пов'язаною насамперед із поширення!\* та зміцненням християнства.

Культура Середньовіччя, як і теорія виховання, обов'язково мал< своїм центром релігійний ідеал. Музиці відводили роль допоміжного засобу естетизації церковних обрядів, виховання релігійної моральності, Народну та світську музику відкидали як гріховну. Найважливішим музичним символом церковного ідеалу став унісонний, позбавлений чуттєвого забарвлення хоральний спів налаштованих на один лад членів суспільства. Взірцем такої простої за формою та змістом музики став григоріанський хорал, з характерними для нього строгістю ритму та плавним рухом мелодії. Унісонний спів хоралу створював ефект загального душевного настрою та сприяв духовно-споглядальному стану людини під час богослужіння. В центрі уваги була молитва (слово), її емоційно-змістовим доповненням ставала музика. Це обумовило первинність вокальних жанрів порівнянно з інструментальними, становлення відповідного стилю - поліфонії строгого письма.

Незважаючи на аскетизм, ставлення отців церкви до мистецтва не виключало природної людяності. Іоанн Златоуст підіфеслював: влада церковного співу над душею є настільки великою, що людина може відмовитися від їжі, питва, сну. Василій Кесарійський (Великий) вбачав

у мистецтві дивовижну силу, здатну приміряти, об'єднувати людей  
'••ре ї хоровий спів.

Оскільки духовна музика завжди супроводжувала церковні обряди, формуючи колективну релігійну свідомість, прилучення до неї молоді і іню неминучим. У процесі співацького виховання дітей у церковних школах хор був "формою єднання одновірців".

Методи навчання хорового співу спиралися на засвоєння піснеспівів і ні слух. Учитель користувався при цьому засобами хейрономії (умовними рухпами рук). З уведенням нотного запису ці засоби було змінено - іч і никли інші системи символізації.

Одним із найбільш значущих реформаторів музичної освіти і грдифовіччя, зазначає Ю.Алієв [1], був монах-бенедиктинець Гвідо и' Арсіцо (Гвідо Аретинський). Він увів чотирьохлінійний нотний стан і і Оукиеним позначенням висоти звуку на кожній лінії (майбутні ключі), нічне інтонування нотного запису, шестистуменевий звукоряд (гвідонів гексахорд) з певними співвідношеннями інтервалів та складовими іиниченнями ступенів (славнозвісні початкові склади рядків гімну . н Іюанна). Гвідо д'Арецо також приписують один із дидактичних методів ("гвідонова рука"): всі звуки звукоряду демонструвалися t уї лобами та кінчиками пальців лівої руки; торкаючись до них ииі інішим пальцем правої, учні "по пальцях" обчислювали інтервали, і рксихорди та їхні взаємопереходи.

Отже, обмеженість культури Середньовіччя релігійним змістом Нв шважала розвитку музичного мистецтва та педагогіки в цілому. Иниикли перші методи колективного навчання хорового співу. Завдяки реформі Гвідо Аретинського було створено умови для подальшого ро щитку професійної музичної освіти на основі письмового запису мушки.

*Музично-естетичні  
та виховні  
щ на ністичні ідеали  
Нідродження*

В епоху Відродження на зміну середньо-вічній ієрархії божого та людського приходять нове розуміння світу - антропоцентричне, яке проголошує ідею самоцінності людської особистості. Ренесанс долає аскетизм та

і холастику середніх віків, проголошуючи гуманізм та наповнюючи культурні досягнення античності новим смислом. Культ гармонії,

11 іссіної та духовної краси, чуттєвого сприйняття життя стає каноном мистецтва. Ідеал епохи - художник-гуманіст: розкута, обдарована,

• кінчена творча особистість, що прагне до утвердження краси та і рмонії в навколишньому світі.

Нові ідеали зумовили мету естетичного виховання - формування всебічно розвинутої особистості. Поширені на той час педагогічні трактати підкреслюють очисну роль мистецтва. Музика, на думку педагогів гуманістів (Пауло та Матео Верджіо, Гуаріно, Піколомінти та інших), - не просто розвага, а засіб створення гармонійного життя, а тому “достойна вільної людини”.

В епоху Відродження одноголосний спів змінюється багатоголосним, з'являються подвійні та потрійні склади хорів, досягає нечуваного розквіту поліфонія строгого стилю, встановлюється поділ хору на чотири основні партії. Поряд із музикою для хорового співу в церкві утверджується світська, де з'являються нові жанри: мотет, мадригал балада, опера тощо. Бурхливого розквіту набуває також інструментальна музика.

Світська спрямованість виховання проявлялася в розширенні масштабів та змісту музичної освіти в церковно-приходських школах, дитячих притулках та ін. Поряд із читанням та письмом світський етикет вимагав уміння грати на декількох музичних інструментах, розмовляти на 5-6 мовах. Педагогіка була спрямована на формуванні морально досконалого, всебічно розвинутого індивіда з чіткою соціальною орієнтацією. Це виявлялося в діяльнісно-практичному характері музичного виховання. Основними формами музикування стали церковне, салонне, шкільне та домашнє. Але всебічна освіченість була доступна; тільки соціальній меншості. Формами ж масового прилучення до музики залишалися церковні співи, народні свята, карнавали.

Важливою формою навчання того часу були співацькі школи при католицьких храмах - метризи. Тоді ж було відкрито перші “консерваторії” - сирітські притулки, до яких приймали музична обдарованих дітей. У деяких консерваторіях викладали А.Скарлатті, А.Вівальді та інші видатні музиканти.

***Просвітницькі ідеї музичного виховання*** Наступний етап у розв'язанні проблеми взаємозв'язку морального й естетичного у мистецтві пов'язаний із світоспогляданням мислителів епохи

Просвітництва. Просвіт'яни, ж відомо, намага-лись пристосувати реальний інтерес особистості до вимог суспільного розвитку. Головним засобом виховання, позбавленим примусовості, вважалось мистецтво. Провідною була віра, що через мистецтво, естетичне виховання можна піднести життя людини до вільного суспільного, політичного та морального рівня (ідеал освіченої людини).



Пі іначііу роль у розвитку просвітницьких ідей щодо естетичного виховання відіграв англієць А.Шефтсбері. Основою гармонії інтересів і усиільного і індивідуального він уважав красу. Етику і естетику пів дпував, органічно підкреслюючи, що, “краса і добро - це те саме”. ДоОро і краса ґрунтуються на “моральному почутті”, що відроджує **грецьку** калокаґатію.

Англійські просвітителі підкреслювали безкорисливий характер криси і цим відзначали єдність естетичного почуття з моральним. Ітшвідуальне, згідно з Хатчесоном, підпорядковується загальному, п і стичне виховання - моральному, мистецтво - моралі.

Французькі просвітителі розглядали мистецтво як головний важіль п юричних перетворень. Так, Монтеск’є вважав, що музика є най-пжливішим засобом суспільного виховання; на думку Г.Гельвеція, Мистецтво пробуджує геніальність, “сильну жагу” в людині (хоча і є Ійсобом розваги).

Високий пафос ідеї виховного значення мистецтва пронизує всі і ні >ри Дідро. Кожен твір живопису, відзначає філософ, повинен повчати, Іникше він буде німим.

І Представники німецької естетичної думки (Г.Лейбніц, І.Вінкельман) роівинули основну просвітницьку ідею: мистецтво та естетичне іиховання підносять людську природу до висоти, на якій всі вчинки і пиють вільними від примушування, перетворюються на звички і Ппрми поведінки.

Видатний німецький просвітник Г.Лесінґ вважав, що призначення мистецтва полягає в тому, щоб звільнити нас у царині прекрасного кід відокремлення, полегшити зосередження нашої уваги.

*Думки  
представників  
німецької класичної  
філософії*

Естетичні вчення епохи Просвітництва вперше в історії естетичної думки подали соціальні функції мистецтва як найбільш вагомі і багатообразні. Саме при соціально вагомому розумінні зіставлення морального й естетичного і мистецтві переходить у спадковість класичної німецької філософії. Найбільш чітко це проявляється в естетичних поглядах І.Канта. За К піітом, головною метою виховання є створення культури душевних проявів. У мистецтві І.Кант вбачав одну з головних умов досягнення П юдиною свободи, волі, гармонії світу і природи. Він висунув відомий ґеіс щодо “незацікавленості” судження смаку, який підкреслює ін шок мистецтва з мораллю; досліджував взаємозв’язок морального І прекрасного. Визначення І.Кантом морального і естетичного окремо,

їхніх відмінностей мало велике значення щодо наступного розвитку людської думки.

З естетичними поглядами І.Канта пов'язана естетика Ф.Шиллера який у діалектиці морального й естетичного шукає джерело активності мистецтва. Мистецтво чинить моральну дію не тільки тому, що дає насолоду завдяки моральним засобам, а й тому, що ця насолода шлях до моральності. Ф.Шиллер відзначав лікувальну здатність мистецтва. Він дійшов висновку, що гармонія в суспільстві можлива тільки в "естетичній державі", вирішальну роль в її створенні відіграє естетичний смак, що формується мистецтвом. У вихованні моральності Ф.Шиллер вбачав соціальну роль мистецтва.

У німецькій класичній філософії, таким чином, мистецтво слугує абсолютною моделлю універсальної і цілісної культури. Воно є головним засобом встановлення суспільної гармонії, виховання високо моральності всебічно освіченої людини, засобом розвитку творчих здібностей.

Особливе місце в об'єктивно-ідеалістичних концепціях формування людини належить Гегелю. Згідно з Гегелем, абсолютна ідея, що лежить в основі всього суттєвого, є не прекрасною, не потворною: вона лише істина, що внутрішньо має суперечності і тому здатна до діалектичного розвитку. Естетична культура для Г.Гегеля є невід'ємною частиною духовної, він вважав, що людина свідомо досягає гармонію духовної ідеї і оточуючого предметного світу. Процес художньої творчості, за Г.Гегелем, є не тільки духовним, а й матеріальним, спрямованим на задоволення потреб, які матеріалізуються в поєднанні дій. Відтак мистецтво висловлює не сформовані закони, а почуття справедливості, моральну щирість, характер. Естетична потреба, за Г.Гегелем [9], - відображення естетичного досвіду суспільства. Суб'єкт з його естетичним досвідом - інструмент відображення змісту, рівня об'єктивності в творах мистецтва.

*Системи музичного виховання XVIII-XIX ст.* У системах музичного виховання XVIII-XIX ст. утворюються нові форми та методи, що стають дедалі різноманітнішими. Окреслимо деякі з них.

У західноєвропейську шкільну практику поряд із культовою та світською музикою було введено народну пісню. Демократизації музичного виховання сприяло розроблення нового методу навчання нотної грамоти - цифрового, призначеного спеціально для народних шкіл. Цифровий нотопис намагався впровадити ще Ж.Ж.Руссо, однак тільки на початку XIX ст. цифрову

т не гему навчання музики започаткував французький учитель музики і п мтематика П.Гален. Приймавши цифрову нотацію як найдоступнішу, І її ієн, проте, використовував її лише як засіб полегшення засвоєння учнями теорії музики, інтонації, інтервалів та тактів..

Вважається, що повне систематичне розроблення цифрової методики корового співу належить Е.Шеве. Сутність методу Шеве полягала у грьох положеннях-настановах: 1) цифрова система написання та читання НОТ (ступені мажору - цифри 1-7; мінору - 6,7, 1 - 5 та ін.); 2) навчати іууків окремо від такту та навики; 3) зробити музику та її викладання популярними. Цифрова нотація дістала згодом значного поширення ні мала послідовників у різних країнах (Н.Парі - у Франції; І.Шульц, Іт І Іаторп - у Німеччині; Л.Толстой, С.Міропольський - у Росії).

Значущість музичного виховання на межі XVIII-XIX століть підкреслювалася в працях видатного швейцарського педагога І.Песталоцці, який вважав, що пам'ять, яка утримує в душі мелодії та пісні, розвиває її пій розуміння гармонії та високого почуття.

Характерною рисою XIX століття стало прагнення прилучити н гей до професійної культури співу. В цей час продовжують свою /пильність консерваторії, академії, школи, коледжі, в яких діти навчалися поряд із дорослими. В першій половині XIX ст. в Англії з'явилася праця Дж.Кервена "Стандартний курс уроків та вправ за методом Тонік ('оль - Фа навчання музики", яка по суті являє собою першу систематичну школу хорового співу.

#### ***Найвідоміші системи музичного виховання у XX ст.***

В Європі XX ст. ентузіасти в галузі музичного виховання створили оригінальні системи, які набули поширення. Система швейцарського педагога-музиканта Е.Жака-Далькроза [18], окрім ритмики та сольфеджіо, включала художню і імнастику, танець, хоровий спів, імпровізацію на фортепіано.

Зарубіжні педагоги-музиканти значно впливали на розвиток теорії пі методики музичного виховання в школах. Системи музичного ииховання угорського композитора З.Кодая та австро-німецького педагога-музиканта, композитора К.Орфа, незважаючи на відмінності, мають багато спільного: це опора на народну музику, музичне виховання дітей через активний розвиток всього комплексу їхніх здібностей.

К.Орф вважав головною метою навчання розвиток творчого потенціалу особистості. Музичне виховання за його системою здійснювалося и процесі "елементарного музикування" (термін Орфа). Суть цієї діяльності полягає в синтезі музики і мови. Музика пов'язується з

рухами, пантомімою, театралізованою грою. Свою експериментальну і роботу К.Орф узагальнив у посібнику “Шульверк”. Велику увагу він приділяв гармонії, ритмічному вихованню, грі на музичних інструментах. Міжнародним центром підготовки за системою К.Орфа став його інститут у Зальцбурзі. Орф вважав, що активному розвитку музикальності сприяє дитяча творчість, а саме: гра на музичних інструментах, спів та ритмічні рухи. Він розробив дитячий інструментарій: ксилофони, металофони, гlockenspiel, літаври, барабани, тарілки, блок-флейти та ін. Композитор використовував й природні “інструменти” - руки і ноги дітей для створення будь-яких шумових ефектів (оплесків, клацання та ін.), з тією ж метою вдало застосовував мовні композиції. Для впровадження своєї системи К.Орф [32] склав також збірку народних пісень. Найбільш сильною та істотною стороною системи К.Орфа є її спрямованість на розвиток творчої ініціативи дітей, яка ґрунтується на розробленому комплексі інструментально-мовних імпровізацій.

В основі системи угорського композитора З.Кодай лежить визнання ним універсальної ролі хорового співу. Він створив так звану релятивну систему сольмізації. В цій системі використовуються буквенні назви звуків, умовні ритмічні малюнки (склад “ті” - восьмі, склад “та” - чверті) та ручні знаки, що позначають кожен звук. З.Кодай [23] довів, що заняття музикою стимулюють успіхи учнів з інших предметів. Виходячи з найприроднішого для Угорщини вокального співу як основного виду музичної практики, Кодай розробив дуже ефективну систему національного музичного розвитку. Відзначимо, що в Угорщині двоголосний спів вводиться вже з I класу, його підготовлює одночасне виконання дітьми двох різних ритмів. З.Кодай вважав, що після засвоєння рідної для угорців пентатоніки легко встановити зв'язок із класичною мажороміною системою. Він написав 333 вправи для читання з листа в чотирьох зошитах. З.Кодай пристосував англійську систему сольмізації до пентатонічної природи угорської народної пісні. Він і його учні Е.Адам та Д.Керень випустили “Шкільний збірник пісень”, підручники співу для загальноосвітніх шкіл, методичні рекомендації для вчителів із застосуванням відносної системи сольмізації.

У Чехії та Словачії широко використовують досвід професора Л.Данієля з вивчення нот внаслідок співання “опорних пісень”, які починаються з певного ступеня звукоряду. Таких пісень - сім, за кількістю ступенів. Система дає змогу навчити дітей співати з листа. В основі методики хорового навчання професора Ф.Лиссека - система прийомів,

і приметаних на формування музичного слуху, або, за термінологією Пні < ека, “інтонаційного почуття” дитини.

У Німеччині учні на уроках музики займаються хоровим співом. Пеликс значення надається багатоголосному виконанню народних пісень гич супроводу. Паралельно відбувається ознайомлення з класичною . умисною музикою.

У Болгарії уроки музики, на яких багато уваги приділяють коровому співу, проводять з 1-го по 10-й клас. Особливе значення має мімишкільне музичне виховання. Широко відомий сьогодні метод І> І річкова (так звана болгарська “столбіца”, що являє собою графічне иіГіриження ладової системи) дає змогу легко освоювати систему іидоних тяжінь навіть без вивчення нотної грамоти. Цей метод, як і і Кодая, теж спирається на національні традиції хорового співу.

У Польщі музична освіта в школах ґрунтується на активному ниміристанні співу, гри на музичних дитячих інструментах. Музичний ротнток дітей реалізується за системою К.Орфа та Е.Жака-Далькроза. Мv ічна творчість має вигляд вільних імпровізацій на власні віршовані сексти, на заданий ритм, на створення мелодій до віршів та казок.

Таким чином, естетична думка протягом всієї історії розглядала мистецтво не просто як засіб розвитку поглядів, смаків або художніх ідібностей, а й як могутній засіб соціалізації особистості, засіб формування специфічного суспільного духовно-емоційного досвіду' ик основи естетичної культури.У цьому контексті музичне виховання ро шивалось як самостійна галузь педагогіки.

## Тема 2. Періодизація становлення та розвитку музичної педагогіки в Україні

### *І період — Київська Русь*

#### *Музика — обов'язковий елемент навчання в перших християнських школах*

#### *Церковний хоровий спів як основна форма музичного навчання\**

Перший період розвитку педагогічної думки на Україні, згідно з періодизацією, запропонованої О.Сухомлинською, включає Київську Русь, Галицько-Волинське та Велике Литовське князівства. Його хроноіоі ічні рамки охоплюють ІХ-ХVІ століття.

Освіта впродовж цих віків мала візантійсько-слов'янський характер, гобто відображувала християнську та релігійно-міфологічну' картину гніту східних слов'ян [48].

*Музика — обов'язковий  
елемент навчання в  
перших християнських  
школах*

З виникненням християнських шкіл при князі Володимирі поширюється книжкова освіта. Спочатку її сприймають як небезпечне нововведення, згодом, за часів Ярослава Мудрого, як важливу державну справу. Серед перших шкіл (для соціальної верхівки) найвідомішою була Палацова, при Софіївському соборі. Вона здійснювала всеохоплююче навчання, “енцикліос педіа”. В ній вивчали сім вільних мистецтв з рідною мовою викладання. Музика входила до розділу філософії, яка, за І.Дамаскіним, включала арифметику, геометрію, астрономію, фізіологію та богослів'я. Складовою останнього була музика.

Крім світських шкіл візантійського типу, існували монастирські. Згодом до них переходить на тривалий час просвітницька ініціатива.

За часів Київської Русі освіта є доступною майже для всіх верств населення, навіть для жінок. Але, на відміну від Візантії і Західної Європи, стабільна шкільна система не склалася. Освітня ініціатива весь час переходила від держави до монастирів, приватних осіб і навпаки.

*Церковний хоровий  
спів як основна  
форма музичного  
навчання*

воєнних перемог.

При Ярославі Мудрому з Візантії до Києва було запрошено “доместиків” - професійних музикантів, які навчали русичів церковного співу за допомогою “хірономії” - жестикуляції, що нагадувала напрямок руху мелодії. Під їхнім керівництвом у церквах і монастирях виховувалися перші вітчизняні юристи-церковні співаки. Найбільш відомими серед них були доместики Стефан (ігумен Печерського монастиря), Мілтус (Галицько-Волинський літопис).

В інших школах вчителювали, як правило, дяки або піддячі, мандруючі дидакалі (школярі-книжники). Термін навчання залежав від здібностей учнів або матеріальних можливостей їхніх батьків. Традиційними засобами навчання були начотництво і зазубрювання на пам'ять, щодо церковного співу - усна налівписьмова форма передання інформації. Уявлення про неї дає Старокиївський знаменний спів у безлінійній нотації, яка знаками фіксувала напрямок руху мелодії та її окремі мелодичні формули, що повторюються в різних співах.

Проте музика завжди залишалась обов'язковим елементом навчання. У світських школах Київської Русі засвоювали церковний пісенспів і народну пісенну творчість. Крім Псалтиря, вивчали вірші (пісні-слави) на честь князів та

## II період — Слов'янське Відродження

*Музичне навчання в церковно-приходських, латинських, протестантських школах Острозька протестантська школа — осередок українського просвітництва Гуманітарна освіта в єзуїтських школах Братський рух та вивчення музики в братських школах\**

Другий період розвитку української педагогіки, за періодизацією (> < ухомлинської, охоплює 1569 р. - початок XVIII ст. і характеризується \*\* період формування педагогічної думки в контексті загальних ^формаційних змін, в контею ті слов'янського Відродження [48].

*Музичне навчання в церковно-приходських, латинських, піштестантських школах*

Велику роль для розвитку музичної освіти в цей період відіграли церковно-приходські школи, які навчали за церковними книгами основ церковного співу і читання. Заняття (в індивідуальній або дрібногруповій формах) проводили здебільшого церковні і пишки, освіта яких обмежувалася або домашнім навчанням, або кпфедральними чи монастирськими школами.

Після возз'єднання Литовського та Польського князівств, крім шкіл з рідною мовою, виникають латинські - початкові школи "граматиків" міського типу, що перебували під опікою духовної і < итської влади. Латинські школи відкрили доступ багатьом українцям по іищої європейської університетської освіти.

В умовах Реформації українське просвітництво шукає компромісних форм між греко-слов'янськими та латинськими традиціями. Першою і якою спробою стали уніатські школи, в яких активно впроваджують у навчальний процес українську мову, традиційні зразки церковного спіну й обрядовості.

Великою заслугою уніатства була популяризація серед широких т ретв населення побутових форм церковного і духовного співу у иигляді рукописних, а потім і друкованих збірок "Богогласників", нотованих спрощеною, на відміну від ірмолойної, системою нотного івпису (близькою до європейської).

У XVI столітті виникають також прогестантські школи. Найвідомішою серед них стала Кисилівська (соціанська), яку вважали фактично першим вищим навчальним закладом в Україні.

*Острозька  
протестантська школа —  
осередок українського  
просвітництва*

Педагогічний досвід протестантської школи мав великий вплив на розвиток українського просвітництва після перемоги Контрреформації. За аналогом Кисилівської школи було організовано Острозьку, програма якої орієнтувалася на вивчення “слов’янсько-греко-латинських наук”. За це сучасники називали її Академією, Ліцеєм, Храмом муз. В Острозькій школі навчалися видатні українські просвітителі і громадські діячі М.Смотрицький, П.Конашевич-Сагайдачний, Т.Борецький та інші.

Школа виникла під впливом діяльності просвітницького гуртка “вчених-книжників”, які прагнули відродити православну віру і традиції книжкової мудрості часів Київської Русі. Це була спроба стилізації Ярославової епохи, з якою українська інтелігенція XVI століття пов’язувала становлення національної державності і культури. Члени гуртка збирали в сербських, болгарських, грецьких монастирях слов’янські та елінські рукописи, вивчали їх і готували до видання. На базі цього гуртка виникла ідея відродити школу візантійського типу з викладанням 7 вільних мистецтв, збагативши його елементами філософії, астрономії, богослів’я, вивченням декількох мов. Саме за цим прикладом згодом створюються братські школи.

*Гуманітарна  
освіта в  
єзуїтських  
школах*

Єзуїтські навчальні заклади приваблювали гуманітарним характером освіти, індивідуальним підходом до розвитку здібностей. У таких школах навчалися С.Полоцький, М.Ділецький та інші. За програмами єзуїтських колегій працювала й відома Замойська Академія, яка вважалася “генеральною школою Русі”. Саме тут здобув початкову освіту Петро Могила.

Завдяки авторитету єзуїтської системи навчання значна частина українців починає надавати їй перевагу, що спричиняє занепад православних шкіл. Ця тенденція посилюється після прийняття Брестської Унії (кінець XVI століття), за умовами якої державою здійснюється політика дискримінації православ’я.

Саме за цих обставин відбувається відродження інтересу до візантійської культури як alma mater національної, а з нею й до грецької системи освіти. Поновлюються зв’язки з Константинопольською церквою, Афоном.

*Братський рух та  
вивчення музики в  
братських школах*

Біля джерел цього процесу був братський рух, основу якого становили громадські організації, що виникали при православних



миїні і прях та церквах. їхніми зусиллями створювалася широка мережа йрпні.кнх шкіл та .учигтиш: греко-латинсько-руських, русько-польських, і руко слов'янських. Музика за братськими статутами належала до «ІVк««міїих наук, з якими братчики пов'язували навчання доброчесності.

Основним змістом предмета “мусіка” було вивчення музичної і римо і і і церковного співу. Хоча він і входив до системи квадривіума, Йїпмпмія тривало протягом усього шкільного курсу. Починали, коли щїшчики тільки вчилися читати і писати. Заняття відбувалися паралельно і чиганням і вивченням граматики.

На відміну від католицької системи освіти, учням заборонялося григи па будь-яких інструментах. Музичне навчання обмежувалося "•рипим співом: створювалися “співаків кляси”, в яких спеціальні дяки-нчигслі навчали “хлопців співати в хорі у церкві”.

І.ратства приділяли велику увагу якості хорового співу, посиляли •шпиків для навчання за кордон. Вважалося, що “співаки належать до •нінішньої церковної краси”. Тому братське керівництво не шкодувало і рошїй на утримання хору та шкільних вчителів, допомогу незаможним чпрнстам та ін.

Як своєрідні підручники з церковного співу використовували .... нолїнійні ірмолої, хоча до навчання залучали і західноєвропейську друковану музично-дидактичну літературу. Перелік нотних зошитів у ЩОлютеці Львівського братства становить 87 томів, які включали 372 троних концерти.

Музика була також складовою курсу “гуманістичних студій” поетики і риторики. Його завданням було навчити складати риторичні переклади, самостійно створювати вітання з використанням музики. Про це свідчать іруковані декламації XVI-XVII століть. Одна з них, “Просфоніма”, — иїтнння Львівської братської школи Київському митрополиту М.Рогозі, нїрші якого частково виголошували, а частково співали хором.

Про зміст предмета “Музична грамота” опосередковано дає уявлення реформа нотного запису церковного співу, яка відбулася в XVI столітті. Монодію записували новою п'ятилінійною системою (“київське знам'я” або “київська квадратна нотація”). Чималий вплив на її виникнення мали західноєвропейські досягнення в галузі музичної графіки, особливо мензуральної. Київська нотація відгалужувала також релятивний метод корового співу, за принципами гвідовської сольмізації.

Музичні навички учні отримували і в класі граматики, де вивчали "рфографію, етимологію, синтаксис, поезію. Граматику вважали основою

пізнання, тому велику увагу приділяли й нотному письму як її різновиду в музиці.

Термін “мустика” Беринда розшифровує і як діяльність співаків та інструменталістів, і як предмет науки, що входить до циклу вільних мистецтв. З визначень інструментів, про які він згадує, можна дізнатися про їхні різновиди, особливості побутового використання, тобто отримати елементарні відомості з інструментознавства.

На початку XVII століття центр просвітницького руху переміщується із Західної України до Києва, де в 1615 році було організовано братську школу під протекторатом запорізького козацтва, яка підняла рівень викладання до стандартів західноєвропейської вищої школи. Цьому сприяло формування національних викладацьких кадрів із випускників братських шкіл і училищ, що продовжили навчання в Європі. Тут викладали слов'янську, книжну українську, грецьку, латинську, польську мови, а також граматику, піїтику, риторичку, філософію, арифметику, геометрію, астрономію, історію і музику.

### **III період — Українське барокко**

*Творчий характер музичної освіти в Києво-Могилянській академії “ГраMATика мусикійська ” М.Ділецького\* Музичне виховання в просвітницькій діяльності П.Сковороди\* Особливості музичного виховання в козацьких школах\* Розвиток інструментального виконавства в цехових школах\* Збереження традицій хорового співу в монастирських школах\* Музичне виховання в Петербурзьких співацьких капелах\* Музика в системі навчання художніх приватних шкіл*

Друга половина XVII-XVIII століття, за О.Сухомлинською, - третій період розвитку педагогічної думки в контексті українського барокко або козацької доби. Йому властиві риси порубіжжя, коли залучалися західноєвропейські ідеї гуманізму і раннього просвітництва, з опорою на пошуки сутності людини і її місця в світі. Людина як духовний і тілесний феномен стає ключовою ознакою цього періоду [48].

*Творчий характер музичної освіти в Києво-Могилянській академії*

У 1632 році П.Могила шляхом об'єднання Лаврської школи з братською створює новий навчальний заклад - Києво-Братську Колегію, яка у 1701 році стає Києво-Могилянською академією - вищим навчальним закладом

ирмосішипої України. Це був навчальний заклад нового типу, в якому йнкМйднмми вільних дисциплін було передумовою спеціальної освіти.

Бмгято які випускники Києво-Могилянської академії ставали ймкіслмми “по партесах”, керівниками капел, членами західноєвропейських \iіi и мій, авторами музичних підручників, посібників із церковного тlllly.

Кисво-Могилянська академія стояла у джерел українського музично-і|мпп і и'(ного театру, становлення професійної .української композиторської нікшіи. Ча її зразком було створено інші колегії - Чернігівську (1700 р.), Переяславську (1738 р.), Харківську (1726 р.) - згодом Харківський Університет, Московську Слов'яно-Латинську Академію (згодом Московський університет).

Музичне виховання мало різні форми: уроки музики (нотна грамота їм ішргесний спів); гра на різних інструментах (Г.Сковорода, наприклад, іім міало володів флейтою і скрипкою); оркестровий і хоровий класи; ійппія з пїтики і риторики, які розвивали навички побутового мушкунашія; шкільна драма, де використовувалася музика; різні свята Н урочистості. Хором керував регент, оркестром - капельмейстер, а имкнідачі “мали наглядати за ними”. Студентський оркестр і хор брали учисть у різних міських заходах, урочистих прийомах тощо. Отже, мцрспижали практичні засоби засвоєння “музичної науки”. Відомо, що перший композиторський досвід М.Березовський та А.Ведель і її римали саме через створення та виконання опусів для хору Академії.

Найбільш поширеними формами студентської творчості в Києво-Мпі илянській академії був партесний і кантовий спів. Студенти мснїобляли також розважатися на вечірках виконанням народних иісснь, грою на музичних інструментах - гусях, скрипці, флейті.

Переорієнтація музичної освіти в Києво-Могилянській академії ни тгальноосвітні цілі сприяла посиленню світських елементів, в юму числі уваги до музичної майстерності, про що свідчить високий рівень музичної освіти, який мали М.Березовський, Д.Бортнянський, І (коворода та інші представники української культури - С.Полоцький, Ц Ростовський.

Загальне уявлення про концепцію освіти, якої додержувалися в Кигво-Могилянській академії, дають педагогічні погляди і діяльність П випускників - С.Полоцького, Д.Ростовського, Г.Сковороди.

*“Граматика  
музикійська”  
М. Ділецького*

С.Полоцький (1629-1680 pp.) велику увагу приділяв дитячому вихованню, системності навчання, оновленню національних форм освіти. Ці настанови

опосередковано вплинули на розвиток музичної теорії, про що свідчить “Граматика мусикійська” М.Ділецького (1630-1690 рр.). У передмові автор вказує на те, що спирався на досвід як православних творців співу, так і римських, узагальнений у “многих книгах латинських про музику” [14].

За характером передачі матеріалу “Граматика” Ділецького має суто практичне призначення. В ній послідовно викладаються основи музичної грамоти та релятивної сольмізації, композиторські прийоми написання партесів, розглядаються особливості композиційної форми, жанрові різновиди музики, питання музичної естетики. М.Ділецький розглядав також питання музичної педагогіки. Він обґрунтовує необхідність професійної підготовки музиканта, розробки наукових підходів до музично-педагогічної діяльності, диференційованого ставлення до дитячого музичного навчання (наголошував на спеціальній методиці, особливо на початкових етапах). Як і С.Полоцький, М.Ділецький усвідомлював необхідність популяризації музичних знань, про що свідчать авторські редакції його “Граматик” (Смоленська, Московська, Санкт-Петербурзька). Одна з них має назву “Мусикійська азбука партесного співу”: Ділецький визначає жанр свого трактату як букваря-граматики музичного співу або правил співу в музиці.

***Музичне виховання  
в просвітницькій  
діяльності  
Г. Сковороди***

Г.Сковорода (1722-1794рр.) порівнював навчання з пошуком істини, через яку відбувається друге народження людини, культурне. Просвітництво - шлях до духовного світла. Посилаючись на практику народного виховання, яка змалечку прилучає дитину до музики (через народні пісні, церковний спів), він вигукує: “Хто допоможе людині побачити світло? Хто розбудить у людині розуміння потаємного, розкриє духовні скарби вищого гатунку? Музика. Бо саме вона красномовно промовляє до нашої душі. Музика - шлях до трону духу” [47]. Музика не лише “сад утіхи”, а й джерело “думок вдячних”. Це - філософія, що виражає красу доброти та істини, розкриває внутрішній світ людини.

Отже, музика для Г.Сковороди - засіб облагородженім серця, пробудження людської думки. Тому їй необхідно широко використовувати у вихованні. З листів до М.Ковалинського відомо, що Сковорода проводив з дітьми хорові заняття у супроводі органа, розвивав їхню музичну грамотність, вміння співати. Як і Ділецький, він акцентує увагу на питаннях специфіки музичного навчання і діяльності: “Одна

«Пі ми ліпи (ішскопа, інша - паличка музиканта». Музика для нього - "і родин праця", що дає радість самопізнання.

І<И( но-Могилянська академія була багатоступеневим закладом, іт іт і річних причин не всі її учні проходили повний курс навчання. ПиЧДТкову і середню освіту найчастіше здобували в січових школах, перша і яких була відкрита ще у 1576 році. За її зразком подібні .... рг/ііі освіти виникають на всій території козацької вольниці. До /Груюї половини XVIII століття вони перетворюються у сотенні і іііііііі школи, при яких відкривають спеціальні музичні відділення. МійПнІдоміша з них - Чортотлицька січова школа. На її базі пізніше мі нормі гься школа "вокальної музики і церковного співу". Очолював 0 цілимий співак Михайло Кафізма.

Мережа козацьких шкіл була густою. її)/нічною виховання іхня спеціалізація почалася з ініціативи м III.ШЦЬКІІХ школах Б.Хмельницького, коли згідно з його універсалом від 1652 року при кобзарських цехах було орі іші ювано школи кобзарів та лірників.

Музика широко використовувалася в козацьких школах з метою [ формування психофізичної культури юнаків відповідно до вимог нПУ і.нового життя. Під музику козаки тренувалися, щоб оволодіти прийомами боротьби. Існувала навіть система бойових танців, опосередко-іншим підгалуженням яких вважають гопак, в якому є численні прийоми Лйобою - "повзунці", "голубці", "тинки" та інші. Для юнаків використовув-мій і ін я спортивні танці "козачок", "метелиця".

Козацькою була Глухівська "Школа співу та інструментальної м\шкн", відкрита у 1731 році. Тут навчали основ церковного співу, і рм на бандурі, сопільці, гусях, скрипці. Історія зберегла прізвища її іііііідних вчителів - К.Коченовського, С.Андрієвського, Ф.Нечал. Крім м у іичної, тут давали й ґрунтовну загальноосвітню підготовку, навчаючи рі ших іноземних мов.

*Розвиток  
Іннн/іумеитальног  
її виконавства в  
цехових школах*

Розвитку інструментальних виконавства та педагогіки сприяли музичні цехові організації, що виникли наприкінці XVI століття. Вони діяли як козацькі полкові цехи, а згодом магістратські.

Підготовка учнів тривала від трьох до шести років. Після закінчення претендент переходив до підмайстрів. Звання МІЙстра заслуговували лише ті, хто мав високий професійний авторитет. Мнндруючи, підмайстер розширював свої знання, набував практичного і і н піду.

Орієнтація цехової освіти на вузьку спеціалізацію приводить до виникнення спеціальних музичних шкіл. Першу з них створили при Київському цеху у 1627 році. Найбільшого впливу на міське життя її діяльність набула з 1768 року, коли вона об'єдналася з магістратською капелюю, для якої готувала скрипалів, цимбалістів, дудників. Музичні заняття були щоденними (крім неділі та свят). Школярі створювали ансамблі “троїстих музик”, грали на урочистостях, святах. В архівних матеріалах збереглася згадка про найвідомішого вчителя цієї школи - капельмейстера Якова Станкевича.

За аналогами цехових музичних майстерень створюються гетьманські оркестри козацької старшини. Найбільш відомими серед них є оркестр О.Полуботка, роговий оркестр у Батурині.

У другій половині XVIII століття Лівобережна Україна втрачає автономію в складі Російської імперії, що посилює тенденції до русифікації Малоросії. Колоніальна політика Росії зумовила негативні тенденції і в галузі освіти. Після введення кріпацтва занепадають сільські школи. У 1782 році забороняється мандрування дяків-“бакалаврів”. Замість цього запроваджуються так звані “народні училища”, через які було уніфіковано зміст початкової освіти на основі юсійської граматики.

*Збереження традицій  
хорового співу в  
монастирських  
школах*

Незважаючи на політику великодержавного шовінізму, робляться спроби збереження традицій у музичній освіті і вихованні. Велика заслуга в цьому прославлених співацьких монастирських шкіл

XVIII століття - Київської, Чернігівської, Полтавської, Харківської.

У 1799 році при Києво-Братському монастирі було відкрито клас “ірмолійного нотного співу”, який відвідували і студенти Могиліянської академії. Регент Г.Баранович створює “Правила нотного та ірмолійного співу”, які використовуються під час навчання аж до XIX століття. Це була дуже важлива акція в умовах знищення в Україні вільного книгодрукування та панування жорсткої синодальної цензури.

Завдяки високому культурно-освітньому рівню українці працювали в різних галузях російської науки і мистецтва; згодом була рекрутчина примусові набори найбільш талановитої молоді для забезпечення культурних потреб російських монархів та вищої освіти на зразок західної культури.



який майже 10 років вивчав теорію музики та гармонію у найкращих композиторів. Досвід західної музичної педагогіки завдяки такій стажуванню активно засвоюється на основі вітчизняних традицій! Д.Бортнянський створює при Придворній капелі спеціальну школу ні зразок західної для підготовки регентів.

Розвивається методика музичного навчання, яка поповнюється новими підручниками і перекладами навчальної літератури західного зразка. Серед них: “Буквар” і “Грамматика” М.Березовського, “Грамматика партесного співу” С. Бишковського, “Правила гармонічні і методичні для вивчення всієї музики” В.Манфредіні у перекладі С.Дехтярьові спеціальні посібники для вивчення церковного співу “Гласопіснеці учебний” О.Левицького, “Азбука” Г.Головні.

За часів директорства у Придворній капелі Д.Бортнянський зміцнив вокальну школу, заклавши в неї вітчизняну традицію. О.Варламоєв який навчався у Бортнянського, узагальнив цей досвід у “Повні школі співу” (1844 р.). Велику увагу Бортнянський приділяв формуванню навичок усвідомленого хорового співу, виразного звукотворення) підвищенню виконавського рівня, керував хорами з різними складами голосів, використовував фальцетну техніку. Бортнянський з любов'ю ставився до своїх вихованців, піклувався про їхнє здоров'я, голосовий апарат.

*Музика в системі  
навчання художніх  
приватних шкіл*

За прикладом Придворної капели буж створено спеціальні художні школи при приватних і кріпацьких оркестрах і театрах. Найбільш відомими були Олексіївська і Борисівська ні Слобожанщині, які належали графам Шереметьєвим. У них навчали співу дітей кріпаків. У Шереметьєвській школі в Останкіно, крім музичної, давали загальну освіту, викладали словесність, народну творчість, літературу, іноземні мови, театральне мистецтво, балет. Ні роботу запрошували найвідоміших педагогів: Остапа Хандошка, батька І.Хандошка (у 40 роках), італійця Дж. Сарті (у 80-х). Вихованцем такої школи був відомий музикант-кріпак Дегтяревський (Дегтярьов) співак, диригент, композитор, педагог, який навчався співу спочатку у Кусківській школі, а згодом у Сарті в Останкінській і далі, як найталановитіший випускник, - в Італії.

Кріпацькі школи існували на Полтавщині при відомому оркестрі сім'ї Галаганів, Сумщині - школа оркестрової та хорової капелі М.Комбурля, для музикантів якої збудували навіть цілу вулицю



Музичне управління тут здійснював відомий німецький віртуоз і композитор Франц Блім.

Наприкінці XVIII століття виникають приватні пансіони, в яких МЯМЧШИ гри на клавесині, фортепіано. Розвиткові практики домашнього мужкування чимало сприяв музичний журнал Ванжури, в якому друкувалися фортепіанні ноти. Один із таких закладів належав Анні Лмнс з Глухова. Орієнтація на західну систему навчання, особливо Італійську, призвела до занепаду вітчизняних традицій. На початку XIX століття музична освіта дедалі частіше стає компетенцією духовних Мішальних закладів, а привілеями на домашню освіту користуються пише дворянські придворні кола.

#### **IV період – Народницький етап**

*Просвітницькі організації “Громади”, педагогічні товариства “Просвіти” — носії національної історико-етнологічної Педагогічної думки Становлення вітчизняної фольклористики, накладання фольклору Народна музика — головний чинник становлення композиторської школи та національної системи музичної освіти Видатні українські викладачі — знавці української пісні Новаторська музично-педагогічна діяльність українських композиторів\**

Четвертий період розвитку педагогічної думки - культурницький, ни(X)дницький етап. Він охоплює все XIX ст. і завершується 1905 роком її класифікацією О.Сухомлинської [48].

*Просвітницькі організації “Громади”, педагогічні товариства “Просвіти” — носії національної Історико-етнологічної педагогічної думки*

Носіями педагогічної думки були “Громади” - просвітницькі організації, які ставили за мету формування національної ідеї, розвиток і збереження української культури як унікального утворення. Це був період активізації етнографічних, етнологічних пошуків, відродження українського фольклору, історичних досліджень (в основному коїацької доби).

У цей час започаткували створення українських підручників. Велику роль у цьому процесі відіграло Наукове товариство імені Т.Г.Шевченка в Львові, яке проводило величезну роботу із становлення української мови. Діяльність громадських товариств стала важливим джерелом розвитку української культури, національної самосвідомості. З кінця XIX ст. її продовжили наукові і педагогічні товариства “Просвіти”,

розширивши культурний простір (в школах, клубах, бібліотеках, дитячих садках і майданчиках тощо).

Пріоритетними педагогічними цінностями цього періоду стали українська (рідна) мова, патріотизм, Гсторизм, народність, релігійні морально-етичні постулати. Цей період становлення української педагогічної думки можна розглядати переважно як національний історико-етнологічний.

***Становлення  
вітчизняної  
фольклористики,  
викладання  
фольклору***

XIX століття було позначене діяльністю збирачів народної музики - А.Коціпінського, О.Гулака-Артемовського, М.Лисенка, О.Рубця, О.Кольберга, П.Сокальського та інших. На думку Т.Карпінської [21], їхніми зусиллями було створено базу вітчизняної фольклористики.

З другої половини XIX ст. вперше порушуються питання про необхідність включення фольклору як навчального предмета в консерваторіях (В.Одоевський, О.Серов, П.Сокальський). М.Лисенко з утворенням його Музично-драматичної школи (вищого навчального закладу) у 1907 р. зробив першу в тодішній Росії спробу ввести викладання гри на бандурі. Саме його слід вважати першим запровадjuвачем музичного фольклору у вітчизняному вищому музичному навчальному закладі (в тому числі й російському).

Послідовники М.Лисенка - К.Стеценко, М.Леонтович, Я.Степовий, Г.Хоткевич, В.Верховинець - зосередилися на шкільному музичному вихованні, оскільки вбачали в ньому фундамент музично-фольклорного, Так, науково-дослідницька діяльність В.Верховинця зумовила розробку інноваційних засобів формування національної культури молоді: народного танцю, національного балету, рухливої музичної гри, вокально-хореографічної композиції, театралізованої пісні. В основі його методики - комплексне використання елементів музичного, хореографічного, драматичного мистецтв і їх практичне застосування в навчально-виховному процесі [49].

***Народна музика — головний  
чинник становлення  
композиторської школи та  
національної системи  
музичної освіти***

Народна музика до середини XIX ст. була становлення національної композиторської школи, джерелом творенні навчальних курсів у консерваторіях, Композитори використовували цитатний

метод: фольклорні мелодії ставали темами авторських творів [21].

Музику викладали майже в усіх університетах, причому досить рґвнобічно. Вона зберігала своє значення як важливий засіб культурного розвитку і професійної підготовки. Музичні заняття були обов'язковими предметами і в Київській учительській семінарії, в якій виховували майбутніх учителів.

Музична освіта продовжувала усталені традиції національної і світової художньої культури. За архівними матеріалами, у концертних виступах студентів поряд із творами західноєвропейських і російських композиторів звучала музика українських авторів, обробки народних пісень.

До навчальних концертних програм входили не лише зразки класичної та народної творчості, а й поширена побутова музика: марші, польки, вальси, екосези. Це були перші пошуки шляхів естетичного виховання засобами масової популярної музики.

Заняття музикою впливали на формування духовного світу студентів, стверджували ставлення до неї як до невід'ємної частини людської культури. Набуті знання використовувалися у подальшій роботі вчителями гімназій, училищ, шкіл і відтак набували широкого соціально-педагогічного значення.

***Видатні  
українські  
викладачі — знавці  
української пісні***

Багато хто з викладачів були високоосвіченими людьми, знавцями української пісні, гарними виконавцями. Так, І.Нечуй-Левицький, діяльність якого була пов'язана з Київською академією, любив і знав українську пісню, добре ірвав на роялі. Г.Квітка-Основ'яненко, який співпрацював із Харківським університетом, був відомим дослідником музичного фольклору. Перший ректор Київського університету М.Максимович — учений широкого діапазону — вважав музику дієвим засобом вираження почуттів і думок, був автором блискучих музично-критичних нарисів. Сотні українських пісень записав і пропагував М.Костомаров, який очолював кафедру історії в Київському університеті. Талановитим піаністом, аранжувальником народних пісень був О.Маркевич - студент, а потім викладач Київського університету.

***Новаторська музично -  
педагогічна діяльність  
українських композиторів***

Отже, можна стверджувати, що саме в цю добу в Україні остаточно формуються традиції духовного розвитку особистості засобами музики. Про це свідчать і тогочасні педагогічні праці з питань музичної освіти. Однією з перших була "Теорія музики" Густава

Гессаде-Кальве, видана в 1818р. у Харкові. Мета автора - дати всі можливості краще зрозуміти музику, здійснювати “виховання серця юнацтва”.

Саме на цих ідеях сформувалися Тієдагогічні погляди і практич. діяльність видатних українських композиторів - В.Барвинського, І.Воробкевича (Данила Млака), Ф.Колесси, М.Леонтовича, М.Лисенг С.Людкевича, Д.Січинського, Я.Степового, К.Стеценка та багать інших. їхній внесок в організацію музичної освіти сприяв плідному розвитку національної педагогіки мистецтва. Ґрунтуючись на попередні здобутках, зокрема досвіді Києво-Могилянської академії, вони розвинули її далі. Це стосувалося й способів використання музики з метою\* формування особистості та професійної підготовки вчителя.

Спільність позицій українських композиторів проявлялась у визнанні загальнодоступного і виховного характеру навчання музики, її значенні для гуманітарної освіти. Так, своєю творчою, організаційною ті педагогічною діяльністю, зокрема створенням у Києві Музично драматичної школи, заклав фундамент для підготовки музично педагогічних кадрів в Україні МЛисенко. Щедрою була й педагогічн спадщина К.Стеценка, який обстоював принцип взаємозв'язку музики комплексом мистецтв. Він обґрунтував важливість доповнення слухов вражень у процесі сприйняття музики іншими сенсорними відчуття\ вважаючи, що знання, здобуті лише на основі слухових уявлень, абстрактними.

Ця теорія була розвинена в діяльності М.Леонтовича, котрій висував ідею поєднання кольорів зі звучанням музичного твору [однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття художнього образ] З цією метою він розробив власну систему показу мистецького матеріал що ґрунтувався на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичнт звуками. Він підкреслював, що кожен педагог мусить викладати музиці в контексті інших наукових і художніх знань. Сам М.Леонтович працюючи вчителем музики, постійно поповнював свої знання у царт філософії, математики, географії, історії, літератури, малярства, скульптурі архітектури і наголошував на важливості комплексного застосуванн цих дисциплін у процесі навчання і виховання учнівської молоді.

*У період Становлення національної системи освіти*

*Уроки слухання музики Б.Яворського Музично-педагогічна діяльність В. та С.Шацьких Музично-педагогічні пошуки ІІ. Лсаф'єва Нове розуміння уроку музики Негативні наслідки застосування комплексно-проектного методу\**

Наступний, п'ятий період починається з 1905 року, коли відбулася індійська революція, яка дала змогу українцям організаційно об'єднуватись. Це період становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки [148].

Початок ХХ ст. — один з найбільших сплесків самоусвідомлення ниці, розвитку суспільних наук, публіцистики, мистецтва та педагогічної думки. С.Русова, Я.Чепіга, С.Черкасенко, І.Огієнко, В.Дурдуківський розвивали ідеї та положення попереднього періоду, але тепер як магістральний напрям педагогічної думки.

Національна парадигма стала теоретичною і практичною підвалиною діяльності нової школи разом із парадигмою трудової школи, яка ні початкову вала свою роботу в руслі реформаторської зарубіжної педагогіки, орієнтованої на вільне виховання. Цей короткотрасний період мі кінчився остаточною перемогою Радянської влади у 1920 році.

Як зазначає Т.Тюльпа [52], численні концепції естетичного виховання того часу ґрунтувалися на наукових досягненнях біогенетики (В.Кашенко, І(ікорськіи, Я.Чепіга, Є.Яновська та ін.), рефлексології (С.Городинська, О.Дернова, В.Диканська та ін.), соціоцентризму (М.Йорданський, А.Макаренко, О.Пінкевич, В.Шульгін та ін.). Учені ставили в центрі своїх наукових розробок проблему естетичного виховання дитини на і «Нові творчої діяльності в процесі взаємодії з навколишнім середовищем.

Вивчення державних програмних документів, в тому числі програми і образотворчого мистецтва та музики за 20-30рр. доводить, як зазначає І.І. Тюльпа, що проблема добору змісту естетичного виховання учнів Пула предметом пильної уваги. Шкільна практика виховної роботи мимагала детального відбору змісту естетичного виховання, який підповідав би складним завданням сучасності.

**Уроки слухання  
музики  
Б. Яворського**

У Московській народній консерваторії вперше було введено предмет “слухання музики”. Його зміст розробляв видатний музикант та вчений *Б.Яворський* [58], захоплений на той час ідеями масового музичного виховання. Розвиваючи творче

сприйняття музики, він вбачав основне завдання занять у формуванні музичної культури молоді, Свою діяльність Б.Яворський продовжив у Київській народній консерваторії, яку очолив у 1917 році. На курсах загальної та спеціальної музичної освіти, які було створено на базі загальноосвітніх шкіл та самодіяльних гуртків, навчалися діти від 6 до 16 років. У народній консерваторії також підвищували свою музичну кваліфікацію педагоги та музиканти.

У роботі з дітьми БЛворський ставив завдання розвитку музичного сприйняття, засвоєння закономірностей музичної мови і формування творчих здібностей. Використовуючи художньо-ціннісні твори, ЯКІ викликали яскраві емоційні переживання, Б.Яворський творчо підходив до вирішення поставлених завдань, що проявлялося, насамперед, у змісті та різній побудові занять.

Для гармонійного розвитку музичних здібностей Б.Яворський включав у побудову уроку різні види діяльності: слухання музики, спів, рухи. Коли діти набували певного музичного досвіду, він будував урок на детальному вивченні одного твору, привертаючи увагу до виразних деталей, або вивчав один засіб музичної виразності, пропонує учням прослухати декілька творів, в яких він проявляється яскравіше. Для закріплення набутих музичних знань він вмів використовувати інші види музичної діяльності (спів, рухи, музичну творчість).

Твори, які глибоко впливали на учнів, були матеріалом для подальшого аналізу. Теми їх проспівували та записували, деякі твори інсценували. Свої музичні враження учні передавали в малюнках літературній творчості.

В яскравій педагогічній діяльності Б.Яворського приваблювала неординарне вирішення поставлених завдань, оптимальне розкрити можливостей учнів, розвиток їхніх творчих здібностей. На жаль Б.Яворський не видав жодної статті, яка б розкривала його методику. Тільки з небагатьох публікацій спогадів його учнів ми можемо загальних рисах дізнатися про плідну діяльність талановитого музиканта педагога.

**Музично-педагогічна  
діяльність  
В. та С.Шацьких**

Розпочинають просвітницьку діяльність В. та С.Шацькі. Завдяки їхнім зусиллям був відкрито спілки “Сетлемент” (1905-1909), “Дитяча праця та відпочинок” (1909) для дітей та підлітків. Незважаючи на складні умови роботи, у 1911 році Шацькі організували дитячу трудову колонію під назвою “Бадьор

# Г

Шиття” [56]. Завдання її педагогів полягало в організації дитячого колективу та створенні умов розвитку творчих здібностей кожної дитини.

Педагогічні погляди Шацьких спиралися на положення праць Ж.Ж.Руссо, Г.Песталоцці, К.Ушинського, Л.Толстого та інших передових досвід вітчизняних та зарубіжних педагогів. Вони досліджували різні види діяльності дитини: трудову, ігрову, музичну. Музику вони розглядали як важливий засіб морально-естетичного виховання.

І.Шацька, очолюючи роботу з музичного виховання, висувала високі вимоги до репертуару. Велике значення вона надавала народній пісні і вважала, що її розуміння готує до сприйняття класичних творів.

І в музичних заняттях діти слухали музику у виконанні самої Шацької, співали пісні, ознайомилися з основами музичної грамоти. Таким чином, вирішувалися завдання накопичення музичних вражень, розвитку інтересів та смаків вихованців.

Отже, наприкінці XIX - на початку XX ст. інтелігенція вела активну музично-просвітницьку діяльність. Це було зумовлено прагненням (Аудити творчі сили народу, прилучити широкі маси до музичної культури. Ідеї просвітництва знаходили найрізноманітніше втілення. Музиканти-педагоги показали, що музичне мистецтво може бути поступним кожному, а музичні здібності за умов індивідуального підходу можна розвивати. Було накопичено значний практичний досвід: прилучення до музичної культури відбувалося в різних видах музичної діяльності з перевагою хорового співу як найбільш доступного.

Відомий хоровий діяч *Н.Ковін* у своїй статті “Спів та музика в і ційній трудовій школі” (1919) відзначав, що в “новій школі” необхідно: 1) розвивати здатність до сприйняття музики; 2) мати музичні здібності для виконання музичних творів; 3) дбати про засвоєння потрібних для цього знань. Ці три сторони музичної освіти мають бути нероздільними.

Музичний критик та педагог *В.Каратиґін* відмічав, що слухання музики - активна діяльність, що потребує активізації слухової уваги, її розвитку, уяви.

*Музично-педагогічні пошуки Б.Асаф'єва*

*Б.Асаф'єв* [4] присвятив низку статей проблемі музичного виховання у школі. Основне завдання предмета музики у загальноосвітній школі він вбачав у розвитку музичного сприйняття, вихованні музичних смаків учнів. На його думку, розвиток сприйняття передбачає і “практичне засвоєння музики”. Воно успішно відбувається в хоровій діяльності. (Кобливе значення Б.Асаф'єв надавав продуктивній творчій діяльності,

підготовці композиторів, які з найбільшою творчою інтенсивністю сприймають музику, бо самі створюють її.

Б.Асаф'єв вважав, що потрібно мислити “звуковими уявленнями” активізувати інтелектуальне начало в музично-творчому сприйнятті Розрізнення ритмічних, ладових, динамічних, темпових, тембрових) співвідношень сприяє формуванню слухових навичок, а узагальненн сприйнятого - засвоєнню необхідних основ музичної грамоти.

Формуванню слухових навичок, вважав Б.Асаф'єв, сприяє мето) порівняння, який властивий самій природі музики. Розвиток розумію музики має йти від простих зіставлень музичних явищ до більш складних. Погляди Б.Асаф'єва вплинули на становлення музично освіти та зберегли своє значення і сьогодні.

***Нове розуміння уроку музики***

Отже, формувалося нове розуміння урок музики. Стало очевидним, що на уроках елі] використовувати високохудожні твори. Розумінн музичної грамоти було визнано необхідним засобом осягнення музику розуміння її виразності, розвитку музичних здібностей. До зміст уроку вводили нові види діяльності: слухання музики, рухи під музик (ритміка), дитячу творчість.

Було визначено завдання музичного виховання та шляхи їхньої вирішення. Багато положень, викладених педагогами-ентузіастами, виявилися плідними. Проте на практиці музичне виховання відбувалося не в усіх школах, оскільки не було єдиних вимог та достатньої кількості фахівців.

Методика музичної освіти, як і педагогіка в цілому, не уникнул впливу ідей “вільного виховання”. Тривалий час не було розв'язан проблему взаємозв'язку виховання та навчання.

***Негативні наслідки застосування комплексно-проектного методу***

Реалізації поставлених завдань перешко; жав також комплексно-проектний методі уведений у 20-х роках ХХ ст. з прагнення\* наблизити школу до суспільно-політичного життя країни. Навчальний матеріал було згруповано навколо трьох тем: “природа та людина”, “праця”, “суспільство! Уроки музики іноді зводилися до примітивного ілюстрування певної теми. Спроби навчити дітей розуміти класову сутність музичних явищ призводили до вульгарного соціологізму. Нерідко ускладнювали репертуар. Складні виконавські завдання, часті репетиції спричинювали перенавантаження, хвороби голосу в дітей. Це спонукало розпочати серйозну роботу з виховання дитячих голосів. З цією метою проводиш



ініціативні дослідження, організовували конференції, які відіграли життєво важливу роль у розробленні методик вокально-хорової роботи.

## **VI період – Музично-педагогічна думка в період радянської ідеології**

*Українська педагогічна школа та комуністична ідеологія:*

- I 20-30-ті роки Криза національної освіти в 30-50-ті роки  
/»/. Теплов. “Психологія музичних здібностей” \* Методика  
Ініціального виховання Н.Гродзенської Часткова демократизація  
ПО х років\* Методика музичного виховання Д.Кабалевського  
“Педагогіка співробітництва” 80-х років\* Розвиток  
національної педагогіки 90-х років Сучасна педагогіка і  
проблеми музичного виховання Напрями наукових досліджень у  
галузі музичної педагогіки ХХ ст.

Шостий період розвитку педагогічної думки обіймає 1920-1991 роки. Цей період був суперечливим і різноманітним. Він поділяється на певні етапи [48].

**Українська  
педагогічна школа  
та комуністична  
Ідеологія: 20-30-ті  
роки**

Характеризуючи історико-педагогічний процес цього періоду, О.Сухомлинська зазначає, що на першому етапі (1920-1933 рр.) проголошена урядом “українізація” перетворилася в “націонал-комунізм”, а в педагогіці — у побудову національної школи на основі комуністичної ідеології.

Характерною особливістю двадцятих років було створення оригінальної національної системи освіти.

На цьому етапі стрімко розвивається і українська культура, і педагогічна думка. Українські педагоги І.Соколянський, О.Залужний, і М.Чепіга, О.Музиченко, Я.Мамонтов та інші, використовуючи здобутки європейської, американської та російської шкіл психології та педології, впроваджували власні концепції освіти та виховання дітей. Педагогічна думка 20-х років - це розмаїття напрямів, течій, шкіл: експериментальна педагогіка (рефлексологія і педологія - О.Залужний, І.Соколянський, П.Протопопов); концепція естетизації особистості (Я.Мамонтов); індивідуалістична педагогіка (О.Музиченко); прагматична педагогіка (Б.Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я.Чепіга); національне виховання (В.Дурдуківський).

З 1931 р. зникає специфіка української системи середньої освіти, русифіковані школи стають на шлях авторитарно-дисциплінарного управління: використовуються єдині для СРСР плани та програми,

домінують предмети природничо-математичного циклу, історія, суспільств\*  
знавство. З постанов ЦК КППС 1931-1933 рр. про школу починаєтьс  
стандартизація педагогіки, ідеологічний дискурс стає панівні»  
Педагогічна наука й українська шкала стають частиною загальне  
проросійської культури - «російсько-радянської».

*Криза  
національної  
освіти в 30-50 —ті  
роки*

Другий етап розвитку педагогічної думк  
поширюється на 1930-1950-ті роки. Він розвиваєш!  
за чіткими правилами: в теоретичному плані ■  
аналіз і педагогічне коментування творів класики  
марксизму-ленінізму, у методичному - опи  
передового практичного досвіду. Винятком є розвиток педагогічно  
теорії А.Макаренко [24]. Її центральними ідеями були: 1) соціальн  
засади: соціалістичне середовище як головний фактор формуванн  
“нової” людини - комуніста; 2) колективістське виховання чере  
ієрархію колективних зв’язків; 3) свідома дисципліна. Соціалізм става  
альфою й омегою виховного та педагогічного дискурсу.

Друга світова війна змусила КППС апелювати до патріотични  
почуттів народу. У воєнні роки широко рекламуються національні геро  
пропагується народна культура, дається офіційний дозвіл на проя  
національних почуттів у вузьких фольклорно-етнографічних рамках:  
Народні пісні, танці входять у виховний процес і символізують радіся  
і щасливе життя українців у Радянському Союзі.

У ці десятиліття наукова педагогіка продовжує магістральн]  
тенденцію 30-х років - розрив з національним корінням, уніфікації  
стандартизація. Та якщо наукова аргументація 30-х років вража  
примітивною дидактичністю, то з 50-х років було багато зроблено дл  
серйозного обґрунтування науки, її систематизації. Але з точки зор  
культурно-національної специфіки здобутки наукової педагогік  
зводяться до нуля. Офіційно в 30-50-х роках національної педагогічне  
думки не існувало. Зберігалася тільки народна педагогіка (у сімейном  
та фольклорно-етнографічному контексті).

Війна негативно позначилася на народній освіті. Уроки музичн  
було збережено лише у початкових класах. Музичне виховання стал  
другорядним та необов’язковим. Проте концерти для дітей відбували\*  
в бомбосховищах, лікарнях, працювали музичні гуртки. Музика, як нікол  
ставала важливим засобом виховання патріотизму, надавала віру  
перемогу.

Лише в 1956 році уроки музики було поновлено в V-VI класаі  
однак стан музичного виховання змінився не одразу: учні були н

між втопленими до засвоєння програми, не вистачало вчителів, технічних ІЯГО(ІВ), посібників.

Разом із тим у складні воєнні та повоєнні роки тривала науково-л т мідна робота в галузі музичної освіти. В Академії педагогічних ПІЙУК було відкрито кабінет естетичного виховання, який очолювала П Ніццька. У 1947 році на його основі та на базі Центрального будинку художнього виховання дітей заснували НДІ художнього виховання, «• проводилися педагогічні читання та друкувалося чимало збірок з ми пінь музичного виховання школярів.

**Б. Теплов.**

**"Психологія музичних здібностей"**

У вивченні проблеми музичного виховання школярів важливу роль відіграла праця **Б. Теплова** "Психологія музичних здібностей" (1947 р.) [51]. У ній було дано класифікацію

му нічних здібностей (ладовий, внутрішній та ритмічний слух), розкрито неповні шляхи їхнього розвитку. Поняття "музикальність" Б.Теплов розглядав як здатність до диференційованого чуття музики, вбачаючи можливість гармонійного розвитку музичних здібностей у залученні по різних видів музичної діяльності. Він вважав, що заняття ритмікою ишчною мірою сприяють удосконаленню музично-ритмічного відчуття, я правильно організований спів веде до розвитку звуковисотного \* пуху. Б.Теплов звернув увагу на ранній прояв музичних здібностей, які є у кожної дитини. Книжка Б.Теплова і досі не втратила свого (Мічення для розуміння музичного розвитку школярів, а свого часу мідіграла важливу роль, показавши, що навчання є плідним тоді, коли Орієнтується на найближчу зону розвитку, тобто дещо перевищує І можливості учня. Це положення, висловлене видатним психологом І'І Ниготським, пізніше стало основним для шкільної дидактики.

**Методика музичного виховання Н. Гродзенської**

Великий внесок у розвиток методики музичного виховання школярів зробила **Н.Гродзенська** - талановитий педагог, допитливий дослідник. Її перші статті вийшли

І 1426 року у збірці "Питання музики в школі" під редакцією Б.Асаф'єва. І 111 родзенська відверто ділилася з читачами "педагогічними знахідками", І роїкривала методи роботи. У книжці "Школярі слухають музику" І1 1469 р.) вона у згорнутій формі охарактеризувала процес розвитку І музичного сприйняття та формування слухацької культури учнів.

Підкреслюючи єдність емоційного та свідомого у розвитку музичного І прийняття, Н.Гродзенська [12] вважала, що аналіз музичного твору І необхідний для його подальшого розуміння. Усвідомлюючи сприйняття,

учні засвоюють знання про специфіку музичного мистецтва, особливості його мови, які Н.Гродзенська включила до поняття “музична грамота”. І

Спираючись на положення Б.Асаф’єва, Н.Гродзенська показала широкі можливості застосування методу порівняння, який сприяє розвитку емоційної чутливості та навичок слухового аналізу. Гнучке застосування методу порівняння зумовлює розвиток більш тонкого сприйняття музики. Ретельно обираючи музичні твори, Н.Гродзенська прагнула, щоб вони становили “інтонаційний фонд”, що визначає музичні інтереси та смаки дітей. Чудовий педагог, вона проводила свої уроки з великою майстерністю та піднесенням, організовуючи жваве спілкування! учнів з музикою.

Зазначений період характеризується рядом змін, що серйозно вплинули на розвиток музичної освіти. Поряд з Наркомпросом було організовано управління справами мистецтва при Раді Народних комісарів, Професійна музична освіта стала підвладною Управлінню (пізніше - Міністерству культури). Туди ж перейшло і керівництво дитячими музичними школами.

Музична освіта офіційно почала здійснюватися двома паралельними каналами:

- 1) загальноосвітня школа (уроки музики з 1-го по 7-й клас);
- 2) позашкільне музичне виховання (музичні школи, будинки піонерів, клуби тощо).

Розглядуваному періоду стосовно загальноосвітньої школи властиві деякі суперечливі явища. Саме в ці роки склалася система викладання! коли вчитель початкових класів зобов’язаний був вести всі уроки, у тому числі і мистецтва (співу, малювання). Лише з 5-го класу ці уроки вів спеціаліст-предметник. Це не сприяло поліпшенню стану музичного виховання.

Програми зі співу, що існували в цей період, ставили перед уроком музики такі завдання: 1) навчити дітей правильно співати, оволодіти необхідним мінімумом пісенного репертуару; 2) прищепити навички слухання та елементарного аналізу музичних творів; 3) оволодіти початковими знаннями з музичної грамоти (сольфеджіо).

Вчені шукали шляхи удосконалення музичної педагогіки. Так, у 1947 році було створено Науково-дослідний інститут художнього виховання Академії педагогічних наук РРФСР, де в секторі музики танцю на чолі з В.Шацькою працювали провідні діячі музичного виховання — О.Апраксіна, Е.Гембицька, Н.Гродзенська, М.Руммер Д.Локшин, Н.Орлова, В.Соколов та ін. Інститут впливав на розробку

Методики музично-естетичного виховання дітей, вивчення дитячого мшосу і методів його розвитку, систему підготовки педагогів-музикантів. І >дин із напрямів роботи був пов'язаний із відновленням уроків музики і шгальноосвітній школі, розробкою нових програм.

**Часткова** Наступний, третій етап (1958- 1985р.) радянсь-  
**іь.чократизаці** кого періоду розвитку педагогічної науки пов'язуємо  
**н 60-х років** із “Законом про зміцнення зв'язку школи з життям  
і про подальший розвиток системи народної освіти  
н (ТСР” (1958 р.). Він був результатом ХХ з'їзду КПРС (1956),  
1 нруїцовською відлигою”, яка викликала часткову демократизацію  
Життя радянського суспільства [48].

Творча інтелігенція одержує стимул для розвитку ідей. Філософи, психологи, педагоги, митці створюють новаторські концепції, які не підходять від панівного радянського дискурсу, але помалу розширяють його рамки.

Найзначнішою постаттю у педагогіці цього часу став В.Сухомлинський. Пік виступив проти авторитарно-догматичного виховання і створив систему, в основі якої лежить любов і повага до дитини, ідея розвитку і морчих сил особистості в умовах колективної співдружності. Провідними Ідеями його системи є гуманізація, природовідповідність і демократизація життєдіяльності дитини. Ці положення розглядалися ним як засади комуністичного виховання.

В.Сухомлинським було зроблено й певні кроки щодо внесення ішціонального компонента у навчально-виховний процес. Він знайшов конкретні шляхи прилучення дітей до морально-етичних, світоглядних, естетичних, трудових цінностей на культурно-національній основі. ійвдяки його творчості саме 60-ті роки поклали початок сучасному мціональному самоусвідомленню як атрибуту української педагогічної думки.

Увага науковців і практиків була зосереджена навколо “Закону про зміцнення зв'язку школи із життям”, який передбачав заміну “школи ішнчання на ‘трудова школу’”. Посилення практичної спрямованості мило на меті підготовку молоді до життя і праці в соціалістичному суспільстві.

Але загальнодемократичні процеси загальмовувалися відразу після прийняття рішень, а брежневський режим взагалі відмовився від реформ. І Після короткочасного сплеску педагогічна наука повернулася до старого річища.

Проте відносно вільний розвиток початку 60-х років вивільни! педагогічне мислення з догматичних лабет. Попри пильне відслідковуванні дотримання класово-партійних канонів, педагогічна думка розвивалась] урізноманітнювалась й повернулася до радянського варіанта “школи навчання”, але на якісно новому рівні.

На початку 1960-х років було проголошено нові пріоритет “школи навчання”. У грудні 1964 р. постановою АН СРСР і АПІ СРСР утворили комісію, до якої ввійшли провідні вчені, працівник! органів народної освіти, методисти, вчителі. За два роки вони розробили нові навчальні плани та програми для всього циклу предметів загально освітньої школи. Внаслідок реформування змісту середньої освіти буї визначено такі пріоритети: формування матеріалістичного світогля; та комуністичної моральності, прищеплення міцних знань за логіко відповідної науки. Середня школа відмовилася від професіоналізації стала загальноосвітньою (трудове навчання увійшло до науково практичного циклу). Науково-методичні розробки мали прагматичні характер і радянське, позанаціональне спрямування.

Для 60-70-х років характерна постійна зміна навчальних план та програм, перенасичення їх теоретичним матеріалом, надмірі політизація змісту, авторитаризм, перевага репродуктивних методі тотальне впровадження російської мови. Проте педагогічна думка ці роки намагалася звільнитися від партійного, державного тиску поступово розширювала дослідницьке поле. З кінця 70-х - почати 80-х років це проявилось у дослідженні української народної педагогії (Є.Сявавко, М.Стельмахович), у поглибленому вивченні зарубіжн педагогіки, хоча й з критичним спрямуванням.

Поява узагальнюючих праць, монографій вплинула на розвиті методики музичного виховання. Посилився зв’язок із суміжними наука\* Велике значення мали конференції з питань розвитку музичного (слу) співацького голосу та музичного сприйняття школярів, що їх регуляр (один раз на чотири роки) проводили, починаючи з 1961 року, у Н, художнього виховання.

*Методика  
музичного  
виховання  
Д. Кабалецького*

У 1973 році відомий композитор громадський діяч *Д.Кабалевський* [19] розпочі роботу над створенням експериментальної програї “Музика” для загальноосвітньої школи. її рої робляли у лабораторії музичного навчання Н

шкіл Міністерства освіти, якою керував Д.Кабалевський. У 1980 році видано програму для I-III класів, а у 1982 - для IV-VII. Пізніше вона стала обов'язковою.

Однією з причин, що привела Д.Кабалевського до створення іншої програми, був низький рівень масової музичної культури. Це, на думку композитора, було наслідком незадовільного стану музичного виховання у школі, яка працювала за застарілими методиками. Його програма повинна була змінити існуюче положення та сприяти підвищенню масової культури.

Для того щоб зацікавити школярів музикою, Д.Кабалевський побудував свою програму за тематичним принципом. Він підкреслював, що вчитель у жодному разі не повинен порушувати його, оскільки саме під час послідовного розвитку тем відбувається засвоєння предмета. Програма передбачає стислий виклад кожного уроку, визначає репертуар та дає методичні вказівки (приблизні теми бесід, запитання до учнів, бажані їх висновки тощо).

Найбільшим досягненням розробників є програма початкової школи - перших трьох років навчання. Вона послідовно розкриває специфіку музики, ідею про взаємодію різних видів мистецтва, вдало пояснює жанрові засади через поняття "трьох китів", торкається питань музичного відображення та комунікації. Кабалевський вважав, що музика має бути не явищем, яке вивчають, а явищем, за яким спостерігають. У подальшому така спрямованість педагогічних пошуків дістала назву "педагогіка мистецтва" або "художня педагогіка".

На допомогу вчителям вийшли друком хрестоматії, фонохрестоматії та методичні посібники, а з 1983 року почав виходити журнал "Музика в школі", який пропагував досвід роботи за новою програмою.

Програма мала й противників, які наголошували на її недоліках: ізоляції навчання, недосконалої форми (поурочні розробки), суперечності між принципом та змістом, недостатня увага до народної творчості тощо.

*"Педагогіка  
співробітництва  
" 80-х років*

Четвертий етап розвитку педагогіки, згідно з періодизацією О.Сухомлинської [48], починається з 1985 р., коли в країні розпочалися кардинальні зміни під гаслом "перебудови" та "гласності".

Гостре невдоволення існуючим станом справ як у педагогічній науці, так і в шкільній практиці, вилилося в потужний загальносоюзний педагогічний рух під назвою "педагогіка співробітництва", в якому брали участь і українські педагоги О.Захаренко, В.Шаталов, М.Гузик,

Т.Сірик та інші. Педагогіка співробітництва виступила з гострою критикою існуючої системи освіти і висунула вимоги щодо демократизації і гуманізації навчальних закладів, індивідуального підходу до дитини співробітництва в процесі взаємодії учителя й учнів тощо.

В Україні розвиток педагогіки співробітництва зумовив звернення до свого, наболілого - до витоків народної педагогіки, широкого застосування її ідей у навчально-виховному процесі. Було введено багато різноманітних українознавчих курсів, які істотно збагатили зміст шкільної освіти.

Відбувалося критичне переосмислення педагогічної думки. Вперше після багатьох років замовчування прозвучали заборонені імена і факти що стосувалися розвитку освіти і культури в Україні, вперше було розглянуто “білі плями”. 1985-1991 рр. визначають як час становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках ще радянського дискурсу.

*Розвиток  
національної  
педагогіки 90-х років*

Новий, **п'ятий** етап розвитку педагогічне думки розпочинається з набуття Україною державної незалежності - з 1991го р. Розвитої національної науки і школи стає офіційно-державницьким напрямом. Він відзначається створенням національної системи освіти з новими структурою і змістом, осмисленням вітчизняних явищ, феноменів, персоналій, відкритих наприкінці попереднього періоду, визнанням трансформаційної кризи педагогічної науки, які чекає свого осмислення й узагальнення.

*Сучасна педагогіка і  
проблеми музичного  
виховання*

Політичні та економічні процеси, що відбуваються сьогодні в Україні, розвитку етнокультурних традицій в освіті, інтеграційні тенденції в соціально-культурному просторі, глобалізація суспільного розвитку, зміни у всіх сферах життя вимагаючі нової стратегії та напрямів науково-педагогічної діяльності. Вчені гаряче дискутують про вичерпність потенціалу постіндустріально цивілізації та формування ноосферного суспільства. Вирішення нових завдань здійснюється в умовах невизначеності, зумовленої високою динамічністю соціальних процесів, виходом на історичну арену нових суб'єктів, підвищенням активності людини, досягненням її глибшої рефлексії, чітко фіксованої в перебудові ціннісних орієнтацій. Це не лише підвищує відповідальність науки, а й наполегливо вимагає розроблення нових досліджень.



З часу проголошення незалежності і державності України вітчизняна музична педагогіка значно розширила ареал своїх досліджень. Пошук моделей музичного виховання, адекватних сучасному стану культури і цивілізації, є одним із найголовніших її завдань. При цьому можна і тільки спиратися на багатющий науковий потенціал національної системи освіти - праці О.Савченко, О.Сухомлинської, І.Беха, Н.Ничкало, і Гончаренка та інших провідних дослідників. Вітчизняну музичну педагогіку як похідну від загальної створювали вчені, науковий доробок яких у цій галузі важко переоцінити. Це Г.Падалка, Я.Коваль, СХРостовський, О.Рудницька, О.Щолокова, О.Олексюк, В.Дряпіка, О.Дем'янчук і інші дослідники, якими розроблено кардинальні положення про закономірності особистісного формування учнівської та студентської молоді у сфері музичного мистецтва.

Сучасне покоління дослідників особливу увагу приділяє пошуку шляхів, форм і методів музичного виховання. При цьому вибудовуються особистісно орієнтовані моделі музично-освітнього процесу, значна увага приділяється психологічним основам музичного виховання, пошуку шляхів формування творчої активності, емоційно-емпатійної та інтелектуальної сфер особистості. Розпочато важливу музично-терапевтичну експериментальну роботу.

Останнім часом стрімко зростає інтерес педагогіки музичної освіти до проблем сучасного музикознавства. Нагромаджено величезний досвід плантації музикознавчих категорій до умов педагогічної дійсності. І найактивніше розробляються поняття теорії музичного виконавства. Це: виконавський стиль, виконавська культура, виконавська майстерність, виконавські вміння, виконавський досвід тощо. Досить проаналізувати тематику захищених впродовж останніх років кандидатських дисертацій та програму педагогічних досліджень АПН України, щоб переконатися у багатогранності і значущості музикознавчих категорій у музичній педагогіці.

Сучасний етап розвитку соціально-культурної сфери в Україні характеризується низкою особливостей, стверджує Ю.Алієв [1]. Умови ринкових відносин радикально змінили сферу культурного споживання. І це виявилось у закритті багатьох культурно-просвітницьких закладів, у зменшенні ролі інституціональних форм у структурі культурної діяльності населення, у розширенні її особистісних форм, у скороченні фінансування, у зростаючому розшаруванні суспільства за економічними можливостями споживання культурних благ. За умов адаптації до ринку музичні колективи змушені переходити на самофінансування, скорочення

кількості учасників та ін. Коригування цільових орієнтирів розвитку цих колективів, а також тяжіння культурних закладів до загальнолюдських художніх цінностей зумовили відхід від політичних та ідеологічних догматів минулого.

Іншою тенденцією сучасного етапу розвитку музичної творчості молоді є відродження регіональної художньої культури, національних традицій, поява нових спеціалізацій у навчанні. В навчальний процес дедалі активніше впроваджується народна музична творчість як єдність музично-виконавської, авторської, слухацької, народно-педагогічної, обрядової, святкової діяльності.

Нині створено і успішно працюють нові типи навчальних закладів, які здійснюють багаторівневу, неперервну професійну музичну освіту. Втім застосування ідей гуманізації висуває ряд вимог до змісту професійної музичної освіти. Серед цих вимог такі: 1) забезпечення інтеграції гуманітарних знань; 2) уведення нових тем, спецкурсів та факультативів; 3) розробка творчих завдань; 4) поглиблення знань з інших спеціалізацій з метою розширення професійного профілю; 5) встановлення оптимального співвідношення між предметами в структурі навчального плану. Інтеграційні процеси визначають перехід професійних ВНЗ від вузькоспеціалізованого навчання до інтеграції професій, які передбачають два рівні підготовки: бакалавр та магістр.

Слід відмітити, що на сучасному етапі розвитку музичної педагогіки не завжди реалізуються ідеї культурологічного та семіотичного підходів до сприйняття музики, започатковані Б.Яворським та Б.Асаф'євим. Музикознавством та естетикою музики накопичено великий матеріал, який дає змогу розвивати й музичну педагогіку в напрямі удосконалення інтерпретації та методики слухання музики. Слабка технічна оснащеність загальноосвітніх шкіл, музичних факультетів ВНЗ уповільнює розвиток цієї галузі педагогіки.

Однією з тенденцій загального розвитку методики музичного виховання є формування “звукословника”, системи знань про особливості музичної мови як в її традиційному тлумаченні, так і в сучасному - близькому до семіотичного підходу.

Переважає більшість дослідників та практиків звертаються в основному до слухання як найбільш доступної та масової форми прилучення до музики учнів. Методика значної кількості авторів ґрунтується на стимулюванні музично-пізнавального інтересу: педагоги спонукають самих учнів до аналізу музики, який набуває вигляду роздумів з приводу прослуханого.

Використання взаємодії різних видів мистецтв, актуалізація між-Предметних зв'язків - ще одна з тенденцій вітчизняних методичних ІІІ іробок. Активізація процесу комп'ютеризації школи також зумовлює ІМЯЧНІ методичні зміни.

І Прикметою останнього часу є звернення педагогіки до популярних у ерсд молоді жанрів і видів дозвілля, яке зумовлено декількома факторами: поширенням технічних засобів звукозапису та звуковідтворення, високою престижністю жанрів поп-музики в учнівському середовищі, масовістю НІ.І >го захоплення. Дані соціології підтвердили факт захопленості молодих Людей лише розважальною музикою та показали необхідність педаго-і іміого втручання у формування їхніх музичних смаків.

Продовжуючи традиції Д.Кабалевського, в 90-тих роках минулого ОТоліття Р.Марченко, О.Ростовським, Л.Хлебніковою було створено мроіраму "Музика" [34]. Головною метою музичного виховання школярів, на думку авторів, є формування музичної культури як важливої й ненід'ємної частини духовної культури. Тому в зазначеній програмі реалізовано концепцію музичного виховання школярів на основі у країньської національної культури. Ця концепція полягає у визнанні провідної ролі фольклору в музично-естетичному вихованні дітей, у іисрненні до народної музичної творчості крізь призму її зв'язків із духовним, матеральним та практичним світом людини; в розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором Інших народів; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення суті музичного мистецтва.

Уроки музики, на думку О.Ростовського, мають бути пройняті думкою про те, що музична творчість українського народу - нев'януча окраса його духовної культури. Завданням вчителя є формування творчих ідібностей учнів. Це стосується співу, музикування і художнього смаку. Нчитель має враховувати сучасні підходи до навчання і одночасно ініратися на закономірності самої музики, пам'ятаючи, що урок музики повинен бути цілісним уроком мистецтва.

Продовжуючи традицію Д.Кабалевського, О.Ростовський [38] іа шачає, що опора на три основні типи музики - пісню, танець, марш - нас можливість поєднати велике музичне мистецтво з музичними іаняттями в школі, забезпечити тісний зв'язок цих занять із повсякденним литтям школярів, зробити процес навчання емоційно привабливим і захоплюючим.

Важливою особливістю програми О.Ростовського є тематична побудова, яка розкриває основні закономірності й функції музичного

мистецтва. Кожен семестр навчального року має дві теми, які, послідовно поглиблюючись, розкриваються від уроку до уроку. Між семестрами та між усіма роками навчання також забезпечується внутрішня послідовність і цілісність.

Форми музичних занять, за програмою О.Ростовського мають сприяти духовному розвитку школярів, формуванню світогляду, вихованню моралі. Саме на вирішення цих завдань має бути спрямована творча ініціатива вчителя.

Сутність концепції О.Ростовського щодо педагогічного керування процесом музичного сприймання школярів полягає у ставленні до нього як до соціально-педагогічного явища, в якому об'єктивні та суб'єктивні чинники перебувають у нерозривній єдності та взаємозв'язку, Керування музичним сприйняттям буде ефективнішим за умови інформаційного забезпечення процесу, створення настанови на сприймання, здійснення художньо-педагогічного аналізу, забезпечення взаємодії різних видів мистецтва, організації самостійної музичної діяльності учнів.

Л.Масол вважає, що узагальнення педагогічного досвіду, світових тенденцій, наукових джерел дає підстави для теоретичного обґрунтування змісту загальної мистецької освіти за моделлю поліцентричної інтеграції знань, що відображає реальний поліфонічний художній образ світу.

Спільними для всіх видів мистецтв є естетичне відображення художніх образів закономірностей людського буття, тобто духовно-світоглядна спорідненість, що зумовлює єдину тематичну структуру програми “Мистецтво”, логіку об'єднання навчального матеріалу в цілісні блоки. Ставлення особистості до себе, до інших людей, до світу, до культури - провідні цінності, які стають базовими у моделюванні змісту загальної мистецької освіти.

Ефективному опануванню специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва і розумінню його цілісності сприяє також інтеграція елементів змісту на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій - “ритм”, “контраст”, “симетрія”, “композиція” “динаміка” тощо.

Розробка вчителем (або двома вчителями, що працюють узгоджено технологій інтегрованих уроків, насамперед вступних та узагальнюючи у межах кожної теми, залежить від обсягу споріднених тематичних художньо-естетичних елементів.

Таким чином, інтеграція знань та уявлень учнів здійснюватиметься на таких рівнях:

- *духовно-світоглядний* (через спільний тематизм, що відображує фундаментальний зв'язок усіх видів мистецтва з життям);
- *естетико-мистецтвознавчий* (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій);
- *психолого-педагогічний* (через технологію інтегрованих уроків рітого типу).

Зміст програми “Мистецтво” включає такі умовно виділені *наскрБні компоненти* як: 1) сприймання, аналіз-інтерпретація та оцінювання творів мистецтва; 2) практична художньо-творча діяльність учнів;

- естетико-мистецтвознавча пропедевтика (засвоєння понять і термінів).

Методична система, що забезпечує реалізацію закладених у зміст програми ідей, спрямовується на розвиток таких якостей учнів, як ініціативність, активність, самостійність, креативність, критичність. З цією метою використовуються технології особистісно-розвивального спрямування *Н1* основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур; пріоритет надається інтерактивним та ігровим методикам, емоціогенним ситуаціям.

Замість традиційного “аналізу” введено поняття “аналіз-інтерпретація її оцінювання” художніх творів, адже принципового значення набуває пошук учнями в мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних мішеному досвіду. Підвищується роль диференціації художньо-творчої діяльності учнів на матеріалі різних видів мистецтв з урахуванням індивідуальних особливостей і здібностей.

В авторській концепції поліцентричної художньої інтеграції Л. Масол [15] виділено три групи інтеграторів - духовно-світоглядні, естетико-мистецтвознавчі, психолого-педагогічні. Вони об'єднані спільним *ніскрБзним* тематизмом (теми навчальних років та окремих розділів).

У програмі “Мистецтво” для початкової школи основою інтегрування •місту є ідея відображення в мистецтві універсальї реального світу:

- 1 клас. Абетка мистецтв.
- 2 клас. Краса довкілля в мистецтві.
- 3 клас. Образ людини в мистецтві.
- 4 клас. Світ у мистецьких шедеврах.

Навколо визначених головних тем концентруються інші складові *нівчально-виховного* процесу: дидактичний матеріал для сприймання *ні* інтерпретації (низка художніх образів, втілених у творах різних видів мистецтв), практична художньо-творча діяльність (з використанням системи завдань інтегрованого типу), словник термінів тощо.

Ідея домінантності двох змістових ліній загальної початкової мистецької освіти — музичного та візуального (образотворчого) мистецтва —

має своє науково-методичне обґрунтування. Безперечним є намагання зберегти в інтегрованому курсі основний зміст традиційних предметів що їх викладали впродовж багатьох десятиліть. Вони мають ґрунтовні методичні напрацювання, якими не варто зневажати, хоча б з огляд на реальні професійні можливості вчителів. Проте важливішою підставо! є особливий статус саме цих видів мистецтв у загальному видовом та міжвидовому колі художніх явищ сьогодення. Іншими словами музичне та образотворче мистецтва існують у художній культурі я\* відокремлено, так і в складі більшості синтетичних мистецтв (у різні\* співвідношеннях з іншими складовими). Тому змістові лінії ‘хореографічне, театральне та екранні мистецтва” трактують як додаткові до домінанти у змісті курсу “Мистецтво” [36].

*Напрями наукових досліджень у галузі музичної педагогіки ХХ ст.*

Характерною рисою 90-х років є інтенсивний розвиток вітчизняної музично-педагогічної думки. Окреслимо провідні науково-педагогічні концепції. Інтенсивність різноманітного впливу музики, що має культуротворче значення для підготовки майбутнього вчителя, як вважає *О.Рудницька* [42], залежить від урахування закономірностей, які підвищують ефективність музичного сприйняття і посилюють його дієвість у педагогічній культурі. Напрямі пошуку зазначених закономірностей ґрунтуються на системному аналізі особистісних якостей — комунікативності, емпатії, креативності рефлексії, котрі структуруються у сфері загальної культури, мають професійну спрямованість і є ознаками музичного сприйняття. Подібні процеси виявлення цих якостей в умовах музичного і педагогічного спілкування, на думку дослідниці, забезпечує взаємозв’язок музичного сприйняття з розвитком педагогічної культури і сприяє включенні професійної підготовки студентів у логіку формування духовного світу особистості.

*Концепцію* О.Дем’янчука [13] присвячено розкриттю музичного естетичного інтересу, який є складним комплексом психологічних властивостей і процесів, що стимулюють естетичну діяльність людини і детермінуються вибірковою пізнавальною, емоційною та вольовою активністю в процесі сприйняття. Музично-естетичний інтерес виражає естетичну спрямованість особистості.

Основою науково-педагогічної концепції *Л. Коваль* [22] є форму естетичних відносин, що є метою і результатом естетичного виховання. Естетичні відносини автор визначає як особливий спосіб вибіркового особистісного орієнтування в явищах мистецтва і дійсності. Вони

іруються на емпатії, розвинутому тезаурусі, досвіді естетико-НІ шавальної і творчої діяльності, усвідомлених оцінних критеріях.

Педагогічні основи формування у старших школярів естетичного ( ійилення до мистецтва розглядає *В.Бутенко* [7]. За концепцією науковця, тенденція до системності емоційно-ціннісного реагування, ІЛястива ХХ ст., потребує відповідної організації навчально-виховного процесу: налагодження духовного зв'язку з мистецтвом, збагачення «місту естетичного ставлення, створення педагогічних умов, що сприяють ефективному використанню інформаційно-розвивальних можливостей мистецтва. Мова йде про розвиток формоутворювальної сторони в готичного ставлення, стимулювання естетичної активності, залучення 1 1 аршокласників до художньо-творчої діяльності.

Соціально-педагогічний підхід до виховання як до процесу осягнення особистістю цінностей культури розкриває нові можливості сучасної освіти. У концепції *В.Дряпки* [16], ціннісні орієнтації - відносно стійка система фіксованих настанов. Вона зумовлюється певними цінностями і «являється в здатності суб'єкта до цілісного усвідомлення й адекватного переживання явищ дійсності й мистецтва, готовності до будь-якої вибіркової оцінної діяльності. Орієнтація на цінності постає в концепції дослідника як реакція “внутрішньої” системи настанов особистості на нтчуці вартості життя і культури, зокрема музичної. Автор окреслює парадигму сучасної музичної освіти і виховання у певній послідовності: шд актуально-особистісної співучасті молоді людини в емоційному діалозі з авторами музики та її виконавцями до майбутніх самостійних художньо-творчих усвідомлень і трансляцій музичних цінностей.

Досить проблемним для педагогіки мистецтва є питання про іміст і структуру світоглядної свідомості педагога. Так, у концепції *Г.Падалки* [33] підкреслюється, що забезпечення світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх вчителів музики має здійснюватися на основі застосування філософських законів і категорій. Дослідниця зазначає, що в сучасних умовах підготовки вчителів художнього циклу філософічність має стати органічною складовою естетичного осягнення мистецтва. Філософські знання - методологічна основа сприйняття, спрямовуючий стрижень смакової реакції.

*О.Щодокова* [57] відзначає, що ефективність художньо-естетичної і підготовки студентів сьогодні значною мірою залежить від ступеня використання комплексу мистецтв. Зміст художньо-естетичної освіти полягає в інтегративному поєднанні навчальних дисциплін, які утворюють сукупність заходів художньо-естетичного впливу у взаємодії з організаційно-

*педагогічним забезпеченням навчання. Відбувається інтеріоризація цінностей художньої культури в індивідуальну систему духовних цінностей, основним чинником якої стає перенесення креативної домінанти у сферу художнього світовідчуття.*

Отже, увага сучасних науковців акцентується на проблемах духовності. Відтак особливого значення набуває концепція формування духовного потенціалу особистості, запропонована *О.Олексюк* [30]. Згідно з нею, духовний потенціал постає як інтегральне явище, що відображує органічний взаємозв'язок вищих духовних цінностей - Істини, Добра, Краси та сутнісних сил особистості, які актуалізуються в соціокультурній діяльності. Формування духовного потенціалу молоді розглядається як відкрита педагогічна система, головною метою якої є максимальна активізація потенційних ціннісно-сміслових функцій та відношень між афективними, нормативно-регулятивними та поведінковими процесами з тим, щоб надати їхньому синтезу “ефект випередження” в розвитку.

## **2. Висновки**

Проблема періодизації розвитку музичної педагогіки в Україні - одна з найактуальніших і найважливіших наукових проблем. В основу періодизації розвитку музично-педагогічної думки в Україні покладено концептуальні підходи *О.Сухомлинської*, в яких сконцентровано домінанти, притаманні українській педагогічній думці як частині європейської традиції.

Перший період охоплює IX-XVI століття і характеризується включенням музики як обов'язкового елемента навчання в перших християнських школах. Основною формою навчання музики став церковний хоровий спів.

Другий період розвитку музично-педагогічної думки в Україні охоплює 1569р. - початок XVIII ст. і характеризується як період загальних реформаційних змін, що знайшли своє відображення в системі навчання музики. Саме в цей період формуються національні викладацькі кадри з випускників братських шкіл, а музика стає складовою курсу “гуманістичних студій” поетики і риторики.

Третій період розвитку музичної педагогіки - друга половина XVII-XVIII століття. Саме в цей період людина як духовний і тілесний феномен стає ключовою ознакою часу. Центром музичної освіти в цьому періоді була Києво-Могилянська академія. Велика увага приділялася також дитячому музичному вихованню, оновленню національних форм|



nt піти, про що свідчить поява “Граматики мусикійської” М.Ділецького, підкриття - Глухівської школи співу та інструментальної музики, спеціальних художніх шкіл при придворних і кріпацьких оркестрах, театрах.

Четвертий період охоплює все ХІХ століття і завершується 1905 роком. Цей період був позначений діяльністю збирачів народної музики та новаторською музично-педагогічною діяльністю українських композиторів - В.Барвінського, І.Воробкевича, Ф.Колесси, М.Леонтовича, М.Лисенка, Д.Січинського та інших.

П’ятий період (1905-1920 рр.) розвитку музичної педагогіки характеризується подальшим формуванням ідей та положень щодо науково-методичного забезпечення музично-педагогічного процесу в загальній та спеціальній музичній освіті. Чимало видатних музикантів, педагогів, учених працювали в цьому дискурсі - Б.Яворський, Б.Асаф’єв, В. та С. Шацькі та інші.

Шостий період (1920-1991 рр.) поділяється на декілька етапів, упродовж яких домінував формаційно-партійний дискурс і радянська ідеологема. У цей період значного поширення набули концепції І.Теплова, Д.Кабалевського, В.Сухомлинського. Пошуки шляхів удосконалення музичної педагогіки було сконцентровано в науково-дослідному Інституті художнього виховання АПН СРСР.

Сучасний етап розвитку музичної педагогіки в Україні розпочинається роком державної незалежності -1991 роком і характеризується створенням національної системи освіти з новими структурою і змістом, осмисленням вітчизняних явищ, персоналій, відкритих наприкінці попереднього періоду.

### **3. Запитання і завдання для самоперевірки**

1. У чому полягає сутність національної ідеї музичної освіти?
2. Якими є основні напрями розвитку музичної освіти на Україні?
3. Якою була музична освіта в Києво-Могилянській академії?
4. У чому полягає сутність системи музичної освіти в Україні?
5. Якою є динаміка розвитку навчальних закладів мистецької освіти в Україні?
6. Охарактеризувати сучасні тенденції розвитку культури, освіти, музичного мистецтва.
7. Розкрити педагогічну спрямованість сучасної музичної освіти.

#### 4. Дидактичні тести

##### **Тест 1**

У розвитку національного музичного мистецтва домінантою виступали:

- а) народно-інструментальне виконавство;
- б) народно-пісенна культура;
- в) народна хореографія.

##### **Тест 2**

Народна педагогіка - це навчальна і виховна мудрість української нації, що найбільш яскраво проявилась у:

- а) фольклорному мистецтві;
- б) системі організованого навчання в мистецьких навчальних закладах;
- в) музичних доробках окремих авторів.

##### **Тест 3**

Відомо, що Б.Теплов, який обірунгував поняття музикальності у праці “Психологія музичних здібностей”, вважав, що ядром музикальності є емоційний відгук. Які ще компоненти музикальності виділяє автор?

- а) естетичні здібності;
- б) музичний слух, ладове почуття, ритмічне почуття;
- в) музично-слухові уявлення.

#### 5. Семінарське заняття

**Тема:** Історичні витоки національної музичної освіти

1. Початкова музична освіта в X-XI ст.
2. Провідні напрями музичної освіти в XVI-XIX ст.
3. Музичне, освітянське і культурне життя України XX ст.

**Запитання для дискусії:**

Чи доцільно використовувати методи музичної освіти минулого в сучасній практиці?

#### 6. Список рекомендованої літератури:

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. - М.: Валдос, 2000. - 336 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Уч. пособие для студ. пед. институтов. - М., 1983. - 222 с.

3. Аристотель. Риторика. Поетика / О.П.Цыбенко, В.Г.Аппельрот. - М іабиринт, 2000.-224 с.

4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - 2-е изд. - JL: Музика, 1973. - 144 с.

5. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Уч. пособие для студ. муз. фак. ім'я Цибузов. - М.: Академия, 2002. - 416 с.

6. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Автореф. дис... д-ра психолог, наук. - К., 1992. - 40 с.

7. Бутенко В.Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: Автореф. дис... д-ра пед. наук. - К., 1992. - 44 с.

8. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів/ Ні українське Педагогічне Товариство ім. Т.В.Ващенко. - К, 1997. - 410 с.

9. Гегель Г. Эстетика: В 4-х т. - Т.2. - М.: Искусство, 1977. - 46 с.

10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.

11. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація середньої школи // Поч. школа. - 1995. - №3. - С.4-10., №4. - С.9-13.

12. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе (I-IV классы). - М.: Узд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. - 88 с.

13. Дем'янюк О.Н. Формирование музыкально-эстетических интересов учащихся общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / АПН Украины, Ин-т педагогики - К., 1995. - 37 с.

14. Ділецький М. Грамматика музыкальная/ фотокопия рукопису 1723 г. - К.: Муз. Україна, 1970.

15. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для студ. еред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 240 с.

16. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування студентської молоді на цінності музичної культури: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01., 13.00.05 / Київський національний університет ім. Т.Шевченка. - К., 1997. - 44 с.

17. Дряпіка В.І. Орієнтація студентської молоді на цінності музичної культури. - Кіровоград, 1997. - 215 с.

18. Жак-Далькроз Е. Ритм. - М.: Классика XXI, 2001. - 298 с.

19. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избр. статьи и доклады. - М.: Педагогика, 1986. - 192 с.

20.ІСант І. Соч. в 6-ти т. /Под ред. В.Ф.Асмуса. - М.: Мьсль, 1966.-Т.5.-564 с.

21. Карпійська Т.В. Розвиток змісту музично-фольклористичних дисциплін у системі вищої музичної освіти України (20-ті рр. ХХ - поч. ХХІ ст.): Автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.01 /Інститут Педагогіки АПН України. - К., 2006. - 20 с.

22. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Автореф. дис... д-ра пед. наук /КГПИ им. Горького - К., 1991. - 48 с.

23.Кодай З. Избранные статьи. - М.: Сов. композитор, 1983. - 400 с.

24.Макаренко А.С. Сочинения: В 7-й т. - 2-е изд. - М.: Изд-во Академии пед. наук, 1958. - Т.5. - 558 с.

25. Методика воспитательной работы: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина, О.В.Еремкина и др.; под ред. В.А.Сластенина. - М.:Академия, 2002. - 144 с.

26.Музыкальное образование в школе: Уч. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.: под ред. Л.В.Школяр. - М.:Академия, 2001. - 232 с.

27. Настольная книга школьного учителя-музыканта. - М.: ВА 2000. - 336 с.

28.Ничкало Н.Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. - К.: Науковий світ, 2001. - 67 с.

29.Огієнко І. Українська культура. - К.: Наша культура і наука, 2002. - 342 с.

30.Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. - К.: КДІКК - 1996. - 253.

31.Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. /О.Олексюк, М.Ткач. - К.; Знання України, 2004. - 264 с.

32,Орф К. Система детского музыкального воспитания. - М., 1971.-238 с.

33.Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти За ред. В.Г.Бутенка. - Херсон: ХДПІ, 1995. - 104 с.

34. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Музика”  
11 -8 класи /Марченко Р., Ростовський О., Хлебнікова Л. - К., 2001. - 11/Б с. 1
35. Програма для середньої ЗОШ “Мистецтво” 1-4 кл. / Масол Л.М., І.оювська Л. та ін - К.: Початкова школа, 2001.
36. Програма для середньої ЗОШ “Мистецтво» 5-8 кл. / Масол Л.М., І.іідамака О., Горовенко В. та ін - К.: Перун, 2005.
37. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Уч. пособие для студ. муз. фак высш. пед. учеб. Заведений /Д.К.Кирнарская, П.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.; под ред Ципина Г.М. - М.: Академия, 2003. - 368 с.
38. Ростовський О.Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних і морів у школі: Муз. рекомендації. - К.: Вища шк., 1989. - 90 с.
39. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. - Ніжин: вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2003. - 193 с.
40. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України. - К., 1993. - 48 с.
41. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтв // Мистецтво і освіта. - 2001. -№3. -С.10-13.
42. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. „д-ра пед. наук: 13.00.01/НПУ ім. М. Драгоманова. - К., 1994. - 40 с.
43. Руммер М. О детском музыкальном творчестве: Из истории вопроса // Музыкальное воспитание в школе - Вып. 14. - М.: Музыка, 1979. - С.89-94.
44. Русова С.Вибрані педагогічні твори. - К.: Освіта, 1996. - 304 с.
45. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения / Под. ред. Г.Н.Джибалдзе: И 2-х т. - М.: Педагогика, 1981. - Т.1. - 665 с.
46. Савченко О.Я. Від людини освіченої до людини культурної. І Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів //Рідна школа. - 1996.- №5-6. -С.2-4.
47. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів. - К., 1972. - Т3. - 352 с.
48. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. - К.: А.П.Н., 2003. - 68с.
49. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи //Шлях освіти. - 1996. - №1. - С.24-27.

50. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра //Сухомлинський В.О. Вибр. тв.: В 5-ти т. - К.: Рад. школа, 1976. - Т.1.
- 51.Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. - 334 с. \*
- 52.Тюльпа Т.М. Развитие теории и практики эстетического воспитания школьников в Украине (1917-1937 гг): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Харьковський нац. пед. університет ім. Г.Сковороди. - Х., 2005.-21с.
- 53.Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1974. — Т. 1. — 584 с.
54. Феномен школи в музично-виконавчому мистецтві / Тези міжнародної конференції. — К., 2005
- 55.Хрестоматія по методике музыкального воспитания в школе: Уч. пособие для студ. пед.ин-тов по спец. №2119 “Музыка” / Сост. О.А.Апраксина. - М.: Просвещение, 1987. - 272 с.
56. Шацька В. Музично-естетическое воспитание детей и юношества. - М.: Педагогика, 1975. - 200 с.
- 57.Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук 13.00.04. / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 1996.-43 с.
- 58.Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. - М.: Сов. композитор, 1972. - 703 с.

## **Модуль III**

### **ТЕОРІЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ**

#### **Зміст музичного навчання та його складові**

- *Музичні знання*
- *Інтеграція знань та міжпредмети зв'язки у процесі навчання*

*музики*

- *Музичні уміння й навички*
- *Музичні здібності дітей та їхній розвиток*

#### **Дидактичні принципи цілісного музично-педагогічного**

**процесу**

- *Видатні музиканти-педагоги про принципи музичної освіти*
- *Сучасні принципи музичного навчання*

#### **Методи музичного навчання**

- *Поняття методу в загальній педагогіці*
- *Класифікація методів*
- *Словесні методи в музичній педагогіці*
- *Наочні методи музичного навчання*
- *Група практичних методів: рухи, гра в оркестрі, імпровізація*

*мелодій, малювання*

- *Метод спостереження*
- *Метод співпереживання*
- *Метод порівняння*
- *Метод музичного узагальнення*
- *Метод забігання наперед та повернення до пройденого*
- *Метод емоційної драматургії*
- *Методи розвитку музичного сприйняття*
- *Проблемно-пошуковий метод*
- *Методи стимулювання музичної діяльності*
- *Методи розвитку емпатії*
- *Метод творчих завдань*
- *Синхронічний та діахронічний аналіз музичного твору*

#### **Форми організації музично-педагогічного процесу**

- *Форми організації навчання*

- *Урок музики як цілісна форма*
- *Основні принципи уроку музики*
- *План і конспект уроку музики*
- *Підготовка уроку музики*
- *Типи уроків музики за формою*
- *Типи уроків музики за змістом*
- *Концепція уроку музики*
- *Музична творчість*
- *Форми організації позакласних музичних занять*
- *Форми організації музичних занять в системі спеціалізованої позашкільної освіти*

### **1^ Основні теоретичні знання**

#### **Тема 1. Зміст музичного навчання та його складові**

*Зміст музичного навчання* - це єдність трьох блоків: 1) оцінного усвідомлення життєвих явищ, мистецтва; 2) творчої позиції; 3) розвинутого асоціативного мислення як основи творчих здібностей (згідно з теорією естетичного виховання Б.Неменського [34]. Стосовно *музичного навчання* Е.Абдуллін [1] конкретизував такі складові: а) досвід емоційно-морального сприйняття музики; б) музичні знання; в) музичні уміння та навички. Вони ж утворюють і *зміст сучасної музичної освіти* - зорієнтованої на виховання та педагогічно виправданої системи музичних знань, навичок та умінь, яка виступає в єдності з досвідом музично-творчої діяльності.

Зміст музичної освіти має включати:

- Вивчення різних пластів музичної культури: фольклор, духовна музика, класика та твори сучасних композиторів (як основа становлення музичної культури школярів).
- Пізнання закономірностей виникнення та розвитку музичного мистецтва на основі інтонаційної, жанрової та стильової природи музики (це сприяє глибокому відчуттю та осмисленню музики, активізує образне мислення, фантазію тощо).
- Вивчення основних засобів музичної виразності (мелодія, гармонія тощо), які дають змогу школярам осягти музичний образ певним складом виражальних засобів та формують емоційно-образне та свідоме сприйняття музики.



• Діяльнісне засвоєння музичного мислення м\* |м » ім інструментальне виконавство, композицію та імпроні шипи. u-ім ні..... інтонування та музичний рух.

Добір музичного матеріалу здійснюється за певними критеріями Музичні твори мають бути: а) високохудожніми, цікавими, педагогічно цільовідповідними; б) романтично піднесеними (створювати еталони краси); в) доступними щодо осягнення змісту та виконання; г) різноманітними (представляти різні жанри). Вони мають бути співзвучними життєвому та музичному досвіду дітей та відповідати вимогам програм.

У загальній педагогіці знання визначаються як *Музичні знання* розуміння, збереження у пам'яті і відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій [30]. Найповніша реалізація навчальної функції знань, що входять до структури досвіду особистості, забезпечувати їхню повноту, систематичність, усвідомленість, міцність і дієвість. Знання в процесі навчання повинні бути представлені в певній системі, впорядкованій з тим, щоб учні одержали обсяг і структуру знань і вміли оперувати ними в навчальних і практичних ситуаціях. В основу розуміння музики як виду мистецтва покладено *знання двох рівнів* [8]. Це: 1) узагальнені ключові знання, які формують цілісне уявлення про музичне мистецтво, його роль у суспільному житті; уявлення про інтонацію як основу музики, зв'язок музичної та мовної інтонації, принципи розвитку, жанрові та стилеві особливості музики тощо; 2) окремі знання про музику (тобто елементи виразності музичної мови - динаміка, темп, ритм тощо; біографічні відомості про композиторів та виконавців; історія створення музичного твору).

*Музичні знання* становлять основу будь-якої цілеспрямованої дії, проте річ не лише у сумі знань, а в способах музично-пізнавальної діяльності кожного учня, в розвитку самостійного мислення та оцінки. Змістову сторону музичних знань відображено у програмі, а рівень мислення учня удосконалюється від простого упізнання через порівняння, узагальнення до усвідомлення цілісних теорій та складної системи оцінних знань. Паралельно учні ознайомлюються із основними музичними поняттями та термінами, а через факти повсякденного життя входять до світу теоретичних міркувань, відбираючи найбільш характерне. Знання про способи діяльності митця, на думку А.Малюкова [25], дають змогу проникати в творчу лабораторію, спираючись на історичну зумовленість появи його творів.

*Інтеграція знань та міжпредметні зв'язки у процесі навчання музики*

Суспільство ставить перед школою завдання гуманізувати виховання особистості.

Модернізація освіти та виховання є основою нових педагогічних пошуків. Оскільки навчальні предмети будуються за логікою конкретних наук і певною мірою пов'язані одне з одним, виникає потреба встановлення міжпредметних зв'язків.

Дослідження міжпредметних зв'язків має принципово важливе значення для розвитку педагогічної теорії та практики. Ці зв'язки покликані забезпечити єдину методологічну основу предметної системи на базі виокремлення наукових ідей, що пронизують навчання з усіх предметів. *Р.Федорець* визначає міжпредметні зв'язки як засіб для “визначення синтезуючих інтегральних відносин між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу та виконують освітню, розвиваючу та виховну функції в їхній організаційній єдності” [53, 88].

Міжпредметні зв'язки - не тільки засіб досягнення загальних цілей навчання, а й необхідний фактор визначення загальнопредметних систем знань, умінь, відносин. Акцентуючи увагу на вдосконаленні всебічного розвитку особистості в процесі навчання, *Ю.Бабанський* [6] підкреслює, що в процесі формування загальнонаукових умінь та навичок, а також розвитку волі, емоцій та здібностей, важливо передбачати формування системноутворюючих понять, законів та теорій, а також засвоєння фундаментальних наукових фактів. Їх можна виокремити, спираючись на методологію виділення головних, істотних елементів змісту.

У логічно завершеному вигляді міжпредметні зв'язки являють собою єдине, усвідомлене відношення між елементами структури різних навчальних дисциплін.

У класичній педагогіці ідея міжпредметних зв'язків зародилася під час пошуку шляхів відображення цілісності природи у змісті навчального матеріалу. Як вважав *Я.Коменський* [20], все, що перебуває у взаємозв'язку, слід викладати у такому ж зв'язку, необхідному для формування системності знань та забезпечення цілісності навчання.

*І.Песталоцці* розкрив розмаїття зв'язків навчальних дисциплін. Він теж прагнув привести у свідомості всі предмети до того зв'язку, в якому вони існують у природі.

Найповніше психолого-педагогічне обґрунтування дидактичної значущості міжпредметних зв'язків дав *К.Ушинський* [52]. У книзі “Людина як предмет виховання” він виводить їх із різних асоціативних

т'язків. За його теорією ідея міжпредметних зв'язків - це частина більш загальної проблеми системності навчання.

Таким чином, в історії педагогіки накопичено цінний досвід з теорії та практики міжпредметних зв'язків, а саме: а) сформовано об'єктивну необхідність відображення в навчанні взаємозв'язків об'єктів і явищ природи та суспільства; б) виокремлено світоглядну та розвиваючу функцію міжпредметних зв'язків, визначено позитивний вплив їх на формування знань та розвиток учня; в) розроблено методикау скоординованого навчання різних предметів, підготовки викладача до здійснення міжпредметних зв'язків на практиці.

З філософської позиції міжпредметні зв'язки виступають як дидактична форма загального принципу системності. В дидактичній теорії міжпредметних зв'язків виокремлено *три основні групи*: за видами інань - змістовно-інформаційні (наукові); за видами умінь (операційно-діяльнісні, розпізнавальні, практичні, ціннісно-орієнтаційні); за способом реалізації в навчальному процесі (організаційно-методологічні).

Кожна з груп має *підгрупи*:

Перша: а) за складом наукових знань (фактологічні, понятійні, теоретичні); б) за знаннями про пізнання (філософські, історико-наукові); в) за знаннями про ціннісні орієнтації (ідеологічні, етичні, естетичні, правові).

Друга: а) за способом практичного застосування теоретичних тань (практичні); б) за способом навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаної із здобуттям нових знань (пізнавальні); в) за способом ціннісно-орієнтаційної діяльності (ціннісно-орієнтаційні).

Третя: а) за способом засвоєння (репродуктивні, пошукові, творчі ів'язки); б) за широтою здійснення (внутрішньоциклові, міжциклові ів'язки); в) за способом встановлення: односторонні, двосторонні, багатосторонні (зворотні, прямі) зв'язки; г) за хронологією реалізації (спадкоємні, супутні, перспективні зв'язки); д) за станом реалізації (епізодичні, періодичні, системні зв'язки); е) за формою організації інавчально-виховного процесу (поурочні, наскрізні, тематичні, комплексні ів'язки).

Ступінь реалізації міжпредметних зв'язків залежить від змісту уроку. На найпростішому рівні використання міжпредметних зв'язків виражено в комплексному підході до навчально-виховних завдань. Наступний рівень - фрагментарний: міжпредметні зв'язки здійснюються як фрагмент структури уроку. Більш високий рівень - включення до структури уроку навчального матеріалу з інших предметів, що потребує

узагальнення, синтезу знань. На найвищому, синтезованому рівні поєднуються знання з різних предметів відповідно до загальних світоглядних ідей.

Міжпредметні зв'язки виконують освітню, виховну та розвиваючу функції.

*Освітня функція* передбачає, удосконалення змісту навчання як критерій відбору та координації навчального матеріалу у програмах споріднених дисциплін, системність знань, формування політехнічних знань та умінь.

До *виховної функції* міжпредметних зв'язків входить формування світогляду, трудове виховання, професійна орієнтація.

*Розвиваюча функція* передбачає розвиток системного мислення, пізнавальних інтересів та пізнавальної активності. Однією з найважливіших розвиваючих функцій міжпредметних зв'язків є формування моральних та етичних ідеалів учнів.

Міжпредметні зв'язки - важливий фактор оптимізації навчання, підвищення його результативності [8].

Особливе значення мають міжпредметні зв'язки для побудови основних ланок навчально-виховного процесу. Це: комплексна постановка завдань уроку; організація пізнавальної діяльності учнів; комплексне використання засобів активізації навчання та наочного приладдя; аналіз рівнів навченості та розвиненості; комплексне планування.

Всебічне застосування міжпредметних зв'язків формує активну позицію учня, оскільки реалізує освітню, розвиваючу та виховну функції в єдності науково-світоглядного змісту навчання та активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Доступність навчання на основі міжпредметних зв'язків забезпечується самою організацією цього процесу, який не тільки включає узагальнені міжпредметні елементи, а й сприяє формуванню в учнів узагальненого уміння щодо «нього застосування».

Ідея міжпредметних зв'язків тісно пов'язана з *диференціацією та інтеграцією* наук. Під диференціацією розуміють поділ цілого на складові, під інтеграцією - зближення та зв'язок наук.

Сучасна школа поступово приходить до розуміння того, що інтеграція та диференціація — два взаємодоповнюючих процеси. Цілеспрямоване втілення тільки одного з них порушує баланс. В ідеалі на всіх ступенях загальноосвітньої школи потрібно прагнути до оптимального поєднання диференціації та інтеграції.

Інтеграційна система, доповнюючи диференціацію, сприяє вихованню ерудованої людини, із цілісним світоглядом та творчими здібностями. Інтеграцію можна розглядати як мету та засіб навчання. У першому випадку під інтеграцією розуміють створення в учня цілісного уявлення про навколишній світ, у другому - віднаходження загальної платформи зближення предметних знань. Способи інтеграції в сучасній школі різні. Насамперед це поєднання декількох навчальних дисциплін в єдиний предмет.

Ідеї інтеграції широко проникають у початкову школу. У більшості зарубіжних країн в початковій школі здійснюється навчання за інтегративними курсами. Виникає проблема підготовки кадрів, а також моральної та матеріальної зацікавленості викладача, без розв'язання якої спосіб інтеграції не є ефективним.

Інтеграція на початковому етапі, як вважають педагоги, повинна мати кількісний характер, тобто “небагато про все”. У початковій школі інтеграцію доречно будувати на поєднанні досить близьких галузей знань, враховуючи при цьому існування позитивних та негативних факторів. Позитивними факторами є: 1) великі потенційні можливості розвитку інтелекту; 2) інтеграційні можливості традиційної освіти (матеріал з читання включає, крім літературних текстів, відомості з історії, природознавства тощо, досвід вивчення інтегративного курсу, музичну інформацію). До негативних факторів належать: а) обмежена кількість навчальних дисциплін; б) необхідність формування навичок читання, письма та рахування; в) складність такого викладання інтегрованих курсів (щоб було зрозуміло та цікаво дітям молодшого шкільного віку). Доцільна організація інтегрованих курсів передбачає усунення чи зменшення негативних факторів.

Уведення інтеграційної системи у навчання буде ефективним за умови врахування вікових особливостей учнів, цілей та завдань освіти, різних факторів інтеграції, а також потреби створення спеціальної системи підготовки вчителя.

Таким чином, на сучасному етапі школа вважає за необхідне комплексно включити диференціацію, інтеграцію та міжпредметні зв'язки до реального процесу навчання. Взаємопроникнення інтеграції та диференціації в науці становить об'єктивну основу розвитку міжпредметних зв'язків у ході удосконалення предметної системи навчання.

#### *Музичні уміння й навички*

Уміння розуміють як можливість успішного усвідомленого виконання дій на основі набутих знань. Частина цих дій може бути автоматизованою

(павички). Зважаючи на те, що вирішення будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади “мислити-діяти-мислити”, що збігається з компонентами (функціями) діяльності, ми поділяємо музичні вміння на дві окремі групи: загальні (стосовно всіх видів музичної діяльності) і спеціальні (характерні для конкретного виду музичної діяльності).

У сучасній музичній педагогіці загальноновизнаними є положення про те, що вміння виокремлюються відповідно до видів музичної діяльності:

1. Пояснення учителем нового матеріалу та накопичення учнями музично-слухового досвіду.
2. Уведення у знання на основі сприйняття музики та застосування знання за зразком.
3. Самостійне орієнтування учнів у музиці з позицій теми, що її вивчають, самостійне застосування знань.

*Музичні здібності  
дітей та їхній  
розвиток*

Давньоримський лікар Гален у II ст. до н.е. дуже точно охарактеризував цікаву властивість людини, яку ми тепер називаємо здібністю. Гален вважав, що це “те, за допомогою чого...”,

Але й нині психологи сперечаються про походження людських здібностей, їхню сутність. Більшість схиляється до того, що основну роль у формуванні здібностей відіграють життєвий досвід, діяльність, навчання та виховання, а природні задатки сприяють розвитку здібностей, дають змогу досягти великих успіхів. Для визначення природи музичних здібностей таке розуміння є достатнім. Розглянути цю тему можна, спираючись на класичну працю про музичні здібності, автором якої є Б.Теплов [51].

У навчальному посібнику Л.Безбородової та Ю.Алієва [8] зазначається, що існує відмінність у двох основоположних поняттях музичної педагогіки - “музична обдарованість” та “музикальність”. *Музична обдарованість* - це своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить успішність музичної діяльності — створення, виконання, сприйняття музики. До цих здібностей входять ті, які конче потрібні для: а) музичної діяльності (наприклад, слух); б) інших видів діяльності (наприклад, увага). Є здібності, потрібні для всіх видів музичних занять. (наприклад, музичний слух), а також лише для деяких (припустимо, вміння виконавця-концертанта підпорядковувати аудиторію своїй волі).

У складі музичної обдарованості є комплекс здібностей, які можна назвати *музикальністю*: це здібності, які визначаються природою

музики як такої. Музична обдарованість не зводиться до однієї лише музикальності і є непорівняно ширшим явищем.

Таким чином, під *музичною обдарованістю* розуміють якісне поєднання багатьох здібностей, які впливають на здійснення музичної діяльності, - від загальних до специфічних. Без цих здібностей навряд чи може скластися й повноцінний музикант-педагог.

Отже, *музикальність* - це компонент музичної обдарованості. Він необхідний для занять саме музичною діяльністю будь-якого виду. Основною ознакою музикальності є переживання музики як вираження певної змістовності. Абсолютна немусикальність є малоімовірною, бо сприйняття музики як такої, що нічого не виражає, як свідчать спостереження, в нормальної людини буває дуже рідко. Відмітимо, що чим більше людина чує в звуках, тим більшою мірою вона є музикальною. Стрижень музикальності - це здатність емоційно відгукуватися на музику.

Музикальність передбачає також досить тонке, диференційоване сприйняття музики, тобто музичний слух. Це дві основні сторони музикальності. Їх умовно називають емоційною та слуховою. Вони не мають смислу одна без одної: найтонше сприймання звуковисотності в музиці - це ще не музичне сприйняття (собака сприймає звуки краше); водночас емоційне переживання лише тоді є музикальним, коли воно відображує музичний образ, а не просто емоції, що виникають під час слухання музики.

Існує *мелодичний слух* - звуковисотний слух у його проявах відносно одноголосної мелодії. Звуковисотний слух стосовно багатоголосся називають *гармонічним*. Основою мелодичного та гармонічного слуху є *ладове почуття*, яке виражається в тому, що звуки мелодії сприймають як стійкі та нестійкі, що тяжіють до стійких.

Отже, є *три основні музичні здібності* [8]. Це: 1) *ладове почуття* - здатність емоційно розрізняти тяжіння звуків, відчувати емоційну виразність звуковисотного руху (що проявляється під час сприйняття музики, утворюючи основу емоційного відгуку на неї; в дитячому віці його характерний прояв - любов та інтерес до слухання музики);

2) *здатність до слухового уявлення*, тобто до довільного користування слуховими уявленнями, що відображують звуковисотний рух (інакше - репродуктивний компонент музичного слуху, який виявляється у відтворенні на слух мелодій і лежить в основі гармонічного слуху, утворює внутрішній слух, ядро музичної пам'яті);

3) *музично-ритмічне почуття*, тобто здатність активно, в русі, переживати музику, відчувати емоційну виразність ритму та точно відтворювати його; у молодшому шкільному віці слухання музики цілком природно супроводжується руховими реакціями.

Згадані вище три складові не вичерпують комплексу музичних здібностей, однак утворюють його ядро. При цьому головна ознака музикальності проявляється в переживанні музики як вираженні певного змісту. Основними ж носіями цього змісту є звуковисотний та ритмічний рух.

Музичні здібності розвивають виконанням відповідних вправ.

Наприклад, гра в ритмічну луну: вихователь імпровізує короткі мелодії або ритмічні фігури, а діти повторюють їх за ним. Для активізації ладового почуття приклади для співу будують також таким чином, щоб рух мелодії діти сприймали як переміщення по певних ступенях ладу.

## Тема 2. Дидактичні принципи цілісного музично-педагогічного процесу

*Видатні музиканти-педагози про принципи музичної освіти*

Педагогіка ХХ століття увібрала багату теоретичну спадщину минулих століть. Поряд із загальними утворились окремі дидактичні принципи, характерні для викладання будь-

якої шкільної дисципліни. “Музика” також не є винятком.

Засновник радянської музичної педагогіки *БЛсаф єв* [5] основними принципами навчання музики в школі вважав: 1) контраст у музиці та музичному вихованні; 2) художність (збагачення музичної свідомості);

3) імпровізацію.

Пізніше *Н.Гродзенська* [13] акцентувала увагу на розвитку музичного сприйняття учнів, в основі якого є єдність виконавської та музично-пізнавальної діяльності, взаємозв’язок різних форм роботи, розвиток музичних асоціацій. Однією з перших у вітчизняній музичній педагогіці вона висунула тезу про комплексність масової музичної освіти. За *С.Шацьким* [58] у центрі музичної освіти мають бути такі положення:

1) ключовими позиціями виховного процесу є фізична праця, розумова діяльність, мистецтво та гра; 2) виховання дітей має відбуватися у соціальному середовищі (“відкрита” школа); 3) в основі керівництва школою має бути принцип демократизму (співробітництво учителів і вихованців; самоврядування школярів; педагогічний колектив - організація колег-однодумців); 4) учитель має бути не тільки організатором шкільного процесу, а й організатором життя дитини; 5) ядром, що



організує шкільне життя, є е с т ^ тм і в

# ESSTSS. —=?■£="——"о”нцій

особистості та колективу.

основи музичного виховання

“SS<sub>5</sub>S^>^prrk<sup>m</sup> що

“ауК

4^2 £<£""■«

» поглибила амр~\*\* ПрОВ““““Х^»ит^ “оли без

^~Zf-Z=X+Z

музики здійснив Д.Кабалеєський [17 Вш ммммво

Р

srW=r-'"=:— —● \_

Т . і £ £ і » — — тм

та по\_:

^ пісня тан0Кі марш \_ це три основні сфери музики;

2) “опора на “трьох китів” встановлює природний зв’язок шкільних

» оігх/ 1 ними” ( тобто тематичне планування) **Гмам та**  
вивчаються у зв’язку з ними ( . \*\* самоти а формувати

4) “слід не навчати школярів музичної грамота, аФ Рі  
музичну грамотність дітей як здатність сприймати музику, як живе

ІГЦ

“вміння чути музику зв розмірковувати иро

педагогічних наук, профес р\_о  
поняття принципу як вихідного положення, яке розкр\_

мету та завдання музичної освіти. Е.Абдуллін, підкреслюючи багатоаспектність принципів музичної освіти, виділяє такі з них:

- філософсько-естетичний (гуманістична спрямованість; самоцінність особистості дитини; вчитель музики як діяч художньої культури);
- музикознавчий (єдність народної, класичної та сучасної музики; інтонаційний, жанрово-стильовий підхід до її вивчення; слухання, виконання, створення як основні види діяльності);
- художньо-психологічний (опора на єдність розвитку інтуїтивного та свідомого);
- художньо-дидактичний (захопленість, послідовність, систематичність, науковість, єдність музичного виховання та навчання, стійкість результатів);
- музично-педагогічний (образність і цілісність, діалектика мети і засобів, єдність художнього та технологічного).

У педагогіці з кінця минулого століття з'являються праці, в яких автори розглядають нетрадиційний підхід до трактування принципів музичної освіти. Так, на думку *В.Ражнікова* [41], у сучасній музичній педагогіці важливо відмітити такі принципи:

- Уподіблення людини музиці, створення педагогом атмосфери рівновеликості музиканта (*учня*) музичному твору.
- Особистість учня може розвивати лише розвинута особистість педагога. Інші позиції педагога - наставник, керівник, авторитетний фахівець тощо - приводять до відокремлення навчання та виховання.

Останнім часом у ряді наукових досліджень обґрунтовано концепцію поліхудожнього підходу до викладання дисциплін у галузі "Мистецтво". На думку *Б.Юсова* [59], який вперше науково обґрунтував цей підхід, з об'єкта культурогенних процесів учень стає "їхнім суб'єктом, предметом, тоді як раніше предметом був професійний культурний простір, художнє середовище, використання чужого мистецтва та залучення до нього.

У сучасних соціоумовах актуальним стає врахування національно-регіональних особливостей під час викладання музики. Етнографічний і природовідповідний напрям є однією з тенденцій новітньої педагогіки. Зазначимо, що останніми роками з'явилося багато інтегрованих навчальних програм із предметів неестетичної спрямованості (майже зі всіх шкільних дисциплін).

Сьогодні вже існує чимало навчальних закладів, які орієнтують свою роботу на інтеграційний підхід до навчання. Так, за концепцією *О.Рудницької* [47], в навчальному процесі необхідно враховувати такі три основні аспекти: 1) вивчення окремих видів мистецтва; 2) використання

прикладів взаємодії мистецтв (демонстрація на уроках близьких творів музики та інших мистецтв); 3) прилучення учнів до художнього синтезу (участь у позакласних заняттях театрального та танцювального гуртків та ін.).

При реалізації інтегративного підходу мають утворитися два рівні: теоретичний (узагальнення і систематизація знань); емпіричний (стимулювання особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття).

Теоретичний рівень спрямований на усвідомлення учнями понять художнього змісту і форми, жанру і стилю, художньої метафори, символу, алегорії тощо. Це вимагає порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності. З цією метою потрібно будувати синхротематичні програми з образотворчого мистецтва, художньої діяльності та музики, до яких входитимуть окремі інтегративні заняття.

Реалізація емпіричного рівня інтеграції передбачає вираження набутих учнями вражень з образотворчого мистецтва музичними засобами і навпаки, а також використання опанованих елементів художньої мови для відтворення явищ навколишнього світу.

Інтеграційний принцип в освіті не зводиться до міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань - це дещо більше, це переплавлення знань одного предмета в інший, що дає змогу використовувати їх у різних ситуаціях. Можливості для використання цього принципу надає майже кожна дисципліна. Його реалізація передбачає сумісні зусилля викладачів різних спеціальностей, потребує злагодженості та синхронності їхніх педагогічних дій.

### *Сучасні принципи музичного навчання*

Сучасною дидактикою створено певні *принципи*, які сприяють кращому засвоєнню знань і розумовому розвитку учнів. До принципів, які вже стали традиційними (систематичне та послідовне навчання, усвідомлене засвоєння знань, доступність навчання, наочність) додалися ще принцип індивідуального підходу та принцип активності. Ці принципи загальної педагогії! в аспекті музичного навчання відображують його особливості.

*Принцип систематичного та послідовного навчання* - це те спільне, що пов'язує музичну педагогіку з іншими видами навчання, оскільки не можна оволодіти предметом навчання, якщо вивчати його нерегулярно. Заняття мають бути регулярними, викладати предмет потрібно послідовно, згідно з логікою розвитку даного предмета. Цей дидактичний принцип включає такі вимоги, як пов'язування незнайомого матеріалу зі знайомим; викладення від простого до складного, з підведенням до необхідних узагальнень.

Характерною особливістю музичною навчання є пограба в регулярних домашніх заняттях. Принцип системності передбачає правильне планування та точний вибір репертуару для індивідуальної домашньої роботи учня, цілеспрямованого, тривалого самостійного тренування.

Принцип систематичності є вельми важливим у засвоєнні “стилю епохи”. Зазначимо, що в музичній педагогіці неодноразово було зроблено спроби послідовного засвоєння різних стилів, з наданням кожному на вивчення багато часу. Однак така методика обмежувала розвиток учня як у музичному, так і в технічному відношенні. Тому в програмах доцільно поєднувати твори різних стилів, що дають комплекс професійних умінь. Принцип систематичності реалізується в русі „від простого до складного” шляхом поступового накопичення досвіду виконання та аналізу фортепіанних творів різних епох.

Принцип системності, спираючись під час вивчення на узагальнюючі поняття, положення, теорії, передбачає, на думку Л.Рапацької [42] розгляд самого феномена художньої культури як складної системи. Системність є основним науковим змістом теоретичного матеріалу, що вивчається, шляхом його засвоєння на основі системоутворюючих елементів знань (у даному випадку знань про художню культуру та “стиль епохи”).

Системність знань - якість, якої потребує кожен педагог-музикант. На цій основі створюється міцний фонд наукових уявлень про художню культуру як про цілісність, про музичне мистецтво як її компонент. Принцип системності сприяє осягненню духовної суті художньої культури, її багатогранності за умов принципової єдності закономірностей художнього освоєння світу. Тому, якщо знання організувати в цілісну систему, вони дають змогу школярам досить вільно орієнтуватися в різноманітних явищах мистецтва.

Це повною мірою стосується і майбутнього вчителя музики. Багато залежить від того, чи зможе він пов'язати в єдине ціле “елементи системи”, тобто різноманітні відомості про певний музичний стиль, з широким культурологічним контекстом (зокрема з іншими видами мистецтв). Узагальнюючи матеріал щодо теорії “стилю епохи”, студент використовує міжпредметні зв'язки, знання про які він здобуває в процесі самостійного опрацювання матеріалів з історії мистецтва.

*Принцип усвідомленого засвоєння знань* у музичній педагогіці є антиподом авторитарних методик викладання, наслідування поведінки педагога та бездумного тренування, за формулою “чим більше, тим краще”. Він потребує від учня вміння самостійно розібратися в загальній

і спеціальній музичній термінології, у структурі та змісті твору, що виконується.

Усвідомлена робота сприяє виробленню стійких навичок, поступово формуючи в учнів власний підхід до вивчення твору, а в підсумку самостійність мислення та інтерпретації.

*Принцип міцності знань* - це послідовне накопичення музичних знань і вмінь, що потребує ретельного опрацювання кожного твору та виконавських навичок для хорошої підготовки до виступу на концерті чи до іспиту. Отже, потрібно розвивати загальну і музичну пам'ять учня, формувати вміння використовувати накопичений досвід у нових умовах.

*Принцип доступності навчання* передбачає урахування вікових особливостей учнів. Проте музичний розвиток відрізняється від загального тим, що він не так жорстко пов'язаний із віковими нормами. В музичному навчанні доступність пов'язана більше з індивідуальними особливостями учнів, рівнем їхньої обдарованості, загальним і музичним розвитком, здатністю до засвоєння. Відзначимо, що нерідко молодші школярі виявляють здатність оволодівати і на високому художньому рівні виконувати складні музичні твори.

Принцип доступності в дидактиці передбачає, що процес навчання вибудовується на рівні реальних можливостей учня. На думку А.Артоболевської [4], педагог має ставити перед учнем лише одне завдання. Не можна висувати одразу всі вимоги. Інакше учень втратить віру у власні сили, знизиться його працездатність, може появиться перевтома. Тому таку істотну роль відіграє правильний вибір програми для студентів із різним рівнем підготовки.

*Принцип наочності навчання* є зовнішньою опорою внутрішніх дш, що їх реалізує дитина під керівництвом вчителя в процесі оволодіння знаннями [22]. У музичній педагогіці використовуються два основних види наочності: показ (ілюстрація) та пояснення. Мета показу полягає у створенні уявлень про художній образ в одному з виконавських варіантів: педагогічному та суто виконавському (художнє виконання). Більш ефективним є педагогічний, який супроводжується аналізом ігрових прийомів та методичними вказівками.

Простота та очевидність основних дидактичних принципів, що розглядаються, пояснюється логікою педагогічного процесу і тим, що вони впливають із системи і сутності навчання, цілей, змісту, закономірних зв'язків між окремими сторонами та компонентами навчального процесу, є актуальними як для музичної, так і для загальної педагогіки.

Принцип наочності в музичній педагогіці з культурологічних позицій має величезне значення. Незважаючи на значущість вербального спілкування педагога з учнем, основний вплив на студента здійснює особистим приклад педагога, який виконує фрагмент музичного твору, показує, як слід над ним працювати. Звичайно, часте виконання твору викладачем небажане: це призводить до сліпого копіювання замість творчої самостійної інтерпретації твору, який вивчають. Наочність виконавської частини доцільно поєднувати з наочністю іншого типу, наприклад, з переглядом репродукцій творів художників, які причетні до художнього стилю музики, що її вивчають. Звичайно, живі життєві враження та образи картин не повинні призводити до однобічного розуміння принципу наочності. Важливо навчити учнів самостійно долати шлях від наочних художніх образів до невисловлених образів, які узагальнюють на основі музичної мови різні життєві явища, інакше кажучи, до осягнення художнього образу в музиці.

Особливості музичного навчання висунули ще два дидактичні принципи, *принцип індивідуального підходу та принцип активності*.

*Принцип індивідуального підходу* в музичній педагогіці посідає перше місце, тому що він пов'язаний із завданням розвитку властивих для кожного учня рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність. Найактивніше впливати на музичний розвиток учнів дають змогу індивідуальні заняття з фаху, на яких застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання, адже творчий підхід до розвитку індивідуальності - одне із завдань музичної педагогіки.

*Принцип активності* висувається як ознака провідної ролі педагога в музичному розвитку та як потреба в активній діяльності учнів на всіх стадіях навчального процесу. Активність учня керується на різних рівнях, і багатогодинні механістичні вправи — один із видів активної навчальної діяльності. Проте наивгацією формою є “напружена мисленнева діяльність” (АЛюблінська) та активне емоційне ставлення до виконання і навчання в цілому. Оскільки принцип активності виходить із завдання добитися максимальних результатів у музичному розвитку, він передбачає як методичний прийом подолання завдань високого рівня труднощів як стосовно вибору репертуару, так і виконання художніх і технічних вимог педагога.

Принцип активності в дидактиці передбачає відповідне ставлення учнів до предмета, мети учення, до процесу здобуття знань і накопичення нових умінь. Для успішного оволодіння матеріалом культурологічного характеру на музичних заняттях важливо спрямовувати активність

учнів на самостійне здобуття знань. Цього можна досягти лише за умови зацікавленого ставлення до загальнокультурних, естетичних проблем у цілому і до здобуття таких знань на уроках. Здебільшого музиканти стають надзвичайно емоційними, коли йдеться про проблеми взаємодії музики з іншими видами мистецтв. Багато хто з музикантів відчувають інтерес до літератури, живопису, театру незалежно від того, чи усвідомлюють вони професійну значущість своїх інтересів. Досвід показує, що завдання, які розширюють звичні рамки уроку музики, стимулюють фантазію, розкривають творчі здібності студентів, активізують сам процес навчання музики.

*Принцип єдності виховання, освіти і розвитку* реалізується в процесі засвоєння художніх стилів через усвідомлення художньо-естетичного, морального, духовного потенціалу музичного твору. Працюючи над кожним конкретним твором, потрібно пояснити студентам історико-культурні закономірності, що лежать в основі його стилю. Так, вивчаючи стиль бароко, слід спинитися на піднесених ідеях релігійного змісту, на пафосі моральної чистоти, що закладена в естетиці цього стилю. Невипадково багато видатних педагогів-піаністів радять під час вивчення музики Й.Баха розкривати перед учнями такі поняття, як духовна велич, ідея самопожертви, філософія життя і смерті, добра і зла, вічні моральні цінності тощо.

Музичні твори, що належать до класицизму, втілюють естетичні ідеали, які відповідають “стилю епохи”, В них закладено ідеї розумності світового порядку, гармонії буття, цінності впорядкованої світобудови. Тому, працюючи над творами віденських класиків, необхідно розповісти учням про ідеали Просвітництва, про гармонію як вищу категорію естетики класицизму, показати, як реалізувалися ці ідеї в стилістиці класичних сонат Й.Гайдна, А.Моцарта, Л.Бетховена.

Як засіб педагогічного впливу викладач може використати факти біографії видатних майстрів-класиків. Наприклад, працюючи над сонатою Й.Гайдна, можна розповісти учням про ті жорсткі естетичні норми життя, які композитор сприйняв ще у своєму патріархальному дитинстві. Вірячи в кінцеву справедливість світу, пропагуючи цінність праці і простоту життя, композитор втілює у музиці правдивість та відвертість почуттів, впорядкованість уявлень про добре та погане. Інші цінності можна підкреслити в творчості А.Моцарта або Л.Бетховена. Так, у А.Моцарта слід виділити піднесеність і гармонію образів, витонченість ліричних переживань, чіткість уявлень про світ і пітьму, добре й погане; у Бетховена - неухильну протидію людини ворожим силам,

героїзм, волю, енергію, самоствердження. Це означає, що учні в процесі музичної підготовки не лише набудуть необхідний запас знань про “стиль епохи”, засоби музичної виразності, а й отримають моральні настанови, відображені в творчості видатних майстрів, що закликають до відповідальності у праці, до доброти, простоти, відвертості, відкритої боротьби зі злом.

Вивчаючи твори епохи романтизму, учні обов’язково поринають у світ майбутніх почуттів і переживань, у світ страждання “маленької людини з її коханням, радістю, болем, образами. Навіть образи природи, закарбовані на багатьох сторінках романтичної фортепіанної музики, композитори сприймали крізь призму особистих переживань і емоцій. Безпосередність вираження почуттів, пристрасність сприйняття прекрасного і водночас розлад душі — ось основа багатьох романтичних творів. Навчити студента висловлювати ці почуття - головне завдання педагога. Тому при розмірковуванні над художніми образами романтичної музики продуктивним є читання ліричних віршів, звернення до романтичного живопису, скульптури, театру.

Музика сучасності є різноманітною за своїми стильовими настановами, вчить незалежності мислення, повазі до різних поглядів, оригінальності творчого самовираження. Таким чином, кожен стиль музичного твору живить розум і серце, дає змогу в процесі занять поєднувати освітні та виховні завдання.

*Дидактичний принцип зв’язку навчання з життям* досить повно описано в музично-педагогічних працях Д.Кабалевського. Він відзначав, що внутрішній, творчий і життєвий зв’язок існує між всіма мистецтвами, адже мистецтва виникають не на порожньому місці, не з одного лише випадкового уявлення їхніх творців. Джерелом є реальне життя, що живить рівною мірою мистецтво і письменника, і композитора, і художника. Тому є багато спільного між різними мистецтвами, хоча в кожному з них це “спільне” виражається різними засобами, в різних формах і по-різному впливає на нас. Зрозуміти твори мистецтва - це означає насамперед зрозуміти його життєвий зміст, усвідомити, на якому життєвому ґрунті воно виникло.

Стислий огляд основних дидактичних принципів дає змогу відмітити їхній тісний взаємозв’язок і взаємопроникнення один в одного. Не можна говорити про один з них поза зв’язком з іншим. Досягти оптимального результату в музичному розвитку учнів можна тільки за умов творчого застосування дидактичних принципів і гнучких методів навчання, які передбачають різноманітне використання репертуару і



різні способи його вивчення. Тому необхідно, щоб викладач ии тичин  
напрями педагогічної діяльності, маючи при цьому на увазі три ми ж ..... і  
педагогічні приншгаи, які часто згадуються, проте на практиці иеріднп  
ігноруються:

Мета навчального процесу справді може бути досягнута різними  
способами. Всі шляхи можуть здатися такими, які “варті уваги”, та  
немає потреби змушувати себе у разі вибору до категоричного “чи-  
чи”. Діяльність викладача музики ніколи не має перетворюватися на  
механічне виконання методичних вказівок, а постійно бути творчим  
процесом. Як змінюються від покоління до покоління учні, так сам  
педагог і його робота змінюються протягом життя.

Беручись навчати, вступаючи на шлях викладацької діяльності,  
педагог насамперед позбавляє себе права розслабитися. Він зобов’язаний  
бути терплячим відносно будь-яких помилок та нетямущості тих, хто  
прийшов до нього за допомогою, прийшов навчатися; зобов’язаний  
спокійно та доброзичливо допомагати їм у складній справі оволодіння  
виконавською майстерністю: не заважати творчості, а допомагати,  
пожертвувати, якщо потрібно, встановленими істинами заради смислу  
творчості.

Слова Золтана Кодая “Вкладемо до рук дітям, сприйнятливим до  
музики, той ключик, за допомогою якого вони можуть увійти у казковий  
сад музики, щоб примножити смисл їхнього життя” можуть бути  
опорою та стимулом у копіткій роботі для тих музичних педагогів,  
метою яких є не тільки викладання для здібних та обдарованих дітей,  
а й те, що здається менш успішним, тобто “масове виховання”.

У зв’язку з цим доречно виділити найхарактерніші ознаки сучасної  
музичної педагогіки, що сприяють вирішенню саме завдань загальної  
музичної освіти. Це: глибока повага до дитини; прагнення поєднати  
навчання з природними для дитячого віку інтересами та переживаннями;  
підкреслювання широких виховних аспектів викладання гри на  
інструменті в дусі сучасного гуманізму; прагнення пов’язати школу із  
життям; намагання створити процес навчання, здатний дати учням  
грунтовну підготовку, яка відповідає вимогам життя; створення глибокої  
спільності між педагогами одного фаху чи хоча б між тими з них, хто  
прагне вдосконалити свою працю.

### Тема 3. Методи музичного навчання

Поняття методу в загальній педагогіці. Метод (від грецьк. *methodos*) - це засіб Дк істини. Метод - засіб досягнення

**ПРИВІВ** практичного

Для РОЗУМІЮТЬЯК У торгований спосіб діяльності  
шна іа мТ оВНОІ МСГІ. ВІН бактеризується трьома

(посПвнійПХГ НавТМ (МСТа); 2) СПОСОбом засвоєння  
навчашшГ гпї о? ХарактеРом взаємодії суб'єктів (викладання та  
навчання) Способи навчальної діяльності учителя та учнів тісно взає

ї^лЛГ" »Ж^Р^ЧН" період?" «»\*\*> "ТМДУ була послідовніш,  
ПІ ТМ сучасній педагогіці активність учня, за Е.Абдулліним  
t ] стає визначальним фактором методичного забезпечення

ІwLТМІ" ПЕДарогііі ІСНУЮТЬ методи навчання та виховання  
Вони мають різну спрямованість. Методи навчання вирішують дидактичні  
завдання, методи виховання формують ціннісне відн^ення^ІГ  
Музична педагогіка прагне до органічної єдності цих двох с^адо^  
оскільки двоюкою є сама духовно-матеріальна природа музичної мови.

Класифікація т різні підходи до класифікації методів:

методів V<sup>33</sup> перелом знань (словесний, наочний, практичний

----- J відеометод та ін.); 2) за призначенням (набуття

знань, формування вмінь та навичок, застосування знань твооча

діяльність, закріплення набутих знань, перевірка знань, умінь і навичок)-

ПЗнавальної Діяльності (пояснювально-ілюстративний

S3ZГютГ0ТМ6, дослідницьшї^ ^Вий\* 4> 33 ДВДактичними  
Цілями (сприяють первинному засвоєнню матеріалу, закріпленню та  
удосконаленню набутих знань). у закріпленнюта

Перелічені методи загальної педагогіки виконують навчальну  
розвивальну, виховну, мотиваційну та котрольно-коригувальну функції  
в музичиш освт дітей. Розглянемо класифікацію методів за  
знань, запропоновану Л.Школяр [31]. Джерелом

Словесні методи в Словесні методи (розповідь, пояснення,  
музичній педагогіці бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою)

L----- посідають провідне місце у системі навчання

Г.Г тЮП ЖОГУ у короткий ієр^чн "wТМ в^л,ку за обГД,  
інформацно, порушити проблему, визначити шляхи її розв'язання  
зробити висновки. Слово активізує уяву, пам'ять, почуття Слово не  
може до кінця поясниш музику, але без нього, як вважав В.Сухомлинський  
неможливо наблизитися до цієї тонкої сфери пізнання почуттів.

Педагог-музикант має пам'ятати, що надмірна вербалізація навчання призводить до втрати самоцінності музики. Засилля слів та їхня недостатня точність на уроці трапляються частіше, ніж випадки недомовленості.

Надмірна опора на тексти при вивченні вокальних та синтетичних жанрів суперечить невербальній природі музичного мистецтва. Над власне музичним сприйняттям починає домінувати словесно-описова інтерпретація (назва, програма твору тощо). Постійне звернення учителя до слова, яке передує сприйняттю музики, може сформувати в дитини сумніви щодо змістовності музичної мови.

Слово дає лише напрям, в якому розвивається творча уява дитини. У цьому самому руслі перебуває звукообразність. Не слід шукати в кожному творі конкретний зміст. У непрограмній музиці такого змісту взагалі немає. Б.Асаф'єв [5] застерігав від підтасовування під музику позамузичних асоціацій, особливо у вигляді “програмних” тлумачень - “солодкої оболонки” до “гірких ліків”. Ситуативна інтерпретація музичного твору не є адекватною його змісту: буває, що діти тривалий час пам'ятають назви творів та цікаві історії про них, однак власне музику при цьому не пам'ятають зовсім.

### ***Наочні методи музичного навчання***

*Наочні методи* використовуються для чуттєвого ознайомлення учнів із життєвими явищами в натуральному вигляді або в символічному зображенні. Унаслідок звукової природи музичного мистецтва *наочно-слуховий метод* набуває особливого значення. Наочність - це звучання самої музики. Особливу цінність щодо цього має використання музики дітьми: хоровий спів, вокалізація, елементарне музикування та ін. Обсяг та якість музики, що звучить, її функція у драматургії уроку є показником успішності музично-педагогічного процесу [31].

У музично-педагогічній практиці широко застосовуються методи зорової наочності (схеми, нотні таблиці тощо). Для збагачення музичних вражень зоровими використовують репродукції або “музичні” малюнки дітей. Проте, зазначимо, що акцент на зоровій наочності часто відводить від змісту самої музики. Найчастіше наочність, не пов'язана з образно-художньою стороною музичного твору, не дає змоги музиці стати для дитини шляхом її пізнання.

На думку О.Леонтьєва [23], при застосуванні наочності необхідно враховувати: 1) роль наочного матеріалу для засвоєння; 2) відношення його предметного змісту стосовно предмета засвоєння. Слід використовувати

наочність, обумовлену самою сутністю музики, змістовою інтонаційно-звуковою формою твору та власне музичною діяльністю дітей.

Слід зважати на те, якою мірою кожен із методів роботи наближує дитину до пізнання духовної сутності музики.

**Група практичних методів: рухи, гра в оркестрі, імпровізація мелодій, малювання**

До *практичних* у загальній педагогіці належать методи, спрямовані на отримання інформації у процесі дій, що формують практичні уміння та навички. Активні дії з музикою на уроці, її створення, виконання можна розглядати як групу практичних методів. Б.Асаф'єв [5] зазначав, що спостереження музики призводить до загострення слухових вражень, до збагачення слухового досвіду. Проте необхідно викликати в слухача інстинкт виконавця, бажання брати участь у відтворенні музики, щоб реальніше її відчувати.

Сприйняття є найефективнішим у тому разі, якщо включається не лише слухова активність, а й зорова та моторна. Спів, на думку Н.Гродзенської [13], - головний метод розвитку сприйняття. Його доповнюють пластичне інтонування, нотний, графічний запис, які дають змогу точніше зрозуміти музику, краще запам'ятати. Сприйняття музики часто ототожнювалося із слуханням, але тепер трактується ширше: до його видів належать також хоровий спів, гра на музичних інструментах. Головним є формування умінь та навичок з цих видів діяльності.

Для включення дітей в активне слухання чи виконання твору Ю.Алієв [2] рекомендує ряд ефективних прийомів, особливо корисних для молодших школярів: *рухи, пластичне інтонування, вічне диригування, імітація гри на народних інструментах, гра в оркестрі, інсценування п'єс, пластичні імпровізації, інструментальні імпровізації, зображальні імпровізації, імпровізація мелодій, малювання.*

*Рухи.* За допомогою рухів дітям легше “увійти в образ”, відчутти музику “всім тілом”. Оскільки місця для рухів у класі мало, їх можна виконувати сидячи чи стоячи або рухатися вздовж рядів парт [31]. Рухи мають бути простими, відповідати настрою музики. Наприклад, під веселу музику можна “танцювати” кистями рук, притоптувати ногами тощо, під спокійну - тихо ходити, плавно рухати руками, під таємничу - зображувати цікавість чи бажання заховатися.

Спочатку вчитель має сам показати зразки рухів, щоб діти імпровізували нові. Діти із задоволенням рухаються під музику, і ті твори, які були пов'язані з рухами, краще запам'ятовують.

*Пластичне інтонування та музично-ритмічні рухи.* До проблеми взаємозв'язку музики з рухами, пластикою, танцем постійно звертаються фахівці різних галузей - музиканти, педагоги, ритмісти, балетмейстери.

Б.Асаф'єв [5] стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває на собі вплив “німої інтонації, пластики та рухів людини (включаючи мову руки)”. Музична інтонація, на його думку, ніколи не втрачає свого зв'язку а ні зі словом, а ні з танцем, а ні з мімікою, пантомімою (людського тіла). Найяскравіше зв'язок музики з рухами проявляється в народній музиці. І пісня, і танок, і інструментальна музика народжуються в тісному взаємозв'язку із зображенням трудових дій, інсценуванням музичного твору.

Найвищою точкою взаємозв'язку музики та рухів є балетний спектакль. Саме в балеті музичні засоби набувають тісного зв'язку з пластичними образами, ритмом танку.

Музична педагогіка постійно звертається до проблеми “музика - рухи”. Відомий швейцарський педагог ХХст. Е.-Ж.Далькроз [15] розробив систему ритмічного виховання, основою якої є розвиток музичного слуху засобами рухів під музику.

Вітчизняні дослідники цієї проблеми - Н.Александрова, Т.Ротерс, Н.Збруєва, Є.Конорва, М.Румер, В.-Яновська розробляли методіку ритмічного виховання ще у 20-30 рр. На цій базі склалися різні методіки музично-ритмічного виховання дошкільнят, учнів музичних шкіл, студій та гуртків загальноестетичного виховання.

Методичне розв'язання проблеми музично-ритмічних рухів на шкільних уроках музики у різні роки здійснювали по-різному. Вчителі використовували як вітчизняні, так і зарубіжні методи - К.Орфа, З.Кодая та інші. Музично-рухові вправи часто застосовуються для фізичної розрядки дітей. Приплескування ритмічних малюнків не завжди поєднується з музикою, а відбувається ізольовано. Через обмежений простір класів танцювальні рухи використовуються епізодично. Більше фантазії вчителі демонструють, організовуючи позаурочні форми музично-ритмічної роботи.

Розглянемо, як можна розв'язати цю проблему на шкільному уроці музики, які методи та прийоми вважати найефективнішими.

Якщо розглядати урок музики як урок мистецтва та виходити із цільової настанови на формування музичної культури школярів як частини духовного життя, то слід дбати про розвиток природної музикальності дітей, їхнього усвідомленого сприймання музики за допомогою рухових реакцій. Як будь-який вид музичної діяльності

дітей, пластично-ритмічне відтворення музики починається із вслуговування в неї. Вслуховуватися в музику” — це насамперед співпереживати тому, про що говорять мовою музики [31].

*Вільне диригування.* З перших уроків музики, розучуючи пісні, діти вчать відгукуватися на диригентські жести вчителя. Пропонуючи уявити себе в ролі диригента, їм рекомендують диригувати спочатку власним співом, виділяючи логічні наголоси та передаючи характер пісні. З накопиченням досвіду “диригенти” можуть керувати виконанням невеликих композицій, складаючи свій “виконавський план”. У подальшому можна переходити до колективного диригування невеликими інструментальними п’єсами типу “Солодка мрія” П.Чайковського, “Мелодія” А.Рубінштейна та інших, причому не слід добиватися точної диригентської схеми: диригування має бути справді вільним і передавати в жестах фразування, динаміку, кульмінаційні моменти тощо.

*Інсценування п’єс.* Музичний фольклор найбільше пов’язаний із рухами, танцем. На уроках музики можна “розігрувати” пісні, що мають зображальну основу. Це, наприклад, ігрова пісня “А ми просо сіяли” та ін. Виконання супроводжується виражальними рухами як окремих персонажів, так і груп учнів.

*Танцювальні рухи.* Виконання танцювальної музики сприяє засвоєнню танцювальних рухів - кружляння у вальсі, кроків польки, реверансів у менуеті, підстрибувань, дрібних кроків у народних танцях та ін. [39].

*Гра в оркестрі* Цей методичний прийом створює в дітей враження участі у виконанні музики, що активізує сприйняття та дуже їм подобається. Для участі в грі використовують елементарні інструменти: палички, дзвіночки, брязкальці, металеві та дерев’яні ложки. Під музику діти виконують задані ритми. Вчитель диригує, показує вступі інструментальних груп. Грають в оркестрі відповідно до настрою музики: весело, бадьоро, голосно чи тихо, таємничо.

На уроках музики в початковій школі широко використовується інструментальне музикування: включення найпростіших інструментів у процес музичного виконання [8].

При цьому вчитель вирішує такі завдання: формування інтересу до музичних занять; розвиток музичальності, емоційного відгуку на виконувані твори, осмислення їхньої жанрової приналежності; розвиток ритмічного та тематичного слуху, почуття ансамблю; формування “диференційованого” слухання - виокремлення характерних інтонацій, елементів форми, прийомів розвитку; набуття навичок гри на простих

інструментах; розвиток координації простих рухів при грі; засвоєння елементів музичної грамоти.

Інструментальне музикування - це передусім форма творчого самовираження дитини. Вибір музичних інструментів залежить від декількох факторів: можливостей інструментарію в кабінеті музики; володіння вчителем прийомами включення інструментального музикування у драматургію уроку; рівня музичного розвитку кожного конкретного класу та готовності дітей до застосування інструментів на уроці.

*Імпровізація мелодій.* Важливим завданням викладача є систематичне накопичення в дітей інтонаційно-слухового досвіду, формування на його основі музичного тезаурусу - інтонаційного словника. Virішення цього завдання пов'язане з усіма видами музично-практичної діяльності школярів, у тому числі з імпровізацією. Існує методика залучення дітей до Імпровізації в умовах колективного навчання, проте вона є не досить розробленою.

*Імпровізація* (від лат. *improvisus* - несподіваний) - історично найдавніший тип музикування, при якому процес створення музики відбувається під час її виконання. Велику увагу імпровізації як різновиду творчості приділяли як зарубіжні педагоги-дослідники (Е.-Ж. Далькроз, Е. Дункан, З. Кодай, К. Орф та інші), так і вітчизняні. В 20-х роках минулого століття Б. Асаф'єв [5] писав, що творчий інстинкт проявляється у дітей завжди в прагненні самим брати участь та вносити своє до процесу пізнання музики. Найпростішим імпульсом до творчості, на думку вченого, є зацікавлення дітей винаходом підголосків, варіантів наспіву. Отаннім та найскладнішим шляхом є імпровізація пісні або п'єси, проте не слід заважати ранньому прояву такої здібності.

Б. Яворський [60] визначив такі етапи розвитку творчих здібностей дітей: 1) накопичення уявлень; 2) спонтанне вираження творчого начала у зорових, сенсорно-моторних, мовних напрямках; 3) імпровізації: рухові, мовні, музичні, ілюстративність у малюванні; 4) створення власних композицій; 5) музична творчість. Вчений вважав, що в творчості дитини необхідно розкривати такі властивості музики, як ладова організація, ритміка, динаміка (сила і темп), драматургія, штрихи, жанрові зв'язки, фактура тощо.

Велику увагу розвитку навичок імпровізації - ритмічних, мелодичних, інструментальних, пластичних - приділяють і сучасні методики (П. Вейс, І. Микита, Н. Долматов, М. Котляревська-Крафт та ін.), а також методики навчання гри на фортепіано початківців (Л. Баренбойм). Сюжети імпровізацій, як правило, пов'язані із створенням на уроках сольфеджіо

чи індивідуального фортепіано образно-ігрових ситуацій, до втілення яких залучають дітей.

На необхідність включення імпровізацій у навчально-виховний процес вказують автори загальноосвітніх програм з музики. Так, на думку Д.Кабалевського, заняття імпровізацією на уроках музики можуть вирішувати два взаємопов'язаних завдання: 1) вироблення інтонаційного та ладового слуху; 2) розвиток творчої фантазії. Найтиповішими імпровізаціями для використання на уроках музики є: мовні, пластичні, інструментальні (найчастіше ритмічні), зображальні (малювання на тему музичних творів) та вокальні.

*Мовні імпровізації.* Підготовчий етап до мовних імпровізацій - пошук емоційно-образних визначень характеру музики та передача їх у відповідному виражальному тоні: радісно, світло, схвильовано, похмуро; це також інтонаційно-осмислене читання тексту пісень при їхньому виконанні та вивченні.

Наступним етапом є створення закінчення до поетичних рядків. Цей вид діяльності можливий як на уроці, так і вдома. Для домашньої роботи готуються картки з текстом віршів, які діти можуть переписати без останнього рядка. Паралельно пропонується продумати, якими інтонаціями - маршовими, пісенними чи танцювальними - можна озвучити цей твір. Таким чином, перший досвід мовних імпровізацій можна пов'язати з вихованням у дітей почуття жанрової приналежності вірша, відчуття його музикальності.

*Пластичні імпровізації.* Пластичні імпровізації продовжують лінію розвитку емоційного відгуку дітей на музику. Як і для згаданих вище пластичних етюдів, для них добирають яскраві програмні твори, на основі яких створюють найрізноманітніші пластичні образи.

Приводу для пластичних імпровізацій музика дає дуже багато, вчитель має тільки з позиції методики визначати: а) який образ за своїм емоційним відгуком доречний для пластичного втілення на даному уроці; б) як точно та коротко сформулювати завдання для учнів щодо створення пластичної імпровізації; в) яку форму імпровізації (індивідуальну, групову) обрати для конкретного твору.

*Інструментальні імпровізації.* До пластичних імпровізацій додають імпровізації, пов'язані з використанням нескладних музичних інструментів. На ударних виконують ритмічний супровід до п'єс, пісень, музичних казок та ін. На звуковисотних інструментах (металофон, тріола) підбирають підголоски, знаходять "бурдони" (тонічний, домінантовий) для супроводу деяких творів.



*Зображальні імпровізації.* Музичні твори у виконанні дітей можуть закріплюватися зображальною творчістю — малюванням на сюжети музичних творів, ліпленням персонажів музичних казок, оформленням програм та афіш концертів, створенням ескізів костюмів для персонажів опер, макетуванням фрагментів декорацій. Художня творчість (вдома чи на уроці) розвиває асоціативне мислення, сприяє поглибленому усвідомленню музичних образів.

*Малювання* Після дво-трикратного прослуховування твору можна запропонувати дітям намалювати (вдома чи на уроці) картинку, що виникла в їхній уяві під час сприйняття. Повторювати твір можна в ігровій формі (вікторини, концерт-загадка, концерт на замовлення) [8].

У музичній освіті школярів відбувається своєрідне переломлення загальнопедагогічних методів, яке полягає у специфічному використанні наочного та практичного методів.

Загальнопедагогічні методи в музичному навчанні набувають певної специфіки. Так, дуже поширений словесний метод не стільки передає необхідну інформацію, скільки створює образно-психологічне настроювання: для словесного пояснення музики мова має бути не побутовою, а образною.

Наочний та практичний методи також переломлюються через модифікацію: наочно-слуховий, наочно-виражальний та художньо-практичний. \_\_\_\_\_

#### **Метод**

Серед методів та прийомів слухової *спостереження* спрямованості видатні діячі масового музичного ----- виховаїша (Б.Асаф'єв, Б.Яворський, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський) *метод спостереження* вважали основною ланкою музичної освіти.

Спостерігати мистецтво, на думку Б.Асаф'єва [5], - це насамперед вміти сприймати його. Спостереження музики спрямовує свідомість не на одиничні предмети, а на взаємозв'язок, як це зазвичай відбувається, коли спостерігають за явищами, які лише відчують. У цьому разі, вважає Б.Асаф'єв, музика чинить на дітей виховний вплив: збагачує життєвий досвід, виявляє "соціально-цінні психічні стани", розвиває ініціативу, кмітливість, критичне ставлення та ін.

Методи дошкільного музичного виховання - це методи контрастних зіставлень творів та уподібнення характеру звучання музики. Вони сприяють усвідомленості сприйняття, створенню проблемних ситуацій, розвивають емоційну чутливість до музики, уявлення та творчість.



### **Метод порівняння**

Метод *порівняння* найбільш поширений у практиці музичного виховання не лише тому, що створює цікаві для учнів ситуації. Виконання будь-яких творчих завдань передбачає аналіз музики. Діти мають вслуховуватися в неї, усвідомлювати враження та робити висновки.

Метод порівняння, належить до найбільш важливих та дієвих. Як зазначає Н.Гродзенська [13], він використовується в будь-якому процесі навчання, однак у музичному його слід застосовувати ширше, тому що можливості аналізу тут обмежені через недостатню підготовку дітей, невеликий досвід. Метод порівняння дає змогу помітити те, на що учень не звернув би увагу самостійно.

Порівняльний аналіз творів різних композиторів збагачує уявлення учнів про їхню творчість. Логічна послідовність запитань учителя активізує процес розробки творів, сприяє розвитку музичного сприйняття та уявлення учнів.

Для активізації реакції на музику метод порівняння можна використовувати так: твір, що викликає інтерес, виконується учителем зі змінами одного з виражальних засобів. Пропонуючи визначити, чи змінився характер музики і через що, педагог змушує дітей вслуховуватися. Виконання завдань дає їм змогу відчутти виразність музичних засобів, використовуваних композитором.

### **Метод музичного узагальнення**

Метод *музичного узагальнення* передбачає становлення в учнів системи знань, розвиток свідомого ставлення до музики. Є.Абдуллін [1] визначає ряд послідовних дій цього методу: а) активізація музичного, життєвого досвіду школярів з метою введення у тему або її поглиблення; б) ознайомлення з новим знанням через чітко поставлені завдання, сумісне вирішення їх з учнями та формулювання дітьми висновку; в) закріплення знань у різних видах діяльності.

Оскільки метод узагальнення спрямований на розвиток художнього мислення, Д.Кабалевський вважав його основним у музичній освіті школярів.

Не слід забувати, що в музичному навчанні важливим є осягнення музики через інтонацію, осягнення музики музикою, іншими видами мистецтва, життям природи та людини, а не окремими виражальними засобами, взятими із цілого.

Методи музичної освіти спрямовані на розвиток художнього мислення школярів та адекватні естетичній сутності музичного мистецтва, цілям та завданням музичного виховання.

**Метод забігання  
наперед та  
повернення до  
пройденого**

Метод забігання наперед та повернення до пройденого сприяє формуванню цілісного уявлення про музику. У програмі “Музика” [39] цей метод реалізується на різних рівнях. Так, у програмі для II класу перша тема I семестру - “Три типи музики - пісня, танець, марш” - вводить у світ найпоширеніших жанрів. Вчителів слід урахувати підхід Д.Кабалевського до цих жанрів не як до найпростіших, а як до основних сфер музичної образності, що пронизують усю музику. При цьому треба пам’ятати, що в I класі діти вже інтуїтивно пережили перетворення жанрових моделей у дещо більш містке, ознайомлюючись із творами Ж.Бізе, П.Чайковського, С.Прокоф’єва та інших. Отже, повернення до засвоєних знань по суті є вираженням якісних змін у свідомості дітей.

На рівні зв’язку між темами чвертей реалізація методу забігання наперед є ще більш очевидною. Так, у першому півріччі IV класу (Музика мого народу”) та у другому (“Між музикою мого народу та музикою різних народів світу немає неперехідних кордонів”) повернення до пройдених творів - це не повторювання, а сприйняття вже знайомого в умовах нової теми. З прелюдями №7 та №20 Ф.Шопена діти ознайомлюються у III класі двічі: спочатку, коли проходять тему “Маршовість, пісенність, танцювальність” (I чверть), потім, коли осягають принципи розвитку музики (III чверть).

**Метод емоційної  
драматургії**

Метод емоційної драматургії активізує емоційне ставлення учнів до музики, сприяє формуванню захопленості музичним мистецтвом. Важлива функція цього методу - “режисура” структури уроку, визначення його кульмінації. У такому розумінні метод емоційної драматургії (Е.Абдуллін) близький до методу емоційного впливу (Л.Дмитрієва). Основними принципами цього методу є емоційний контраст та послідовне насичення емоційного тону уроку.

Увагу та інтерес учнів, особливо молодшого віку, активізують завдання перед прослуховуванням музики. Наприклад: піднімати руку, коли музика зміниться чи коли звучить скрипка (флейта тощо), або коли звучатиме тема; пригадувати твори, подібні за настроєм та ін. При ознайомленні молодших школярів з більш складними образами дорослої класики корисно використовувати прийом *парного сприйняття творів*: до класичного твору, що складно сприймається, підбирають аналогічну за настроєм дитячу п’єсу, яку ретельно розбирають. Коли

діти “увійдуть” у настрій п’єси, їм пропонують складний класичний твір. Парне сприйняття значно полегшує засвоєння “серйозної” класики (із досвіду Ю.Алієва).

**Методи розвитку  
музичного  
сприйняття**

Б.Асаф’євим [5] визначено чотири стадії входження у музику, які забезпечують розвиток її сприйняття дітьми. На *першій стадії* (накопичення музично-слухового досвіду) педагог має сам багато грати та розмовляти, віднаходити різні шляхи наближення до музики. Головну роль тут, на думку Б.Асаф’єва, відіграє особистісний педагогічний талант та чутливість педагога, оскільки немає вірогідних даних про межі та обсяг природжених музичних реакцій. Основну складність вчений вбачав у неможливості науково встановити, з чого власне має розпочинати музикант-педагог, працюючи з дітьми загально-освітньої школи.

Музично-педагогічна концепція Д.Кабалевського є відповіддю на це запитання. “Променем”, що освітлює певні грані музики, стали узагальнюючі навчальні теми програми (“музика в житті”, “життя в музиці”). Тематизм програми Кабалевського, з одного боку, відображує художньо-естетичні закономірності музичного мистецтва, з іншого, узагальнює життєво-музичний досвід учнів. Засвоєння будь-якої теми потребує передусім знання музики.

*Друга стадія* входження в музику передбачає поступове введення у свідомість учнів-слухачів основних співвідношень елементів, які звучать та організують музичний рух, що, в свою чергу, здійснюється за методом *наведення*. На думку психологів, потрібно, щоб обставини, які наводять, викликали в людини досить живу орієнтаційну реакцію. Застосовуючи метод наведення, потрібно відповідним чином добирати твори чи музичні бесіди. Це дає змогу непомітно ввести слухача у середовище дії факторів, на які бажано звернути увагу та зафіксувати спостереження відповідним узагальненням. Б.Асаф’єв має на увазі найважливіші види співвідношень - ритмічних, ладових, тональних, динамічних, темпових, тембрових тощо. Йдеться не про формування вмій відчутти той чи інший засіб виразності, не про засвоєння вузько-спеціальних знань чи термінів, а про спрямованість на розвиток музичного сприйняття-мислення, яке дає знання істотних властивостей музичних явищ, коли жоден з елементів не сприймається як незалежний серед інших.

Опорою у цьому напрямі стає вміле залучення до сприйняття музики життєво-художнього досвіду дитини, асоціацій із спорідненими

митними. Контраст відчуттів, наочно відчутні зміни видимих явищ призводять до того, що вирішення художніх завдань відшукується 'райтгом'. Так, в учнів виникає здогадка, а досвід (як множина правильних здогадок) поступово розкриває принципи вирішення, шляхи засвоєння суто музичної організації елементів. Це відбувається на основі єдності емоційного та логічного, інтуїтивного та свідомого.

*Третю стадію* входження в музику Б.Асаф'єв називає власне сферою досвіду - відтворення музики в найширшому сенсі слова (починаючи від переписування нот та закінчуючи участю у виконанні). Цей досвід не лише пов'язаний із розвитком сприйняття музики. Вокалізація музичних тем, на думку Н.Гродзенської, сприяє збагаченню музично-слухового тезаурусу учнів, вихованню їхньої музичної свідомості.

Поглиблення цієї сфери досвіду стає можливим у творчій спрямованості - *четвертій стадії* входження в музику. Творчість Б.Асаф'єв розглядає як найвищий вид музичної самодіяльності. Йдеться не про композицію, а про прояв максимуму самодіяльності в музиці. Введення в урок імпровізації, "створення" мелодій, інтонацій у певному жанрі, стилі стає педагогічно значущим методом, який дисциплінує роботу уяви, розвиває самостійність та критичне відчуття.

### ***Проблемно - пошуковий метод***

так [31]:

- На відміну від традиційних, спрямованих на передачу музичної інформації та її запам'ятовування, проблемний метод ґрунтується на самостійному музичному мисленні учнів. Вони включаються в процес активного пізнання музики як частини оточуючого середовища. Активність спрямована на пошук ключових знань про музику, на самостійне залучення до будь-якої музичної діяльності (сприйняття або аналіз музики, спів, гра тощо).

- Основний елемент проблемної ситуації в музичному навчанні - це невідоме, нове. Створення проблемної ситуації передбачає таке завдання, при якому знання, яке треба засвоїти, буде на місці невідомого.

*Проблемне завдання* - це дидактичний прийом, що зумовлює виникнення проблемних ситуацій. Як і проблемне питання, завдання є важливим фактором підвищення пізнавальної і практичної активності (Л.Занков, М.Махмутов, А.Матюшкін та ін.)

Однією із особливостей проблемного завдання є те, що воно завжди містить запитання, яке є основною формою вираження проблеми. Як і запитання, завдання містить суперечливу інформацію і створює проблемну ситуацію. Проблемне завдання обов'язково становить певні практичні або теоретичні труднощі, що потребують дослідної активності для його вирішення.

На початку навчання пізнавальні завдання має давати викладач (у конкретній формі). Він має передбачати самостійну пошукову діяльність учня в межах раніше засвоєного матеріалу (наприклад, відомі елементи форми, фактури, окремі виконавські деталі тощо). Поступово ступінь узагальнення завдань потрібно збільшувати: слід створювати умови для самостійного узагальнення учнями опорних музично-теоретичних знань. Такі завдання здебільшого переформулюються тими, хто навчається, в процесі роботи і їх поділяють на ряд часткових. Наприклад, розкрити і показати діалектичний взаємозв'язок музичної форми і образно-сислового змісту твору, який вивчають. Це завдання можна поділити на більш дрібні - залежність форми і жанру, жанру і змісту, змісту і музично-виражальних засобів тощо. І, нарешті, в процесі навчання можна ставити завдання, які потребують творчого перенесення знань і навичок у нові умови і пов'язані із самостійним осягненням музичних творів. Вони, як правило, виражаються в необмеженій формі й уточнюються учнями в ході роботи.

Застосування проблемних пізнавальних і практичних завдань на заняттях фортепіано при вивченні музичних творів зумовлено тим, що до моменту навчання в середній ланці учні вже мають певні можливості оперувати: - музично-історичними і теоретичними знаннями; частково сформованими музичними поняттями; деякими формами аналізу музичного матеріалу; певним рівнем розвитку музичного слуху і мислення; виконавськими навичками й вміннями.

Будь-яке практичне проблемне завдання логічно і психологічно обумовлює процес розв'язання навчальних проблем. У літературі описано кілька видів таких завдань. На нашу думку, найбільш придатними для музичного навчання є завдання, які потребують: а) активізації знань і дій тих, хто навчається, стосовно навчального матеріалу; б) застосування засвоєних знань і дій відповідно до нового навчального матеріалу; в) самостійного вивчення нового матеріалу.

До методів стимулювання музичної діяльності належить і *створення проблемно-пошукових ситуацій*, коли перед учнями ставлять різні творчі завдання. Наприклад, при вивченні народного танцю дітям

пропонують визначити, як його краще виконати (парами або стоячи у колі), які вибрати музичні інструменти для виконання супроводу та ін. Проблемно-пошукові ситуації активізують музичну діяльність, концентрують слухову увагу, змушують мислити, розмірковувати, розвивають творчі здібності. Проблемна ситуація як складний стан психіки, що залучає до творчого пошуку, характеризується яскравим колоритом і високим динамізмом емоційних переживань, націленістю до істини, що сприяє активізації духовних сутнісних сил. Вплив соціального контексту на формування духовного потенціалу студентів полягає в тому, що він наповнює всі форми навчання особистісними смислами, які, перетворюючись в духовні цінності, підносяться від розрізнених ідей до інтерсуб'єктивності.

Розвиваючи уяву, емоційний відгук, музичне мислення, учитель прагне до того, щоб спілкування з мистецтвом викликало в дітей відчуття радості, задоволення, а формування навичок та умінь сприяло прояву їхньої активності та самостійності. Особливості музично-виховної роботи обумовлені специфікою музичного мистецтва та особливостями музичної ДІЯЛЬНОСТІ.

### **Методи стимулювання музичної діяльності**

Ці методи застосовуються для створення емоційної, творчої атмосфери на уроках музики. За Л.Школяр [31], метод *емоційного впливу* - це вміння вчителя виявляти своє ставлення до музичного твору образним словом, мімікою, жестами. Так, його голос може емоційно забарвлюватися залежно від характеру музики: ніжно розповідати про колискову; урочисто - про патріотичні пісні. Ці прийоми підсилюють емоційний вплив музики та збагачують враження учнів.

Широке застосування методу емоційного впливу визначає успіх музичної діяльності учнів, володіння ним свідчить про майстерність учителя. Ефективність методу залежить від відносин між учнем та учителем: сильного емоційного впливу на дітей можна досягти лише в обстановці довіри та взаєморозуміння.

Інтерес до музики залежить також від залучення незвичайних фактів, створення ефекту *здивування*. Наприклад, в учнів викликає інтерес те, що російський композитор А.Бородін був також відомим ученим-хіміком, що В.Моцарт у трьохрічному віці вже створював свої перші твори. Глибоке емоційне переживання відчувають вони, дізнавшись, що Л.Бетховен втратив слух, однак продовжував створювати свої геніальні твори.



Стимулюванню інтересу до музичної діяльності сприяє створення *ситуації успіху*. Вони необхідні в тих випадках, коли учні вчать старанно, але відчувають якісь ускладнення. Наприклад, не можуть чисто інтонувати. Заохочуючи дітей, учитель створює ситуацію успіху, а переживання радості сприяє підняттю емоційного тону та появи впевненості під час виконання пісні. Деякі учні відчувають невпевненість при виконанні творчих завдань, коли їм пропонують створити свою пісню або танок. Підбадьорювання та позитивна оцінка дають змогу створити обстановку розквітості, безпосередності, яка конче потрібна для творчості.

Розвиткові музичного інтересу дітей сприяють *ігрові ситуації*, до яких вдаються при роботі з молодшими школярами. В ігрових ситуаціях легше організувати пісенну творчість, інсценування, драматизацію. Вони завдяки емоційній розрядці запобігають перевтомленню.

Згадані раніше методи використовуються в поєднанні зі *словесними*, застосування яких завжди залежить від вікових особливостей учнів, їхньої музичної підготовки, а також від своєрідності музичного твору.

Готуючи учнів до сприйняття твору, учитель використовує словесні методи разом із наочно-слуховими, методами порівняння та аналізу. Вибір їх визначається специфікою творів та загальним спрямуванням його наступного розбору. Зосередивши увагу дітей на основних темах, педагог дає орієнтири для входження у дії образів, залишаючи простір для творчого сприйняття творів.

Відомо, що при навчанні гри на інструментах формування навичок є не самоціллю, а засобом, потрібним для виразного виконання музичного твору. Тому слід прагнути до того, щоб кількість вправ (*іпрактичний метод*) була мінімальною і не відволікала від естетичних переживань.

Учитель повинен уміти поєднувати різні види роботи залежно від музичного досвіду учнів. Так, розучуючи з першокласниками народну пісню, педагог чергує вокально-хорову роботу із завданнями, що сприяють активному засвоєнню та виразному виконанню. Він пропонує визначити, чи повторюється мелодія. Учні знаходять однакові та різні фрази, викладають їх на фланелеграфі нотами-кружечками. Наочне подання мелодії сприяє більш точному її відтворенню та дає змогу правильно розрахувати співацьке дихання.

Отже, вирішення завдань музичного виховання школярів потребує від учителя оптимального вибору методів залежно від своєрідності творів, особливостей музичної діяльності та можливостей учнів. Тому

жодну, навіть найкращу, розробку не можна застосовувати механічно. Успіх супроводжує педагога, який, враховуючи реальні умови, творчо підходить до справи: визначає варіанти послідовності сумісної діяльності з учнями, вміє залучати до роботи не лише активних, а й мало-ініціативних учнів. Учителю, який добре уявляє план дій, не розгублюється і в несподіваних ситуаціях на уроці, вільно переходить до імпровізації. Творчий підхід дає йому змогу кожного разу по-новому працювати над тим самим твором. Він варіює та перебудовує свою роботу залежно від обставин, щоб успішно вирішити завдання музичного виховання школярів.

Особливої уваги заслуговує сукупність методів розвитку *емпатії* майбутніх педагогів-музикантів, яка має універсальний характер і може бути використана в шкільній практиці. Це: *імітаційне моделювання (рольова ідентифікація)*; *синестезія (співчуття)*; *синектика* (“мозковий штурм”); *монтаж (художнє синтезування, колаж)*; *“ідеальні типи”*; *створення культурного контексту*; *інтерпретація* [32].

#### **Методи розвитку емпатії**

Ці методи є базовими для педагогіки мистецтва і реалізуються в системі вправ і творчих завдань. Розглянемо їх детальніше.

*Метод імітаційного моделювання.* Такий метод ґрунтується на живому зображенні, ідентифікації з конкретною людиною, станом, ситуацією. Поряд з “прийняттям ролі” тут діють і правила уявної реальності, “запропонованих обставин”. Більшості імітаційно-моделюючих ігор притаманна яскраво виражена забарвленість “персонажів”, соціокультурного фону ситуації, що моделюється. Можливі ігри-вправи, ігри-ілюстрації. Метод імітаційного моделювання сприяє, окрім ідентифікації, розвитку уяви, діалогового, дивергентного мислення, артистизму.

*Метод синестезії (співвідчуття).* У самому звучанні слова привертає увагу спорідненість “естетиці” (“естетикос” - такий, що відчуває, “синтез” - співчуття, співвідчуття). Зміст синестезії полягає в перекладі вербального змісту у невербальне, синтетичне, або, навпаки, невербальне переводиться в ряд інших експресивних аналогів. Згідно концепції О.Рудницької, синестезія, являє собою міжсенсорні асоціації, котрі виникають у суб’єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва і зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього смислу. Як правило, синестезія стає результатом взаємопроникнення елементів мовних структур, властивих різним видам художньої діяльності. Внутрішня

синестезійність значною мірою притаманна музиці. З одного боку, вона провокує відчуття інших модальностей, а з іншого — сама бере участь майже в усіх інтерсенсорних взаємодіях як універсальний засіб невербального мислення. Синестезія широко використовується в музичному навчанні (Ж.Далькроз, К.Орф, Б.Яворський), у художній педагогіці (М.Кнебель), у практичній психології (І.Матюгін, Дж.Скот, Р.Ассаджолі). Синестезія особливо продуктивна в музиці як сфері концентрованого художнього мислення для виявлення полімодальних образів на основі комплексної дії аналізаторів. Синестезія, на думку Л.Надирової [32], сприяє поглибленню ідентифікації, розвитку уяви, асоціативних зв'язків, артистизму, творчого мислення.

*Метод синектики.* (“мозковий штурм” на основі метафоричного мислення) розроблявся в зарубіжній педагогіці з 1960-х років. Смісл синектики, як вважає Л.Надирова, полягає в пошуковій діяльності учня з використанням здогадок, інтуїції.

Синектика є стимулом творчості. Вона сприяє активізації пошукової діяльності на основі емоційно-образного, метафоричного мислення. Розв'язання проблеми має інтуїтивний характер. В основі синектики лежать уявлення про природу творчості в навчальному процесі або про визначальну роль ірраціонального як рушійної сили творчості. Спільна участь педагога і учня спрямована на вироблення нових уявлень та оволодіння ними. “Кроками” синектики є такі: постановка проблеми; аналіз проблеми й збирання необхідної інформації; з'ясування можливостей розв'язання проблеми (кожен пропонує свій варіант), переформулювання проблеми (учасники повідомляють варіант проблемного розв'язання в своїй інтерпретації, проживаючи його і наближуючи до себе); сумісний вибір варіантів розв'язання переформульованої проблеми.

Образні аналогії, метафори (особистісні або символічні, що передбачають ідентифікацію з об'єктом); символічні аналогії (метафори) теж можуть бути “пережитими” і мають втілюватися коротко й образно.

*Метод монтажу (колаж, художнє синтезування).* Як вважає мистецтвознавець А.Яцкевич, “монтаж — це ритм, дихання, биття пульсу”. Метод монтажу є спільним для всіх мистецтв і не належить лише кінематографу. Зміст монтажу, за словами С.Ейзенштейна, полягає в зіткненні непов'язаних, на перший погляд, ідей. Монтаж, відзначав він, є не думка, що зіставлена зі зчеплених частин, а думка, що виникає в зіткненні двох частин, що не залежать одне від одного. Монтаж як художній метод ґрунтується на синтезі образних рішень і реальностей, щоб зіставити силу його впливу - інтуїтивно-чуттєвої цілісності

і» щипнім С міксті переживання», катарсис). Монтаж можна визначити о ми мітнП, перги кальний, горизонтальний, поліфонічний, асоціативний, ти ірііпунк гний тощо спосіб організації художнього матеріалу, їм ишчимо, що монтаж властивий музичному сприйняттю (виконанню - осягненню) і внаслідок “правопівкульності” є органічним методом розвитку емпатії. Монтаж сприяє невербально-образному діалогу в “просторі” уроку музики, активізуючи уяву, ідентифікацію, синтезування, дивергентне мислення.

*Метод ідеальних типів.* Цей метод походить із психологічних побудов К.Юнга і культурологічних праць М.Вебера. “Ідеальний тип” - цілісний образ, створений уявою з окремих точно визначених рис. Водночас це знайомі всім імена (наприклад, М.Бердяєв і Г.Померанц використовували імена героїв Ф.Достоевського і М.Гоголя для описання процесів у “духовному полі” Росії). Ідеальний тип може виражатися також метафорою або символом. Межі ідеального типу не можна чітко окреслити, адже він виростає з почуття цілого, не притаманного логічним конструкціям. Метод ідеальних типів дає змогу досліджувати ціле на основі взаємовідносин його складових. При цьому актуалізується метахудожнє мислення, ідентифікація, уява, ініуїтивно-чутгеве образне пізнання. В педагогіці метод ідеальних типів проявляє себе під час моделювання педагогічної дійсності, розвитку “ІГ”-концепції педагога. У застосуванні до музичної педагогіки можлива проекція цього методу в моделюванні “виконавського світу”, художнього образу твору, уроку музики.

*Метод створення культурного контексту.* Метод широко використовується в практиці художнього виховання (Б.Яворський, М.Кнебель, Л.Рапацька та ін.) і передбачає створення художньо-педагогічного середовища шляхом “виходів” за межі музики. За В.Медушевським, образні мови культури є єдиною мовою. Р.Шуман сказав ще конкретніше: “Естетика одного мистецтва є естетика іншого; лише матеріал різний”. Цей метод не тільки виявляє спільність мов культури і мистецтва, а й дає змогу поєднати об’єктивні знання з досвідом особистості, інформацію - з переживанням цієї інформації. Таким чином, відбувається “переозначування” змісту художнього явища з “об’єктивно-даного” в особистісно значущий. Метод також дає змогу виявити діалогічність всередині культури і між культурами, поліваріантність інтерпретацій культурного контексту різними мистецтвами.

*Метод інтерпретації.* Цей метод спрямований на формування емпатії, завдяки фундаментальному значенню інтерпретації для

гуманітарного знання в роботі з текстами культури. Текст як система значень дає можливість узгодження з соціальними і культурними вимогами, сприяє соціалізації. Це зумовлено “відкритістю” цілісної структури тексту для багатьох смислів. Подія тексту завжди постає як спів-буття, завжди - “на рубезі двох свідомостей, двох суб’єктів” (М.Бахтін). Таким чином, текст культури - це можливість діалогу, що потребує залученості, спільності. Розкриттям цієї можливості є інтерпретація, тлумачення тексту. При цьому слід враховувати, що тлумачення-відкриття можливе не лише в тексті твору культури (літературного, музичного та інших), а й у самій дійсності. Людина власним життям реалізує можливість інтерпретації Буття. Отже, і сама людина, і фундаментальні, екзистенційні проблеми її проживання в світі є “текстом”, тлумаченням. Метод інтерпретації активізує “складові” особистості і є органічним для формування емпатії в подальшому. Він передбачає: перенесення домінанти на буття “іншого”; ототожнення з “іншим”; діалог, суб’єкт-суб’єктні стосунки, а також сприяє відтворенню образу “іншого”; розвитку дивергентного мислення, уяви; активізує творчо-евристичну спрямованість навчання.

Цей метод привертає увагу багатьох сучасних дослідників. Так, Л.Дмитрієва дослідила на його основі розвиток почуття форми, З.Скрипка - свідомості і емоційності, Т.Нагорна - формування емоційно-свідомого сприйняття музики, Г.Нестеренко - культури і професійно-педагогічних орієнтацій, Я.Биракопс - становлення виконавських якостей, Т.Стахи - творчих здібностей.

Підкреслимо, що творчі завдання є основою освіти музикантів, оскільки інтегрують культурологічну, виконавську і методичну підготовку. Вони дають змогу об’єднати всі елементи музичного заняття в єдиний процес, детермінований формуванням художньої культури педагога-музиканта.

*Синхронічний та діахронічний аналіз музичного твору* “Синхронічний аналіз” передбачає зіставлення з іншими видами мистецтв в контексті “стилю епохи”. Застосовуючи “синхронічний аналіз”, слід спиратися на знання, здобуті в курсах історії музики та культури, а також на особистий досвід спілкування з різними мистецтвами.

При синхронічному аналізі важливу роль відіграє художній стиль як сукупність головних ідейно-художніх особливостей мистецтва епохи. Стиль твору відображає як загальні закономірності мистецтва, так і

оригінальні риси творця. Творчі завдання цього типу пропонують учням самостійно знайти мистецькі аналогії на основі закономірностей естетики саме цього стилю. Так, аналізуючи твори романтичної епохи, слід враховувати типові риси романтизму: несумісність ідеалу та дійсності, мрії про досконалість людини та світу, свободу творчості, широту почуттів та фантазію. Все це можна знайти у творах Ф.Шуберга, Ф.Ліста, Ф.Шопена, Р.Шумана, Е.Гофмана, Д.Байрона, В.Гюго та інших! Під час вивчення прелюдій і фуг Й.Баха аналогічно пропонується знайти твори інших мистецтв, що належать до стилю барокко.

При “синхронічному” аналізі особливу роль відіграє *художнє узагальнення*. Це основа мисленнєвої діяльності у художній творчості. Художнє узагальнення властиве добору, виокремленню, фіксації такого матеріалу, який найкраще виражає художню ідею митця. Іноді узагальнення відбувається на основі ретельного відбору окремих деталей. Це так звана *типізація*. Інший шлях - *типологізація*, коли митець подає узагальнений образ. Такі твори меншою мірою чуттєво-конкретні та наочні, але вони є концептуальними. Типологізація набула поширення у мистецтві ХХ століття (Д.Шостакович, Б.Брехт, Т.Манн).

Художнє узагальнення залежить від творчого методу, який складається під впливом різних факторів, і в різних видах та жанрах мистецтва відбувається по-різному. У літературі використовують конкретизацію та абстрагування, у творах живопису досягають узагальнення завдяки композиції, використанню можливостей кольору. Музика - найбільш узагальнене й “абстраговане” мистецтво. Проте вона створює умови для передачі різноманітних емоційних переживань. Чим більшим є узагальнення, тим масштабнішим є твір мистецтва.

*“Діахронічний ” аналіз музичного твору* більш складний, адже він не пов’язаний з конкретним художнім стилем. Це зіставлення художнього образу музики з образами інших видів мистецтв на основі “міжхудожніх асоціацій”.

Оволодіваючи навичками діахронічного аналізу, треба знати, що чим ширшими є міжхудожні асоціації, тим цікавішим та змістовнішим буде виконання музичного твору, естетичне переживання в слухачів. Художня інформація асоціативного образу має декілька рівнів, тому в одному творі розкривається в різні епохи по-різному, чим і пояснюється свіжість” інтерпретації твору мистецтва.

Виконання завдань на “мікромодельовання” ситуації шкільного уроку або позакласного заходу (теми “Музика і живопис”, “Музика і поезія”, “Музика і архітектура” або інші) пов’язано з двома етапами:

перший - домашня “заготовка” відповідно до теми уроку або позакласного заходу; другий - класна робота студента, коли присутні оцінюють педагогічну заготовку свого товариша.

#### Тема 4. Форми організації музично-педагогічного процесу

##### **Форми організації навчання**

*Форма* (від лат. forma — зовнішній вигляд, обрис) організації навчання або організаційна

-----форма - це зовнішній вияв узгодженої діяльності учителя та учнів, яка здійснюється в певному порядку і режимі. Форми організації навчання класифікуються за різними критеріями:

- 1) за кількістю учнів (індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні, масові);
- 2) за місцем навчання - шкільні (урок, робота в майстерні, лабораторії тощо) та позашкільні (екскурсії, домашня робота, заняття на підприємстві);
- 3) за часом навчання - урочні і позаурочні (факультативні, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори та інші);
- 4) за дидактичною метою - теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція); комбінованого, або змішаного (урок, семінар, домашня робота, консультація); практичного (практикуми) і трудового навчання (праця в майстернях, у спеціальних класах тощо);
- 5) за тривалістю часу навчання — класичний урок (45 хв.), спарені заняття (90 хв.), спарені скорочені заняття (70 хв.), а також уроки “без дзвінків”.

##### **Урок музики як цілісна форма**

Урок музики - основна форма шкільного музичного навчання і виховання, завершена у змістовому, часовому та організаційному від-

ношенні. Під *уроками музики* у початковій школі розуміють певний етап музичної роботи з дітьми в цілісному навчальному процесі. Уроки музики та заняття з інших предметів поєднують: а) загальна мета (виховання гармонійно розвиненої особистості); б) психолого-педагогічні, комунікативні, соціологічні закономірності педагогічного процесу; в) основні принципи дидактики; г) форма організації уроку (єдність складу співучасників, однакова тривалість занять у часі, структурні елементи їхньої організації - повідомлення нового, повторення, перевірка засвоєння пройденого матеріалу); д) цілісність занять (підпорядкування різних видів діяльності дітей конкретній темі уроку); е) основні методи навчання [14].

Лур урок музики має й певну специфіку. Це емоційно-образна форми мислення, пізнання у формі художнього образу, творча діяльність. І (к дмср)М пізнання є естетичне ставлення до реальності, шлях освоєння - переживання, інтерпретація змісту музичного твору. Специфічні риси зближують урок музики з іншими уроками естетичного циклу: зображальною діяльністю, трудовим вихованням, літературою. Спільним у цих предметах є: мета художнього розвитку (виховання естетичного ставлення до життя, художньої культури); завдання (розвиток здатності сприймати твори мистецтва та потреби в спілкуванні з ними; набуття досвіду повноцінної художньої творчості, розвиток творчого ставлення до життя, художнього мислення); методи педагогіки мистецтва: спонукання до співпереживання (Н.Ветлугіна), прилучення до художньої творчості (Б.Неменський), до внутрішньо емоційного сприйняття художнього твору (Б.Лихачов). Спільним також є розуміння предметів естетичного циклу як ставлення до життя та мистецтва через світо-відчуття авторів художніх творів.

Урок музики — це комплекс різних видів музичної діяльності дітей (співи, слухання музики, музично-ритмічний рух, музично-освітня діяльність, гра на музичних інструментах, творчість). їх можна подавати в різних комбінаціях, але ніякого “трафарету” у проведенні уроків бути не може: це своєрідний “педагогічний твір” [14]. Проте окремі заняття мають бути побудовані як цілісна та динамічна композиція.

#### ***Основні принципи уроку музики***

*Основними принципами уроку музики є цілеспрямований педагогічний вплив, компетентність при формуванні необхідних знань, вмінь та навичок, емоційно-образна атмосфера проведення. Уроки музики завжди будуть ефективними, якщо відповідатимуть ряду вимог. Це:*

- 1) комплексне вирішення навчально-виховних завдань;
- 2) дотримання принципів дидактики;
- 3) використання проблемних питань і ситуацій;
- 4) використання наочності та технічних засобів;
- 5) дотримання послідовності, міжпредметних зв'язків;
- 6) використання різноманітних прийомів і методів роботи;
- 7) дотримання тісного зв'язку (стосовно завдань, мети, змісту, прийомів) уроків музики з іншими уроками, позакласними та позашкільними заходами з музики;
- 8) постійне удосконалення методики;
- 9) використання передового педагогічного досвіду.



**План і конспект  
уроку музики**

*План і конспект* уроку му піки мкіні. і нііі.пі складові [8]: а) тема уроку (за прогриміш), <•) киш уроку (яких результатів слід досягти її сінну, нотної грамотності, мовних закономірностей

при слуханні музичних творів та ін.).

Мета як ідея “педагогічного твору” робить урок музики чітким, таким, що має зрозумілу перспективу. План уроку як педагогічний документ повинен мати розробку змісту уроку (перелік його етапів із приблизним дозуванням часу); опис ходу уроку, який включає роз’яснення щодо реалізації кожного елемента.

*План* - це письмове формулювання етапів заняття, опис тематики опитування, музичних проблем для обговорення, тем для закріплення та повторення, перелік завдань та вправ. Це також розробка домашнього завдання (наприклад: подивитися певну музичну телепередачу, прослухати радіожурнал, вивчити текст пісні тощо). Доречно фіксувати в плані й тези нового матеріалу.

*Конспект* - більш розгорнуте викладення уроку з формулюванням не лише запитань, а й передбачуваних відповідей, пояснення вчителя. Конспект - це сценарій уроку, подібний до поурочних розробок програм Д.Кабалевського.

Вибирати між планом та конспектом має вчитель. Проте початківцям слід писати конспекти, оскільки це допоможе сконцентруватися під час занять.

Учитель музики у плані-конспекті має: визначити мету уроку; дібрати музичний матеріал; структурувати послідовність видів діяльності, враховуючи принцип контрасту; дозувати час для кожного розділу; сформулювати комплекс завдань (освітніх, виховних, розвиваючих); підібрати адекватні меті та завданням методи роботи та дидактичні принципи; спрогнозувати можливі проблемні ситуації, технічні складності в пісенному репертуарі.

Творча сила винайденого методу полягає в можливості його повторення. Це дієві прийоми навчання співу, активізації співацької культури, опитування та повторення. Таке методичне багатство можна передати іншому, що й роблять досвідчені вчителі-майстри.

*Підготовка уроку  
музики* Найскладнішою є підготовка уроку. Щоб зрозуміти її етапи, треба проаналізувати прямування педагогічної думки від узагальнень

до плану, конспекту і, нарешті, безпосереднього створення уроку музики.

Ідея уроків музики залежить не тільки від програм та педагогічних завдань, а й від часу освоєння програмного матеріалу. Припустимо,



У процесі підготовки уроку музики вимальовуються й інші компоненти: повторення та закріплення засвоєного матеріалу, домашнє завдання. В цей час відбувається добір вправ для певного хорового твору, пошук музичного матеріалу (можливо, різних виконавських інтерпретацій). Вчитель ретельно опрацьовує репертуар кожного уроку. Він аналізує методичні рекомендації до програми, добирає цікаві історичні дані, аудіо та відеозаписи, передбачає запитання, використання колективних та індивідуальних форм роботи.

### ***Концепція уроку музики***

До *концепції уроку музики* закладаються такі складові: тема, навчальний матеріал; художня, дидактична наповненість та виховнє завдання; психологія навчально-музичного процесу, емоційно-пізнавальні можливості, музичні здібності учнів; творчі задатки учнів; мистецтво педагогічного перевтілення учнів.

Визначаючи концепцію уроку, необхідно уявляти його драматургію, формувати своє почуття часу. Залежно від ритму уроку вчитель-музикант обирає темп і ритм мови: про епічне слід розповідати неспішно, про веселе - жваво тощо.

Учитель має уникати трафаретних форм, шукати різноманітні конфігурації побудови уроку. Організаційно-педагогічними умовами, що сприяють ефективному проведенню уроку, є такі: 1) відповідність навчального плану дидактичним принципам; 2) встановлення зв'язку між творами, що їх вивчають, та образами навколишнього середовища; 3) адекватність сприйняття музики естетичній специфіці музичного мистецтва; 4) створення емоційного комфорту; 5) ініціація позитивного ставлення дітей до здобутих знань; 6) висока якість та достатня кількість музичного інструментарію; 7) висока якість технічних засобів; 8) естетичне оформлення кабінету; 9) гігієнічні умови.

Створюючи урок музики, вчитель ніби перетворюється у вихованця, намагається сприйняти те, що відбуватиметься на уроці, що заплановано. Перевтілення в учня дає змогу щось краще запам'ятати, щось повторити, щось використати як ілюстрацію, визначити складне та легке. До речі, сьогодні вчитель не повинен перевтілюватися. Досить поставити відеокамеру в класі, а після цього переглянути відзнятий матеріал і проаналізувати його.

При розробленні поурочних планів на учителя музики чекає велика небезпека: повірити, що можна застосувати чужий досвід для своєї роботи. Пошук нових прийомів інколи може перетворитися на самоціль, що не є бажаним.

Відповіді учнів при опитуванні віддзеркалюють настрій колективу, є ключем для активізації ходу уроку.

### ***Музична творчість***

У дітей дуже яскраво проявляється творче начало, вони Легко сприймають інтонацію, образний зміст музичних п'єс та ін. Творчість активізує пам'ять, мислення, уяву, цілеспрямованість, інтуїцію. У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості та мислення, абстрактного та конкретного, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко приймати рішення.

Творчість дітей пов'язана із самостійною діяльністю, з вмінням оперувати знайомим музичним матеріалом, знаннями, навичками тощо. Музичне пізнання в атмосфері творчості набуває розвиваючого характеру. Дитяча творчість на уроках музики, звісно, не мистецтво, а пізнавально-пошукова практика. Творчість цінується за те, що учні самі відкривають щось нове в світі музики.

Виховна роль дитячої творчості оцінюється дуже високо. Так, Б.Яворський [60] зазначав, що виховна цінність музичної творчості виявляється насамперед у самому процесі, бо він дає змогу вчителю спостерігати за ходом музичної думки дитини. Б.Асаф'єв [5] вважав, що творчість сприяє глибшому засвоєнню музичного матеріалу. Б.Теплов [51] підкреслював важливість творчості в період початкового навчання, коли закладаються основи ставлення до мистецтва. Н.Ветлугіна [10] акцентує, що творчість є важливою умовою та засобом розвитку здатності до образного бачення світу.

Творче начало в молодших школярів проявляється у відтворенні (голосом) нескладних мотивів; у виразних рухах під музику; у створенні ритмічного супроводу до музики; в оцінних судженнях про почуту музику; в осмисленні виконання пісень з елементами самостійної інтерпретації.

У підготовці до творчої діяльності простежуються три напрями: 1) збагачення життєвих та музичних вражень (наприклад, знання казок, віршів тощо); сприйняття художньо-цінних творів, яке збагачує слухові уявлення та стимулює зацікавленість музикою; 2) ознайомлення дітей із способами творчих дій (порівнювання пісень, подібних за ритмом, ладом тощо, але контрастних за настроєм); 3) оволодіння способами творчих дій (спочатку їх показує сам педагог: після аналізу пісні він обговорює план її виконання, аргументує доцільність того чи іншого творчого рішення).

Підготовка учнів до творчості має велике значення. І як іщО придумати варіанти наспіву, необхідно володіти достатнім інтонаційно ритмічним досвідом.

Активним засобом розвитку творчої активності є *творчі завдання*. Зміст їх багато в чому залежить від особистої зацікавленості вчителя. Педагог надихає учнів на творчі дії. Він пропонує *ігрові* творчі завдання, які створюють легку атмосферу уроку, сприяють емоційній чутливості. Це дуже важливо, бо саме в таких умовах найповніше розкриваються творчі здібності. Ускладнення умов та змісту гри збагачує їх. У творчих завданнях розкривається самостійність учнів.

Творчі завдання виконуються в певній послідовності. Наприклад, щоб знайти виразний рух, що відповідає музиці, діти спочатку слухають твір, виявляють його характер, засоби виразності. Потім планують можливі варіанти рухів. Задум продумують колективно або індивідуально. Результатом творчого рішення є виразне виконання твору. Оцінюючи його, необхідно враховувати розуміння музичного образу, здатність “автора” виразно його повторити.

Ознайомлюючись з методичною літературою з проблем дитячої творчості, зустрічаємо терміни “*імпровізація*” та “*творчість*”. Нагадаємо, що імпровізація виникає під час виконання музики. Процес створення музики також не виключає елементів імпровізації. Творчість потрібно розглядати ширше. Звичайний твір - це розгорнутий процес, який складається з обмірковування задуму, засобів його втілення, удосконалення й оцінення результату. Саме так творчість, за Б.Яворським, розвиває, спрямовує, контролює музичне мислення.

На початковому етапі доцільним є створення поспівок, ритмів, пісень на обмеженій кількості ступенів. Дитина оперує конкретною музично-слуховою уявою, набутою під час сприйняття, співу, гри. Творчість є важливою умовою загального розвитку дитини.

Учитель має приділяти багато уваги різним видам творчості: коли слухають музику, співають, грають на інструментах, рухаються. Спочатку молодші школярі краще виконують завдання, пов’язані з рухами, грою на музичних інструментах, пізніше - зі співами. Необхідно використовувати різні за видами творчі завдання.

Засвоюючи певні ладові інтонації, учні повинні не тільки чути їх, а й чисто інтонувати. Наприклад, придумати на звуковисотних інструментах “зиви” птахів: сумний, серйозний, веселий. Виконуючи такі завдання, діти навчаються розуміти взаємозв’язки між музичним образом та засобами його втілювання.

Ці навички поглиблюються при роботі над пісенним матеріалом, де також можливі різноманітні творчі завдання. Наприклад, створити ритмічний супровід, вступ, вибрати інструмент, звучання якого відповідає характеру конкретного твору тощо. В усіх випадках діти мають аргументувати свій вибір.

Виконуючи найпростіші ритмічні партитури, діти здобувають уявлення про ритм, динаміку, темп, їхню роль у створенні музичного образу. Ці уявлення закріплюються створенням ритмічного супроводу до інших п'єс, самостійно або з педагогом. Доцільними є завдання на розвиток уявлень про жанр (марш, пісня, вальс, полька), музичну форму (куплетна, проста дво- та тричастинна, рондо, варіації). Різноманітність та системність сприяє успішному виконанню творчих завдань.

Слід спинитися на *активізації творчих проявів*. Для цього необхідно:

- а) добирати музику, яка формує творчі навички і водночас відповідає дидактичним вимогам;
- б) використовувати методи роботи, що сприяють творчій активності;
- в) показувати зразки творчості у різних видах музичної діяльності, різним способом імпровізувати; розробляти і ставити серії творчих завдань; встановлювати, виходячи з теми, раціональні шляхи взаємодії діяльності на кожному уроці.

Отже, розвиток творчих здібностей дитини був й залишається одним з найактуальніших завдань музичного виховання.

#### ***Форми організації позакласних музичних занять***

Уроки музики в початковій школі доповнюють позакласною музично-виховною роботою, мета якої полягає в розширенні музичного кругозору дітей, поглибленні музичних знань, удосконаленні виконавських навичок й умінь.

Організація позакласних музичних заходів враховує такі методичні рекомендації:

- 1) дотримуватися основних принципів організації позакласної музичної діяльності дітей (послідовність, планованість, систематичність та захопленість);
- 2) урізноманітнювати зміст позакласних заходів з метою накопичення музичного досвіду дітей та збагачення їх новими музичними враженнями;
- 3) добирати художній ілюстративний матеріал високої якості та показувати його блискуче виконання як учителем, так і школірем;
- 4) підвищувати цікавість змісту позакласного заходу, новизну його елементів;
- 5) враховувати вікові особливості дітей і рівень їхнього розвитку, підбирати відповідні форми позакласних занять, доступний музичний і літературний матеріал;
- 6) спрямовувати позаурочну музичну роботу на розвиток активності дітей, їхньої уяви та ініціативи;
- 7) дотримуватися певної тривалості занять залежно від віку дітей.

Організаційні форми позакласної музично-виховної роботи поділяють на гурткові і масові [8]. *Масові* - загальношкільний хор, оркестр народних інструментів, свята, карнавали, огляди, конкурси, колективні відвідування оперних вистав, концертних залів, музеїв музичної культури, музичних лекторіїв та абонементів, перегляд відеофільмів - екранізацій опер і балетів. *Гурткові* форми - сольні, інструментальні, хорові, ансамблеві (ВІА, фольклорний ансамбль), танцювальні, музичні факультативи.

Існують різні види музичних розваг - свята, атракціони, ранки, ігри, танці, тематичні вечори, дискотеки, театральні постановки тощо.

*Свята*, як правило, є яскравою подією в житті школи, центром формування емоцій та почуттів дитини. Свято поєднує різні види мистецтв: музику, художню та драматичну діяльність, художнє слово, танець. Музика зазвичай є провідним компонентом. Вона створює емоційний настрій до теми, що пов'язана з певною датою календаря або є більш загальною (значущі дати, свята пісні, події музичного життя та ін.). Організацію свят слід здійснювати відповідно до постановки музичного виховання на уроках та з урахуванням позаурочної музичної діяльності школярів (заняття в хорі, музичному театрі, фольклорному ансамблі тощо) [8].

Інші види позакласних музичних занять визначаються інтересами дітей. Після уроків діти за бажанням можуть займатися хоровим співом, ритмікою, танцями, грою на музичному інструменті, в музичному театрі, фольклорному ансамблі.

Найбільш поширеною формою позакласної музично-виховної роботи є *робота зі шкільним хором* [8]. Організація хору - це перший і дуже важливий етап у створення шкільного хорового колективу. Спочатку підбирають невелику групу учнів, які полюбляють хоровий спів. Вони становлять ядро майбутнього хорового колективу. З цією групою слід підготувати нескладну програму та виступити з невеликим концертом. Після цього треба провести бесіди на класних зборах щодо організації хору та ознайомити учнів із планом майбутньої роботи, розповісти про зміст хорових занять, репертуар, дати послухати твори зарубіжних та вітчизняних композиторів, народні пісні.

*Навчання гри на музичному інструменті* проводять за індивідуальною формою по 2 години на тиждень. Інструмент діти обирають за бажанням (фортепіано, скрипка, віолончель, гітара та ін.). Такі індивідуальні заняття проводять за окрему платню спеціалісти в контакті з учителями музики, а розклад їх складають разом з адміністрацією школи. Окрім

(WerTteTmorS (дует, трио тощо). Метою організації інструментального гуртка є  
**Відкриття для школярів шляху до музикування**

пін ^ ЕРСД>АОВОЮ УСПШНИХ занять *музичним театром* є- високий

ДО т?ор, ГТМНГіхТЗ, обр^аї МраТМрМІСТМ "ГТМДнїкє  
у їх проявах, а також особистість керівника його професійш якості та зацікавленість роботою. Педагогічною умовою такої діяльності, як вважають Л.Безбородова та Ю А піт гїї театру ,к співтворчості ді\_тей і в<Т и ' РОЗУМШМ

**ТМОР<sub>4</sub>SLSSTТМ0,9° ка'ру "сита ротмпот**

ЗаніТМ В "УЗгн"> " "РИЯКПЬ вирішенню

тт> а)°свіТМх (формувати навичок володіння засобами театоальної

:wTM\_ наM'rt'yTM'

планувати з врахуванням усіх видів роботи (спів, сценічна мовУ р^  
також поєднувати колективну й індивідуальну форми навчання

**л Форми організації'  
музичних занять в  
системі спеціалізованої  
позашкільної освіти**

Спеціалізована позашкільна освіта являє собою процес та результат формування особистості дитини в умовах середовища, що розвивається та надає

послуги на основі вільного в^у^аД^аТМОДнїчн

Центром музичного виховання та навчання дітей в системі вдтзованої позашкільної освіТМ с муз,ТМі школи та „коли

п^7^7в^7^свіТу' СФОРМУВАТМ  
підготовленого слухача, активного учасника самодіяльності навчити гри на музичних інструментах, розвинути творчі задатки ці'завланТМ  
изначають напрями роботи музичних шкіл.

Дослідники сучасної педагогіки музичної школи (С Жуков Т Кітпня Л-Кузьмінська, В.Крюкова „ ін., стверджую\*, „ що



музичної освіти покликані вирішувати завдання ранньої професійної орієнтації учнів, мають створювати реальні умови ефективного розвитку та навчання дітей, які мають здібності стосовно подальшої професійної освіти в галузі мистецтва. Спинимось на основних положеннях дослідження В.Крюкової [22] щодо проблем організації й методики навчання музики та музичного виховання в цих навчальних закладах.

Автор зазначає, що своєрідність навчально-виховного процесу в музичних школах визначається спорідненістю різних форм навчальної роботи. Будь-які уроки музики (індивідуальні, гурткові) готують учнів до самостійної музичної діяльності. Взаємозв'язки предметів зумовлені самою музикою, яка виступає як об'єкт пізнання та як засіб освіти; формами спілкування з нею; широкими можливостями застосування знань та навичок одних предметів при засвоєнні інших. Взаємозв'язок предметів під час музичного навчання ґрунтується на єдності музичного матеріалу, який є змістом навчальних програм.

Кожна навчальна дисципліна характеризується своєрідністю конкретних завдань, які вона вирішує в початковій музичній освіті, адже навчання музики є специфічним. Так, на уроках у загальноосвітній школі повідомляють деяку інформацію - спорушують певні проблеми, формуються закономірності. Навколо них концентрується фактичний матеріал, будують гіпотези, роблять узагальнення, пропонують вирішення завдань, виконання вправ. Практичні заняття спрямовані на оволодіння методикою використання нового матеріалу, сприяють закріпленню знання та дають комплекс навичок щодо їхнього застосування. При цьому специфіка кожного предмета визначає форми практичних занять - завдання, вправи, схеми, доповіді тощо. Це дає змогу доповнити теоретичну частину навчання.

Завдання педагога музичної школи полягає у вмінні зацікавити учнів процесом оволодіння інструментом. Добитися цього в музичному мистецтві складніше ніж, наприклад, у малюванні чи танцях, де дитині простіше проявити творче начало і де скоріше відчуються конкретні результати своєї праці.

Оволодіння інструментом ґрунтується не на технічних прийомах, а на музичному слуху учня. На перших етапах активність викладача відіграє вирішальну роль у навчально-виховному процесі, оскільки він має систематично давати матеріал для самостійної роботи учнів. Саме від нього залежить створення тієї музичної бази, на якій будуватиметься загальномузичне виховання учнів.

Основою роботи в музичних школах є індивідуальне навчання у класах з фаху. Це дає змогу викладачам не лише навчати дітей гри на інструменті, а й розвивати художнє мислення, навчати розуміти музику, виховувати якості, потрібні для оволодіння цим видом мистецтва, а також безпосередньо впливати на учня, передавати учням знання, вміння, прийоми виконавської роботи.

Індивідуальне навчання та виховання учнів здійснюється на основі індивідуального плану навчання учня, в якому простежується та планується його розвиток впродовж навчання в музичній школі. І ак, на уроці навчання гри на музичному інструменті знання та навички передаються окремому учневі. Індивідуальний характер уроку дає можливість враховувати індивідуальні здібності та особистісні якості кожного з учнів, а не середній рівень класу, що дає змогу обрати методи, які відповідають віку, інтересам, здібностям та характеру учня. Проте це не означає, що урок не повинен мати схеми та основної структури. Як і будь-який процес навчання, викладання гри на музичному інструменті є цілеспрямованим процесом, його слід планувати та спрямовувати, щоб досягти визначеної мети.

В основу навчального процесу музичної школи покладено концепцію розвиваючого навчання, відповідно до якого робота над набуттям та удосконаленням виконавських навичок та вмінь перебуває в не-подільному зв'язку з універсальним розвитком особистості учня, розширенням його художньої культури, активізацією творчих та пізнавальних сил.

Нові умови діяльності освітніх закладів у галузі мистецтва диктують нові, особливі вимоги до навчальних планів та освітніх програм, структура та зміст яких зорієнтовані на сучасні види освітньої діяльності музичної школи. Це: 1) формування практичних навичок володіння музичним інструментом; 2) навчання теоретичних та практичних основ музичної грамоти, вироблення навичок співу по нотах; 3) художньо-естетичне навчання та виховання у рамках курсу “музична література”; 4) формування форм та навичок колективного навчання (колективне музикування); практична реалізація творчих здібностей та потреб самовираження учнів (предмет за вибором).

Нові навчальні плани передбачають освіту всіх бажаючих за трьома напрямками: інструментальне виконавство; традиційний; підвищення рівня. Вони покликані спрямовувати музичні школи та школи мистецтв на вирішення таких завдань: а) забезпечення державної політики гуманізації освіти; б) забезпечення умов для виконання завдань

художньої освіти, (входження дитини у світ мистецтв», існуючі світові цінності); в) створення умов для забезпечення індивідуальності підходу до кожного учня у рамках навчального процесу; г) епоєре ним нових методик, програм, підручників.

Грунтуючись на багаторічних традиціях художньої освіти і керуючись досвідом музичних шкіл, останніми роками нові навчальні плани пропонують методично обгрунтований обсяг навчального навантаження та його розподіл, що забезпечує розвиток особистості дитини. Нові плани відповідають таким вимогам: 1) цілісність (внутрішній зв'язок компонентів навчального плану); 2) збалансованість (рівновага частин, циклів, з яких він складається); 3) наступність (послідовність); 4) перспективність (наявність резервів гнучкості плану); 5) динамічність (можливість переорієнтації учня на етапах навчання).

Урок зі спеціальності відрізняється від групових занять із теоретичних дисциплін та уроків колективного музикування, його неможливо планувати у всіх деталях та по хвиликах, адже в процесі творчих індивідуальних занять вносяться корективи до плану проведення уроку.

Схеми уроків існують для індивідуального навчання гри на музичних інструментах, проте кожна з них необхідно використовувати як одну з можливостей, а не як дієвий фактор, який не можна модифікувати.

Схема уроку в дитячій музичній школі відповідає основним положенням загальної дидактики та складається із таких частин: 1) перевірка домашнього завдання; 2) пояснення нової проблеми, її назви, значення; 3) визначення основних положень та правил для засвоєння навичок; 4) визначення методів роботи, спрямованих на закріплення учнем даної навички внаслідок виконання самостійного домашнього завдання; 5) демонстрація способів роботи над завданнями під контролем викладача; 6) усне узагальнення проблем; 7) визначення домашнього завдання, мета якого полягає в закріпленні відповідного знання чи навичок.

## **2. Висновки**

У сучасній музичній педагогіці загальноновизнаним є положення про організаційний взаємозв'язок музичного виховання та навчання музики, що знаходить своє втілення в змісті музичної освіти (музичний матеріал, знання, уміння, навички, здібності). Особливу роль у змісті музичної освіти відіграють міжпредметні зв'язки, а також художній синтез. Однією з найважливіших проблем змісту музичної освіти є формування музичних здібностей учнів.

Об'єктом дидактики в музичній педагогіці є навчання музики як особливий вид музично-педагогічної діяльності, спрямованої на формування духовного потенціалу підростаючих поколінь. Надбанням учня стає та частина культури, яка входить до змісту освіти і становить змістову сторону навчання.

Предметом дидактики в музичній педагогіці є викладання, учіння як систематично й планомірно організований музично-педагогічний процес.

Дидактичні основи навчання музики передбачають єдність мети, завдань, змісту, засобів, форм і методів, що ведуть до результату. Навчання музики спирається на дидактичні принципи цілісного музично-педагогічного процесу. Це - принципи наочності, доступності, систематичності, науковості, активності та інші.

Організація музичного навчання реалізується через форми, серед яких особливе значення мають колективні, гурткові, індивідуальні. Найбільш традиційною формою організації навчання музики і музичного виховання є урок. Ідея організації навчання у формі уроку належить Я.Коменському, її прогресивний потенціал не вичерпано до сьогоднішнього дня.

У музичній педагогіці існують різні класифікації методів навчання музики й музичного виховання, найпоширенішою є класифікація методів за джерелом знань (словесні, наочні, практичні).

— **Запитання і завдання для самоперевірки:**

1. Якими є сучасні вимоги до змісту музичного навчання?
2. Що таке ключові музичні знання?
3. У чому полягають особливості музично-педагогічного процесу на концептуально-моделюючому рівні?
4. Якими є закономірності процесу музичного навчання, що виступають основою того чи іншого принципу музичного навчання?
5. У чому полягає сутність методів навчання?
6. Розкрити історичні аспекти розвитку основних форм навчання музики.
7. Обґрунтувати сутність поняття “Урок музики”.
8. Визначити принципи, які слід враховувати в організації музичного навчання на конструктивно-модулюючому рівні.
9. Розкрити взаємозв'язок і взаємозалежність принципів музичного навчання.
10. Охарактеризувати функції методів музичного навчання.

11. Обґрунтувати обумовленість використання методів» подими Г'їїї діагностики на початковому етапі музичного навчання.
12. Розкрити сутність нормативно-регулятивних методів.
13. Дати характеристику державних документів, що визначають зміст музичної освіти.
14. Обґрунтувати сутність ключових музичних знань.
15. Структурувати блок-схему принципів музичного навчання.
16. Зробити огляд науково-методичної літератури з питань використання дидактичних принципів у системі музичного навчання.
17. Визначити методи, що забезпечують продуктивність організації музичного навчання.
18. Написати стислу анотацію публікацій про методи музичного навчання (за вибором).
19. Визначити та охарактеризувати критерії ефективності використання у музичній педагогічній практиці трьох методів (за вибором) з нормативно-регулятивного блоку.

#### 4. Дидактичні тести

##### *Тест 1*

Яке твердження є правильним?

- а) музичні здібності існують незалежно від виду музичної діяльності;
- б) музичні здібності виявляються й розвиваються в музичній діяльності;
- в) поза музичною діяльністю здібності існувати не можуть.

##### *Тести*

Засоби музичного виховання - це:

- а) сценарій виховного процесу;
- б) авторитет, норми поведінки і конкретне доручення;
- в) різні види музичної діяльності, музичні твори, методичне забезпечення.

##### *Тест 3*

Що лежить в основі проблемного навчання на уроках музики?

- а) корекція музичних знань;
- б) активізація творчої самостійності учня;
- в) суперечності між реальним і необхідним рівнем сформованості музичних вмінь і навичок учня.

#### **Тест 4**

Рушійними силами процесу навчання музики є:

- а) система музичної освіти;
- б) суперечності між реальним і необхідним рівнем сформованої музичних знань, вмінь, навичок учня;
- в) урахування індивідуальних особливостей учня.

#### **– Семінарське заняття**

*Тема:* Структура процесу музичного навчання

1. Характеристика складових процесу музичного навчання
2. Сучасні підходи до організації засвоєння музичних знань вмінь і навичок

*Запитання для дискусії:*

Чи повинен музикант-виконавець мати сформовані знання з музичної педагогіки?

#### **— Список рекомендованої літератури:**

1. Абдуллин З.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. - М.: Прсвещение,
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. - М.:Валдос, 2000.-336 с.
3. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студ. пед. институтов. - М., 1983. - 222 с.
4. Аргоболевская А. Хрестоматия маленького пианиста- Учебное пособие. - М.: РМИ, 1996.
5. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. - 144 с.
6. Бабанский Ю. К. Оггтимизация учебно-воспитательного процесса: методологические основы. - М., 1982. - 192 с.
7. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство - Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
8. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Уч. пособие для студ. муз фак педвузов. - М.: Академия, 2002. - 416 с.
9. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе: Дисс. в форме научного доклада... д-ра пед. наук - М., 1991. - 55 с.

10. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. І Муі У\*|м(іц 1978.-255 с.
11. Гончаренко С. Український педагогічний слоннм\* К Либідь, 1997. - 376 с.
12. Горюнова Л.В., Маслова Л.П. Урок музики - урок искусствмл Уч. пособие. - М., 1989. - 104 с.
13. Гродзенская Н. Л. Слушание музїки в начальной школе (I-IV касси). - М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. - 88 с.
14. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музикального воспитания в школе: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-є изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 240 с.
15. Жак-Далькроз Е. Ритм и его воспитательное значение для жизни и искусства. - СПб: Театр и искусство, 1912.
16. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Новая школа, 1996. - 432 с.
17. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и метода экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы. - М., 1975.
18. Карелии АЛ. Формирование художественной культуры студентов муз-пед. факультетов в процессе обучения в классе фортепиано: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. открытый пед. ун-т. - М., 1996. - 20 с.
19. Кодай З. Избранные статьи. - М.: Сов. композитор, 1983. - 400 с.
20. Коменский Я.А. Лабиринт мира и рай сердца: Избр. пед. соч. - М., 1955. - 521 с.
21. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. - К: Муз. Украина, 1986. -С. 10-16.
22. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 288 с.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: Уч. пособие для студ. - М.: Академия, 2004. - 346 с.
24. Лернер И.Л. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1982. - 186 с.
25. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. - Дубна: Феникс, 1999. - 256 с.

26. Матюшкин А.М. Психология диалога и педагогика творческого сотрудничества. Круглый стол: Психология проблем развития инициативы и творчества учителя // Вопросы психологии. - 1987. - №3,4. - С.83-87.
27. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Музыка, 1980 - 225 с.
28. Мелик-Пашаев А. Педагогика искусства и творческие способности. - М., 1981.-91 с.
29. Методика воспитательной работы: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина, О.В.Еремкина и др.; под ред. В.А.Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 144 с.
30. Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навч. посібн. - 3-є вид., доповн. - К.: ВАТ "КДНК", 2001. - 608с.
31. Музыканское образование в школе: Уч. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.; под ред. Л.В.Школяр. - М.: Академия, 2001. - 232 с.
32. Надирова Л.Л. Теоретические основы и метода формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дисс.... д-ра пед. наук. - М., 2000. - 59 с.
33. Настольная книга школьного учителя-музыканта. - М.: ВАЛДОС, 2000. - 336 с.
34. Неменский Б. Обращаясь к разуму и сердцу // Искусство и школа. - М.: Просвещение, 1981. - С. 176-178.
35. Новоблаговещенский В.Я. Большие резервы интеграционного метода обучения музыке // Материалы международной конференции "Теория и практика музыкального образования". - М., 1999.
36. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. - К.: КДІКК - 1996. - 253 с.
37. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. /О.Олексюк, М.Ткач. - К.: Знання України, 2004. - 264 с.
38. Орф К. Система детского музыкального воспитания. - М., 1971.-238 с.
39. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музика" 1-8 класи /Марченко Р., Ростовський О., Хлебнікова Л.. - К.: Шкільний світ, 2001.-237 с.
40. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Уч. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.; под ред. Цыпина Г.М. - М.: Академия, 2003. - 368 с.



41. Ражников В.Г. Три принципа в музыкальном обучении // Вопросы психологии. - 1988. - №1. - С.36-39.
42. Рапацкая Л. Формирование художественной культуры учителя музыки. - М.: Прометей, 1991. - 140 с.
43. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. - М. 1993. - Т.1.
44. Ростовський О.Я. Лекції з історії захішоєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. - Ніжин: Вид-во НДПУ, 2003. - 193 с.
45. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України. - К., 1993. - 48 с.
46. Ротерс Т.І. Теорія і методика розвитку особистості школяра у взаємодії фізичного та естетичного виховання: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01-Х., 2002.-40 с.
47. Рудницька О.П. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу // Педагогічні новачі столичної освіти: теорія і практика / Наук. - метод. щорічник . - К., 2001. - С. 190-198.
48. Руммер М. О детском музыкальном творчестве: Из истории вопроса // Музыкальное воспитание в школе - Вып. 14. - М.; Музыка, 1979. -С.89-94.
49. Скаткин М.Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н.Скаткин, В.В.Краевский. - М.: Знание, 1981.-96 с.
50. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. - К.: Рад школа, 1978. - ТІ. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. - 654 с.
51. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. - 334 с.
52. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1974. - Т.1. - 584 с.
53. Федоренко Р.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. - Л., 1983.
54. Феномен школи в музично-виконавчому мистецтві / Тези міжнародної конференції. - Київ, 2005.
55. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе: Уч. пособие для студ. пед.ин-тов по спец. №2119 "Музыка" / Сост. О.А.Апраксина. - М.: Просвещение, 1987. - 272 с.

убеждения педагога-  
собой. - М., 1998. - 156 с В Диалог с наукой? искусством и самим

М., 1984. ЦИПИН ГМ' обу, ен"е ■"!« «■ фартепиано: У,, посуне. -

1978.-4ад"""" СГ' ШдагогесТМ еочинения: В 4-х т. - Т.3. - М,

“Ие JeerSy/ В. ТМС °, РСМСНМ кошвшТМ , образоательной обдасте  
искуестео // Види искустстаа и их взаимодействие. - М 2001

Воспоминания. Переписки **Z**, Сов.

п о о т е і і Г м Т п ~

## **Модуль IV**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

#### **Системи і технологи музичного виховання**

- Система музичного виховання З.Кодая
- Система музичного виховання К. Орфа
- Болгарський метод “Столбіца” Б.Трічкова
- Вальдорфська школа
- Відродження “забутих” українських музично-педагогічних традицій
- Сучасний педагогічний досвід

#### **Планування і педагогічна оцінка результатів музичного виховання**

- Методичні основи планування уроку музики
- Облік та оцінювання результатів музичного виховання
- Критерії оцінки концертних виступів та результатів навчання учня
- Специфіка конкурсної оцінки музиканта-виконавця

#### **Професійна діяльність музиканта-педагога**

- Конструктивна діяльність викладача
- Організаційно-управлінські питання музично-педагогічної діяльності
- “Комунікативне ядро ” педагогічної діяльності музиканта
- Дослідницька діяльність викладача музики
- Творча діяльність музиканта-педагога
- Гуманістична спрямованість діяльності музиканта педагога

#### **1. Основні теоретичні знання**

##### **Тема I. Системи і технології музичного виховання**

Протягом останніх десятиліть найбільшої популярності в музичній педагогіці набули системи музичного виховання З.Кодая, К.Орфа та Б.Трічкова, згадувані вже в темі 2 модуля II. Розглянемо їх докладніше.

Звертаючись до історії, Золтан Кодай наводив для прикладу Давню Грецію, де музика

**Система музичного виховання З.Кодая**

займала центральне місце в системі освіти. Він відмічав, що активні музичні заняття сприятливо позначаються на розвитку здібностей дитини. Ці уявлення і лягли в основу його системи музичного навчання.

У 1951 році в Угорщині за ініціативою З.Кодая було відкрито так звані музичні загальноосвітні школи - народні школи (8 класів) з розширеним музичним навчанням. У чотирьох молодших класах діти займаються музикою щодня протягом тижня, у чотирьох старших - чотири рази на тиждень, а також дві години хоровим співом. З.Кодай хотів, щоб в майбутньому всі восьмирічні школи було перетворено в музичні загальноосвітні.

На думку З.Кодая [10], основою музичної культури нації та музичного виховання у школі є народна музика, яка має високі естетичні й етичні цінності, неповторну національну своєрідність. Музичну мову діти мають засвоювати на прикладах угорських народних пісень. З цією метою З.Кодаєм було створено “Збірку пісень для школи”, що вийшла друком у 1943 році.

Часто, говорячи про систему З.Кодая, мають на увазі лише релятивну сольмізацію. Це не так, проте композитор почав рекомендувати її з 30-х років минулого століття, оскільки традиційне вивчення класичної тональності не сприяло засвоєнню угорського фольклору, в основі якого лежить пентатоніка. На думку З.Кодая, релятивна сольмізація активно розвиває ладове відчуття, сприяє правильному інтонуванню, розвитку слуху. Її засвоєння відбувається на характерних мелодіях дитячого фольклору, побудованих на двох-трьох звуках.

З.Кодай надавав важливого значення вправам зі співу - основі розвитку слуху та виконавських здібностей. За знаком вчителя учень мав продовжити спів знайомої пісні про себе, а потім вголос; не відтворюючи мелодію, показану ручними знаками, дитина запам'ятовує її, а потім співає; читає мелодію подумки, а потім співає її по пам'яті, при двоголосному співі за знаком педагога діти міняють голосові партії. Навички впевненого співу з листа учні набувають у звичайних школах приблизно у 11-12 років, а в школах із розширеним навчанням музики - у 7-8 років.

Розуміючи, що твори епохи Відродження добре співіснують з новою угорською хоровою літературою, З.Кодай включає до репертуару шкільних хорів музику Палестрини, Лассо, Монтеверді. Спів із супроводом поступається хоровому співу а cappella. На уроках діти набувають знань спочатку на матеріалі народної музики, пізніше — на музиці інших народів та творах класиків. Знання засвоюються на основі безпосередніх музичних вражень - через спів та музикування. Діти

самі роблять висновки про закономірності музики. І в «Примувинь» знання про музичні категорії із словесних пояснень 11.

Розвиток музичних здібностей на початковому етапі пентатоніки. Формування звуковисотного слуху та ладового умовлення. **ЕЕЕ\*** вивчення малі гарні та мошву.

секунди та малі терції (наприклад, соль - ля\_ соль-м.). Рдав ля. угорців пентатоніка засвоюється на основі 333 вправ у чиганні а листа” де Кодай у чотирьох зошитах зібрав народний музичний матеріал Після пентатоніки переходять до мажорного та мінорного тризвуків мажорного та мінорного пентахорду та гексахорду, семи-п'ятизвучного звукоряду від до і ля. Далі засвоюються великі, малі, та

на основі засвоєнь ритмічних

інструментів властивих народним пісням. Хопа та плескання під музику допомагають відчувати метр та підвести учня до ознайомлення з чвертними та восьмими. Далі засвоюють восьму паузу, дводольний розмір, половинну, третинний розмір, вивчають тридольний розмір (р. д. к. к. н. н. н. в угорській народній пісні), потім - синкопу у дводольному розмірі. Елементи музично-теоретичні вводяться чверть із крапкою. Елементи музично-теоретичні пізнають на основі пісень, вивчених раніше.

Для розвитку почуття форми використовуються різні ритмічні мелодії на основі засвоєних

Вчитель задає розмір, кількість тактів, звуковий склад та закінчення “Г ф. м. ф заданої мелодії потрібно створити ритм чи за

заданим ритмом мелодію. Учні один за одним ”

визначеному розмірі, при цьому має добре в д.

метрична пульсація. Розвитку почуття форми сприяє таке завдання

вчитель записує на дошці відносно довгу ритмічну вправу, пропускаючи декілька тактів, а діти повинні їх заповнити. Для ви— завдання

вони мають подумки прочитати попередні та запропонованих варіантів обирають найкращі. Система музики шого виховання З.Кодая знайшла своїх послідовників у США, Канаді, Франції Японії, Аргентині, країнах Прибалтики тощо.

-----Карл Орф багато років здійснював

Система музичного виховання К. Орфа експериментальну музично-педагогічну роботу, результати якої узагальнено у славнозвісному

тосібнику Із музичного виховання “Шульверк”. Він складається з “”! що включають рекомендації щодо залучення дітей до

музики, до активної творчої діяльності.

Роботу над “Шульверком” започатковано у 20 роках минулого століття. У посібнику, що вийшов 1931 року, велику увагу приділено гармонічній основі, а в останніх виданнях акцент зроблено на ритмічному вихованні. Воно відбувається в рух а\*, під час гри на елементарних інструментах, у декламації, співі. Особливої значущості набуває слово як елемент мови та поезії, його метрична структура, мелодико-інтонаційна вимова та характер звучання. Це не тільки окреме слово, а й рими, прислів'я, приказки, дитячі лічилки, дражнилки.

Безумовно, у п'єсах “Шульверк” відчувається стиль Орфа, який написав всесвітньо відомі твори - “Карміну Бурану”, “Розумницю”, “Бернауерин”, “Антигону”. Цей стиль тісно пов'язаний із різними пластами німецького фольклору, хоча в останньому томі “Шульверка” багато також старофранцузьких, норвезьких, каталонських та данських пісень та танців. “Шульверк” привчає слух до ладового розмаїття, а орфівські моделі є основою для розвитку почуття форми. Творче застосування “Шульверка” в конкретних умовах вимагає глибокого розуміння основних принципів системи К.Орфа.

“Шульверк” широко використовується у музичному вихованні інших країн. На думку Орфа, у кожній країні його потрібно збагачувати народною музикою, зокрема дитячим фольклором, тому існують французький, канадський, шведський, іспанський, японський та інші національні варіанти “Шульверка”. Музичне виховання за системою К.Орфа відбувається в загальноосвітніх, хорових та музичних школах, а також у школах для сліпих та глухонімих, для важковиховуваних дітей, у логопедичних школах та інших.

Для елементарного музикування - основи розвитку дитячої музичної творчості - К.Орф разом із музикознавцем К.Заксом розробив інструментарій: мелодичні ударні інструменти - ксилофони, металофони, гlockenшпілі; немелодичні - литаври, подвійний барабан, маленькі тарілочки; прості духові - споріднені народні сопілки, блок-флейти різного діапазону; деякі смичкові. Звучання орфівських інструментів відрізняється дивовижною чистотою.

Система К.Орфа включає і спів, але він не є провідною діяльністю музичного виховання. Перевага надається музично-ритмічним рухам, як таким, що з'явилися на більш ранніх стадіях розвитку людської культури.

Перші мелодії “Шульверка” побудовані на “терції зозулі”. Дітям пропонують самім проспівати та заграти, як співає зозуля (корисніше спочатку заграти). Можна також заграти та заспівати запитання-

звертання (Де ти? Хто там?), що теж допоможуть знайти малу терцію, з якої розвиваються прості мелодії. Після створення першої мелодії (на текст дитячих віршів та ін.) шукають ритмічний супровід. Спочатку це плескання, притопування. Поступово обсяг звукоряду розширюється до пентатоніки - найкращої основи для імпровізацій. На засвоєних звуках дітей ознайомлюють з нотною грамотою.

Музично-ритмічне виховання розпочинається з проплескування ритму дитячих віршів, імен та фіксації “ритмічних блоків\*\*”. Поєднуючи ці “блоки”, діти створюють прості побудови у різних формах (дво-тричастинній, рондо). Засобами виразності є плескання, притопування, клацання пальцями. Наведені у “Шульверку” приклади доповнюються вигаданими самим педагогом.

Після засвоєння ритмічних фігур у мовних вправах природні інструменти” доповнюються ударними: тарілочками, трикутниками, кастаньетами та ін. Потім “ритмічні блоки” використовуються в остинатних супроводах до різних мелодій, декламацій, співу. При цьому важливо пробудити в дітей почуття форми, відчуття врівноваженості ритмічних структур. Для розвитку слухової уваги та відчуття ритмічної поліфонії особливо корисними є мовленнєві канони, приказки та слово-сполучення.

Коли учні оволодівають грою на штабшпілях, вводиться супровід октавами, квінтами. Бурдонна квінта слугує основою для імпровізацій. Від неї поступово переходять до остинатних фігур. На фоні остинатного супроводу кожна дитина імпровізує мелодію, при цьому жодна не домінує. Індивідуальну імпровізацію розпочинають з продовження мелодії, яку заграє вчитель. Потім діти самі імпровізують мелодії на короткі тексти, які попередньо ритмізуються. Далі імпровізують в різних формах, створюють мелодії вільної побудови.

П’ятиступеневий звукоряд вивчають не менше року. Заповнення малих терцій V III, VIII-VI ступенів розширює його до шести та семиступеневого. Разом із тим періодично повертається пентатоніка для закріплення навичок.

Шести-семиступеневі звукоряди дають змогу вести супровід паралельними терціями чи секстами. Різноманітними стають і остинатні фігури. Для збагачення звучання у супроводі використовуються тризвуки (окрім зменшених). Спочатку відбувається засвоєння мажору, потім мінору.

Після гармонічних основ у семиступеневому звукоряді звертаються до більш розвинених вправ на імпровізацію: створення верхнього голосу

(на інструментах або голосом) на задалегідь задані мелодії. Від їж к.иігунашія переходять до вільного варіювання.

Система метроритмічного розвитку дітей - істотне досягнення Шульверка . На перших уроках виконують різноманітні завдання на швидкість реакції, потім засвоюють гімнастичні рухи, що готують до оволодіння музично-ритмічними. Ритми засвоюються спочатку під час ходи, потім - бігу та стрибків. Хода поєднується з плесканням, клацанням, грою на ударних та флейтах, співом. Відображуючи метричну основу, кроки створюють ніби канву для відтворення ритмічних послідовностей.

На подальших етапах засвоєння метроритму відбувається шляхом поєднання рухів (біг та пружинення, чергування ходи з підстрибуванням тощо). Вагоме значення надається рухливим іграм та імпровізації рухів, їхньому супроводу на різноманітних барабанах, бубнах, всяких тарілках та ін.

К.Орф ніколи не вважав “Шульверк” завершеною роботою. Він, навпаки, прагнув до його постійного вдосконалення відповідно до вимог часу.

***Болгарський метод  
“Столбіца”  
Б. Трічкова***

Розглянемо болгарський метод “Столбіца” Б.Трічкова. Б.Трічков, здобувши філософську освіту, все життя присвятив музично-педагогічній роботі з дітьми. Він прагнув створити метод прилучення широких мас до музичної грамотності і культури.

Б.Трічков називав свій метод “Столбіца” (“драбина”), виходячи з положення, що кожна форма роботи є новою сходинкою методу. В його основі лежить принцип систематичності й послідовності, єдності аналізу й синтезу. Ці принципові положення Трічкова є актуальними і сьогодні.

Поняття Столбіца має три значення: 1) гама; 2) наочність зображення; 3) метод. В основу “столбіци” як методу покладено переконання в тому, що спів — не тільки психологічний інтелектуальний, а й “психофізіологічний процес”. Виходячи з цього, автор ставить завдання встановлення координації слуху і голосу. Засобом для її досягнення є спів на слух. Трічков вважав “свідомим” спів по нотах, а спів на слух, на його думку, є “несвідомим”, “інстинктивним”, першим природним методом навчання. Він розвиває слух і голос для оволодіння співом західноєвропейської мажорної гама. При цьому у першому класі діти співають на слух ті пісні, які сольфеджуватимуть у другому, в другому - ті, що сольфеджуватимуть у третьому, і так далі.



На думку Трічкова, почуття ритму найкраще виховується, якщо діти відбивають такт, а не диригують рукою. Автор підкреслює, що ритмічне виховання має здійснюватися шляхом його “інкорпорування” (вбирання тілом), велике значення для розвитку чуття ритму має гімнастика.

Метод “Столбца” чітко диференціює завдання відповідно до вікових особливостей дітей. Трічков визначав зміст і завдання дошкільного музичного виховання, як підготовленість до “свідомого співу” в школі, що відповідає принципу неперервності навчально-виховного процесу. В дошкільному віці треба сформувати координацію слуху і голосу, тональне чуття, живе чуття ритму, любов до музики і бажання співати.

Підсумуємо головні положення болгарського методу “Столбца”: підготовчий курс співу на слух сприяє розвитку слуху і потреби співати; вихідні навички ґрунтуються на співі мажорного ладу (починаючи з До); широко використовуються наочності; ритмічне виховання здійснюється способом відбивання метру і ритму; учні мають набути навичок самостійного сольфеджування; розширюються вузькі рами практики “слухового співу”.

#### *Вальдорфська школа*

Виховні системи вальдорфських шкіл існують з початку ХХ століття. В основу їхньої концепції покладено антропософське вчення Р.Штайнера.

Головна ідея концепції полягає в тому, що людина є відображенням трьох світів, єдністю трьох тіл - фізичного, духовного та душевного, а становлення особистості дитини має відбуватися відповідно до її фізичного та психічного розвитку, в гармонії з природою та навколишнім середовищем. Програми вальдорфських шкіл спрямовані на фізичний, інтелектуальний та моральний розвиток дитини, що відбувається одночасно. Особливістю зазначених шкіл є те, що в їхньому навчальному процесі не використовують точних методик, також немає навчальних планів та підручників. Педагоги мають самі обирати форми та методи виховного процесу виходячи з інтересів учнів. Відтак вальдорфські вчителі мають бути високо-кваліфікованими фахівцями, здатними розвивати здібності, бути креативними

Стрижнем розвитку особистості у вальдорфській педагогіці є культура. При цьому під культурою розуміють все, що оточує людину. Отже релігія, фольклор, ремесла, музика, зображальне мистецтво, театр,

евритмія, інтегрування знання про світ становлять основу змісту діяльності вчителів та учнів.

***Відродження  
“забутих” українських  
музично-педагогічних  
традицій***

Поряд із загальноновизнаними європейськими Бистемами музичного виховання ми маємо невичерпне джерело національно-культурного відродження та піднесення музичної освіти, пов'язане з іменами М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Ф.Колесси. Художня, наукова і просвітницька діяльність видатних представників вітчизняної музичної культури ґрунтується на єдиному національному корінні, на ствердженні високого ідейно-естетичного змісту фольклору. Активна педагогічно-просвітницька робота українських митців припадає на початок ХХ століття. Отже, за часом вони дещо випередили появу загальноновизнаних європейських систем, проте залишилися “забутими”, невідомими. З матеріалів, що розкривають ідеї та дидактичні принципи музичного виховання на Україні, маємо згадати “Збірку народних пісень у хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого та підстаршого віку у школах народних” М.Лисенка, музично-педагогічну спадщину К.Стеценка, “Практичний курс навчання співу в середніх школах України” М.Леонтовича, “Шкільний співаник” Ф.Колесси.

***Сучасний педагогічний  
досвід***

Розв'язуючи проблеми музичного виховання, слід брати до уваги як вже набутий педагогічний досвід, так і сучасний.

*Технологічний підхід* до виховання та навчання як новий напрям, що зародився у 60-70-х роках ХХ століття, захопив педагогів-практиків ідеєю повної керованості навчально-виховним процесом. Під педагогічною технологією розуміють систематичне та послідовне втілення на практиці зазделегідь спроектованого навчально-виховним процесом. Педагогічні технології дають змогу створювати гнучку та рухливу структуру навчально-виховного процесу, що коригується завдяки зворотним зв'язкам. Поетапне відтворення педагогічної технології забезпечує досягнення мети виховання та навчання для всіх учнів.

“Впровадження” технологічного підходу у шкільну практику виявило тенденцію до швидкого розвитку технологій навчання порівняно з технологіями виховання. Можливо, це пов'язано з тим, що технологія навчання меншою мірою залежить від суб'єктивних факторів, а на ефективність виховного процесу дуже впливають майстерність педагога, його особистість, ставлення учнів до вихователя. Виховні технології створювати значно складніше.

Технологія виховання, як і навчання, має такі специфічні риси:

а) постановка діагностичної мети навчання, тобто висування таких цілей, в яких змальовано дії та ставлення учня (знає, розуміє тощо); відповідно до цілей навчальний матеріал поділяють на логічно пов'язані ланки;

б) можливість відтворення навчального циклу, що складається з таких компонентів: постановка мети навчання; попереднє оцінювання рівня навченості чи вихованості; навчання чи організований виховний вплив; сукупність процедур та коригування згідно із результатами зворотного зв'язку; підсумкове оцінювання результатів та постановка нової мети;

в) зворотний зв'язок та об'єктивний контроль знань та вмінь і на їхній основі коригування будь-якого з етапів навчання чи виховання. Ця риса тісно пов'язана з першою, оскільки діагностична мета створює можливості для більш об'єктивної оцінки та контролю, що підвищує якість зворотного зв'язку.

Розкриємо сутність та особливості створення і втілення виховних технологій на прикладі *концепції формування духовного потенціалу студентської молоді*.

Ми виходимо з того, що технологічний підхід до навчально-виховного процесу має максимально активізувати потенційні ціннісно-сміслові функції та відношення між афективними, нормативно-регулятивними та поведінковими процесами з тим, щоб надати їхньому органічному синтезу “ефекту випередження” під час розвитку.

Для досягнення цієї мети необхідно вирішити такі найголовніші завдання:

1) залучати студентів до використання національно-культурних традицій, збагачених загальнолюдськими цінностями;

2) забезпечити організацію навчально-виховного процесу на інтегрально-духовному та особистісному рівнях з опорою на само-реалізацію, саморегуляцію, самоорганізацію студентів;

3) розвивати погребу студентів у неперервному соціально-творчому вдосконаленні та творчій самореалізації.

Мета, цільові настанови та завдання відображують сутність цільового системоутворюючого компонента. Розглянемо їх докладніше.

Комунікативний компонент віддзеркалює стиль суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі і створює ареал реалізації діалогової взаємодії викладача зі студентом. Цей компонент включає групу факторів, результативність впливу яких на процес формування духовного потенціалу

можна виявити за такими показниками: предмет навчання; викладач; студент; навчальна група; навчальна ситуація; умови навчання.

*Фактори, пов'язані з предметом навчання:* 1) комунікативно-діяльнісний підхід до музично-творчої діяльності та зміни традиційної стратегії навчання (глобальність подання матеріалу; освоєння навчального матеріалу на основі і в процесі колективної діяльності та діалогічного поєднання); 2) відбір навчального матеріалу з врахуванням морально-естетичних і теоретико-пізнавальних характеристик (змістовність, емоційність, репрезентативність музичних творів); 3) нестандартне, різноманітне подання навчального матеріалу, яке зумовлює і підтримує інтерес (у формах проблемної ситуації, спілкування під час діалогу, дискусії).

*Фактори, пов'язані з викладачем:* 1) усунення поляризованості позицій викладача та студента, зміна повчаючої ролі викладача контролюючою серед рівних учасників спілкування; 2) розширення функцій викладача (актор, режисер, партнер по спілкуванню тощо); 3) неімперативний стиль спілкування (поєднання визначеності та свободи; емоційність і врівноваженість); 4) використання лише позитивних засобів впливу (заохочення, схвалення); 5) стимулювання ініціативності й активності студентів.

*Фактори, пов'язані зі студентом:* 1) підвищення активності сприйняття; 2) стимулювання активної морально-естетичної позиції; 3) можливість особистісного освоєння і співпереживання при оволодінні навчальним матеріалом; 4) співтворчість.

*Фактори пов'язані з навчальною групою:* 1) використання різноманітних форм групової діяльності (дискусії, ділові ігри); 2) можливість особистісного прояву в рамках групового співробітництва; 3) стимулюючий ефект групи у функції публіки; 4) акцентування та стимулювання позитивних, колективістських проявів у групі; “емоційний резонанс” (емоційно-енергетичне зараження) в процесі колективної виконавської та слухацької діяльності.

*Фактори, пов'язані із характером навчальної ситуації:* 1) створення ігрової макроситуації (наприклад, проведення занять на репетиціях професійних музично-творчих колективів); 2) використання світоглядних ситуацій, які мають варіативні можливості, плюралістичний потенціал, 3) прийоми театралізації, що сприяють ідентифікації, особистісному співпереживанню та підтриманню високого емоційного тону.

*Фактори, пов'язані з умовами навчання:* 1) наявність окремого, спеціально спорудженого приміщення; 2) просторове розташування

викладача та студентів, що сприяє діалоговому спілкуванню; ») ш забезпеченш психофізіологічного комфорту (чергування спокою та динаміки), 4) позитивний емоційний фон (усунення негативних емоцій, ШОЧОЧГІІІН доброзичливих взаємовідносин).

Згадані вище фактори виступають як активні елементи впливу на формування духовного потенціалу студентів на основі діалогової взаємодії. Найважливішим елементом такої взаємодії є зворотний зв'язок, що приводить до ціннісно-сислової рівності, обміну духовними цінностями тощо.

Наступний системоутворюючий компонент визначають як *змістовно-організаційний*. Змістовна характеристика системи реалізується на основі джерел, принципів, форм, методів тощо.

*Принцип діалогової взаємодії* викладача зі студентом відіграє роль нового підходу до розв'язання проблеми узгодження загальних суспільних цінностей з унікальними (кожного студента). Це основоположний принцип, на якому ґрунтується парадигма нового типу професійного музичного навчання.

*Принцип особистісного підходу* впливає з визнання унікальності суб'єктного досвіду, який взаємодіє з соціокультурним досвідом і, тим самим, становить вектор формування духовного потенціалу особистості. Цільові настанови особистісного підходу до формування духовного потенціалу пов'язані з механізмом мобілізації та використання прихованих резервів людини: саморегуляції, встановлення тісних контактів із природою.

*Форми та методи формування духовного потенціалу* молоді мають бути адекватними сутності процесу духовного виховання особи. Зважаючи на багатогранність естетичного, морального та теоретико-пізнавального аспектів духовного виховання, їх можна класифікувати в три групи, які забезпечують цілеспрямоване і систематичне формування духовного потенціалу студентів.

До *евристично-пошукової групи* входять методи, спрямовані на розвиток афективно-інтелектуальних і творчих сил. Це: "групове дзиччання", групова терапія, діалогові та рольові ігри, "мозкова атака", соціодрама. Будь-який із цих методів ґрунтується на ідеї усвідомлення універсальної родової сутності особи крізь призму її неповторної індивідуальності, створення атмосфери співпереживання, можливості проявити свободу думки, широту світогляду.

До *групи нормативно-регулятивних* увійшли методи, які ґрунтуються на специфіці теоретико-пізнавальної та оцінної діяльності студентів.

Це методи: колективного естетичного аналізу музичних творів; генералізації (конкретно-почуттєвого узагальнення); порівняння; зіставлення творів; аналізу; синтезу. Такі методи виконують інтерсуб'єктивні функції у контексті нормативно-регулятивних механізмів духовного потенціалу майбутнього фахівця.

*Третя група методів* відіграє особливу роль. Ці методи пов'язані з технікою наукової медитації і спрямовані на встановлення рівноваги фізіологічних і духовних сил особистості, тобто її цілісності. Вони розвивають навички мислення, стимулюють “спалахи інтуїції”, вивільнюють поле для творчої імпровізації тощо (наприклад, методи багатоплановості образів, онтопсихологічної музикотерапії).

У реальному педагогічному процесі згадані вище методи застосовуються не ізолювано, а в певній системі.

Умови формування духовного потенціалу студентів передбачають:

1) орієнтацію на збереження та відтворення інтелектуального потенціалу українського народу в загальнолюдському контексті; 2) посилення гуманістичної функції в навчально-виховному процесі з використанням парадигмальних підходів до виховання; 3) розвиток професійної компетентності на основі включення студентів у соціокультурну діяльність.

Формування духовного потенціалу студентів здійснюється неперервно. Йому притаманна здатність до вдосконалення за умов чіткого наукового керування. Це означає, що на основі чіткого планування, організації та контролю за цим процесом в цілому потрібно досягати забезпечення якнайкращого функціонування системи в заданих просторово-часових характеристиках.

## **Тема 2. Планування і педагогічна оцінка результатів музичного виховання**

### ***Методичні основи планування уроку музики***

Музичне виховання школярів потребує детального планування роботи. Спираючись на свій педагогічний досвід та творче уявлення, учитель має розуміти перспективи музичного виховання, зв'язок уроків та позакласних занять. Лише тоді можна послідовно та систематично розвивати інтереси та смаки учнів, їхні музичні, творчі здібності, формувати погляди, переконання, навички та вміння [7].

Учителі-початківці часто вважають, що для роботи досить музичного матеріалу, програм, методичних посібників. Однак найскладніше

реалізувати виховні, навчальні та розвиваючі можливої п му пси..... матеріалу на заняттях за існуючого дефіциту часу, орпнії «уиліи ііідму співпрацю учителя та класу.

Досвідчені учителі, які творчо ставляться до своєї сирими, нипати, великого значення плануванню як важливій умові цілеспрямованої організації уроків та позакласної роботи. У цьому полягає взаємозв я «он трьох перспектив. Перша з них — далека (підсумок роботи з музичного виховання в цілому); друга - середня (в основі її мета майбутньої системи занять), третя — найближчі завдання, що визначають повсякденне планування трьох зазначених вище перспектив.

Виходячи зі змісту уроку, особливостей класу, музичного розвитку учнів, учитель самостійно визначає виховні, навчальні та розвиваючі завдання.

Основою творчого планування є методичний задум, що поєднує завдання та засоби їхнього вирішення. У ньому відображено сприйняття учителем музичних творів, уявлення про рівень розвитку учнів, а головне, розуміння мети музичного виховання. Тому та сама тема у різних учителів або в одного учителя в різних класах планується по-різному.

Існує чимало прийомів планування. Останніми роками поширення набуло застосування карток, на яких намічаються плани уроків, згруповані за темами. Зручність карток полягає в тому, що їх можна вільно доповнювати, замінювати, позначати на них хід роботи. Перетворюючись у своєрідний план-щоденник, картки стають основою узагальнення власного педагогічного досвіду викладача.

Велике значення має й планування позакласних занять. Перспектива позаурочного музичного виховання відображується в річному плані виховної роботи школи. В ньому багато уваги приділяється плануванню свят, дискотек, тематичних та комплексних занять, олімпіад, враховується діяльність гуртків. Кожне заняття послідовно вирішує завдання загального та музичного розвитку учнів. Не слід перенавантажувати річний план кількістю масових заходів, оскільки це призводить до втрати інтересу школярів та зниження якості виконання.

Удосконалення планування потребує глибокого знання закономірностей музичного виховання дітей, лише тоді створюються передумови для творчості учителя, оволодіння ним педагогічною майстерністю [7].

***Облік та оцінювання  
результатів музичного  
виховання***

Контроль, оцінка знань, умінь і навичок учнів - класичні елементи педагогічної технології. Контроль сприяє визначенню обсягу, рівня і якості засвоєння навчального матеріалу, виявленню успіхів у навчанні, прогалин у знаннях, для коригування в процесі навчання, для вдосконалення його змісту, методів, засобів і форм організації.

Нова демократична школа висуває на передній план такі вимоги до контролю знань, як: об'єктивність, обґрунтованість оцінки, систематичність, індивідуальний та диференційований підхід до оцінки знань, всебічність і оптимальність [8].

Залежно від місця контролю в навчальному процесі виділяють поточний, проміжний (періодичний) та підсумковий контроль. Специфіка організації контролю за навчальною діяльністю учнів визначає форми контролю: фронтальну, групову, індивідуальну, комбіновану, самоконтроль.

Основними функціями перевірки й оцінки навчальних досягнень учнів є: освітня, виховна, розвивальна, стимулюючо-мотиваційна, управлінська.

Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнішій основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробляти технології оцінювання, встановлювати рівень компетенції учнів. Керуючись розумінням компетенції як загальної здатності, що ґрунтується на набутих вже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, В.Бондар [4] пропонує внести до основних груп компетенцій такі: соціальні (готовність брати на себе відповідальність у суспільному житті); полікультурні (взаємоповага до іншої мови, релігії, культури); комунікативні (опанування усного і письмового спілкування); інформаційні (оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію); саморозвитку та самоосвіти (потреба й готовність постійно навчатися як у професійному, так і в особистісному та суспільному житті); продуктивної, творчої діяльності (прагнення до раціональної діяльності).

Проблема обліку та оцінювання результатів музичного виховання викликає багато дискусій, що свідчить про складність її розв'язання та важливість. Справді, чи можуть бути певні критерії оцінки результатів музичного виховання, якщо неможливо однозначно визначити вплив музики на внутрішній світ дитини, багатство її душевних переживань? [7]



Складність оцінювання зумовлена й тим, що будь-яка діяльність є творчою. В процесі творчості формується Сім і |n I IS МПШНІ музики, індивідуальне емоційне сприйняття, саме завдяки їй відбувається духовне збагачення. Викладачі вдаються до річних розвитку творчих здібностей: створення виконавського плану, складники ритмічного супроводу, імпровізації, порівняння творів тощо. Однак формалізувати розвиток (та оцінку) творчих умінь неможливо, оскільки результат завжди залежатиме від індивідуальних особливостей учнів.

Таким чином, специфіка уроку музики веде до того, щоб враховувати не лише очевидні знання, навички та уміння (наприклад, у виконанні творів або висловлюваннях про музику, яку сприймають). Особливого значення набуває інтерес дітей до музики, емоційний відгук, робота уяви, які важливі на всіх етапах і свідчать про вплив музики на внутрішній світ дитини. Тільки при такому розумінні обліку виявляється не тільки навчаюча, а й виховна функція уроків музики.

Відповідно до засвоєння тем та поділу навчально-виховного процесу на чверті, півріччя облік може бути поточним та підсумковим. *Поточний контроль* здійснюється на кожному уроці: враховують та фіксують будь-яку діяльність учнів. Поточний контроль дає змогу перевірити правильність планування та внести до нього певні корективи.

*Підсумковий контроль* неможливо здійснити лише у вигляді контрольних робіт або індивідуального опитування, тому що учитель не має на це часу, та й отримані результати не дадуть повного уявлення про музичне зростання школярів. Якоюсь мірою відчуті досягнення

І дають змогу заключні уроки-концерти року. Побачити ж динаміку музичного розвитку дітей можна лише завдяки даним поточного обліку.

І Тому, підводячи підсумки, учитель використовує інформацію, яку він отримав про кожного учня та їхню сумісну діяльність у процесі І повсякденних занять (на уроках та під час позакласної роботи).

Оскільки музична діяльність на уроці здійснюється колективно, І то виникає необхідність *колективного контролю*, який дає, наприклад, уявлення про сформованість хорових навичок - ансамблю, строю тощо. Окрім того, в практиці бувають випадки, коли в хорі діти співають чисто, а індивідуально - фальшиво і навпаки. Використовуючи колективну та індивідуальну форми обліку, можна отримати об'єктивніші результати про музичний розвиток школярів.

Дані обліку фіксують оцінкою діяльності колективу та окремих учнів. Важливо, щоб оцінка стимулювала інтерес, творчу ініціативу. Тому успіхи потрібно завжди підкріплювати гарною оцінкою (в разі

невдачі оцінка не є обов'язковою). Колективною оцінкою заохочують сумісні удачі учнів: виконання пісні, кращий варіант супроводу та ін. Розумне поєднання її з індивідуальною оцінкою впливає як на окремих учнів, так і на колектив у цілому.

**Критерії оцінки  
концертних виступів  
та результатів  
навчання учня**

Рівень опанування змісту освіти можна виявити за допомогою оцінювання. В.Бондар [4] пропонує аналізувати навчальні досягнення учнів за такими орієнтирами: характеристика відповіді учня; якість знань; ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; рівень оволодіння розумовими операціями; ступінь самостійності учнів під час навчальної діяльності.

Відповідно до вказаних орієнтирів розроблено критерії оцінювання рівня досягнень учнів за 12-бальною шкалою та чотири рівні - початковий, середній, достатній, високий.

Загальнодидактичні підходи до побудови шкали оцінювання навчальних досягнень учнів широко застосовуються і в практиці музичного виховання.

Так, наприклад, у програмі “Музика” [18] призначених для загальноосвітніх навчальних закладів, авторами (Р.Марченко, О.Ростовський, ЛХлебнікова) запропоновано критерії оцінювання (за дванадцятибальною системою) навчальних досягнень учнів, що відповідають чотирьом рівням.

Перший рівень - *початковий*: учень сприймає та виконує музичні твори на частковому рівні ( 1 бал); учень володіє незначною частиною тематичного матеріалу, має слабо сформований рівень сприйняття музичних творів (2 бали); учень здатний сприймати та виконувати окремі фрагменти музичних творів з конкретним образно-художнім змістом (3 бали).

Другий рівень - *середній*: учень здатний сприймати та виконувати музичні твори на репродуктивному рівні, але не розуміє художньо-образної специфіки музичних творів (4 бали); учень володіє навичками й уміннями, які дають можливість проаналізувати чи виконати окремі музичні твори, котрі мають конкретну словесно-понятійну основу (5 балів); учень здатний сприймати та відтворювати значну частину музичного матеріалу, але має слабо сформоване художнє мислення (6 балів).

Третій рівень - *достатній*: учень здатний сприймати та виконувати музичні твори, але робить непереконливі висновки, непослідовно

викладає свої думки (7 балів); учень сприймає та виконує музичні твори, досить повно аналізує художньо-образний зміст твору, але має стандартне мислення (8 балів); учень виявляє глибоке засвоєння тематичного музичного матеріалу, але допускає неістотні неточності у використанні музичної термінології (9 балів).

Четвертий рівень - *високий*: учень має міцні, ґрунтовні знання, але, аналізуючи музичні твори, допускає неточності у формулюваннях та спеціальній музичній термінології (10 балів); учень володіє тематичним музичним матеріалом у межах програми, вміє використовувати набуті знання, уміння у нових музичних завданнях (11 балів); учень має свідоме знання музичного матеріалу, здатний узагальнювати, сприймає та виконує музичні твори, творчо використовує асоціативні зв'язки між творами мистецтв (12 балів).

Оцінювання навчальних досягнень учнів дитячої музичної школи характеризується деякими специфічними особливостями. Так, розглядаючи систему оцінювання рівня знань та умінь учнів музичної школи, В.Крюкова [11] зазначає, що ця система висуває більш складне соціальне завдання розвитку в учня вміння самостійно контролювати, критично оцінювати себе. Оцінка має декілька функцій: *соціальну, освітню, виховну, емоційну, інформаційну, контрольну*.

*Соціальна функція* проявляється у вимогах суспільства до рівня підготовки учнів першого ступеня музичної освіти. Вони включають віковий рівень розвитку, виховання дитини, формування її пізнавальної, емоційної та вольової сфер.

*Освітня функція* визначає результат порівняння очікуваного ефекту навчання із справжнім.

*Виховна функція* виражається у формуванні позитивних мотивів навчання, прищепленні любові до музики, свого інструменту та ін.

*Емоційна функція* проявляється в тому, що будь-яка оцінка створює певний емоційний фон та зумовлює певну реакцію учня. Оцінка сприяє формуванню самооцінки учня і може мати як стимулюючий, так і гальмівний вплив.

*Інформаційна функція* є основою прогнозування та планування навчального процесу, створюючи ґрунт для аналізу результатів роботи учня.

*Функція управління* дає змогу педагогу виявляти недоліки в організації навчання. Вона розвиває самоконтроль учня, його вміння аналізувати та оцінювати свій виступ, адекватно реагувати на оцінку педагога.

*Контроль* за навчальним процесом музичної школи передбачено навчальними планами та програмами. Його поділяють на кілька видів:

1) поточний -- найбільш оперативна, динамічна та гнучка перевірка результатів навчання, що супроводжує вироблення та закріплення вмінь та навичок (перевірка домашніх занять, оцінка роботи на уроці);

2) тематичний - перевірка вирішення заздалегідь визначених завдань чи програмного матеріалу (контрольні уроки, мініконцерти класу);

3) підсумковий контроль - оцінка результатів навчання за великий проміжок часу: чверть, півріччя, рік (академічні концерти, заліки, іспити, звітні концерти).

Система контролю та оцінки - це регулятор відносин учня та навчального середовища. Оцінювання учня відбувається у *формі цифрового бала та оцінного судження*. Останнє у галузі музики має особливе значення, адже оцінити гру учня одним лише балом неможливо. Словесна оцінка дає змогу розкрити динаміку творчого зростання учня, вона розгорнена, змістовна, включає аналіз роботи учня та її результати.

У музичній школі на практиці застосовується чотирибальна система оцінок (одиниця як бал не використовується). Проте для одержання більш гнучкої оцінки гри учня використовуються знаки “плюс” (+) та “мінус” (-). Ці знаки вносять деякий емоційний елемент до сухої статистики цифрової оцінки виступу учня.

Ставлення сучасних педагогів до оцінки неоднозначне: одні заперечують виставлення балів за будь-яку діяльність учня, інші вважають, що необхідно якісно удосконалювати оцінку у бік збільшення системи балів до 10.

Сучасна програма у музичних школах вирішує два основних завдання: загальноестетичного розвитку дітей та професійної підготовки виконавців початкової ланки. Зіставлення цих завдань передбачає *диференційований підхід* до роботи з учнями, що мають різні здібності. Зазвичай навчальні програми містять вимоги трьох рівнів: для дітей зі слабкими музичними здібностями, із середніми та для дуже здібних. Існування такої диференціації передбачає *різний підхід до оцінки*. Отже, виникає можливість оцінювати однаковим балом дітей із різними здібностями та пояснити поняття “індивідуальна оцінка”.

Яким же є механізм виставлення такої оцінки? Як досягається єдина думка методичної комісії? Яку оцінку заслуговує учень і, *головне*, за що? Як зазначалося вище, однаковий бал, що його виставляють учням з різними здібностями, не може відображати рівень виконання

кожного з них: слабкий учень виступив у повну силу та отримай відмінну оцінку, а сильного з якоїсь об'єктивної причини було оцінено нижче, незважаючи на те, що його гра була кращою. У цьому ра її характеристика, яку дає педагог своєму учневі та його виступу, має стати визначальною для методичної комісії. Викладач повинен довести правомірність запропонованої ним оцінки і, якщо він діяв професійно, то, безсумнівно, комісія погодиться з його аргументами. Пропонують таку *форму характеристики учня*:

- 1) вік учня, клас, скільки років навчається;
- 2) музичні та рухові здібності;
- 3) психологічний портрет;
- 4) ступінь зацікавленості у навчанні, інтенсивність занять;
- 5) складність виконуваної програми, її відповідність навчальній програмі та можливостям учня;
- 6) цілі та завдання за звітний період (технічні, загальномузичні, психологічні);
- 7) оцінка самого виступу.

Слід також відзначити загальне враження (сподобалось - не сподобалось і чому); впорався учень із завданням чи ні, виконав настанови педагога чи ні, а також зробити аналіз причин.

*Конкретний виконавський аналіз* виконаних учнями творів має таку схему: а) характер твору; б) відповідність стилю; в) форма, наявність кульмінацій; г) фразування; д) штрихи, артикуляція, якість звуку; е) прийоми гри; є) аплікатура.

*Методичний аналіз виконаного твору* включає: а) ступінь складності (технічної та художньої); б) методичні завдання, що стояли перед учнем при засвоєнні даного твору; в) шляхи їхнього вирішення (допоміжний матеріал, педагогічні прийоми). Такий аналіз дає змогу уявити повну картину з підготовки педагога та його учня до виступу, допомагає методичній комісії при виставленні оцінки, дає змогу виробити методичні рекомендації викладачеві на наступний етап роботи.

*Навчальна оцінка* є необхідною. Вона має бути “індивідуальною”, і виставляти її слід учневі, а не викладачеві; повинна також бути конструктивною та стимулювати навчальний процес. Оцінки за конкретний виступ учня та за його роботу в процесі підготовки до нього мають доповнювати одна одну. Виставляючи *підсумкову (перевідну) оцінку*, враховують оцінку річної роботи учня, динаміку її зростання; результати виступів на контрольних уроках та академічних концертах; інші виступи учня протягом року [11].

Оцінку на випускному іспиті виставляють на основі виконання випускної програми та з урахуванням показників учня, продемонстрованих протягом навчання. При виставленні перевідної оцінки (особливо у молодших класах) викладач має можливість пошуку оптимальних шляхів подальшого розвитку учня і з цією метою коригує оцінку. Викладач може завищувати чи занижувати складність програми з метою активізації учня, вироблення стійкого сценічного самопочуття; використовувати поетапне засвоєння складного твору (важливо обґрунтовувати такі дії при обговоренні виступу учня). У старших класах можливість подібних методичних пошуків помітно знижується, і на випускному іспиті демонструється максимальний результат сумісної роботи викладача та учня за весь період навчання. Виконання має відповідати вимогам навчальної програми, а складність творів - виконавським можливостям учня.

**Специфіка конкурсної оцінки музиканта-виконавця**

Часто виникає проблема оцінки виступу дітей, які беруть участь у різних конкурсах. Результати конкурсів часто викликають суперечності як серед учасників, так і серед членів журі. Навіть на відомих міжнародних конкурсах при 25-бальній системі трапляються різниці в 9 балів між крайніми оцінками, що може свідчити про упередженість чи некомпетентність журі. Багатьом педагогам доводилось брати участь у роботі конкурсного журі, проте більшість з них не завжди чітко уявляють критерії оцінки [11].

Кожен конкурс репрезентує свої цілі у “Положенні про проведення” та виходячи з них, визначає переможців. Принципово конкурсна оцінка відрізняється від навчальної тим, що вона *не ставить методичних завдань, а визначає найсильнішого виконавця* серед учасників. Це, в ідеалі, *порівняльна оцінка*. Не кожен викладач вміє відокремитися від навчальних проблем, працюючи в журі. Виступ на конкурсі є специфічним, оскільки насамперед оцінюють точність гри, стабільність, віртуозність. Тут існує елемент спортивного змагання, не дуже позитивний для музичного виконавства.

І, нарешті, концертний виступ учня - мета всього процесу навчання. Оцінка цього виступу нічим не відрізняється від оцінки дорослого музиканта, хіба що більшою доброзичливістю публіки. У цьому разі на перший план виходить характер виконуваного твору. Можна говорити про технічну оснащеність юного музиканта, про стабільність виконання, але коли *гра не викликає емоційного відгуку в публіки, виконання не відбулося*. Відповідно до завдань добирають і репертуар.

Аналіз проблеми оцінки виступів учнів виділяє цю сферу у розряд особливо значущих, таких, що відіграють важливу роль в оптимізації навчального процесу в цілому. Методична освіченість викладачів сприяє конструктивній діяльності комісії: екзаменаційній, конкурсній. Знання ролі, функцій, видів та форм оцінки, а також зміст та форма викладення оцінювального судження викладачем створюють умови для оптимального підходу до оцінки такого багатопланового та складного виду діяльності, як музичне виконавство.

### **Тема 3. Професійна діяльність музиканта-педагога**

#### ***Конструктивна діяльність викладача***

Професійна діяльність музиканта-педагога поєднує педагогічну, виконавську, дослідницьку та інші види діяльності, які синтезовані у загально-професійних та спеціальних музичних здібностях, знаннях та вміннях. Діяльність музиканта-педагога підлягає закономірностям психологічної теорії діяльності взагалі і художньо-виховної зокрема. Відтак визначені Л.Арчажниковою [1] структурні компоненти музично-педагогічної діяльності цілком відповідають змісту діяльності.

*Конструктивна діяльність музиканта-педагога передбачає проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу.* Вона органічно пов'язана з теоретико-пізнавальною та вольовою активністю, спрямованою на вибудовування нової музичної інформації з метою створення концептуальних моделей. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють нормативно-регулятивні механізми духовного потенціалу особистості і, насамперед, музично-естетичний тезаурус. Для того, щоб проектувати педагогічну діяльність, в інструментальному класі, викладач має правильно вибирати репертуар, враховуючи поставлені завдання, індивідуальні особливості учнів. Це, в свою чергу, моделює теоретизування щодо здатності до духовного проектування (коригування завдань музично-творчої діяльності відповідно до об'єктивних закономірностей) на основі розвиненого музично-естетичного тезаурусу, оцінко-критичної здатності, смаку та естетичного ідеалу.

Підготовка репертуару пов'язана з доббором та аналізом творів, створенням анотацій. Ця діяльність здійснюється за допомогою особливої системи виражальних засобів - музичної мови. Музично-мовна здібність, за ДКирнарською [8], стосовно сенсорних музичних здібностей виступає як узагальнююча. На основі здатності до побудови художньої моделі цілого, до розгортання музичного задуму в ряд мовних елементів музикант-педагог аналізує твори, естетично осмислює музичну ідею.

Цьому сприяють також поведінкові аспекти духовного потенціалу особистості викладача: здатність до творчої самореалізації в процесі естетичного аналізу, інтерпретування та імпровізації, які здійснюються на основі проекту музичного твору.

Конструктивна діяльність музиканта-педагога пов'язана також з ефективністю застосування в різних поєднаннях методів навчання за умови колективної діяльності. Для музиканта-педагога важливо прагнути “вийти за межі своєї професії”, творчо збагатити її, що й виражається у нових комбінаціях методів. Домінантою в цьому контексті стає світоглядна настанова музиканта-педагога, сповнена проектно-антиципуючими інтенціями і організована навколо здатності сприймати майбутнє як реальність, а тому створювати нові інноваційні моделі, прийоми та системи навчання і виховання. Такий підхід означає, що музикант-педагог потребує як *професійних знань* (тенденцій розвитку репертуару, методики, досвіду видатних педагогів), *професійних вмінь* (індивідуально добирати репертуар, аналізувати, інтерпретувати музичні твори, складати план занять), так і *вироблення відповідних морально-естетичних якостей*. Це, передовсім, сталий інтерес до художньо-творчої та художньо-педагогічної діяльності в учнівському колективі та прагнення до самовдосконалення.

***Організаційно-  
управлінські питання  
музично-педагогічної  
діяльності***

У діяльності музиканта-педагога постійно виникають *організаційно-управлінські проблеми*. Організація музично-виконавської діяльності учнів передбачає формування професійно значущих якостей викладача (організованість, ініціативність, відповідальність тощо), пов'язаних з його здатністю до самоорганізації, саморегуляції дій. Ця здатність ґрунтується на оволодінні “внутрішньою” технікою нормативно-регулятивних механізмів духовного потенціалу особистості, які спрямовують його духовну активність на досягнення мети організаторської роботи. Організаторська готовність означає здатність залучати учнів до різних видів музично-творчої діяльності, колективно генерувати творчі ідеї аж до нових інтерпретацій музичних творів.

Регуляторами організаторської діяльності музиканта-педагога є його ідеали, смаки, ціннісні орієнтації, світогляд. Від сформованості світоглядних настанов викладача залежить динаміка колективотворення. Соціально значуща, спрямована на національну ідею світоглядна настанова музиканта-педагога відіграє організуючу роль у всіх сферах діяльності учнівського колективу, перетворює його на інструмент впливу на особистість, спонукаючи її до саморозвитку.



Не менш важливі для педагога ціннісні орієнтації в ході організації фольклорних гуртків, лекцій-концертів, методичного забезпечення занять тощо. Саме в цьому процесі, як вважає А.Бодальов [3], яскраво проявляється проєктивно-нормативна функція смаку та ідеал, виникає потреба внести в організаторську діяльність смислоутворюючу константу. Цей процес відображує також прагнення до творчої самореалізації музиканта-педагога, бути в концертних умовах у ролі “представника” музики, автора та керівника. О тже, професійні організаторські знання та вміння (залучати до музично-творчої діяльності, використовувати можливості кожного, координувати дії) органічно пов’язані з розкриттям духовного потенціалу педагога, що забезпечує організовану діяльність колективу та гармонійний розвиток кожного.

**“Комунікативне  
ядро” педагогічної  
діяльності музиканта**

Професійний рівень викладача значною мірою визначається наявністю “*комунікативного ядра*” [2], яке включає характерну для особистості єдність відображення стосунків та поведінки в процесі взаємодії з людьми. Вміння встановлювати взаємовідносини з колективом, співпрацювати з дітьми, батьками, колегами, володіти культурою демократичного спілкування досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях “інших”. Тому педагог-музикант повинен бути здатним до емпатії, яка, згідно з К.Роджерсом [21], існує тільки за наявності комунікативного компонента і *конгруентності* (здатності контактувати з власними почуттями і щиро їх виражати). Відзначаючи особливу роль конгруентності вчителя, К.Роджерс підкреслює, що якщо хтось погано розуміє в даний момент внутрішній світ учня чи йому не подобається учень або його поведінка, то конструктивніше залишитися реальним, ніж псевдоемпатичним. Автор наголошує на провідній ролі усвідомлення власних відчуттів з їхнім вираженням у поведінці вчителя. Саме в цій здатності проявляється найважливіша духовна властивість його особистості - відкритість, завдяки якій і складаються гуманні стосунки з колективом.

Однак комунікативне ядро викладача не обмежується небайдужістю та вмінням емоційно привернути інших. Готовність до контактів передбачає також здатність розуміти сенс художньо-творчої та художньо-педагогічної діяльності, особливо *в ситуаціях міжособистісних конфліктів*. Вміння проводити адекватну ситуації стратегію комунікативної поведінки, здатність до досягнення компромісів ґрунтуються на духовному потенціалі музиканта-педагога. Особлива роль у цьому процесі належить переконанням викладача. Саме вони є вищою формою ціннісно-орієнтаційної спрямованості і надситуативною опорою при порівнянні

конфліктуючих мотивів. Вирішальне ж значення для встановлення доброзичливих стосунків учнів та педагога мають іманентні для творчої діяльності мотиви (любов до музики, радість емоційного пізнання, відданість музичному мистецтву). -■

***Дослідницька  
діяльність викладача  
музики***

Розглядаючи діяльність музиканта-педагога як безперервне вирішення художньо-творчих та художньо-педагогічних завдань, спрямованих на збагачення інтелектуального потенціалу учнівської молоді, вважаємо, що її ефективність визначається *ступенем сформованості дослідницької культури*, що пов'язується з цілісним баченням своєї праці, готовністю вивчати віддалені результати дослідницьких проєктів, потребою здійснювати експеримент. При цьому варто мати на увазі, що науково-дослідницьке мислення музиканта-педагога взаємодіє зі світоглядною свідомістю. Сукупність ціннісних орієнтацій, преференцій та устремлінь визначає науково-творчі потенції дослідника. Якщо ж розглядати евристичність нормативно-регулятивних механізмів духовного потенціалу стосовно дослідницької діяльності докладніше, то потрібно наголосити на тому, що ці механізми реалізуються як *регулятиви методологічної свідомості* (ідеали науковості, дослідницькі парадигми, норми науково-дослідної роботи тощо). Категоріально-понятійний фонд, смаки, ідеали, світоглядні настанови детермінують не лише дослідницьку думку, а й формування дослідницьких вмінь (застосовувати методи наукового пізнання, висувати гіпотезу, мету та завдання дослідження, спостерігати та аналізувати художньо-творчий та художньо-педагогічний процес, виявляти і систематизувати педагогічні факти тощо). Результатом дослідницької діяльності педагога є створення власних дослідницьких проєктів, в яких він індивідуалізується внаслідок застосування нових методичних прийомів та систем. Нарощуючи потенціал новацій, музикант-педагог виражає соціальну позицію, виявляє співпричетність до цивілізації та культури. Націленість дослідницьких пошуків на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, на формування в них нових духовних якостей, необхідних для сучасного життя, на розв'язання актуальних музикознавчих проблем, становить найвищий гуманістичний смисл і, як і будь-який соціально значущий вчинок, має інтерсуб'єктивний характер.

***Творча діяльність  
музиканта-педагога***

У педагогічній літературі слушно підкреслюється особлива значущість *художньо-творчого компонента* професійної діяльності музиканта-педагога [1]. Творчість проявляється при застосуванні тих чи інших методів, в емоційній наповненості уроку, в пошуках нових

прийомів виховання через активне залучення школярів до сприйняття та оцінки музичних явищ. Ці аспекти повною мірою стосуються і викладача фахових дисциплін, педагогічна діяльність якого стає духовною за умови, якщо вона досягає рівня свободи творчості, високої моральності, естетичної досконалості та істинності.

Розвинені музично-творчі здібності (зокрема, здатність до переживання музичних образів, розуміння логіки музичної думки, здатність до побудови художньої моделі цілого тощо) є умовою формування професійно значущих якостей музиканта-педагога, визначають його здатність до творчої регуляції взаємовідносин у художньо-творчому та педагогічному колективах.

Але особливого значення ці здібності набувають у *музично-виконавській діяльності* викладача. Тут вони виявляються лише за досить високого рівня розвитку художницьких можливостей особистості - творчої уяви, інтуїції, техніки натхнення, художньо-медитативного зосередження. Оскільки виконавський процес поєднує два аспекти (виконання та інтерпретацію), саме під час інтерпретації як духовного проектування твору виконавець виступає як творець нових художніх цінностей. Симультанні уявлення актуалізують афективні, нормативно-регулятивні та поведінкові процеси духовного потенціалу особистості вчителя, спонукають його до творчої самореалізації.

Виконавський тонус, супроводжуючи інтерпретацію твору, включає почуття, а також низку суб'єктивних переживань в умовах естрадного виступу [12]. Залучення почуттєво-ментальних стратегій до загально-людських переживань у виконавському процесі є кінцевою метою емоційного напрямку в професійній структурі музиканта-педагога. Виконавський потенціал музиканта-педагога визначається рівнем розвиненості здатностей до емоційно-емпатичного проникнення в образний світ твору, до осмислення логіки розгортання музичної думки, до духовно-почуттєвих (світоглядних) переживань.

Найхарактернішим показником прояву духовного потенціалу в художньо-творчій діяльності музиканта-педагога є *феномен виконавської та педагогічної імпровізації*. *Музично-виконавська імпровізація* (підбирання на слух, власне імпровізування та ін.) передбачає особливу духовну активність, що супроводжується спалахами творчої інтуїції, творчої уяви, станом інсайту, художнім осяянням. За внутрішнім характером одномоментного охоплення музичного твору (симультанного образу) стоїть чинник вільного конструювання, боротьби мотивів і прийняття рішення.

*Гуманістична  
спрямованість  
діяльності  
музиканта-педагога*

*Гуманістична* спрямованість особистості педагога означає ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток здібностей. Реалізувати творчі можливості людина може лише за наявності віри в себе, яка зміцнюється тоді, коли сприймаються й оцінюються не тільки її позитивні якості, а й особистість у цілому, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність.

Водночас гуманізм не є абсолютизованим усепопощенням і покірністю стосовно недосконалості людини. Педагог має ставити перед вихованцем посильні і зрозумілі вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру.

Гуманістичний смисл педагогічної діяльності властивий багатьом видатним учителям. Ще у XVII столітті Я.Коменський мріяв дати своєму народові зібрану воедино мудрість світу. Він порівнював учителя із садівником, який з любов'ю вирощує рослини в саду, з архітектором, який дбайливо будує знаннями всі куточки людської істоти, зі скульптором, який старанно обтесує і шліфує уми й душі людей, з полководцем, який енергійно веде наступ проти варварства і неучтва.

Визначний український філософ і просвітитель Г.Сковорода вважав, що головним обов'язком педагога є виявлення і розвиток природних можливостей вихованця. Тільки щиро люблячи, гуманно ставлячись до учнів, педагог може успішно формувати їхнє моральне обличчя, збуджувати й утверджувати в них любов до людей.

Відомий німецький педагог XIX століття А.Дістервег, якого називали учителем німецьких учителів, висував загальнолюдську мету виховання: служіння істині, добру, красі.

Видатний вітчизняний педагог К.Ушинський заклав теоретичні основи національної гуманної педагогіки. Ідеальний учитель, на його думку, тонко відчуває душевний стан учнів, убачає в них особистості, гідні такої самої поваги, як і дорослі люди. Такий педагог прагне створювати взаємини, за яких виникає можливість особистісного впливу вчителя, його розуму, моральності, волі, характеру на особистість вихованця.

Проголошуючи повагу до особистості дитини, визначний російський педагог-просвітитель другої половини XIX - початку XX століття П.Каптерев, виступав за визнання свободи, самостійності і водночас відповідальності вихованця за свої дії. Він писав, що діти не віслюки,

нав'ючені вантажем обов'язків, а особистості, в яких, як і у дорослих, обов'язки йдуть поряд із правами. Тому до дітей треба ставитися з обачністю, поважати в них людську особистість і не порушувати їхні права.

Виховання заради щастя дитини - гуманістичний смисл педагогічної діяльності В.Сухомлинського. Першорядне завдання учителя, вважав він, полягає в тому, щоб відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально-повнокровної праці. На його думку, щоб розпізнати, розкрити, випестити в кожному учневі індивідуальний талант, потрібно піднести особистість на високий рівень розквіту людської гідності.

У новому тисячолітті гуманізм стає узагальненою системою поглядів учителя. Його практична діяльність реалізовуватиме: а) ідею особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні; б) підпорядкування дій педагога реальним інтересам учня; в) надання допомоги учневі у його саморозвитку шляхом виховання культури ставлення до себе, інших людей, природи, праці; г) забезпечення гармонійного і творчого розвитку кожного учня з проявом суб'єктності і самобутності; д) широке використання педагогічних вимог в опосередкованій формі (порада, прохання тощо), педагогічної підтримки; е) поступовий перехід від групових форм взаємодії до індивідуальної; є) емоційне забарвлення ділових відносин з учнями; ж) постійний контроль у процесі ділової комунікативної діяльності; з) подолання різних форм авторитаризму, відриву навчання і виховання від життя суспільства.

Утвердження гуманістичного мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, чутливість до зрушень в особистості вихованців, їхніх позицій, потреб, цінностей; невинне переосмислення своїх освітніх дій щодо удосконалення педагогічного процесу.

Виявляючи в діалозі, співпраці повагу до учня, толерантність і справедливість, учитель тим самим захищає свободу особистості.

## **2Висновки**

Процес виховання - система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Музичне виховання як система передбачає наявність усіх елементів музично-педагогічного процесу: мети, завдань, змісту, форм, методів і результату.

Протягом останніх десятиліть найпопулярнішими в музично-педагогічних колах стали системи музичного виховання угорського композитора та педагога З.Кодая, німецького педагога-музиканта К.Орфа і болгарського педагога Б.Трічкова. Поряд із загальноновизнаними європейськими системами музичного виховання активно розвиваються невичерпні джерела української музично-педагогічної думки, пов'язані з іменами М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Ф.Колесси, а також інноваційні педагогічні технології.

На ефективність музично-виховного процесу впливають майстерність музиканта-педагога і ставлення учнів до вихователя. Професійна діяльність музиканта-педагога поєднує педагогічну, виконавську, дослідницьку, комунікативну та інші види діяльності, що синтезуються у загальнопрофесійних і спеціальних музичних здібностях, знаннях, уміннях і якостях. Неабияке значення має й гуманістична спрямованість діяльності музиканта-педагога, що полягає в ставленні до дитини як до найвищої цінності.

Музичне виховання потребує детального планування як важливої складової цілеспрямованої організації виховних заходів. Удосконалення планування ґрунтується на глибокому знанні закономірностей музичного виховання учнів, лише тоді створюються передумови для творчості й педагогічної майстерності.

Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнішій основі, що відповідно обумовлює потребу розробляти технології оцінювання. У сучасній практиці музичного виховання широко застосовуються загальнодидактичні підходи до побудови шкали оцінювання результатів музично-педагогічного процесу.

### **Ззапитання і завдання для самоперевірки**

1. У чому проявляється творчість педагога при плануванні виховної роботи?
2. Чому на музичному занятті необхідно поєднувати колективну та індивідуальну форми обліку?
3. Які функції реалізує музично-педагогічна діяльність?
4. Як оцінюється динаміка музичного розвитку і успіхи учнів з різними музичними здібностями?
5. Якою є структура професійної діяльності музиканта-педагога?
6. Якими особистісними рисами повинен володіти музикант-педагог?

7. Проаналізувати свої успіхи і невдачі у процесі педагогічної практики і, виходячи з висновків, дати програму вдосконалення педагогічної творчості.

8. Підготувати цикл музичних занять на тему: “Принципи музичного розвитку учнів”.

9. Опрацювати моделі музично-педагогічної діяльності (зарубіжні та українські). Визначити переваги та недоліки кожної з них.

10. Опрацювати професіограму музиканта-педагога. Дати характеристику її змісту.

11. На основі аналізу функцій музиканта-педагога скласти план дослідження певної педагогічної проблеми.

12. Скласти план художньо-педагогічного аналізу музичного твору (за вибором студента).

13. Скласти план уроку та дати його методичну розробку з використанням сучасних технологій музичного виховання (на вибір).

#### **4. Дидактичні тести**

##### ***Тест 1***

Який стиль спілкування вихователя й вихованця є найбільш продуктивним на уроках музики?

- а) авторитарний;
- б) ліберальний;
- в) довіри і взаємоповаги.

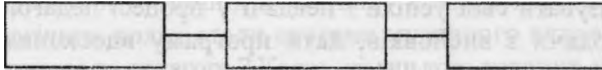
##### ***Тест 2***

До системи музичного виховання належать:

- а) соціалізація музичного виховання;
- б) принципи і правила музичного виховання;
- в) мета і завдання музичного виховання, принципи, методи, форми і засоби музичного виховання, оцінка та контроль результатів музичного виховання.

##### ***Тест 3***

Розвиток творчої самостійності особистості на музичних заняттях констатується завдяки головним видам контролю (в схемі позначити поетапність видів контролю за самостійною роботою)



- підсумковий контроль (ПСК);
- поточний контроль (РБК);
- **діагностичний контроль (ДГЮ);**
- вказати графічно напрямки етапів \*

## **5. Семінарське заняття**

### ***Сучасні технології музичного виховання***

#### ***План:***

1. Технологія розвиваючого музичного виховання.
2. Технологія моделювання художньо-творчого процесу.
3. Художньо-педагогічний аналіз музичного твору.

#### ***Запитання для дискусії:***

Чи потрібно формувати у майбутнього музиканта-педагога мистецтво проведення публічних виступів та дискусій?

#### **в. Список рекомендованої літератури**

1. Арчажникова Л.Г. Методика музикального виховання: Уч. посібник. - М.: Изд-во. МГЗПИ, 1990. - 41. - 50 с.
2. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Уч. пособие для студ. муз. фак. педвузов. - М.: Академия, 2002. - 416 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика, 1983. - 272 с.
4. Бондар В.И. Дидактика. - К.: Либідь, 2005. - 264 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.-376 с.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз., 1956. - 374 с.
7. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музикального виховання в школі: Уч. для студ. серед. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 240 с.
8. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: Уч. пособие для студ. /Д.К.Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В.Тарасова. - М.: Академия, 2003. - 237 с.
9. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - Т.1. - 443 с.



10. Кодай З. Избранные статьи. - М.: Сов. композитор, 1983. - 400 с.
11. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 288 с.
12. Методика воспитательной работы: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина, О.В.Еремкина и др.; под ред. В.А.Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 144 с.
13. Музыкальное образование в школе: Уч. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.: под ред. Л.В.Школяр. - М.: Академия, 2001. - 232 с.
14. Настольная книга школьного учителя-музыканта. - М.: ВАЛДОС, 2000. - 336 с.
15. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. - К.: КДІКК - 1996. - 253.
16. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. /О.Олексюк, М.Ткач. - К.: Знання України, 2004. - 264 с.
17. Орф К. Система детского музыкального воспитания. - М., 1971.-238 с.
18. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музика" 1-8 класи /Марченко Р., Ростовський О., Хлебнікова Л.. - К.: Шкільний світ, 2001. - 237 с.
19. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Уч. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.; под ред. Ципина Г.М. - М.: Академия, 2003. - 368 с.
20. Ражников В.Г. Динамика художественного общения в музыкальном обучении: Дисс. ...д-ра пед. наук. - М., 1993. - 70 с.
21. Роджерс К. Творчество как усиление себя //Вопр. психологии. - 1990. -№1. - С.164-168.
22. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. - Ніжин: Вид-во НДПУ, 2003. - 193 с.
23. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - К.: Рад. школа, 1973. - 288 с.
24. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1974. - Т.1. - 584 с.
25. Феномен школи в музично-виконавчому мистецтві / Тези міжнародної конференції. - Київ, 2005.
26. Хрестоматія по методике музыкального воспитания в школе: Уч. пособие для студ. пед.ин-тов по спец. №2119 "Музыка" / Сост. О.А.Апраксина. - М.: Просвещение, 1987. - 272 с.

**Методичні матеріали для самостійної роботи**

**1. Пакет комплексних контрольних завдань**

*Варіант 1*

1. Розкрити сутність музичної педагогіки як науки;
2. Назвати рівні методології музичної педагогіки;
3. Схематично зобразити структуру системи музичної освіти в Україні.

*Варіант 2*

1. Охарактеризувати основні категорії музичної педагогіки;
2. Назвати персоналії, педагогічний доробок яких відіграв історичну роль у розвитку національної музичної освіти другої половини XIX - початку XX століть;
3. Здійснити художньо-педагогічний аналіз музичного твору.

*Варіант 3*

1. Назвати сучасні тенденції розвитку музичної освіти в Україні;
2. Розкрити сутність і структуру музичних здібностей;
3. Скласти схему ієрархії управління музичним навчальним закладом.

*Варіант 4*

1. Дайте характеристику гуманістичної мети сучасної музичної освіти України;
2. Назвати типи навчальних закладів спеціалізованої позашкільної музичної освіти;
3. Скласти план уроку музики (тема, етапи проведення, репертуар, музично-дидактичне забезпечення).

*Варіант 5*

1. Розкрити сутність сучасної системи музичної освіти в Україні;
2. Назвати пріоритетні особистісні якості музиканта-педагога;
3. Скласти індивідуальну характеристику рівня музичного розвитку учня однієї з вікових груп (за вибором).

*Варіант 6*

1. Назвати етапи розвитку західноєвропейської музичної освіти;
2. Вказати ім'я автора ідеї тематичної побудови програми “Музика”;

3. Запропонувати анкету дослідження музичних здібностей молодших школярів з використанням структури музикальності.

*Варіант 7*

1. Назвати етапи розвитку музичної освіти в Україні;
2. Перерахувати специфічні ознаки музикальності як складової музичної обдарованості учня;
3. Запропонувати послідовний розвиток музичних здібностей учнів протягом однієї чверті на конкретному музичному матеріалі.

*Варіант 8*

1. Назвати види музичної діяльності учнів;
2. Запропонувати структурну схему сучасної музичної освіти в Україні;
3. Скласти 1-2 завдання для діагностики рівня розвитку музичних здібностей молодших школярів.

*Варіант 9*

1. Назвати етапи процесу музичного виховання;
2. Розкрити форми діагностики музичного розвитку учнів;
3. Здійснити художньо-педагогічний аналіз музичного твору.

*Варіант 10*

1. Запропонувати декілька умов ефективного розвитку музичних здібностей учнів;
2. Назвати основні функції контролю музичних знань учнів;
3. Розробиш форму фіксації спостереження за формуванням музичних знань.

*Варіант 11*

1. Назвати види музичних знань учнів;
2. Перелічити основні дидактичні принципи музично-педагогічного процесу;
3. Скласти повідомлення про стилістику музичного мистецтва будь-якого напрямку, використовуючи музичні твори композиторів епохи.

*Варіант 12*

1. Розкрити зміст поняття “музичні вміння”;
2. Вказати дидактичні вимоги до організації проведення уроку музики;
3. Скласти фрагмент уроку музики з використанням різних видів музичної діяльності.

### *Варіант 13*

1. Проаналізувати чинники, що визначають вибір методу музичного навчання;
2. Назвати основні форми організації навчання музики;
3. Скласти фрагмент уроку музики з прослуховування музичного твору та визначення засобів музичної виразності.

### *Варіант 14*

1. Назвати принципи добору музичного матеріалу для планування музично-педагогічного процесу (урок музики);
2. Порівняти педагогічні ідеї К.Орфа та З.Кодая і показати їхню значущість для світової музичної педагогіки;
3. Скласти фрагмент уроку музики з використанням методу контрасту.

### *Варіант 15*

1. Назвати нормативні документи, якими визначається зміст музичної освіти України;
2. Навести приклади масових форм музичного виховання учнів;
3. Запропонувати зміст згаданої бесіди емоційно-образного характеру про конкретний музичний твір.

### *Варіант 16*

1. Проаналізувати перспективи планування педагогічного процесу;
2. Охарактеризувати етапи музично-педагогічного процесу;
3. Запропонувати 1-2 завдання для формування виконавських навичок учня (хорових, вокальних, інструментальних тощо).

### *Варіант 17*

1. Запропонувати поєднання ефективних методів формування узагальнених музичних знань учнів;
2. Охарактеризувати компоненти процесу музичного навчання: цільовий, змістовий, операційний, результативний;
3. Запропонувати 1-2 завдання для розвитку виконавських умінь учнів з врахуванням ускладнення.

### *Варіант 18*

1. Охарактеризувати сфери професійної діяльності музиканта-педагога;
2. Пояснити, у чому полягають недоліки та переваги словесних методів музичного навчання;

3. Скласти план-конспект бесіди на музичному занятті із слухання музики з використанням методу порівняння.

*Варіант 19*

1. Розмежувати поняття: “музичний розвиток”, “музичне виховання”, “музичне навчання”;
2. Обґрунтувати необхідність самоконтролю ж умови ефективності музично-педагогічного процесу;
3. Запропонувати ігрову ситуацію у слуханні музики.

*Варіант 20*

1. Проаналізувати такі категорії музичної педагогіки: “музична освіта” та “музична самоосвіта”;
2. Навести приклади усного контролю музичних знань учнів;
3. Скласти музичну загадку для учнів початкових класів.

*Варіант 21*

1. Розкрити зміст поняття “художньо-педагогічне спілкування”;
2. Перелічити методи музичного навчання з таких груп: словесні, наочні, та практичні;
3. Скласти план фрагменту заняття з використанням елементів ігрової ситуації.

*Варіант 22*

1. Довести, що музичне сприйняття є основою виховання музичної культури учнів;
2. Розкрити зміст таких видів музичної діяльності учня: музичне пізнання; музична гра; педагогічне спілкування;
3. Скласти план домашнього завдання учня за обраною темою.

*Варіант 23*

1. Дати визначення понять “план” і “конспект” уроку музики;
2. Довести необхідність створення педагогічних ситуацій у процесі музичного виховання;
3. Здійснити художньо-педагогічний аналіз музичного твору.

*Варіант 24*

1. Порівняти поняття “сприйняття музики” та “слухання музики”, показати їхню спільність і відмінність;
2. Охарактеризувати зміст естетичного виховання учнів засобами музики;

3. Змодельовати етапи нетрадиційного музичного заняття (урок-прес-конференція).

#### *Варіант 25*

1. Прокоментувати загальновідоме положення про те, що процес навчання музики є триєдиним (музика-учень-учитель);

2. Назвати основні показники сформованості дитячого музично-творчого колективу;

3. Запропонувати план проведення позакласної музично-виховної роботи.

#### *Варіант 26*

1. Обґрунтувати зміст організаторської діяльності музиканта-педагога;

2. Назвати шляхи реалізації принципу доступності навчання на уроці музики;

3. Скласти художню колекцію з творів різних видів мистецтва, об'єднаних однією темою ("Краса навколо нас", "Музика і рідний край" та ін.).

#### *Варіант 27*

1. Охарактеризувати метод прикладу в музичному вихованні;

2. Назвати ім'я автора праці "Психологія музичних здібностей" і розкрити її значення для розвитку вітчизняної музичної педагогіки;

3. Розробіть критерії оцінки професійної компетентності музиканта-педагога.

#### *Варіант 28*

1. Розкрити зміст методу музичних вправ та його значення у музично-педагогічному процесі;

2. Схематично зобразити зв'язок музичної педагогіки з іншими науками;

3. Запропонувати сценарій музичної казки з підбором ілюстрацій.

#### *Варіант 29*

1. Розкрити зміст проблемного навчання музики;

2. Пояснити доцільність використання нетрадиційних уроків музики;

3. Запропонувати 2-3 вправи на розвиток самооцінки учня.

### **Варіант 30**

1. Пояснити необхідність врахування вікових особливостей учнів на уроці музики;
2. Розкрити провідні напрями сучасного музичного виховання;
3. Здійснити художньо-педагогічний аналіз музичного твору.

#### **2. Завдання для самостійної роботи**

1. Схематично зобразити структуру системи музичної освіти в Україні
2. Скласти схему ієрархії управління музичним навчальним закладом
3. Скласти план уроку музики (тема, етапи проведення, репертуар, музично-дидактичне забезпечення)
4. Скласти індивідуальну характеристику рівня музичного розвитку учня однієї з вікових груп (за вибором)
5. Запропонувати анкету дослідження музичних здібностей молодших школярів з використанням структури музикальності
6. Запропонувати послідовний розвиток музичних здібностей учнів протягом однієї чверті на конкретному музичному матеріалі
7. Скласти 1-2 завдання для діагностики рівня розвитку музичних здібностей молодших школярів
8. Розробити форму фіксації спостереження за формуванням музичних знань
9. Скласти повідомлення про стилістику музичного мистецтва будь-якого напрямку, використовуючи музичні твори композиторів епохи
10. Скласти фрагмент уроку музики з використанням різних видів музичної діяльності
11. Скласти план-конспект бесіди на музичному занятті із слухання музики з використанням методу порівняння
12. Скласти фрагмент уроку музики з прослуховування музичного твору та визначення засобів музичної виразності
13. Скласти фрагмент уроку музики з використанням методу контрасту
14. Запропонувати зміст стислої бесіди емоційно-образного характеру про конкретний музичний твір
15. Запропонувати 1-2 завдання для формування виконавських навичок учня (хорових, вокальних, інструментальних тощо)
16. Запропонувати 1-2 завдання для розвитку виконавських умінь учнів з врахуванням ускладнення
17. Запропонувати ігрову ситуацію у слуханні музики

18. Скласти музичну загадку для учнів початкових класів
19. Скласти план фрагменту заняття з використанням елементів ігрової ситуації
20. Скласти план домашнього завдання учня за обраною темою
21. Змодельовати етапи нетрадиційного музичного заняття (урок-прес-конференція)
22. Запропонувати план проведення позакласної музично-виховної роботи
23. Скласти художню колекцію з творів різних видів мистецтва, об'єднаних однією темою (“Краса навколо нас”, “Музика і рідний край” та ін.)
24. Розробіть критерії оцінки професійної компетентності музиканта - педагога
25. Запропонувати сценарій музичної казки з підбором ілюстрацій
26. Запропонувати 2-3 вправи на розвиток самооцінки учня

### 3. *Темати рефератів*

1. Музична педагогіка як система наукових знань.
2. Методологічні основи музичної педагогіки.
3. Особливості музичної освіти та виховання у братських школах.
4. Розвиток музичної освіти та виховання в Україні у XIX ст.
5. Головні напрями музичної освіти у братських школах.
6. Сучасні навчальні заклади з розширеною програмою музичної освіти.
7. Поняття педагогічної категорії “принципи навчання”.
8. Динамічні та статичні закономірності у навчанні.
9. Сучасні підходи до організації засвоєння музичних знань та набуття умінь і навичок.
10. Поняття процесу музичного навчання.
11. Етапи формування музичних умінь.
12. Педагогічні погляди М.Лисенка, М.Леонтовича, Я.Стеценка, В.Косенка, Л.Ревуцького.
13. Головні принципи регуляції творчої музичної навчальної діяльності.
14. Класифікація методів музичного навчання.
15. Специфіка роботи позашкільних закладів з орієнтацією на загальномузичну освіту.
16. Національна система музичного виховання в Україні.
17. Технології розвиваючого музичного виховання.



18. Умови творчого спілкування викладача й учня в процесі художньо-педагогічного аналізу творів.

4. *Теми курсових і магістерських робіт*

1. Сприймання музики як психолого-педагогічна проблема.
2. Естетичне виховання учнівської молоді.
3. Національна українська обрядовість як чинник морального виховання підлітків.
4. Взаємодія вчителя та учня у процесі музичних занять.
5. Система музичного виховання Д. Кабалевського.
6. Розвиток музичних здібностей дітей на початковому етапі музичної освіти.
7. Система музичного виховання Золтана Кодая.
8. Система музичного виховання Карла Орфа.
9. Репетиційний процес у музичному колективі як засіб творчого розвитку особистості.
10. Методи розкриття музично-художнього образу у процесі роботи диригента-хормейстера.
11. Методика вдосконалення вокальної підготовки майбутніх виконавців естрадних пісень.
12. Оптимізація процесу розвитку музично-творчих здібностей дітей у процесі ігрової діяльності.
13. Виховання ладового слуху дітей на музичних заняттях.
14. Педагогічна спадщина М. Лисенка.
15. Педагогічна спадщина М. Леонтовича
16. Педагогічна спадщина К. Стеценка.
17. Педагогічна спадщина Л. Ревуцького.
18. Розвиток просвітницьких тенденцій у вітчизняній музичній культурі та музичній освіті на межі XIX і XX століть.
19. Етапи становлення мистецької освіти в Україні.
20. Проблема розвитку музичного слуху в працях педагогів-музикантів 30-60-х років XX століття.
21. Музично-педагогічна діяльність О. Апраксіної та її роль у розвитку музичної освіти.
22. Дитячі музичні школи, місце та значення їх у системі вітчизняної музичної освіти, перспективи розвитку.
23. Проблеми розвитку музичної культури дітей у працях відомих педагогів-музикантів у 70-80-х роках XX ст.
24. Ціннісні орієнтації в музичній освіті.

25. Види музичної діяльності учнів на музичних заняттях.
  26. Методи музичної освіти.
  27. Урок музики, його організація, специфіка як уроку мистецтва.
  28. Позанавчальна музично-виховна робота з учнями.
  29. Диференціація змісту та методів музичної освіти.
  30. Розвиток музичного мислення в учнів.
  31. Планування та аналіз музичного заняття.
  32. Розвиток ритмічного слуху дітей на музичних заняттях.
  33. Розвиток тембрового слуху дітей на музичних заняттях.
- Виховання поліфонічного слуху дітей на музичних заняттях.
34. Роль суспільно-педагогічного руху в становленні та розвитку музичної освіти в Україні другої половини XIX - поч. XX століття.
  35. Педагогічні погляди видатних представників західноєвропейського музичного мистецтва XIX століття щодо професійної підготовки музиканта-педагога.
  36. Музична освіта школярів у роки Великої Вітчизняної Війни.
  37. Культурологічна рефлексія системи музичної освіти в історії України.
  38. Музична освіта в Україні в кінці XVII - поч. XVIII: історико-педагогічний аспект.
  39. Гуманістична спрямованість музичного виховання в школах сучасної Польщі.
  40. Асоціативні зв'язки видів мистецтва як принцип музично-педагогічної підготовки студентів.
  41. Система управління позашкільними спеціалізованими закладами музичної освіти.
  42. Формування музично-творчої активності у майбутніх вихователів дошкільних закладів.
  43. Формування уявлень про музичний образ у дітей 5-7 років на основі інтеграції виражальних засобів музичного і образотворчого мистецтв.
  44. Методика оволодіння навичками стильової атрибуції в процесі музично-теоретичної підготовки педагога-музиканта.
  45. Розвивальна функція міжпредметних зв'язків у початковій музичній освіті.
  46. Музично-театральна діяльність педагога у системі спеціалізованої музичної освіти.
  47. Педагогічні засади розвитку мотиваційної сфери особистості музично-обдарованого підлітка.

48. Структура і зміст музичної інформатики в системі професійно-музичної освіти.
49. Розвиток емоційної сфери учнів спеціалізованих шкіл у процесі музичного виховання.
50. Психологічні особливості співтворчості викладача і студента в процесі навчання виконавської майстерності.
51. Генетичний метод у розвитку музичних здібностей молодших школярів.
52. Образне асоціювання як механізм формування креативності особистості музиканта.
53. Прилучення дітей молодшого шкільного віку до регіонального музичного календарно-обрядового фольклору.
54. Формування готовності студентів до організації музично-звукового середовища в роботі з дітьми молодшого шкільного віку.
55. Методичні основи підготовки студентів музичних факультетів до сприйняття авангардної музики.
56. Естетичне сприйняття музики в процесі духовного розвитку школярів.
57. Рефлексивний підхід у системі диригентської підготовки педагога-музиканта.
58. Музика як педагогічний засіб формування гуманістичних переконань підлітків.
59. Педагогічні принципи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до музично-просвітницької діяльності.
60. Навчання професійно-орієнтованого аналізу хорових творів у процесі фахової підготовки студентів мистецьких закладів.
61. Конотація в музиці як засіб розвитку художньої свідомості дітей дошкільного віку.
62. Джазовий компонент у системі музично-виконавської підготовки учнів ДМШ.
63. Виховання теоретичного мислення старшокласників у процесі аналізу поліфонічної музики.
64. Соціокультурний розвиток дітей у процесі музичного виховання.

## ЗМІСТ

<i>Модуль I. Музична педагогіка як галузь гуманітарного знання</i> .....	5
Тема 1. Сутність музичної педагогіки та її основні категорії.....	5
Тема 2. Методологічні основи музичної педагогіки.....	21
Висновки.....	28
Запитання і завдання для самоперевірки.....	28
Дидактичні тести.....	28
Семінарське заняття.....	29
Список рекомендованої літератури.....	29
 <i>Модуль II. Історичні етапи розвитку світової і вітчизняної музичної педагогіки</i> .....	 34
Тема I. Етапи розвитку західноєвропейської музичної педагогіки..	34
Тема 2. Періодизація становлення та розвитку музичної педагогіки в Україні.....	43
Висновки.....	78
Запитання і завдання для самоперевірки.....	79
Дидактичні тести.....	80
Семінарське заняття.....	80
Список рекомендованої літератури.....	80
 <i>Модуль III. Теорія музичної освіти і навчання</i> .....	 85
Тема 1. Зміст музичного навчання та його складові.....	86
Тема 2. Дидактичні принципи цілісного музично-педагогічного процесу.....	94
Тема 3. Методи музичного навчання.....	104
Тема 4. Форми організації музично-педагогічного процесу.....	125
Висновки.....	137

Запитання і завдання для самоперевірки.....	138
Дидактичні тести.....	139
Семінарське заняття.....	140
Список рекомендованої літератури.....	140
 <i>Модуль IV. Організаційно-методичні аспекти музичного</i>	
<i>виховання.....</i>	<i>145</i>
Тема 1. Системи і технології музичного виховання.....	145
Тема 2. Планування і педагогічна оцінка результатів музичного виховання.....	156
Тема 3. Професійна діяльність музиканта-педагога.....	165
Висновки.....	171
Запитання і завдання для самоперевірки.....	172
Дидактичні тести.....	173
Семінарське заняття.....	174
Список рекомендованої літератури.....	174
 <i>Додатки. Методичні матеріали</i>	
<i>для самостійної роботи.....</i>	<i>176</i>

**Навчальне видання**

**Олексюк Ольга Миколаївна**

# **МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА**

**Навчальний посібник**

*для студентів вищих навчальних закладів  
культури і мистецтв*

відповідальний за випуск Л.Й.Булаєв  
Комп'ютерна верстка О.М.Тарапон

Підп. до друку 30.06.2006. Формат 60x84  $\frac{1}{16}$ . Папір др. апарат.  
Друк офсетний. Облік.-вид. арк.11,1. Зам. 229. Тираж 1000

Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв  
01015, Киш, вул. Січневого повстання, 21



