



# Мистецька освіта в Україні



# Художественное образование на Украине

УДК 336.6:7(477)  
ББК 85(4УКР)я7

Рецензенти:

**Євтух М.Б.** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України;

**Шевченко Г.П.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України;

**Стахевич О.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор.

М 65

**Мистецька освіта в Україні: теорія і практика** / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.

У книзі йдеться про історію та теорію освіти в галузі мистецтва. Авторами є провідні українські вчені Рудницька О.П., Отич О.М., Михайличенко О.В., Орлов В.Ф., Падалка Г.М., Ніколаї Г.Ю., Танько Т.П., Ростовський О.Я., Миропольська Н.Є., які представляють результати своїх досліджень, що охоплюють основний зміст історії та теорії мистецької педагогіки в контексті мистецької освіти як однієї з галузей педагогічної науки.

Для науковців, аспірантів, студентів мистецьких спеціальностей.

**«Artistic education is in Ukraine»**

Speech goes in a book about history and theory of education in industry of art. The authors, prominent Ukrainian scientists, Rudnytska O., Otych O., Mykhailychenko O., Orlov V., Padalka H., Nikolayi H., Rostovsky O., Myropolska N. reveal history and theory of arts education. They present the results of their research work that cover the essentials of history and theory of arts pedagogy in the context of arts education as one of the branches of pedagogy.

For research workers, graduate students, students of arts.

**ISBN 978-966-358-081-4**

© СумДПУ, 2010, Рудницька О.П., Отич О.М., Михайличенко О.В., Орлов В.Ф., Падалка Г.М., Ніколаї Г.Ю., Танько Т.П., Ростовський О.Я., Миропольська Н.Є.

## **Зміст**

### Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<b>Рудницька О.П.</b> Методологія мистецької освіти.....	<b>4</b>
<b>Отич О.М.</b> Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки.....	<b>35</b>
<b>Михайличенко О.В.</b> Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса.....	<b>67</b>

### Розділ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

<b>Орлов В.Ф.</b> Методология профессионального развития учителей художественных дисциплин.....	<b>101</b>
<b>Падалка Г.Н.</b> Теория и практика формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки.....	<b>134</b>

### Розділ 3. ІСТОРІЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

<b>Ніколаї Г.Ю.</b> Витоки музично-педагогічної освіти в Україні.....	<b>159</b>
<b>Танько Т.П.</b> Музично-педагогічна підготовка майбутніх учителів в Україні (1920-30 рр.).....	<b>183</b>

### Розділ 4. ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<b>Ростовський О.Я.</b> Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.).....	<b>209</b>
<b>Миропольська Н.Є.</b> Формування базових компетентностей учнів старшої школи в системі загальної інтегративної мистецької освіти (на матеріалі „Зарубіжної художньої культури”, компонент – музичне мистецтво).....	<b>238</b>

**Автори:**

**Рудницька Оксана Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор (м. Київ).

**Отич Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Михайличенко Олег Владимирович** – доктор педагогічних наук, професор, декан історического факультета, заведуючий кафедрою методики преподавания общественных дисциплин Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренко (г. Сумы).

**Орлов Валерий Федорович** – доктор педагогічних наук, професор, старший научный сотрудник Института педагогического образования и образования взрослых Национальной академии педагогических наук Украины, проректор по научной работе Художественного института моделирования и дизайна (г. Киев).

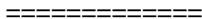
**Падалка Галина Никитична** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного исполнительства и художественной культуры Киевского национального педагогического университета им.М.П.Драгоманова (г, Киев).

**Ніколаї Галина Юрїївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (м. Суми).

**Танько Тетяна Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан музично-педагогічного факультету Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди (м.Харків).

**Ростовський Олександр Якович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (м. Ніжин).

**Миропольська Наталія Євгенівна** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).



## Передмова

Випуск даної книги є давно запланованим проектом, який уперше за часи незалежності України має на меті висвітлити основні напрямки досліджень науковців, що працюють у галузі педагогіки різних видів мистецтва.

*Мистецька педагогіка*, як нове наукове поняття, не так давно ґрунтовно увійшло в обіг понятійно-термінологічного апарату дослідників, хоча, як і все нове, це поняття не завжди сприймалося науковцями одразу і повністю. Але більшість провідних учених, які працюють у галузі мистецької освіти, схилиються до того, що у викладанні окремих видів мистецтва є спільні риси, що базуються на загальних основах класичної педагогіки. Тому мистецька педагогіка переконливо виокремила у галузь педагогічної науки зі своїм предметом та змістовними категоріями.

Одними з перших науковців, які обґрунтовано почали застосовувати цей термін до навчально-виховного процесу у галузі різних видів мистецтва, стали професор Рудницька О.П. та автори цього видання, на сторінках якого розміщені найбільш узагальнені висновки їхніх наукових досліджень у галузі освіти за різними мистецькими напрямками.

Сподіваємося, що ця книга увійде у скарбницю наукових надбань і допоможе науковцям та студентам визначати та досліджувати навчально-виховні процеси, пов'язані з мистецтвом, і втілювати у життя найкращі дослідницькі результати.

*Організатор проекту – доктор педагогічних наук,  
професор Михайличенко О.В.*

РОЗДІЛ 1.  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ  
ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

**Рудницька О.П.**

МЕТОДОЛОГІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Стаття друкується за матеріалами книги*

*Оксани Петрівни Рудницької*

*«Педагогіка: загальна та мистецька» (Київ: АПН України, 2002. – С. 32-60).*

*1. Філософські засади мистецької освіти*

Історично перші філософські системи вбирали в себе практично всі знання про світ і людину, що не розгалужувались, а становили єдине ціле філософської науки. Однак уточнення проблематики філософії у процесі її розвитку призвело до диференціації окремих галузей знань: філософії історії, філософії математики, філософії фізики, філософії біології, філософії техніки тощо. До таких знань належить і філософія освіти. На основі узагальнення різних концепцій і течій, в яких осмислюється місце освіти в культурному житті суспільства, її взаємозв'язок з духовним прогресом людства, соціальні потреби у формуванні освіченої людини, ця галузь філософії визначає загальні підходи до розуміння гносеологічних та світоглядних проблем подальшого розвитку та реорганізації освітньої системи, пріоритетних напрямів проектування нової школи.

Відносно педагогіки як науки філософія освіти відіграє роль методології, що становить систему принципів і способів організації теоретичної та практичної педагогічної діяльності. Вона конкретизує загальні характеристики педагогіки у певних історико-культурних умовах і виконує три типи функцій.

По-перше, філософія освіти визначає смисл педагогіки та її взаємозв'язок з іншими сферами людської діяльності, тобто розглядає цю галузь знань з погляду цінностей суспільства, культури, особистості.

По-друге, філософія освіти спрямовує перспективи вдосконалення педагогічної діяльності, що виходить за межі власно філософського знання, але ґрунтується на вироблених філософією світоглядних та загальнометодологічних орієнтирах.

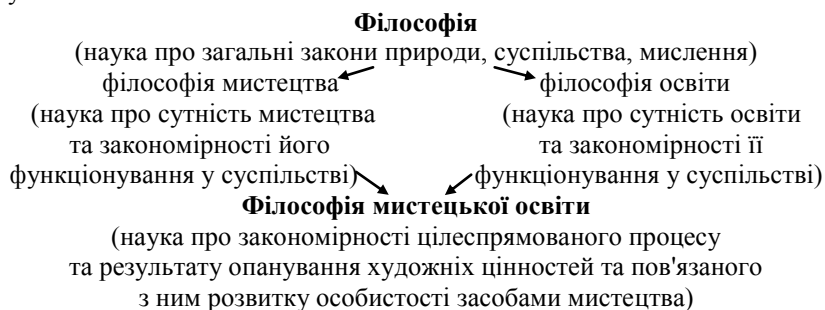
По-третє, філософія освіти акумулює концептуальні ідеї, пошуки, досягнення педагогічної науки та методи їх реалізації.

Означені аспекти філософської думки можна вважати вихідними для з'ясування змісту філософії мистецької освіти, що є похідною від філософії освіти та філософії мистецтва (естетики).

На основі понять та критеріальних узагальнень естетики – «свосвідної метатеорії мистецтва»<sup>1</sup>, у котрій інтегруються й кристалізуються найзагальніші знання про його закони, філософія мистецької освіти пояснює закономірності впливу мистецтва на людину та способи духовно-практичного осягнення художніх творів, її завдання полягають у застосуванні методологічних, культурологічних, естетичних, мистецтвознавчих принципів для розкриття теоретичних моделей сутності, світоглядного значення та місця мистецтва у загальній системі людської культури і освіти. Без такого філософського осмислення мистецька освіта багато втратила б у реалізації свого соціально-культурного призначення як засіб духовного зростання особистості.

Для того щоб підкреслити особливості філософського підходу до розгляду проблем мистецької освіти, доцільно провести аналогію з діяльністю митця, який інтуїтивно відчуває й відтворює красу, існуючу в світі, але не може пояснити її у поняттях естетики або діяльності вченого, який володіє методом науки, розширює межі пізнаного своїми відкриттями, проте може помилятися у визначенні сутності зробленого (С.Й. Гессен). Мета філософії мистецької освіти якраз і полягає в усвідомленні сенсу художньо-педагогічної діяльності на вищому рівні узагальнення теоретичного досвіду пізнання у філософських категоріях, законах, поняттях.

Взаємозв'язок філософії та її відгалужень – філософії мистецтва, філософії освіти, а також філософії мистецької освіти унаочнено схемою:



---

<sup>1</sup> Естетика: Підручник / За заг. ред. Л.Т.Левчук. – К. 1997. – С.110.

Проблематику філософії мистецької освіти можна умовно поділити на три групи.

Перша пов'язана з розкриттям сутності художньої творчості, складного співвідношення категорій відображення і вираження у мистецтві, специфіки засобів виразності, їх символічної природи, особливостей різновидів мистецтва в їх численних вимірах і формах, культурних традицій тощо.

Друга стосується основ сприйняття та розуміння мистецтва, природи його естетичного переживання, взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі інтерпретації художніх творів, тлумачення та уточнення термінів, що вживаються у мистецькій освіті, та ін.

Третю групу становить соціологічна та культурологічна галузь знань, спрямована на розкриття специфіки суспільного життя мистецтва, об'єктивно-реальних художніх цінностей, а також соціальних функцій мистецької освіти, що забезпечують їх поширення, обмін і споживання.

Вивчення філософії мистецької освіти, зокрема базових для будь-якої філософії понять об'єкта і суб'єкта, загального і одиничного (окремого), раціонального й ірраціонального, понятійно-логічного і образно-інтуїтивного супроводжується пізнанням парадоксів, дилем, антиномій, припущенням поліваріантних висновків, тобто потребує тих якостей мислення, що найбільше відповідають сучасним педагогічним вимогам розвитку творчої особистості, здатної до швидкого реагування на можливі зміни навчального середовища. Тому філософія мистецької освіти відіграє важливу роль не тільки як наукова дисципліна, але й як навчальний предмет. Про корисність його опанування яскраво свідчить посилення інтересу до філософських течій різних часів, що донедавна вважалися далекими від методологічних засад педагогіки. Серед них на особливу увагу заслуговують ті, що спрямовують сучасну освіту на процеси формування духовності особистості, результати якої не вимірюються кількістю засвоєної інформації та вміннями її використання на практиці, а характеризуються якісними змінами у розвитку внутрішнього світу, рис і властивостей людини.

Так, у сучасних умовах особливого значення набувають найвизначніші в історії філософської думки України етико-моральні вчення Г.С. Сковороди і П.Д. Юркевича. Засвідчуючи свою відповідність загальносвітовим філософським масштабам, вони мають помітний національний колорит, бо фокусуються навколо теоретичної ідеї серця, характерної для української ментальності.



Зміст філософської позиції Григорія Сковороди, який був видатним філософом і поетом, співаком і музикантом, байкарем і педагогом, полягає в роздумах про людину, її внутрішній світ, моральне вдосконалення, необхідність безперестанного творіння самого себе. Стрижневим принципом всієї філософії цього велетня української культури є вчення про самопізнання, звернене в саму людину. Цей процес не може бути реалізованим як інтелектуальний акт, а здійснюється, з погляду Сковороди, тільки у переживанні. Тому його органом є серце – сукупність почуттів, бажань, прагнень, «осереддя» людини, емоційно-вольове єство її духу. Через кордоцентризм, що виражає пафос філософії Г.С. Сковороди, стверджується значення духовності як справді адекватного середовища для власне людського існування, розуміння невіддільності буття особистості від її вчинку, сенсу морального діяння. Категорія серця, якому філософ приписував можливість мислити і діяти, здійснювати вольові акти, бути головним засобом пізнання, акцентує значення емоційного чинника у розвитку особистості, а відтак – необхідність його врахування в організації освітнього процесу.

Принципи вчення Г.С. Сковороди органічно розвиваються у «філософії серця» П.Д. Юркевича. Пошук істини і добра, на думку філософа, не обмежується лише зусиллями пізнавальної діяльності розуму. Він є актом щирої душі, щирого серця як охоронця і носія всіх тілесних сил людини, центром її морального життя, вихідним пунктом всього доброго і злого. Концептуальне значення мають твердження про те, що життя духовне народжується раніше, ніж світло розуму, а знання утворюються внаслідок діяльності душі. Таке тлумачення проблем людського пізнання допомагає збагнути духовне життя як вираз неповторної індивідуальності особистості, що є важливим орієнтиром у розвитку сучасної педагогічної думки.

Для філософії мистецької освіти, що акумулює і на рівні методології узагальнює різні (специфічні й неспецифічні) знання про вплив мистецтва на людину, органічним є звернення до досягнень гуманістичної психології - сучасного теоретичного напрямку вивчення особистості. Згідно з цим напрямом, представниками якого є Е. Фромм, Г. Олпорт, Дж. Келлі, К. Роджерс та ін., сутність людини полягає в тому, що вона від природи здатна до самовдосконалення, внаслідок чого активно творить себе і постійно рухається у напрямку особистісного розвитку, творчості та самодостатності. Звідси випливає і ключова установка нового педагогічного мислення, що стверджує ідеали гуманного ставлення до людини як найвищої цінності буття і створення всіх умов для її вільного розвитку.

Найповніше означені принципи розкриває теорія самоактуалізації А. Маслоу, за якою найвагомішу силу впливу на людину становить творчість, що допомагає їй якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності. З цієї позиції доходить висновку щодо функцій мистецької освіти у реалізації творчого потенціалу особистості як основи її самоактуалізації та формування віри у майбутнє.

Гуманістична психологія сягає своїм корінням в екзистенціальну філософію. Автори теорій екзистенціалізму – С. Кьєркегор, К. Ясперс, М. Гайдеггер, Ж.П. Сартр акцентують унікальність буття кожної людини, її відповідальності за смисл свого життя, здатність бути головним архітектором власної поведінки та життєвого досвіду. Ці ідеї є важливими для визначення освітньої моделі формування особистості, яка свідомо робить свій вибір, спрямований на самоствердження власної гідності, самостійної позиції, життєвих орієнтирів.

І екзистенціалісти, і гуманістичні психологи підкреслюють значення суб'єктивного досвіду як основного феномена у дослідженні людини. Така теоретична побудова наближує систему їх поглядів до феноменологічного напрямку філософії, що дістав поширення у різних сферах наукового знання, зокрема у психології та педагогіці. Найбільш повно цей напрям розкрито К. Роджерсом, роботи якого відіграли ключову роль у становленні новітніх стратегій освіти. Центральне місце в них належить Я-концепції, що характеризує ідеальні уявлення шляхів самовдосконалення, можливості досягнення «Я – ідеального» і в такий спосіб дає підстави для висновків щодо ефективного педагогічного впливу на індивіда, якого можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив.

Для філософії мистецької освіти виняткове значення має вплив феноменологічних ідей на проблематику художньої творчості, розробка якої пов'язана з іменами Е. Гуссерля, М. Шелера, Р. Інгардена, М. Дюфренна та ін. Ці досить відмінні одна від одної концепції об'єднують позиція щодо розглядання предметів такими, якими вони існують «в собі», поза емпіричним змістом та різноманітної соціальної зумовленості.

Ключовим поняттям феноменологічного методу виступає інтенціональність, тобто співвіднесення мети, задуму з об'єктом дії, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, у тому числі спрямованість акту сприймання художнього твору. Саме інтенціональність – наріжне поняття феноменологічної естетики,

характеризує ідеальне буття художнього твору, пояснює структурну організацію мистецтва як сукупність його особистісних значень і смислів, розкриває чуттєву конкретність образу, котрий естетично переживається суб'єктом сприйняття, глибоко індивідуальну, інтимну природу осягнення змісту твору, що є особливо важливим для розв'язання проблем мистецької освіти.

Слід підкреслити вплив феноменології і на мистецтвознавчу проблематику, що знайшла своє яскраве відображення в концепції артизації дійсності М. Дюфренна. Проголошуючи мистецтво найвищим типом пізнання, французький теоретик вбачав у ньому практично єдиний засіб гальмування деперсоналізації й дегуманізації людини в умовах сучасного суспільства. На думку Дюфренна, поширення естетичного досвіду здатне повернути людину в природний стан, і у такому поверненні прометеївська роль належить мистецтву.

Дедалі ширшого визнання у теорії та практиці мистецької освіти набуває феноменолого-діалектичний метод О.Ф. Лосєва. Діалектику художнього твору філософ визначає як постійне «становлення рухливого покою самототожного розрізнення». Ця формула означає, що з одного боку, художній твір є цілісним матеріальним утворенням і фіксується незмінною художньою формою, а з другого - це динамічна система, розуміння якої детерміновано тим чи іншим історичним етапом функціонування мистецтва, а також особливостями неповторно-індивідуального досвіду кожної людини, котра сприймає його. Звідси випливає і характеристика мети мистецтва: не як відображення дійсності, її конкретне копіювання, а як вираження глибинної предметної сутності явищ та їх осмислення у символічній художній формі, що є образотворенням нової, іншої реальності, не тотожної звичній повсякденності.

Категорія символу тлумачиться у контексті повідомлення певного смислу, який митець трансформував таким чином, щоб його можна було передати та зрозуміти. Інакше кажучи, змістом художнього вираження є внутрішній смисл твору, що має і свій зовнішній бік – художню форму, якій притаманна символічність. А оскільки символ є умовним знаком, який завжди передбачає індивідуальну інтерпретацію, специфіка мистецтва полягає у максимально повному вираженні особистісного світорозуміння і митця, і сприймаючого.

Ступінь символічності творів мистецтва, тобто ступінь потенційного розкриття художнього смислу (реально він розкривається лише у конкретному суб'єктивному процесі художнього

сприйняття і розуміння) , визначає період їх активного життя в духовному соціумі. Твори, що відображають вузький, незначний і буденний смисл, тобто твори невисокого ступеня символічності, є творами-одноденками. Високохудожні твори з неосяжним смислонаповненням, досягають найвищого ступеня символічності й набувають статусу вічних цінностей мистецтва. Тому символічний характер художнього відображення можна вважати системоутворюючим принципом, який зумовлює самоцінність, самодостатність мистецького твору, що не потребує для свого смислотлумачення будь-яких прямих зіставлень з конкретними життєвими реаліями.

Чимало ідей, проголошених у межах феноменологічної орієнтації, стали поштовхом теоретичних пошуків і поступово інтегрувалися в суміжні з нею філософські концепції. Такою є концепція інтерпретації, що посідає важливе місце в естетиці Р. Інгардена. Вчений порушує питання про невизначеність, незавершеність художнього твору як особливу якість мистецтва. Процес сприймання стимулює творчу активність реципієнта, який доповнює твір своєю уявою.

Ця ідея перетинається з вихідною тезою рецептивної естетики (Г.Р. Яусс) щодо рухливості смислу художнього твору і необхідності врахування у процесах розуміння мистецтва не тільки змісту автономного тексту, а й результатів конкретизації його смислового значення суб'єктом сприйняття.

Тлумачення творчо-індивідуальних реакцій, що зумовлюють поліваріантність сприйняття, багато в чому спираються на герменевтичну теорію (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, М. Гайдеггер, Г.Г. Гадамер), згідно з якою пізнання індивідуального задуму митця не потребує від реципієнта «переселення» в чужу культуру. Сприймаючий залишається самим собою і через порівняння художнього образу з власним досвідом проникає у духовний горизонт мистецького твору, осягає його образний смисл. Адже індивідуальне сприйняття спирається на особистісний інтелектуальний і емоційний досвід, що роздрібнює значення твору на безліч «індивідуальних сприймань» і це призводить до того, що кожний реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення.

Принципового значення для філософії мистецької освіти набуває й інтуїтивістська естетика (А. Бергсон, Б. Кроче), автори якої надають особливого значення інтуїції, що доповнює інтелектуальні процеси і дає можливість людині не лише бачити світ, а й схоплювати глибини духовного, недоступні інтелекту. Тлумачення цієї категорії

істотно змінює сучасну картину пошуків у галузі вивчення мистецьких дисциплін і вимагає осмислення тих резервів, які ґрунтуються на актуалізації прихованих психологічних можливостей позасвідомого у розвитку особистості.

Наведені концепції, жодна з яких не претендує на «єдино вірну», свідчать про існування різних методологічних підходів до розуміння сутності впливу мистецтва на особистість. Тому завданням філософії мистецької освіти є не акцентування якогось одного з них, а знаходження принципів позицій консенсусу. Їх узагальнення дає підстави сформулювати такі актуальні для філософії мистецької освіти ідеї:

- найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає певний смисловий зміст, який розуміється як власно мистецький феномен;
- сприйняття і розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смислового відношенні, досягнути його як вираження образного смислу;
- принципом відтворення смислу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору;
- мистецьке спілкування є процесом пошуку смислу через розкриття символічних значень твору та їх особистісне усвідомлення;
- вираженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття;
- мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації.

Пріоритетність теорій, в яких акцентується роль індивідуальності суб'єкта, особистісної неповторності художнього сприйняття, необхідності врахування специфіки емоційних і раціональних, свідомих і позасвідомих реакцій у спілкуванні з мистецтвом, заслуговує найпильнішої педагогічної уваги й істотно позначається на переосмисленні принципів вивчення мистецьких дисциплін. Традиційно у складному взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного чинників досягнення художнього твору більше уваги приділялось першому з них. Сьогодні стає очевидним, що результати ефективності навчання не можуть обмежуватися підготовкою до аналізу художньої форми, засвоєнням авторитетних суджень про мистецтво, копіюванням готових зразків виконавської інтерпретації

твору, критичної думки щодо естетичного кредо митця та особливостей його творчого стилю, зведенням творчої діяльності до виконання стереотипних дій за тим чи іншим шаблоном. Важливим є збагачення процесу художнього пізнання способами, які давали б можливість фіксувати й стимулювати оригінальні вияви особистісних реакцій і створювати необхідні умови для творчого самовираження суб'єктів навчального процесу.

## *2. Культуровідповідність освіти*

Розвиток освіти як соціального інституту зумовлений багатьма чинниками та умовами функціонування суспільства, серед яких одним з найважливіших є взаємозв'язок з культурою. Саме культура фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та упорядкований. Тому одним з основних принципів освіти можна вважати принцип культуровідповідності, імперативно проголошений ще А. Дистервегом: «Навчай культуровідповідно!». Він означає співзвучність навчання і виховання вимогам середовища й часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток.

Поняття культури (від лат. *cultura* – оброблення, вирощування, у педагогічному контексті – освіта, навчання, виховання) охоплює сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема у галузі освіти та мистецької творчості. Під культурою суспільства розуміють також установи та організації, що забезпечують її функціонування (школи, заклади вищої освіти, музеї, театри, філармонії, творчі спілки, товариства тощо).

Водночас термін «культура» характеризує рівень освіченості окремої людини, такі її риси, як ерудованість, ввічливість, акуратність, витриманість та інші, а також якісний рівень оволодіння видами діяльності. Звідси широкого вжитку набули словосполучення «культура праці», «культура обслуговування», «культура мислення», «культура мови», які характеризують певні досягнення людини.

Втім у більш строгому науковому значенні культура не має оцінювального навантаження, а є широким «нейтральним» поняттям,

що відрізняє всі форми суспільного життя від тваринного буття. Вона означає сукупність того, що штучно створено людиною, на відміну від того, що утворилося природним шляхом, без людського втручання. З огляду на це стає зрозумілим, що у будь-якій культурі, як найзагальнішій характеристиці суспільства, існують явища прогресивні й реакційні. Це яскраво простежується на прикладі освіти. Досить згадати, як у певні історичні періоди перевага надавалась середньовічній схоластичній педагогіці, догматичному способу мислення, нав'язуванню ідеологічних міфів побудови комунізму тощо.

Оскільки в культурі як людському утворенні відбиваються риси її творця, поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, в її фізичному і духовному стані. Адже створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, цей «другий Всесвіт», людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру вона відкриває і перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближується до світових досягнень людської цивілізації.

Отже, культура – це явище соціального буття, що характеризує його найрізноманітніші феномени, а центральною проблемою культурологічного знання є розмаїття зв'язків людини з навколишнім світом. Це дає підстави виокремлювати два типи культури: матеріальну, основою якої є матеріальне виробництво – фундамент культури, та духовну, що уособлює духовне життя суспільства і становить фокус, життєвий центр культури.

Вибудовуючись над матеріальною, виростаючи з неї, духовна культура виконує відносно матеріальної організаційні, управлінські, прогностичні та інші функції. Разом з тим, духовна культура має самостійну цінність для людини і знаходить своє вираження у вільній грі розуму, почуттів, прагненні до пізнання, філософського споглядання. Світом духовної культури є наука, філософія, мистецтво, релігія, де створюються ті цінності та ідеї, крізь призму яких люди сприймають та розуміють навколишню дійсність, спрямовують свою життєдіяльність.

Однак ці процеси відбуваються лише тоді, коли людина не просто споглядає, а актуалізує культуру у власній творчій діяльності, бо культура є універсальним засобом творчої самореалізації, і предмети культури становлять результат її творчої активності. Кожний суб'єкт не тільки розвивається на основі опанованої ним культури, але і вносить у неї дещо принципово нове, тобто стає творцем нових елементів культури. З огляду на це опанування культури як системи цінностей сприяє творчому розвитку особистості.

Як засіб реалізації людської творчості культура характеризується розмаїттям форм і типів свого розвитку, котрі закріплюються і набувають усталених норм та зразків. У такий спосіб складається надіндивідуальна логіка культурного розвитку, що не залежить від конкретної особи, а визначає думки і почуття певної групи людей: соціальної, національної, професійної. Саме це доводить справедливність твердження, що не тільки людина є творцем культури, а й культура творить людину. Вона являє собою той аспект суспільного життя, що пов'язаний з наслідуванням, накопиченням цінностей, переданням їх наступним поколінням. Культура завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують і яка водночас живить цілі покоління людей. Кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості.

Звідси можна дійти висновку щодо важливості залучення кожної особистості до предметного світу культурних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток. Індивід може вважатися тоді особистістю, коли він прилучений до культури відповідної історичної епохи, а його почуття і думки набули певної культурної форми. Людина здатна бути носієм і творцем культури тільки тому, що вона «занурена» у соціально-культурне середовище, в той культурний контекст, з якого вона засвоює свої уявлення, правила життя, способи дій. Тому вплив культури на людину можна вважати інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей суспільства, характеристикою освіченості особистості. Відоме образне порівняння культури людини з «екраном знань», що формуються в її свідомості. Такі «екрани» є вельми різноманітними за обсягом, глибиною й оригінальністю. Але всі вони зумовлені загальним станом розвитку культури суспільства.

Проте поняття особистісної культури не зводиться до суми знань, переконань, умінь, здібностей індивіда, хоч вони у своєму тісному взаємозв'язку є важливими характеристиками культурного розвитку людини. Особистісна культура – це узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя. Її компоненти утворюють системно сформовані ціннісні якості, що реалізуються у діяльності й в яких результати суспільної культури виявляються як особисті досягнення.

Наведене визначення особистісної культури дає підстави сформулювати три групи її критеріальних ознак: когнітивну, ціннісну та регулятивну.



Першу групу складають різноманітні знання як найважливіший компонент культури, що забезпечує шлях входження до неї.

Друга група – це усвідомлення ціннісного значення предметів культури, здатність оцінювати їхні властивості з позицій певних ідеалів.

Третя група характеризує ті вимоги та правила, відповідно до яких людина будує свою поведінку і діяльність, дотримується норм, прийнятих тією чи іншою культурою.

Звідси випливає, що завдання освіти (загальної і професійної) полягають у прилученні людини до культурних цінностей, а культура розвивається внаслідок освітніх процесів і при зміні поколінь зберігається як самовідтворююча система певних норм і зразків життя суспільства. Світ культури – це різноманітні сфери людської діяльності, численні технології, інститути і організації, потоки інформації, що несуть знання і норми регуляції поведінки членів суспільства, ціннісні орієнтації та уподобання, форми комунікації людей, тобто розмаїтий світ предметів, явищ, ідей та образів.

Яким же чином відбувається передача культури, її наслідування та засвоєння? У розумінні цих процесів важливого значення набуває інформаційно-семіотична концепція культури, що органічно поєднує такі основні підходи до вивчення культури, як технологічний (аналіз культури з точки зору техніко-економічних показників розвитку суспільства, рівня його виробництва), діяльнісний (розгляд певних типів і форм життєдіяльності людей, сукупність яких створює специфічні особливості тієї чи іншої культури), аксіологічний (ототожнення культури з духовною сферою життєдіяльності, форм еволюції релігійних, моральних, правових, філософських, політичних норм суспільства та його естетичних поглядів і смаків).

Згідно з інформаційно-семіотичною концепцією культури кожне її явище є носієм особливого смислу, що зберігається і передається у вигляді знаків, які утворюють свого роду «матеріальну оболонку» смислу. Люди, що творять культуру, духовно і практично «обробляють» предмети своєї діяльності, виражають у них свої уявлення, поривання, надають їм певного значення, смислу, відповідно до ціннісних норм середовища, в якому ці предмети функціонують. Тому розуміння культури передбачає здатність не лише чуттєво сприймати зовнішню сторону предмета, а й «розшифровувати» його внутрішню сутність, соціально значущу інформацію, виражену відповідними знаками.

Такими знаками, систему яких досліджує семіотика, є слова людської мови, тобто природні вербальні мови спілкування людей, а також знаки штучних мов, зокрема засоби вираження різних видів мистецтва: ноти, фарби, лінії, рухи, ритм, композиція художнього твору тощо. Їх конкретне сполучення створює знаково-відображувальну систему, що кодує і передає певний зміст, тобто художню інформацію. Вона може втілюватися зображально-графічною мовою (живопис, плакат, фотографія), будуватися на основі жестів і дій (театр), комбінувати різні типи кодів. Однак якими б матеріальними засобами не були «записані» художні «повідомлення», завдяки ним стає можливою трансляція продуктів духовної культурної діяльності, розуміння типу ментальності, образу світу, характерного для даного історичного періоду. Зв'язок інформації і коду визначає взаємозумовленість матеріального (знак) і духовного (смісл) аспектів культури, всі явища якої містять певний специфічний смісл, виражений відповідними знаками.

Знання своєї мови, унікальної мови культури є необхідним для всіх видів людської діяльності. Однак особливого значення це набуває в семіотичному полі символів – знаків, що найбільш ємно і лаконічно відображають багатогранний смісл об'єкта, передають абстрактні ідеї та поняття, пов'язані з ним. Якщо просто знак має одне, чітко закріплене за ним значення, то символ є багатозначним і піддається різним тлумаченням залежно від контексту. Саме таку образно-символічну систему являє собою світ художньої культури, оскільки створення нових узагальнених і абстрактних образних символів становить спеціальну мету і призначення мистецької діяльності.

Поняття художньої культури, яку іноді називають «високою культурою», визначається як сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності людини, що створює, розповсюджує і опановує твори мистецтва, а також матеріальні предмети, які є естетично цінними. Ця галузь культурологічного знання тісно пов'язана із загальною теорією мистецтва та в цілому з мистецтвознавством. Однак її відмінність полягає у вивченні масових процесів функціонування мистецтва, художніх уподобань та смаків того чи іншого суспільства, типових мистецьких зразків. Тому нерідко під художньою культурою розуміють сферу всієї культурної діяльності людини. І хоч таке тлумачення звужує широку царину цього поняття, слід погодитись, що саме мистецтву, яке задовольняє універсальну потребу людини – осягнення навколишньої дійсності у різних формах людської чуттєвості, належить провідна роль у розвитку культури. Створюючи особливу вигадану реальність, яка є цілісним, концентрованим

відображенням глибинної сутності різноманітних явищ світу, мистецтво стає для людини джерелом життєвого досвіду, спеціально організованого, продуманого і оціненого з точки зору істинного смислу. В структурі духовних відносин воно стає дійовим засобом впровадження культурних норм і цінностей, уявлень і знань, необхідних для повноцінного функціонування суспільства. До нього звертаються різні засоби соціальної регуляції – міфологія, релігія, політика, ідеологія, бо їм бракує тих засобів виразності, якими володіє мистецтво, що не обмежується естетичною функцією «вираження прекрасного», а має поліфункціональний культуротворчий вплив на людину: пізнавальний, аксіологічний, комунікативний, інформаційний, адаптивний та ін.

Особливого значення це набуває за сучасних умов широкого впровадження у побут людини засобів масової комунікації, розвитку комп'ютерної мережі, що загострили питання функціонування у суспільстві культури і антикультури. *Mass-media* з її величезною інформаційною насиченістю, кількістю каналів, оперативністю дії суттєво вплинули на характер прилучення людини до явищ культури, масове споживання якої перетворилось на самостійну сферу суспільного життя. Поряд з позитивними ситуаціями доступності культурної інформації це спричинило й негативні наслідки у розвитку духовної сфери. Так, з одного боку, творці та транслятори мистецтва з метою його широкого впровадження часом поступаються художніми критеріями творів, намагаються зробити їх простішими для масового сприйняття. З іншого боку, недостатній рівень культурного розвитку реципієнтів призводить до того, що більшість з них не мають бажання утруднювати себе розумінням складної художньої мови мистецтва і віддають перевагу тим примітивним зразкам масової культури, що нерідко за своєю мистецькою якістю перетворюються на свою протилежність – антикультуру.

На думку А. Кончаловського, через згубну роль *mass-media* сучасне мистецтво втратило притаманний творчості суб'єктивізм оцінки реальності<sup>1</sup>. Самобутність сама по собі не є необхідністю. Внаслідок цього у творах, навіть таких великих митців, як А. Шнітке, вагоме місце посідає музичний колаж, запозичення. Принципом мистецтва стає цитування, самоповторення, множення, а відтак втрата потреби глибоко індивідуального самовираження.

---

<sup>1</sup> Кончаловский А.С. Низкие истины. – М.: Коллекция «Совершенно секретно», 1999. – С.360-361.

Певну уніфікацію, характерну для світового мистецтва, зумовлюють і прискорені темпи життя, а водночас з ними – прискорені процеси творення і художнього сприйняття. Від митця вимагається швидкий виклад матеріалу, оскільки реципієнт спрямований на одержання короткої інформації у лаконічних образах. Він уже не сидить на березі, довго-довго споглядаючи пейзаж. Адже у нього на це немає часу. І у своєму нервово напруженому житті схильний не до трагедійно-героїчних сюжетів, а до рожевих, досить стереотипних оптимістичних фіналів.

Подібні твори змінюють свого сприймаючого, який значною мірою формується продукцією телебачення, відео, комп'ютерної техніки. Ці технічні засоби створили таку сферу віртуального спілкування людини з художньою культурою, яка для багатьох стала манією. Психологи вважають, що у світі понад одинадцять мільйонів страждає «комп'ютерною хворобою». Багатьох комп'ютер, а саме – інтернет, затягує у свої тенети настільки, що «віртуал» перестає помічати реальної дійсність. Інтимний діалог з комп'ютером викликає так звану «інтернет-залежність», що шкодить здоров'ю і навіть заважає нормальному розвитку особистості.

В усвідомленні доцільних шляхів подолання існуючих вад функціонування художньої культури важливого значення набуває врахування національного чинника. Художня культура завжди самотня, має власний зміст і форму, є продуктом творчого генія народу і несе на собі відбиток його історичної долі та національних особливостей. Уявлення про мистецтво народжуються у людини через «національний образ світу» як один з варіантів єдиної світової цивілізації, єдиного історичного процесу розвитку людства. Тому осягнення творів мистецтва, їх впливу на особистість можливо тільки за умови глибокого пізнання історико-етнічного коріння нації.

Як же співвідносяться між собою поняття «культура» і «національна культура»? Смісл слова «культура» змінюється залежно від контексту. Найчастіше цим словом позначається загальна культура всього людства, світова культура в її глобальному значенні. Проте під словом «культура» може розумітися і якась окрема її частина, тобто культура конкретно-історичного суспільства. Саме такою локальною культурою є національна культура, один з компонентів якої становить художня культура.

Кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, зокрема засобів художньої символіки, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства.

Наприклад, у традиційно-побутовій культурі українського народу важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр українського житла. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золотой ниви пшениці та блакитного неба, вишневого саду, зелених дібров. «Входження» у це семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує самосвідомість людини, в тому числі, національну самосвідомість, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Важливо підкреслити, що усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є конче важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури. Втім ці поняття не є ідентичними. Видатні досягнення національної творчої діяльності не зводяться лише до народної етнічної культури. Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що належить не до побутового, а до найвищого рівня розвитку людської цивілізації, результати якої втілюються в творчості найталановитіших представників нації і вимагають для свого розуміння освіченості, ерудиції, відповідної культурологічної підготовки членів суспільства. До творення національних образів художньої картини світу причетні митці, виконавці-інтерпретатори, суб'єкти художнього сприйняття, мистецтвознавці, художні критики, педагоги, пропагандисти та ін. В їх діяльності акумулюються результати культурної творчості цілих художньо-історичних епох, що завжди мають водночас універсальний і національний характер. Завдяки цьому загальнолюдське втілює в собі багатство національно особливого, індивідуального, окремого. Саме таке широке розуміння національної культури в її органічному зв'язку з світовою культурою розкриває прогресивність культурного розвитку, можливість діалогу з іншими культурами, шляхи інтеграції у світовий простір, усвідомлення національного в глибинах людського життя і загальнолюдського як індивідуального і особистісного. Адже мистецькі зразки специфічного національного творення закріплюються на мапі людства, стають надбаннями світової культури тільки тоді, коли вони оцінюються як національний внесок у міжнародний фонд, коли національні досягнення репрезентують непересічні духовні цінності світового значення.

Культурний прогрес нації виявляє і аналізує історія. Розуміння творів мистецтва змінюється від епохи до епохи і ніколи не може

досягти свого кінцевого варіанта. Кожне нове покоління усвідомлює зміст явищ художньої культури, виходячи із своїх власних, сучасних уявлень про мистецтво. Тому культурні цінності є вічними і постійно збагачуються та доповнюються новими гранями художнього смислу, новими смисловими реєстрами. Історична дистанція в часі, що завжди накопичує величезний культурний зміст, дає можливість виявити, осягнути, реконструювати та інтерпретувати мистецькі цінності минулого, подивитись більш глибоко і уважно на художні твори сучасності, зрозуміти складні проблеми культури сьогодення.

Студіювання історико-стильових рис національної української художньої культури, вибір найбільш репрезентативних культурних феноменів, їх конкретно-історичний аналіз з погляду вагомості в художньому житті минулого та сучасного України є необхідним для визначення художньо-культурологічних пріоритетів у сфері освіти, вироблення орієнтирів щодо функціонування народного і професійного, елітарного і масового національного мистецтва, формування уявлень про художню картину світу як ідентифікатора національного розмаїття мистецьких образних систем.

Отже, багатозначний термін культура має досить широке смислове навантаження. Він уможливило визначення таких параметрів людського буття:

- певної історичної епохи у розвитку людства;
- характеристики конкретного суспільства або народу (етносу);
- специфічних сфер діяльності суспільства, соціальної групи, конкретного індивіда, носія типових форм життєдіяльності;
- характеристики рівня саме духовної культури, а в більш вузькому значенні – характеристики художньої культури;
- рівня освіченості та розвитку людини.

Звідси стає зрозумілим, що культуровідповідність мистецької освіти полягає в опануванні суб'єктами навчально-виховного процесу знань на рівні сучасних досягнень культури; розумінні її ролі у життєдіяльності суспільства і кожної людини; реалізації такого педагогічного впливу, який спрямований на прилучення до скарбниці світових і національних художніх цінностей з метою духовного розвитку особистості; формуванні творчих здібностей, світоглядної позиції, здатності до морально-естетичного самовдосконалення.

### *3. Світоглядна функція мистецтва*

Стрижнем культури, що об'єднує у свідомості людини знання про світ і саму себе, визначає пріоритет тих чи інших цінностей,

спрямовує функціонування різних ланок суспільства, зокрема освіти, є світогляд. Він розглядається у науковій літературі як особливе духовно-практичне утворення, що дає загальне уявлення про ставлення людини до природи, суспільства і характеризує комплекс усіх сутнісних сил особистості: систему поглядів на світ і своє місце в ньому, ставлення до оточуючої дійсності, життєві позиції, ідеали, принципи. Від простої сукупності знань світогляд відрізняється тим, що у ньому злиті результати пізнавальної і практичної діяльності людини. На цьому ґрунті виробляються її переконання, які стають основою образу життя, життєвих програм, ціннісних орієнтацій. Тому формування світогляду, що органічно взаємопов'язує досвід, знання, свідомість, почуття, волю є найважливішим завданням освіти.

Як відомо з нашої історії, довгий час науково-теоретичний і практичний зміст світогляду обмежувався одномірним ідеологічним підходом до оцінки явищ дійсності, що породжувало догматизм і схоластику педагогічних процесів. Нав'язування певного напрямку думок не сприяло перетворенню суспільних ідей на власні переконання, розвитку своєрідності особистості, глибоко індивідуальному осягненню духовних цінностей, ефективному формуванню у суб'єкта навчання свого погляду, а відтак становленню його чітко вираженої життєвої позиції.

Сьогодні стає дедалі більш очевидним, що знання про світ – ширші за будь-які ідеологічні уявлення. Зміст світогляду визначається різноманітними відношеннями у системі «природа - суспільство - людина», що розвиваються в єдності історично мінливого і вічного, загального та індивідуального і підкреслюють суб'єктивне значення світогляду для кожної окремої людини. У такому розумінні світогляд, як фокус людського бачення світу, являє собою центральний елемент духовного світу особистості, специфічну призму духовності, через яку сприймається, оцінюється і осмислюється навколишнє життя.

Асоціативне тло духовності за самою етимологією слова первісно мало релігійне забарвлення і означало звернення людини до трансцендентального розуму, до надприродних сил, внутрішню трепетливість релігійного виміру буття. Проте у широкому розумінні цю категорію не можна вважати виключно сакральною. Термін «духовність» визначає цілісну активність людської психіки в її соціокультурній детермінованості, тобто специфічно людський спосіб відображення та осягнення дійсності, здатність вийти за межі необхідності задоволення первинних матеріально-практичних, фізіологічних потреб і будувати своє життя на засадах розуміння високого призначення людини, потреби постійного

самовдосконалення. Людина є духовною настільки, наскільки вона замислюється над питаннями пізнання світу, сенсу та призначення свого життя і прагне отримати на них відповідь.

Отже, саме з поняттям духовності співвідноситься світоглядна позиція, яка санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей і у такий спосіб виступає критерієм справжнього людського прогресу. Звідси випливає важливий висновок щодо необхідності формування в освітньому процесі гуманістичного світогляду, тобто розвитку таких якостей свідомості й діяльності людини, які акумулюють у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці.

У загальній системі світоглядної орієнтації особистості, яка поєднує емоційні та раціональні форми осягнення навколишньої дійсності, розрізняють світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння. Вони не існують окремо, у «чистому вигляді», оскільки цілісна структура світогляду узагальнює різноманітні уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про смисл людського життя, історичну долю людства тощо. Відмінним є лише характер чуттєво-емоційних та понятійних образів, що беруть участь у сприйнятті, осмисленні та переживанні навколишньої дійсності. Залежно від того, яке місце посідають ці образи в структурі суспільної свідомості людини, виокремлюють філософський, науковий, міфологічний, релігійний і художній світогляд.

Філософські погляди і переконання є фундаментом світогляду і виконують функції теоретичного усвідомлення, раціонально-понятійного вираження та обґрунтування сукупності знань про сутність всесвіту, суспільного буття, історично об'єктивної картини дійсності.

Наукові знання у системі світогляду орієнтують людину чи групи людей у навколишній соціальній і природній реальності на основі теоретичних та експериментальних відомостей про різноманітні явища світу.

Міфологія виражає уявлення людини про навколишній світ у вигаданих ідеальних, магічних, фантастичних образах, які відображають різні форми поклоніння природі, її символізацію у вигляді чуттєво-конкретних персоніфікацій та одухотворених істот, що уявляються цілком реальними.

Релігійний світогляд абсолютизує людський досвід обоження надприродних сил, прагнення піднятися до усвідомлення у космічно



узагальненому вигляді вищого духовного смислу людського призначення.

Художній світогляд є специфічною формою емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки і орієнтири людини, виражені в творах мистецтва.

Мистецтву властива висока «чутливість» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, які тільки народжуються. Воно завжди узагальнює і синтезує найсуттєвіші й найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес. Закріпленню у свідомості одержаних знань сприяє емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство.

Особлива активізація свідомості засобами мистецтва зумовлюється тим, що художній твір і відтворює дійсність, і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність. Така передача цінності буття не тільки збагачує своїх читачів, глядачів, слухачів життєвим досвідом, але й спонукає до його ціннісного переживання, яке становить важливий компонент світоглядної позиції. Не випадково саме мистецтво, котре виникло раніше, ніж наука і філософія, тривалий час відіграло провідну роль в осмисленні світу.

Зіставляючи і порівнюючи структурні відмінності мистецтва і науки, мистецтва і філософії, мистецтва і релігії як цілісних систем принципів, засобів, методів відображення світу, важливо акцентувати і таку специфіку мистецтва, як особистісний тип бачення навколишнього світу, його пізнання та оцінки. Ті самі світоглядні проблеми висвітлюються різними митцями неоднаково, а тому художні твори є оригінальними і неповторними. У суспільному житті ця закономірність виявляється в тому, що на кожному історичному етапі є багато протилежних та співіснуючих художніх напрямів, шкіл, течій, зародження і розвиток яких відображає зміну світоглядних концепцій, характеризує своєрідні срезки особистісного світогляду.

Отже, творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він водночас виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожену людину. Причетність до загальнолюдського досвіду допомагає їй виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством у цілому. Дотримуючись «норм» художньої культури, людина змінює і

свою власну «натуру». Художнє світобачення стає при цьому внутрішнім змістом суб'єкта, індивідуальний досвід художнього світосприйняття розширюється і збагачується, почуття, смаки й потреби набувають культурно-естетичної форми.

Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної ідеальної сутності. Саме в цьому виявляється катарсичний характер естетичних відношень, що виступають способом розвитку художнього світогляду людини. Коли мистецтво входить у наше «Я», коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору і алогічної сфери самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва і непередбаченого суб'єктивного почуття. Це і є найважливішою передумовою духовної насолоди, яка впливає на формування світогляду особистості. Форми її фіксації можуть бути різними: від мовчазного захоплення до аналітичних міркувань з приводу пережитого, від натхнених слів до зосередженого, глибинного проникнення у художній матеріал, відчуття його образного наповнення. Адже своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно потребує від людини і здатності розуміти смисл твору, і усвідомлювати свої переживання і думки. Тому мистецтво, з одного боку, підноситься над людиною, а з іншого, – людина сама відкриває себе мистецькому світові, завдяки чому він стає здобутком власного духу особистості.

Унікальна можливість особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебування в образі інших зумовлює таку універсальну самовизначеність, якої людина не досягла б, користуючись тільки засобами наукового пізнання. Тому художній світогляд є не менш важливим, ніж інші його види, зокрема філософський та науковий. І об'єктивні знання, і образні уявлення однаково культивують світосприйняття людини.

Мистецтво як особливий вид людської діяльності пронизує всі види світогляду. Можна легко простежити взаємозалежність художніх і релігійних світоглядних ідей у численних явищах духовного мистецтва. Не треба доводити значення міфологічних образів у розвитку художньої творчості. Широко відомі факти евристичного впливу на людину образної асоціації, художньої метафори, що ставали трампліном для виникнення нової наукової ідеї. Про спорідненість мистецтва та філософії свідчить те, що вони співвідносяться з навколишньою дійсністю через специфічні образи, що створюються з метою пояснення та осмислення сутності реальних об'єктів.

Тому закономірним є твердження про те, що світоглядність становить найважливішу функцію мистецтва, його домінанту, з котрої випливають усі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна. Так, основою світогляду є знання та індивідуальний досвід особистості, що характеризують гносеологічну функцію мистецтва. На основі знань формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві й художні явища, які сприяють реалізації виховної функції мистецтва. Взаємозв'язок пізнавальної й практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально-організуючу і аксіологічну функції мистецьких творів. Відтак світогляд не є чимось зовнішнім для мистецтва, що прийшло з інших форм суспільної свідомості – філософії, науки, міфології. Світоглядна проблематика є органічною і закономірно зумовленою для самого змісту мистецтва, його художньої форми. Причому у мистецтві, за образним висловом Г.Д. Гачева, світорозуміння «живе матеріально – його можна відчувати».

Світоглядний зміст мистецтва доцільно охарактеризувати за допомогою двох понять – «художня картина світу» та «художня концепція людини».

Художня картина світу є синтезом узагальнених чуттєвих образів, що відображають природні та соціальні явища в їх відношенні до людини, розвиток і функціонування цих явищ у різних просторово-часових вимірах буття. Відтворюючи події минулого, художня картина світу стає своєрідною пам'яткою людства, передбачення майбутнього є його художньо-образною моделлю. Високий рівень узагальнення та глибина естетичного освоєння сьогодення становить зріз інтегрованого художнього осмислення сучасного світу.

Специфіка художньої концепції людини полягає у розкритті світоглядної проблематики через суб'єктивний внутрішній світ художніх персонажів (окремих особистостей), їх аналіз і систематизацію, створення художньої типології особистісного світосприйняття.

Діалектичний взаємозв'язок означених двох понять виявляється у тому, що художня картина світу є образно-естетичною формою відображення процесу олюднення дійсності, а художня концепція особистості фіксує основні етапи соціалізації індивіда, його прилучення до світу культури. Таким чином твори мистецтва у художньо-узагальненій і водночас чуттєво-конкретній формі втілюють складний історичний процес формування суспільної свідомості людини.

Єдність об'єктивного і суб'єктивного аспектів, що зливаються в органічну цілісність конкретного художнього твору, реалізується в його багатоплановій структурі, яку можна розглянути у вигляді трьох рівнів:

- матеріального, що є об'єктом безпосереднього почуттєвого сприйняття;
- образно-сміслового, не репрезентованого у матеріальній структурі художнього твору;
- ідейно-художнього, в якому реалізується світогляд творчого суб'єкта.

Оскільки мистецький твір як цілісне утворення характеризується взаємодією всіх трьох рівнів, у художній концепції виникає соціально-ціннісна картина світу.

Художнє життя суспільства становить своєрідний барометр розвитку його світогляду. Адже у творах мистецтва втілено світоглядні установки, естетичні й моральні ідеали певної епохи, етносу, «серцевина» соціального способу життя і мислення. Тому художнє життя інтерпретують як відносно самостійну підсистему духовного життя, а мистецтво як культурну феноменологію загальнолюдського, що підтримує постійне світоглядне тло конкретно-історичного соціуму (В. Малахов).

Художній світогляд утворився і функціонував як на ранніх етапах розвитку культури, так і у пізніші періоди. У різних історичних формаціях, що зумовлюють певні стильові напрями і течії художньої творчості, переважали то більш чуттєві, то раціональніші способи образного відтворення дійсності, то суб'єктивно-індивідуальні, то об'єктивно-узагальнені. Прикладом може бути строга філософічність музики Й.С. Баха, палка натхненність фортепіанних опусів М.В. Лисенка, мрійлива споглядальність пейзажів І.І. Левітана, історичний драматизм поем Л. Костенко. Для одних творів характерною виявлялась «філософсько-лірична» структура художнього мислення, за умови якої провідну роль відіграє світовідчуття і світосприйняття автора. Для інших – «філософсько-епічна» світоглядна структура, що спрямована на відображення об'єктивних тенденцій буття людини, більш узагальнених духовних цінностей. Проте для всіх мистецьких творів, незалежно від їхніх стильових ознак, вираження творчого «Я» автора завжди було пов'язано з його ставленням до світу, детермінованим суспільними умовами життя. Тому художні образи через світоглядну позицію митця передавали «дух часу» і «атмосферу епохи».

Отже, у художньому мисленні, яке, за образним висловом І. Канта, дає привід так багато думати, що це не можна висловити певним поняттям, явища дійсності розкриваються у всій динамічності й багатозаровості: від переживання до знання, від передчуття до ідеї, від підсвідомого до свідомого, від інтуїтивно-ліричного до загального. Ця здатність мистецтва виражати не лише реальність, а й виявляти за конкретними явищами дійсності глибинні таємниці Всесвіту, його розмаїття є конче важливою для розвитку особистості у всіх сферах життєдіяльності. Тому створення умов для реалізації світоглядної функції мистецтва, що об'єднує художню картину світу та гуманістичну художню концепцію розвитку людини, є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки.

#### *4. Діалогова природа художнього спілкування*

Діалогова стратегія педагогічної діяльності, якій належить пріоритетне місце у гуманістичній концепції освіти, може проявлятися у двох провідних формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу. Перша характеризує певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу, а друга – зміст і механізм самого мислення.

Стиль спілкування є однією з найважливіших умов і засобів розвитку людини. Це поняття означає не тільки послідовність дій суб'єктів, які спілкуються, але й індивідуально-типологічні особливості їхнього впливу одне на одного. В основу організації сучасного педагогічного процесу покладено спільну діяльність тих, хто навчає, і тих, хто навчається, яка супроводжується встановленням відносин взаємної довіри, підтримки, зіставленням різних позицій у пошуку істини з метою їх кращого усвідомлення, уточнення, поглиблення. Діалогічне спілкування визнає рівноправність суб'єктів, незалежно від їх віку, рівня знань та досвіду. Тому стиль такого спілкування, орієнтований на взаємне збагачення партнерів, отримав назву демократичного або стилю співробітництва.

Технологія його реалізації значною мірою ґрунтується на розвитку здатності суб'єктів до внутрішнього діалогу, що розуміється як спілкування людини з собою. Така потреба виникає внаслідок зустрічі з тими чи іншими проблемами, труднощами, непорозуміннями. Задаючи собі запитання «що сталося?», «чому не виходить?», «чому я погано дію?», кожний індивід шукає на них відповідь, радиться з собою, а це передбачає звернення до уявного внутрішнього співрозмовника, до так званого другого Я, *«alter-Ego»*, спілкування з яким допомагає розібратися у ситуації, що склалася. Без внутрішньої репрезентації двох суб'єктів у психіці людини, її

роздвоєності, двопозиційності неможливим стає акт будь-якої взаємодії, у тому числі спілкування, оскільки «друге Я формується через уявлення себе іншою людиною і одночасно уявлення іншої людини собою»<sup>1</sup>.

Діалогічність є невід'ємною частиною мистецької освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва» і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування», що пов'язане з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, із своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях. Способами осмислення свого ставлення до мистецтва слугують внутрішнє висловлювання, формулювання власної думки, прагнення довести її та протипоставити іншому судженню, вибір і прийняття своєї позиції тощо.

Сутність художнього спілкування доцільно розкрити через аналіз інтегральних якостей, які мають узагальнений характер, тобто проявляються в обох формах діалогу: міжособистісного та внутрішнього. У кожній з них вони безперечно набувають специфічного характеру, однак розрізняються не принципово, що дає підстави зіставляти та порівнювати їх. До таких інтегральних якостей, які можна розглядати у скоординованих між собою «вимірах» самоспілкування і взаємовідносин з іншими суб'єктами на основі осмислення мистецьких творів, слід віднести комунікативність, емпатію, креативність та рефлексію<sup>2</sup>. Вони становлять не просто сукупність окремих характеристик художнього спілкування, а взаємопов'язані складові його структури. Так, комунікативність є необхідною передумовою виникнення емпатії, яка, у свою чергу, передбачає творчі реакції особистості, зокрема процеси рефлексивного самопізнання та творіння свого Я. Втім з метою більш детального розгляду особливостей діалогових контактів з мистецтвом звернемося до аналізу кожної з наведених якостей окремо.

Як уже йшлося, діалогове спілкування розуміється не тільки як передача інформації, в якій зворотного зв'язку може і не бути, а як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для

---

<sup>1</sup> Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К., 1997. – С. 82.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К., 1998.

обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаємне розуміння. Здатність до такого типу суб'єкт-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера і надання йому можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності. С.Л. Рубінштейн так визначає її: відносини між різними Я оборотні. Теоретично не існує ніякої переваги для ось цього, конкретного Я. Моє ставлення до іншого передбачає і ставлення іншого до мене. Я такий самий інший для того, кого я спершу визначив як іншого, і він такий самий Я (вихідна точка системи координат), як Я<sup>1</sup>.

Проявлення комунікативності, завдяки якій вираження думок стає діалогом, а його учасники – партнерами, що є альтернативою стилю спілкуванню типу «суб'єкт-об'єкт», має велике значення для обговорення мистецьких вражень у педагогічному процесі. Адже художнє пізнання обов'язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб'єкта, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера спілкування, тобто установку на діалогічність – квінтесенцію «педагогіки співпраці».

Розвиток комунікативності потребує копіткої роботи, бо мистецтву душевного контакту не можна навчити за підручником чи звести до якоїсь суми правил. Його найважливішою передумовою є відвертість, готовність зрозуміти і прийняти дещо нове і незвичне. Тому серед розмаїття засобів розвитку цієї якості одне з головних місць належить мистецтву. Художні твори, відтворюючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Крім того, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою. На думку М.С. Кагана, особливість художньої образності полягає в тому, що вона є моделлю певного типу суб'єкта. Будь-який образ мистецтва: ліричний герой поетичного твору, образ конкретного персонажу, уявний образ симфонії функціонує не як об'єкт серед об'єктів, а як своєрідний суб'єкт, тобто істота, що наділена активністю, свідомістю і самосвідомістю, свободою волі та унікальністю. Причому така діалогічність є шаруватою: кожний читач, глядач, слухач через

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М, 1973. – С.336.

образи героїв твору веде ще й розмову з їх автором, а відтак спілкується і з художнім образом, і його творцем<sup>1</sup>.

М.С. Каган вважає, що найяскравіше серед різних видів мистецтва діалогова структура моделюється музикою. Автор вирізняє кілька можливих форм музичного діалогу. Це взаємодія окремих партій під час ансамблевого виконання (дует, тріо, квартет, оркестр); творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця та співавтора-інтерпретатора, розмова яких обмежується «спільною темою» – логікою розвитку конкретного твору; й, насамкінець, процес слухання музики реципієнтом<sup>2</sup>.

Усвідомлення активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом бере свій початок в ідеях М. Бахтіна, який відстоював думку про те, що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як пасивний об'єкт. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них означає говорити з ними. У цьому твердженні криється сутність внутрішньодіалогової активності суб'єкта художньої діяльності, результати якої виявляються і в індивідуальній інтерпретації смислу твору, тобто у так званому квазіспілкуванні з його образами та самим автором, і у перебудові власної свідомості. Людина, яка вступає у процес художнього спілкування зі своїми мотивами, інтересами, смаками, змінюється під впливом мистецтва. Це спонукає її до подальшого міжособистісного спілкування з іншими суб'єктами художньої діяльності, в якому обговорюються різні варіанти суджень щодо художніх цінностей, конкретних митців, їхньої творчості, а також набувають усвідомлення власні уподобання, оцінки та орієнтації. Такі дискусійні розмови стимулюють процес пізнання мистецтва і водночас ефективно позначаються на загальному розвитку комунікативності, що проявляється у здатності до розуміння себе й інших партнерів спілкування.

Отже, комунікативна функція художнього спілкування розкривається у послідовному ланцюжку актів: діалог митця зі світом - діалог автора з самим собою (автокомунікація) - діалог художнього твору з реципієнтом - діалог реципієнтів один з одним (Л.Н. Столович)<sup>3</sup>. Запропонована схема дає можливість чітко уявити їх

---

<sup>1</sup> Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. - М., 1988. – С.112.

<sup>2</sup> Та сама праця, – С.153-155.

<sup>3</sup> Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции худож. деятельности. – М., 1985. – С.337.



специфіку як процесу становлення «особистісних смислів», що відбувається не тільки раціональним шляхом, але й за активної участі суб'єктивних переживань. З огляду на це найважливішими психологічними механізмами діалогу називають співчуття, на основі якого формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача і засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, виникає солідарність.

Почуття як головна аналітична одиниця міжособистісних відносин характеризують здатність до емпатії – співчуттєвої ідентифікації з іншою персоною. Оскільки в її структурі вирізняють три взаємопов'язаних компоненти: не тільки емоційно-чуттєвий, але й когнітивно-пізнавальний та дійово-творчий, емпатію називають і «емоційним резонансом» і «емоційним розумінням», що проявляється у відповідних діях суб'єкта. Тому емпатію вважають найскладнішим утворенням людської психіки, найзагадковішою якістю людини, яка уможливило проникнення у внутрішній світ іншої особистості, цілісно-емоційне співпереживання її духовному життю. Вона пов'язана з такими властивостями, як чутливість, готовність вслуховуватися, вживатися, толерантно ставитися до іншого Я, відчувати іншого суб'єкта таким, яким він є, ставити себе на його місце, проникатися його цінностями. Вхідження в особистісний світ іншого, у свою чергу, передбачає наявність потреби у відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, відмовлення від готових упереджених оцінок.

Наведені ознаки емпатії переконливо свідчать про значення цієї якості у міжособистісному спілкуванні. Саме емпатія визначає чуйність, спостережливість, дбайливість, емоційну витримку людини, вміння серцем відчувати найтонші душевні порухи іншого і відповідати на них своїми співпереживаннями. Проблема емпатії є центральною і у контексті внутрішнього діалогу з мистецтвом, головною характеристикою якого є емоційна чутливість. Художній твір втілює і передає емоційну інформацію, розкриває переважно настрої, переживання людини, а відтак впливає, передусім, на емоційну сферу. Значення мистецтва у розвитку емпатії доцільно проілюструвати висловом Г. Гервіуса про музику: «Що таке почуття краще за все можна дізнатися завдяки музиці, тому психолог повинен був би брати собі на допомогу апарат цього мистецтва, щоб висвітлити для себе внутрішнє життя почуття, навіть, якщо його й не цікавить саме мистецтво»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Музыкальная эстетика Германии XIX века: В 2 т. – М., 1982. – С.326.

Зазначимо, що не всякі емоційні реакції можна називати емпатією. Нерідко людині просто передається настрій художнього твору, вона веселиться або журиться, не усвідомлюючи значення витоків свого емоційного стану. Лише поступово, з набуттям досвіду діалогової взаємодії з мистецтвом, вона починає виділяти, оцінювати і розуміти художній смисл на основі чуттєвого проникнення в його сутність. Це дає підстави ще раз підкреслити структуру емпатії, що охоплює синтез емоційно-аналітичних дій свідомості суб'єкта.

Диференціацію переживань у сфері мистецтва відповідно до ступеня повноти їхнього усвідомлення розкриває така ієрархія чуттєвих реакцій на художній твір: стан, настрій, емоції, почуття. Дві перші – стан і настрій, є найпростішими формами переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми швидше належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. Останні як психічний акт народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, котрий оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Такими формами є емоції і почуття, що завжди виникають як осмислене ставлення до джерела художньої інформації. За Г.Х. Шингаровим, пережити почуття – означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести це почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів<sup>1</sup>.

Характер емоційних реакцій у процесі художнього спілкування відповідно до задуму автора спрямовує структура самого твору. Та, оскільки кожній особистості властиві індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється свій суб'єктивно забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає у людини потрібні емоції і водночас «пристосовує» художній смисл до неї, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого. Звідси випливає висновок щодо тісного зв'язку емпатії та креативності – здатності до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко індивідуального бачення художнього світу. Вона знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, у схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, до «входження» у систему мислення різних за стилем авторів. Доцільно згадати слова С.О. Ейзенштейна про те, що кожний глядач відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за точно спрямованими зображеннями,

---

<sup>1</sup> Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. – М., 1973. – С.93-58.

підказаними йому автором, який непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той самий образ, що задумав і створив автор, та цей образ водночас створив і власним творчим актом глядач<sup>1</sup>.

З креативністю пов'язаний і розвиток самосвідомості людини, що впливає на оцінку власних досягнень та планування напрямків подальшого самовдосконалення. У такому ракурсі ця якість взаємодіє з рефлексією - формою теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямованої на усвідомлення власних психічних актів і станів. Рефлексія функціонує як пізнання самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я. Процеси самодослідження стають можливими завдяки розгляду себе як незалежного самостійного об'єкта. За С.Л.Рубінштейном, рефлексія неначебто припиняє безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі, внаслідок чого суб'єкт ніби займає позицію поза себе<sup>2</sup>.

Оскільки у самопізнанні органічно злиті усвідомлення свого Я, умов, за яких це Я існує, потреб, які людина намагається реалізувати, ціннісних орієнтацій, що спонукають до активних дій, вирізняють кілька актів рефлексії: самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення. За своїм змістом і спрямованістю ці процеси є психологічними передумовами самовдосконалення людини, що підвищують продуктивність її мислення, розширюють уявлення про власну сутність. Можливості рефлексивної саморегуляції розкриває розмежування функцій особистості: Я - контролера і Я - виконавця, яке показує, що результатом дослідження себе стає переосмислення своїх відносин з навколишнім предметно-соціальним світом та вибір способів дій, спрямованих на зміни власного Я.

У міжособистісному спілкуванні рефлексія відіграє роль і так званого «дзеркального Я». Так само, як людина бачить у дзеркалі своє обличчя, постать і одяг, так і у своєму уявленні вона намагається згадатись, що подумають про неї інші люди, як сприймуть її зовнішність, манери, цілі, вчинки, характер. Тому наявність рефлексивної позиції сприяє вихованню почуття міри і такту, відкриває можливість глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають у процесі діалогу, вибирати шляхи їх розв'язання, критично оцінювати і корегувати отримані результати. Оскільки рефлексія передбачає здатність відтворити в ідеальній формі та осмислити свій внутрішній світ, логіку його розвитку відповідно до власних потреб і

---

<sup>1</sup> Эйзенштейн С. Избр. произв.: В 6 т. – М., 1971. – С. 171.

<sup>2</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С.351.

дій інших осіб, поза її механізмами неможливо зрозуміти і пояснити сутність самовдосконалення.

Внутрішньодіалоговий характер рефлексії розкриває її значення як «інтеріоризованої дискусії», як форми самоспілкування, основою якої є критичність мислення, здатність до уявного роздвоєння власного Я. Адже розуміння свого внутрішнього цілого доступне для людини тільки «ззовні» і здійснюється цей рефлексивний процес як діалог двох уявних співрозмовників. Розмовляючи внутрішньо сама з собою, людина оформлює рефлексивний процес у розумові конструкції, тексти, вчинки та висловлювання. Для того щоб краще зрозуміти сутність рефлексивного самопізнання, доцільно згадати структуру психічного процесу реального міжособистісного спілкування. Перший етап пов'язаний з розумінням факту висловлювання: людині ясно, що її партнер щось виражає своїми словами. На другому етапі відбувається конструювання смислу фрази, що ґрунтується на розумінні значення слів та граматичних форм. На третьому етапі слова чи речення сприймаються як змістове висловлювання. Подібна схема лежить і в основі внутрішніх актів рефлексивних процесів: у відповідь на репліку свого співрозмовника «я» людина розвиває і часом докорінно змінює та вдосконалює «власну» аргументацію, але те саме відбувається з логікою умовно другого її «я» (В.С. Біблер)<sup>1</sup>. Прояви суб'єктів рефлексії, як правило, бувають згорнутими, фрагментарними, бо позиції партнерів тільки позначаються у вигляді образів, почуттів, а не слів. Вони розширюють зони смислу доповнюючими елементами, невербальними емоційно-естетичними реакціями, спираються на точки мовчання, які й є тим спільним, що єднає позицію одного партнера діалогу з позицією іншого.

У ситуації спілкування з мистецтвом сутність рефлексії можна визначити як усвідомлення суб'єктом свого ставлення до художнього твору, творення самого себе під його впливом, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій та точок зору інших людей. Завдяки рефлексії людина виділяє себе із світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього іншого, усвідомлює своє ставлення до мистецтва, осмислює і оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє.

---

<sup>1</sup> Біблер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. – М., 1975. – С.42-43.

Отже, у процесі художнього спілкування, що охоплює рівні емоційно-смыслового пошуку смислу, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей, зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім Я особистості, виникають найінтимніші почуття, нові орієнтири вирішення поставлених проблем, що є винятково важливими умовами досягнення ефективності мистецької освіти.

**Отич О.М.**

### ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКИХ СУБДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІКИ (порівняльний аналіз концептуальних засад)

Утвердження ідеї холізму в суспільній свідомості на початку третього тисячоліття спричинило трансформацію розщепленої наукової картини світу в цілісну, в якій гармонійно поєднуються філософська, наукова та художня картини. Наслідком цього процесу стала зміна сцієнтистської освітньої парадигми на науково-мистецьку<sup>1</sup>, зорієнтовану на реалізацію культуротворчої й людинотворчої місії освіти у глобалізованому, взаємозалежному світі, що динамічно змінюється. У зв'язку з цим увага вчених все частіше звертається до мистецтва, в якому вони вбачають не лише „самосвідомість культури”<sup>2</sup>, але й важливий педагогічний резерв, спроможний значно підвищити ефективність формування та розвитку особистості.

Інтегруючись з філософією й наукою, мистецтво утворює новий теоретичний дискурс, що охоплює філософське, наукове й художнє світобачення, забезпечуючи їх полілог<sup>3</sup>. Найбільш плідною взаємодія цих форм суспільної свідомості є, поза всіляким сумнівом, у гуманітарній сфері. Зокрема, взаємодія мистецтва і педагогіки породжує такі унікальні феномени, як: *мистецтво педагогіки, педагогічне мистецтво, мистецька педагогіка, педагогіка мистецтва та арт-педагогіка*. Означені поняття нерідко вживаються як синоніми,

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Развитие музыкально-педагогической освіти в Польщі (XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук.: спец. 13.00.01. „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г.Ю. Ніколаї – К., 2008. – 48 с.

<sup>2</sup> Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб., 1996. – С.132-134.

<sup>3</sup> Дианова В.М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В.М. Дианова. – СПб., 1999. – С.235-238.

хоча мають відмінні семантичні значення, а три останні з них репрезентують собою самостійні педагогічні субдисципліни, що ґрунтуються на власних концептуальних засадах.

Говорячи про **мистецтво педагогіки**, мають на увазі її подвійну сутність як науки і мистецтва, на чому наголошують майже усі педагоги, починаючи від Й. Песталоцці й К. Ушинського.

Як наука, педагогіка має свої закони й закономірності, свій поняттєво-категоріальний апарат, зміст, принципи, форми, методи тощо. Як мистецтво, вона є практичною педагогічною діяльністю, для оволодіння якою замало знання законів, а необхідне ще виховне вміння, педагогічна інтуїція, педагогічний талант. Недаремно К. Ушинський наполягав на тому, що педагогіка – це не наука, а найбільше, найскладніше, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв, яке спирається на безліч обширних і складних наук (фізіологію, психологію та логіку) і крім знань, потребує здібності й нахилу, і як мистецтво ж, прагне до ідеалу, якого вічно намагається досягти і який цілковито ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини<sup>1</sup>.

Майстерне володіння мистецтвом педагогіки відображається у понятті „**педагогічне мистецтво**”, що втілює у собі розуміння високого рівня практичної педагогічної діяльності, якій притаманний не лише творчий і вільний, але й естетичний характер. При аналізі такої діяльності за основу обирається краса педагогічної дії, що виступає критерієм рівня її майстерності й підставою для характеристики самого педагога як високого майстра („митця”, „артиста”) своєї справи, – на протигагу педагогу-реміснику як нетворчому педагогічному працівнику, діяльність якого є шаблоною й „некрасивою”. Розвиваючи цю ідею, М. Рибникова наголошує, що викладання є мистецтвом, а не ремеслом. У цьому вона вбачає корінь педагогічної справи: „Випробувати десять методів й обрати свій, переглянути десять підручників – і не дотримуватися жодного з них неухильно – ось єдино можливий шлях живого викладання. Увесь час винаходити, вимагати, удосконалювати – ось єдиний курс учительського робочого життя”<sup>2</sup>.

Значення педагогічного мистецтва полягає, за твердженням вчених-педагогів і філософів (І. Зязюна, В. Загвязинського, В. Краєвського, Б. Лихачова та ін.), у тому, що без нього

---

<sup>1</sup> Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Вибр. пед. твори: У 6-ти т. – Т. 1. –К., 1983. – С. 192-193.

<sup>2</sup> Рибникова М.О. // [http://msk..treko.ru/show\\_dict\\_104/](http://msk..treko.ru/show_dict_104/)

унеможлиблюється практичне втілення відкритих науковою педагогікою законів і правил навчання, виховання та розвитку особистості, оскільки вона „перетворюється на скарбницю цінностей, якими неможливо скористатися в інтересах справи”<sup>1</sup>.

Посилення уваги працівників різних галузей освіти до соціокультурного й педагогічного потенціалу мистецтва спричинює їхні наукові пошуки щодо визначення його сутності, педагогічних функцій та значення у формуванні особистості й становленні її індивідуальності. При цьому одні з науковців-педагогів вважають його *засобом* навчання, виховання та розвитку людини упродовж її життя, інші, наголошуючи на обмеженості такого розгляду, називають його *чинником* гуманізації освіти, *компонентом* її змісту, *основою* розвитку особистості, *детермінантою* її етнічної та культурної ідентифікації, *елементом* соціокультурного середовища тощо.

Оскільки жодне з цих тлумачень не може повною мірою розкрити усіх педагогічних можливостей мистецтва, адже висвітлює лише один з аспектів його функціонування в освіті, то найбільш доцільним, на нашу думку, було б об'єднати їх у загальному понятті **“педагогіка мистецтва”**, яке б давало визначення останньої як сфери наукової діяльності людини щодо вироблення й теоретичної систематизації науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні особистості та розвитку її індивідуальності, а також адекватно описувало практичну педагогічно-мистецьку діяльність, спрямовану на досягнення цього знання та організацію навчально-виховної роботи в різних закладах освіти засобами мистецтва.

Історико-педагогічний аналіз становлення й розвитку педагогіки мистецтва засвідчує, що її витoki сягають ще родоплемінного періоду, коли мистецтво виступало організуючою основою суспільного життя і складало основний зміст виховання підростаючих поколінь. Завдяки притаманній йому сугестивній здатності викликати в усіх членів первісної общини спільні почуття й підкорювати їх колективним емоціям воно застосовувалося вождями і волхвами з метою соціальної координації та регламентації життя людей<sup>2</sup>.

Перше осмислення сутності педагогіки мистецтва відбулося, на нашу думку, в часи античності, коли давньогрецькі філософи

---

<sup>1</sup> Лихачёв Б. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие / Б. Лихачёв. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – С.203.

<sup>2</sup> Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика) / А.І. Іваницький. – К.: Заповіт, 1997. – С.21-22.

почали активно вводити його до змісту навчання молоді з метою збереження її „здоров'я душі” та досягнення нею калокагатії як ідеалу особистісного розвитку й мети виховання<sup>1</sup>.

Оскільки ідеалом античної доби була особистість художньо-культурного типу, то зміст навчання підростаючого покоління у Стародавній Греції мав яскраво виражений мистецький характер<sup>2</sup>, за якого синкретичне „мусічне” мистецтво складало основу виховання, а поняття „мусічний” означало „освічений”, „вихований” (зокрема, Платон вважав, що не можна вважати освіченою людину, котра не вміє співати й танцювати). У зв'язку з цим до кола мистецтв, якими обов'язково мали оволодіти молоді люди в ході навчання, входили поетика, риторика та хорія, що становила собою нерозривну єдність театрального дійства, музики, мелодекламації й танцю, і яку давньогрецькі філософи вважали не лише могутньою гармонізуючою та виховною силою, але й важливим чинником розбудови держави. Згідно з Платоном, усе людське життя має бути пронизане „хореєю”, а держава може досягти розквіту лише за умови оволодіння усіма її громадянами мистецтвом співу і танцю, оскільки “у сукупності хорія – це в сукупності виховання”<sup>3</sup>.

У змісті навчання мистецтво тісно перепліталось з філософією та основами наук, адже необхідні для засвоєння теоретичні відомості викладалися філософами-педагогами в художній формі (поетичній в Гесіода та натурфілософів, риторичній у софістів, драматургійно-діалогічній у Сократа й Платона, а згодом, у давньоримській філософії – в Лукреція Кара). В основу ж діяльності мистецьких шкіл покладалися філософські та наукові ідеї цих мислителів, наприклад, аристотелівські традиції філософствування у риторичних школах.

Програма навчання, побудована на основі такого підходу, називалася софістами – “ен – кілос – пайдея” („енциклопедія”). Вона стала попередницею “семи вільних мистецтв” епохи Середньовіччя, серед яких вагоме місце посідали риторика (тривіум) і музика (квадривіум). Педагогічний потенціал цих мистецтв зумовлювався вміщуваними у них чотирма сенсами: граматичним, або буквальним;

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва / Григорій Ващенко // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.196-256.

<sup>2</sup> Джури́нский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособие /А.Н. Джури́нский. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – С.30.

<sup>3</sup> Платон. Законы / Платон. – М.: Просвещение, 1969. – С.98.



алегоричним; моральним та аналогічним (виховним, таким, що підносить до споглядання)<sup>1</sup>.

Покладання семи вільних мистецтв в основу змісту навчання на “артистичному” факультеті середньовічних університетів сприяло започаткуванню в них “нової, здатної до саморозвитку моделі духовного життя, головними елементами якої стали освіченість, філософський раціоналізм і поетична творчість”<sup>2</sup>. Такий тісний міждисциплінарний зв’язок мистецтва, філософії й науки забезпечував цілісний розвиток особистості студентів та універсальність їхньої професійної підготовки. Ця традиція зміцнилася у добу Відродження, характерною ознакою якої став „титанізм” – піднесення ролі особистості митця й визнання його за „онука Бога” (Леонардо да Вінчі)<sup>3</sup>.

З переходом людства до епох Реформації і Просвітництва мистецтво поступово втратило своє освітнє значення й поступилося місцем науці, внаслідок чого утвердилася сцієнтистська парадигма суспільства й освіти. Втім, видатні педагоги минулого не відмовлялися від нього у своїй діяльності. Зокрема, Я.-А. Коменський, високо оцінював педагогічний потенціал мистецтва і вважав його більш ефективним, ніж будь-які настанови чи уся сила дисципліни<sup>4</sup>. Видатний чеський педагог активно використовував різновиди мистецтва у процесі навчання та виховання учнів з метою розвитку в них спостережливості, гостроти розуму, швидкості реакції, свободи „від усіякої дерев’яної сором’язливості”<sup>5</sup>. Педагогіка театру розумілася ним як здатність цього мистецтва реалізувати триєдину педагогічну функцію: освітню – „щоб розподілене по різних ролях було представлене все, що вивчено протягом триместру”; етичну – „щоб вміти тримати себе пристойно”; загально-розвивальну – „щоб

---

<sup>1</sup> Борев Ю. Эстетика / Ю. Борев. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – С.332.

<sup>2</sup> Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С.О. Сисоева, І.В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С.30.

<sup>3</sup> Леонардо да Винчи. О науке и искусстве / Леонардо да Винчи. – СПб.: Амфора, 2005. – 414 с.

<sup>4</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

<sup>5</sup> Дубина Л.Г. Театральна педагогіка як складова успіху майбутніх учителів початкової школи / Л.Г. Дубина // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – К.: Пед. преса, 2001. – Ч. 2. – С. 65.

театр вчив юнака шляхом прикладу та наслідування”<sup>1</sup>. Педагогіка музики і поетичного слова полягала, на думку Я.-А. Коменського, в їх здатності гармонізувати особистість вихованців, „слугувати їхньому пристойному відпочинку”<sup>2</sup> та розвивати їхню пам’ять, оскільки „завдяки ритмам і мелодії, вони сприймають більше, легше й приємніше”<sup>3</sup>.

В Україні одним із перших звернув увагу на педагогічний потенціал мистецтва Памфіл Юркевич. Його “філософія серця” наскрізь просякнута ідеями педагогіки мистецтва, якому він надавав величезного значення як чиннику саморозвитку людської індивідуальності та засобу формування в людини умінь перекладати всі мови, якими „розмовляє” з нею дійсність, на мову почуттів. При цьому П. Юркевич вважав, що вихованцям слід прислухатися до того, що розповідають про світ і життя прекрасні музи, не з метою стати художниками, композиторами чи поетами, а для того, щоб збагатитися досвідом та ідеями, „щоб дух звивав до чистих, високих настроїв”<sup>4</sup>.

Особливого значення у вихованні молоді людини філософ надавав мистецтву співу. Розкриттю його педагогічних можливостей він присвятив спеціальний розділ у своєму „Курсі загальної педагогіки”. Джерела морально-естетичної могутності цього виду музичної діяльності П. Юркевич вбачав у його спроможності вносити гармонію в душевний стан людини; розвивати в неї здатність до співпереживання й розуміння стану і життєвих ситуацій ближнього; виховувати в неї через пісню кращі почуття, відкривати їй шлях до людських сердець.

Школа, в якій не навчають співу, є, на переконання філософа-педагога, явищем ненормальним, оскільки вона не готує дітей до життя на волі, на просторі, під відкритим небом. А якщо школа дала світло без тепла, знання без здатності переживати, а завдяки переживанням – співчувати, то ці знання будуть використані лише як

---

<sup>1</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

<sup>2</sup> Там само. – С.132.

<sup>3</sup> Там само. – С.90-96.

<sup>4</sup> Муравицька М. Філософія серця / М. Муравицька // Педагогічні кадри. – 1994. – № 5-6. – С.3.

засоби для задоволення самолюбства, а не для суспільного блага, щастя й удосконалення людей<sup>1</sup>.

Ідеї П. Юркевича були творчо розвинені на початку ХХ століття І. Фолькельтом, Р. Штайнером та іншими прогресивними зарубіжними й вітчизняними педагогами, які активно закликали до використання педагогічного потенціалу мистецтва у навчально-виховному процесі школи, вбачаючи у ньому ефективний засіб протидії все зростаючій інтелектуалізації освіти. Упровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчання і виховання школярів мало забезпечити, на думку Р. Штайнера, такі умови для формування їхньої особистості, за яких би інтелектуальне послідовно вироблялося з художнього, завдяки чому зберігалася б цілісність і життєва сила молоді людини<sup>2</sup>.

Грунтуючись на розумінні педагогіки як мистецтва, а педагога – як художника, вальдорфська педагогіка накопичила цінний досвід ефективного використання педагогічного потенціалу мистецтва у навчально-виховній роботі з учнями та професійній підготовці вчителя.

Не менш вагомі здобутки у теорії й практиці педагогічно-мистецької діяльності отримала і внесла до скарбниці світового педагогічного досвіду вітчизняна педагогіка. Так, історико-педагогічними дослідженнями Н. Дем'яненко доведено, що у змісті загальнопедагогічної підготовки вчителя у кінці ХІХ – на початку ХХ століття вагоме місце посідали мистецькі й педагогічно-мистецькі дисципліни, зокрема, „Співи”, „Малювання і ліплення”, „Дикція і декламація”, „Огляд народної і дитячої літератури”, „Дитячі типи в літературі і живописі”<sup>3</sup>, „Мистецтво як чинник позашкільної освіти”<sup>4</sup>, „Теорія і психологія художньої творчості”, „Графічне мистецтво (креслення, малювання з історією мистецтва)”, „Тонічне мистецтво з практичними вправами”; „Теорія та історія музики і співів”, „Виразне читання”, „Розповідання (виразна мова)”(*Фребелівський педагогічний*

---

<sup>1</sup> Юрас І. Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича: наукове видання / І. Юрас. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – С.28.

<sup>2</sup> Штайнер Р. Эвритмия, музыка, рисование, язык / Рудольф Штайнер // Вальдорфская педагогика: антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – С.135.

<sup>3</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія / Н.М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – С.158.

<sup>4</sup> Там само. – С.162.

інститут)<sup>1</sup>; „Образотворче мистецтво”, „Техніка мови у зв’язку з художнім читанням і малюванням”, „Тональне мистецтво”, „Історія і теорія мистецтва”, „Мистецтвознавство”, „Графічна грамота”, „Постановка голосу і виразне читання”, „Розповідання та ігри”, „Педагогічне малювання”, „Праця і мистецтво, як елементи соцвиху”, „Народна творчість”, „Історія України з історією мистецтва”, „Література народів СРСР”, „Віршознавство”, „Виразне читання”, „Дитяча література”, „Історія слов’янських літератур”, „Риторика” (факультети соціального виховання радянських педагогічних інститутів). На викладання мистецьких і педагогічно-мистецьких дисциплін у педінститутах, за результатами досліджень Н. Дем’яненко, відводилося у 1920-33 роки приблизно 14% від усього навчального часу, що дозволяло майбутнім вчителям оволодівати базовими прийомами педагогічної техніки та іншими елементами педагогічної майстерності, забезпечувало їм творче самопочуття, розвивало техніку мовлення, стимулювало до дотримання естетичного зовнішнього вигляду<sup>2</sup>.

Обгрунтовуючи професійну необхідність використання мистецтва у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя, Б. Лихачов зазначає, що художні твори є найважливішими підручниками з людинознавства: „Чим глибше педагог *будь-якої спеціальності* занурюється у світ мистецтва та мистецтвознавства, тим ближче він до пізнання своїх учнів та оволодіння педагогічною майстерністю. Адже твори мистецтва розкривають характери дітей не в абстрактно-теоретичних формулах, а в конкретно-історичних, живих образах, що безпосередньо вводять дорослу людину до світу дитинства”<sup>3</sup>.

Вперше в українській педагогіці заявила про необхідність виокремлення педагогіки мистецтва у самостійну галузь фундатор вітчизняної мистецької освіти О. Рудницька: „Зважаючи на особливу роль мистецтва у розвитку здатності людини до широких творчих узагальнень почуттів і думок, можна стверджувати про необхідність виокремлення нової галузі педагогічних знань та введення до наукового обігу відповідного поняття – „педагогіка мистецтва”, якій

---

<sup>1</sup> Там само. – С.192.

<sup>2</sup> Там само. – С.254.

<sup>3</sup> Лихачёв Б. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие / Б. Лихачёв. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – С.208.

„притаманні специфічні засоби реалізації цілей навчання й виховання в їх сучасній гуманітарній парадигмі”<sup>1</sup>.

Вчений точно і ємно сформулювала наукову новизну цієї субдисципліни педагогіки, що полягає у зміні нею акцентів у співвідношенні компонентів традиційних для освіти діалогічних пар, з наданням пріоритетності емоційно-почуттєвому розвитку особистості в його взаємозв'язку із розумовим; суб'єктивним чинникам осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво, світ, явище тощо; підсвідомим процесам „осягання” на тлі усвідомлення образного змісту мистецького твору”; задоволенню духовних потреб особистості перед прагматичними<sup>2</sup>. Означені співвідношення підкреслюють, на думку О. Рудницької, необхідність формування власного „Я” суб'єкта навчального процесу, його самостійної позиції, що дає підстави розглядати мистецьку освіту як можливу модель гуманізації освітнього процесу в цілому<sup>3</sup>.

Водночас, як свідчить аналіз наукових праць вченого, поняття „педагогіка мистецтва” нерідко ототожнюється нею з поняттям „мистецька педагогіка”. На підтвердження цьому можна навести хоча б назву її навчального посібника „Педагогіка: загальна та мистецька”, а також активно вживаний в роботах вченої термін „педагогіка мистецтва”, що визначається нею як „самостійна галузь педагогічних знань, яка характеризується особливостями методології, закономірностей, принципів, дидактичних засобів, зумовлених природою художньої творчості”<sup>4</sup> і водночас як „структурний компонент професійної педагогіки, що охоплює питання змісту, методології, теорії та методики викладання різновидів мистецтва і використання їх як засобу художньо-естетичного розвитку та формування поліхудожньої свідомості особистості”<sup>5</sup>.

Співставляючи ці два визначення, можна помітити, що поняття „педагогіка мистецтва” розглядається О. Рудницькою

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / О.П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С. 233-234.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С.233-234.

<sup>3</sup> Там само. – С.29.

<sup>4</sup> Там само. – С.8.

<sup>5</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / О.П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С.233-245.

водночас у двох контекстах (загальної та професійної педагогіки) і зосереджує в собі художньо-естетичний аспект впливу мистецтва на розвиток особистості, опускаючи інші аспекти її розвитку (моральний, фізичний, професійний тощо).

Більш диференційовано, на нашу думку, визначає сутність мистецької педагогіки та педагогіки мистецтва М. Лещенко, у наукових працях якої зустрічаються в різних контекстах поняття „мистецька педагогіка”<sup>1</sup> та „педагогіка виховання мистецтвом”<sup>2</sup>, які розуміються вченим в цілому як закони та мистецькі педагогічні технології створення потужного пізнавально-активного поля естетичного потенціалу<sup>3</sup>.

Грунтовні дослідження щодо визначення сутності мистецької педагогіки та педагогіки мистецтва здійснили польські вчені, які, за результатами компаративного аналізу, проведеного Г. Ніколаї, використовують в якості аналогів до означених понять поняття „педагогіка культури” (С. Гессен, Б. Наврочинський, К. Сосницький), „освіта через мистецтво” (А. Мужин), „виховання через мистецтво” (С. Шуман, Б. Суходольський), „виховання для мистецтва” (І. Войнар)<sup>4</sup>.

*Освіта через мистецтво* тлумачиться А. Мужиним як творча мистецька едукація, що стимулює творчий розвиток особистості, відкриває їй найефективніший шлях до самореалізації й тим самим збагачує та динамізує культуру. Таке бачення багато в чому збігається з підходом російського вченого-педагога Б.Неменського, який зазначає, що треба вчити не мистецтву, а мистецтвом<sup>5</sup>.

*Виховання для мистецтва та виховання через мистецтво*

---

<sup>1</sup> Лещенко М.П. Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського / М.П. Лещенко // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – С. 18-19.

<sup>2</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: [монографія] / М.П. Лещенко. – 2-ге вид., доп. – К.: Гротеск, 1996. – 192 с.

<sup>3</sup> Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: [у 2-х ч.] / М.П.Лещенко.– К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 2003. – С.3.

<sup>4</sup>Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю.Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А.Макаренка, 2007. – 396 с.

<sup>5</sup> Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Борис Михайлович Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.

розглядаються І. Войнар як дві взаємозалежні сторони естетичного виховання, з яких перша стосується формування естетичної культури особистості, підготовки її до участі в художній діяльності, а інша – „поглиблення інтелектуальних, моральних і соціальних складових інтегральної людської особистості” завдяки залученню її до спілкування з творами мистецтва та аматорської художньої діяльності, стимуляції її експресії й креативності мистецькими засобами з метою визволення внутрішніх сил людської особи, придушених чи зовсім знищених зовнішнім світом та однобічністю освітніх процесів (Б. Неменський називає цей процес „вихованням мистецтвом”).

Виховання через мистецтво уможливорюється, на переконання польських вчених-педагогів на основі “виховання через переживання”, формування засобами мистецтва здатності особистості до самопізнання, осягнення та творчого освоєння нею оточуючого світу, розвитку її “емоційної вразливості” й “художньої експресії”<sup>1</sup>.

Вважаючи виокремлення І. Войнар понять „виховання для мистецтва” та „виховання через мистецтво” за значущий крок у розвитку наукової мистецько-педагогічної рефлексії, зауважимо, що поняття „виховання через мистецтво” не може, на нашу думку, повною мірою виступати аналогом до поняття „педагогіка мистецтва”, оскільки воно є більш вузьким за своїм змістом (подібно до того, як і поняття „теорія виховання” є вузьчим від поняття „педагогіка”), а отже воно не в змозі охопити собою усього змісту педагогіки мистецтва. Тому вважаємо, що *виховання через мистецтво* доцільно розглядати як один з *аспектів* педагогіки мистецтва, нарівні з такими іншими її аспектами, як дидактика мистецтва та художньої творчості, теорія та історія педагогіки мистецтва тощо.

Плюралістичність проаналізованих вище підходів до здійснення науковцями дефініцій феномену функціонування мистецтва в освіті лише підкреслює, на нашу думку, потребу в науковому обґрунтуванні сутності й змісту поняття „педагогіка мистецтва”, оскільки науковий підхід до розгляду будь-якого явища потребує чіткості та однозначності його тлумачення на поняттєво-термінологічному рівні. Адже невизначеність змісту поняття призводить до підміни його близьким, але не тотожним йому за змістом, що неадекватно відображає його сутність.

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю.Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2007. – С.18-19.

Розкриття змісту поняття „педагогіка мистецтва” набуває особливої важливості, на нашу думку, передусім, у зв’язку з тим, що поза мистецькою освітою значення мистецтва освітянами нині, фактично, не усвідомлюється. Зокрема, у професійній немистецькій освіті йому взагалі не приділяється уваги, оскільки воно не мислиться педагогами й науковцями як педагогічний засіб або компонент змісту освіти. І хоча в педагогічній освіті знайшли застосування ідеї театральної педагогіки, все ж мистецька педагогіка, а тим більше педагогіка мистецтва, у своїй цілісності педагогічними працівниками не розглядається. Найчастіше мистецтву надається статус лише засобу виховної роботи, внаслідок чого його педагогічні можливості не розкриваються повною мірою. А це не дозволяє повно й науково обґрунтовано реалізувати потужний потенціал педагогіки мистецтва, конституювати її як самостійну педагогічну галузь.

Доцільність виокремлення педагогіки мистецтва у загальній структурі педагогіки вбачаємо в тому, що вона акцентує увагу на естетичних, культурологічних та аксіологічних засадах педагогіки і, сприяючи опочуттєвленню та естетизації педагогічної теорії й практики, спроможна надати їм творчого характеру та нового, творчого імпульсу розвитку. Тому ми переконані, що педагогіка мистецтва може стати важливою підвалиною людиноцентричної педагогіки, визначаючи орієнтири її розвитку на засадах гуманізації, естетизації, культуровідповідності, діалогічності й творчості. При цьому, поділяючи думку М. Лещенко, наголошуємо, що вона має бути не мистецтвознавством, а *творчістю*<sup>1</sup>.

Говорячи про педагогіку мистецтва, дослідники зазвичай використовують це поняття як синонім до поняття „мистецька педагогіка” і розуміють його у значенні: 1) *педагогічного потенціалу* мистецтва (дидактичного, виховного, розвивального); 2) *сукупності наук* про використання цього потенціалу у навчально-виховному процесі закладів освіти різних типів і рівнів акредитації (дидактики мистецтва, теорії виховання мистецтвом, теорії формування та розвитку особистості засобами мистецтва); 3) *субдисципліни педагогіки* (подібно до педагогіки творчості (С. Сисоева); педагогіки праці (Т.-В. Новацький), педагогіки культури (С. Гессен, Б. Наврочинський, К. Сосницький), педагогіки особистості (В. Рибалка), педагогіки

---

<sup>1</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: [монографія] / М.П. Лещенко. – 2-ге вид., доп. – К.: Гротеск, 1996. – 192 с.



індивідуальності (О. Гребенюк)); 4) *галузі професійної педагогіки* (подібно до військової, спортивної, інженерної педагогіки тощо); 5) *теоретичної і практичної педагогічно-мистецької діяльності*.

Проаналізувавши та узагальнивши існуючі в педагогічній науці визначення *мистецької педагогіки* та *педагогіки мистецтва*, ми дійшли висновку, що останні не є тотожними за своїм змістом і тому їх недоцільно вживати як синоніми. Отже, пропонуємо розрізнати поняття „*педагогіка мистецтва*” із поняттям „*мистецька педагогіка*”, співвідносячи перше із *педагогічною функцією мистецтва*, а друге – з *мистецькою освітою*.

Адже, виходячи зі співвідношення понять „*освіта*”, яке розуміється як „процес та результат засвоєння особистістю визначених суспільством рівнів культурної спадщини”, та „*педагогіка*”, що визначається як „наука про освіту” (В. Краєвський, М. Михалкович, О. Новіков, І. Прокопьев, А. Хуторской та ін.), вважаємо правомірним визначення мистецької педагогіки як науки про мистецьку освіту (*загальну й професійну*), а педагогіки мистецтва як науки про освіту засобами мистецтва.

У зв'язку з цим, **мистецьку педагогіку** визначаємо як: 1) науку про мистецьку освіту; 2) *теорію і практику естетичного виховання та опанування різновидів мистецтва* учнями загальноосвітніх шкіл і вихованцями позашкільних закладів освіти; 3) *самостійну галузь професійної педагогіки*, що досліджує проблеми професійної підготовки фахівців у галузі мистецтва й охоплює собою такі складові, як: музична, художня, театральна, музейна, хореографічна та інші педагогіки.

*Педагогіку мистецтва розглядаємо як: 1) науку про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, а також практичну педагогічно-мистецьку діяльність; 2) субдисципліну педагогіки, що розробляє естетичні, етичні, культурологічні, акмеологічні та аксіологічні засади формування особистості, її загального, професійного й творчого розвитку засобами мистецтва; 3) самостійну педагогічну галузь, що досліджує проблеми навчання, виховання та розвитку особистості засобами мистецтва.*

Незважаючи на критичні оцінки рядом вчених (зокрема, В. Краєвським) факту виникнення великої кількості різноманітних „вузьких” педагогік<sup>1</sup>, вважаємо цей процес неминучим і закономірним

---

<sup>1</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. / В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С.7-8.

наслідком розвитку педагогічної науки, яка, будучи складною системою „людської діяльності щодо вироблення й теоретичної систематизації об’єктивних знань”<sup>1</sup> з усіх сфер освітньої дійсності, містить у собі конкретні елементи наукового педагогічного знання з різних субдисциплін і передбачає наукове осмислення й рефлексію стосовно усіх освітніх явищ, в тому числі й тих, що існують у сфері функціонування мистецтва в освіті. І якщо ніхто не заперечує права на існування філософії мистецтва (Ф. Шеллінг, Б. Мейлах), психології мистецтва (Л. Виготський), соціології мистецтва (П. Сорокін, О. Семашко), то, вважаємо, що має право на існування і субдисципліна – педагогіка мистецтва.

У правомірності такого підходу ми утвердилися після ознайомлення з працями вітчизняних і зарубіжних вчених, в яких використовуються такі поняття, як „мистецька педагогіка” (рос. – „художественная педагогика” – Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова), „поетична педагогіка” (Ш. Амонашвілі), „театральна педагогіка” (В. Абрамян), „сценічна педагогіка” (С. Гіппіус), „музична педагогіка” (Г. Падалка, О. Михайличенко), а також „педагогіка музичного сприймання” (О. Ростовський), „педагогіка культури” (С. Гессен, Б. Наврочинський, К. Сосницький), „педагогіка мистецтва” (О. Мелік-Пашаєв, Г. Падалка, О. Рудницька), „педагогіка художньої творчості” (В. Петрушин), „педагогіка естетичного освоєння світу” (С. Жданова), „музейна педагогіка” і „педагогіка музею” (Б. Столяров) та ін.

Об’єднавши означені поняття у дві групи, відповідно до їх семантики, розглядаємо їх у такій залежності, як у польській педагогіці розглядаються поняття „виховання для мистецтва”, „мистецька едукація” (співвідносимо їх із мистецькою педагогікою) та „виховання через мистецтво”, „освіта через мистецтво” (співвідносимо їх із педагогікою мистецтва). У той же час, співставляючи ці поняття, ми не ототожнюємо їх, оскільки дидактика й теорія виховання, як складові педагогіки, не можуть ототожнюватися з нею, а можуть лише розкривати педагогічні закони й принципи „у своїй сфері”.

Відмінність педагогіки мистецтва від мистецької педагогіки вбачаємо, передусім, в їх *предметі* й *меті*. Так, *предметом мистецької педагогіки є мистецька освіта*, а *предметом педагогіки мистецтва – освіта засобами мистецтва*.

**Мистецька педагогіка** має за *мету* забезпечення функціонування загальної й професійної мистецької освіти;

---

<sup>1</sup> Там само. – С.8.

вдосконалення процесу художньо-естетичного виховання та художньо-естетичного розвитку особистості і тому акцентує увагу на розробці теоретичних основ підготовки особистості до аматорської і професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою, формування в особистості естетичної культури (тобто, за І.Войнар, „**виховання для мистецтва**”, „**мистецької освіти**”). **Завдання** мистецької педагогіки – забезпечення підготовки особистості до аматорської й професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою й технологією.

**Педагогіка мистецтва** спрямована, головним чином, на загальнокультурний і творчий розвиток людини, пробудження „сплячих у ній” (В. Верховинець) творчих сил, виявлення й розвиток у мистецькій діяльності її творчої індивідуальності. Її метою є гуманізація сучасної освіти та сприяння реалізації її культуротворчого і людинотворчого потенціалу. Вона, на нашу думку, охоплює собою ідеї „**освіти через мистецтво**” (А. Мужина, Б. Неменського) та „**виховання через мистецтво**” (С. Шумана, Б. Суходольського, І. Войнар).

Не маючи спеціальної мистецької та художньо-естетичної спрямованості, педагогіка мистецтва розглядає мистецьку діяльність як засіб цілісного розвитку особистості на аксіологічних і творчих засадах. Вона робить акценти у процесі оволодіння учнями чи студентами мистецькою творчістю не на технічному їх вишколі („дресури”, як називає цей процес С. Гессен), а на відкритті перед ними можливостей самовираження в суб’єктивно близькому для них виді мистецтва у найбільш зручний та бажаний для них спосіб, що дозволяє підвищити їхню пізнавальну активність розвинути в них пізнавальний інтерес, бажання до опанування навчального предмета, любов до навчання, прагнення постійного самовдосконалення, задоволення від творчої роботи.

Ці акценти можна виразити, на нашу думку, у двох різних термінах: 1) звичному „**мистецько-педагогічна діяльність**”, тобто діяльність щодо цілеспрямованого опанування мистецтва з метою мистецької освіти й художньо-естетичного виховання особистості, а також 2) „**педагогічно-мистецька діяльність**” – тобто діяльність, спрямована на розв’язання загально-педагогічних завдань на основі використання мистецтва.

Саме тому вважаємо, що педагогіка мистецтва може виступати основою розвитку творчої індивідуальності як майбутніх, так і працюючих педагогів різних спеціальностей, в тому числі й педагогів немистецького фаху.

Водночас, хочемо зазначити, що у розвитку творчої індивідуальності студентів педагогічних навчальних закладів вважаємо за необхідне використовувати водночас і педагогіку мистецтва й педагогіку професійної мистецької освіти (особливо театральну педагогіку) в їх взаємозв'язку, оскільки, як справедливо наголошують і педагоги й митці, діяльність педагога, будучи творчою суб'єкт-суб'єктною взаємодією, є найбільш спорідненою з діяльністю театральних діячів, передусім, актора й режисера. Тому використання педагогічних можливостей театру та театральних методів і технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів різних спеціальностей, починаючи від А. Макаренка й В. Верховинця і завершуючи сьогоденними теоретиками і практиками театральної педагогіки й педагогіки театру (В. Абрамян, Д. Вагапова, С. Фейгінов та ін.) правомірно визнається одним з найбільш ефективних шляхів формування їхньої творчої особистості та розвитку її неповторної й яскравої індивідуальності. Зокрема, до цього часу не втрачають актуальності слова А. Макаренка, який, розуміючи сутність емоційно-творчої природи педагогічної діяльності, наголошував на необхідності етюдної роботи з педагогами-початківцями: „Тим, хто готується до артистичної діяльності, дають цілу систему вправ на уяву, які так і формулюються: уявіть собі ... А наша професія – зрідні артистичній. Була б моя воля, я дав би подібні завдання студентам педагогічних інститутів і молодим вчителям. Нехай би вчилися уявляти себе вчителями того чи іншого класу; учнями, яким важко вчитися; учнями, яких вигнали з класу, і т.д.”<sup>1</sup>.

Аналізуючи етюдні практикуми А. Макаренка, В. Кан-Калик дійшов висновку щодо глибокої обізнаності педагога із системою К. Станіславського, спільності їхніх педагогічних підходів, підпорядкованих меті розвитку творчої природи особистості, її творчої індивідуальності<sup>2</sup>.

Наполягаючи на важливості для вчителя удосконалення його акторських і педагогічних здібностей, А. Макаренко вбачав сутність такого навчання, „перш за все, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а після цього в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим

---

<sup>1</sup> Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: [у 2-х ч.] / М.П.Лещенко.– К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 2003. – С.184.

<sup>2</sup> Кан-Калик В.А., Никандров Н.Л. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – С.12.

вихователем, не може працювати, оскільки у нього не поставлений голос ... Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу чи стримати свій настрій<sup>1</sup>. Видатний педагог був впевнений, що у майбутньому у вищих педагогічних навчальних закладах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, оскільки без такої роботи неможлива діяльність вихователя<sup>2</sup>.

Окрім театральної педагогіки й педагогіки театру в сьогоденній педагогічній практиці все більш активно використовується педагогіка музики, яка, за нашим спостереженням, спрямовується в основному на здійснення різних видів виховання учнів та студентів, а також на реалізацію музично-терапевтичних практик, теоретичні засади яких розроблені в Україні Г. Побережною, Б. Любан-Плоццю та О. Беловим<sup>3</sup>. Достатньо активно педагогіка музики використовується у вальдорфській школі при підготовці вчителів абсолютно усіх спеціальностей.

Фундатор вальдорфської педагогіки Р. Штайнер вважав головними рисами вчителя музикальність та артистичність. Тому з метою розвитку його педагогічної майстерності до змісту його професійної підготовки введено різні види мистецтва, ремесла й художньої творчості, зокрема: музично-інтонаційні та ритмічні імпровізації, музично-ритмічні вправи на координацію рухів рук та ніг (подібні до методики ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза), евритмію, вигадкування ритмо-пластичних вправ на різні за жанрами поетичні тексти тощо.

При підготовці вальдорфських педагогів, незалежно від рівня їхньої музичної освіти, застосовуються колективні реcitaції та заняття хоровим співом, які проводяться на вчительських семінарах (а потім у вальдорфських дитячих садках і школах) кожен ранок з метою розвитку в студентів ритмічності, гармонійного й мелодійного слуху, музикальності як основи їхнього педагогічного мистецтва. Такі вправи сприяють згуртуванню майбутніх вчителів у колектив одностудентів, зближенню їх між собою. На думку вальдорфських педагогів, під час реcitaцій і співу активізуються усі органи відчуттів, а спільні волюві

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С.265-269.

<sup>2</sup> Там само. – С.269.

<sup>3</sup> Любан-Плоцца Б. Музыка и психика: слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – К.: „АДЕФ-Украина”, 2002. – С.337.

зусилля, що докладаються ними при такій діяльності, ще більше загостріють їхню чутливість до гармонії й краси в оточуючому світі, позитивно впливають на їхнє здоров'я та виховання волі.

Результатом таких колективних вправ стає, на переконання вальдорфців, сформована готовність студентів та учнів у школах до продуктивної праці упродовж навчального дня, підвищення їхньої інтелектуальної й емоційної активності<sup>1</sup>.

Ці думки збігаються із висловленими у свій час ідеями К. Ушинського, який вважав класний спів прекрасним, освіжаючим та підбадьорюючим засобом: „Ви помітили, що клас втомився, став неуважним, працює кволо, починаються позіхання, маленькі пустощі; змусьте проспівати яку-небудь пісеньку – й усе знову прийде до порядку, енергія віродиться й учні почнуть працювати, як і раніше”<sup>2</sup>.

У ході хорових занять студенти по нотах і по слуху виконують одно- та багатоголосні пісні, канони, нерідко міняючись партіями, що дозволяє їм різнобічно й цілісно оволодіти музичним твором, не обмежуючись вивченням лише своєї партії, а також сприяє усвідомленому й контрольованому розподіленню уваги у процесі виконання цього твору.

Заняття співом спонукають майбутніх вчителів до оволодіння нотною грамотою з власного бажання, адже без неї неможливо виконувати хорові твори більш високого рівня складності. Оволодівши ж нотною грамотою, легше навчитися грі на музичному інструменті.

Хочемо зазначити, що усі вчителі вальдорфських шкіл вміють грати на кількох інструментах, серед яких обов'язковим є флейта. У процесі ансамблевих занять вони нерідко обмінюються інструментами і в такий спосіб вдосконалюють свою виконавську майстерність. Така підготовка перетворює їх на своєрідних „вчителів-оркестрів”, здатних до імпровізації на різні теми, на різних інструментах й у різноманітних напрямках та видах художньо-творчої й педагогічної діяльності, а також надає їм можливість організувати у своєму класі індивідуальне та колективне музикування, в якому різнобічно виявляється творча індивідуальність як вихованців, так і самого вчителя.

З цих же позицій, музично-творча діяльність (зокрема, гра на музичних інструментах) виступає у вальдорфській дидактичній

---

<sup>1</sup> Ритм и повторение / Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А.Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – С.180.

<sup>2</sup> Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С.18.

системі пропедевтикою вивчення акустики в курсі фізики<sup>1</sup>, а слухання та обговорення творів сучасної музики (етно-, поп-, рок-, електронної музики та ін.) слугує усвідомленню учнями метаморфоз мінливого світу початку ХХІ століття, допомагає зрозуміти його виклики та не упустити наданих ним можливостей для вільного й творчого розвитку своєї індивідуальності<sup>2</sup>.

Вважаємо, що практика залучення майбутніх педагогів до музичного виконавства (передусім, хорового) є дуже важливою і для розвитку творчої індивідуальності студентів державних педагогічних навчальних закладів, адже хоровий спів є найдоступнішим, а тому наймасовішим видом музичного мистецтва, який не потребує спеціальної підготовки, але виступає потужним педагогічним засобом формування різних якостей творчої індивідуальності.

Водночас, ми беремо при цьому до уваги слова А. Рубінштейна, який зазначав, що виконавство є „не точною копією авторського тексту а, другим його творенням. Той, хто володіє цією здатністю, навіть у творінні великого композитора знайде ефекти, на які той або забув вказати, або не думав про них”<sup>3</sup>.

Крім музичних творчих завдань, у вальдорфській школі на особливу увагу заслуговують пластично-образотворчі вправи на відтворення темпераменту у кольорі й русі (стихії) з метою розвитку здатності вальдорфського вчителя до педагогічного спілкування з учнями, різними за типом темпераменту.

Виконуючи цю вправу, вальдорфські педагоги поєднують пізнання кольорів з відчуттям і переживанням відповідних їм стихій (земля, вода, повітря, вогонь), а також темпераментів (меланхолічного, флегматичного, сангвінічного та холеричного). У змісті таких вправ образотворче мистецтво інтегрується з евритмією, яка слугує пропедевтикою для входження в образ стихії через рух з наступним графічним зображенням цього руху за допомогою вугільчика та малюванням його фарбами по мокрому. У цьому процесі виконавці

---

<sup>1</sup> Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С.195.

<sup>2</sup> Современный мир, музыка и школа // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – С. 400.

<sup>3</sup> Баренбойм Л. Антон Григорьевич Рубинштейн / Л. Баренбойм. – Л., 1957. – С.338.

ніби звільняються від тиску розсудливого розуму й віддаються єдиному пориву, що виводить їх у надсвідомий процес творчості. Вони підпорядковуються творчому порухові, власному відчуттю, що веде їх за собою і організує їхню творчу ритмічно-пластичну та художню діяльність, у якій кожен природно й вільно виявляє свою творчу індивідуальність.

Виявлення найкращих рис темпераменту майбутнього педагога й водночас визначення індивідуальної програми подолання негативних проявів індивідуальності, пов'язаних з однобічностями темпераменту, сприяє, на переконання вальдорфських вчителів, вирівнюванню, згладжуванню його сплесків й гармонізації душевного життя особистості у цілому.

Слід зазначити, що, окрім вальдорфських шкіл та вчительських семінарів, педагогіка хореографії поки що не набула великого поширення у навчальних закладах України та близького зарубіжжя, оскільки в педагогічній площині цей вид мистецтва ще не осмислений на тому ж рівні, як інші його різновиди. Проте у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів досить активно використовується педагогіка образотворчого мистецтва як засіб залучення їх до різних видів художньо-творчої діяльності з метою творчого розвитку. Блискучим прикладом цьому є практична діяльність російського вченого-педагога Юрія Азарова й застосовувані ним образотворчі „педагогічні технології прискореного розвитку обдарувань і талантів учнів та педагогів”<sup>1</sup>, а також тренінги-семінари з живопису, де студенти залучаються до написання картин. При цьому образотворча діяльність виступає не самоціллю, а засобом розвитку в майбутніх педагогів здібності до візуалізації, або, як назвав це Ю. Азаров, “творчо-образно-інтуїтивного мислення”<sup>2</sup>.

Тренінг складається з двох вправ: “Довірся руці” й написання пейзажу “Мої улюблені місця”. При виконанні першої вправи майбутні педагоги малюють дуже швидко із заплученими очима, “відключивши свідомість” й слідкуючи лише за власним відчуттям комфортності руху руки з олівцем. Згодом, “увімкнувши свідомість”, вони аналізують зображення, вичленовують фломастером домінуючі лінії, обирають кольори для розфарбовування фігур, що утворилися. І

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С.38-40.

<sup>2</sup> Там само. – С.39.



вже сформувавши у свідомості художній образ, “майстри” доводять роботу до кінця олійними фарбами і вставляють картину в раму.

При виконанні другої вправи головною умовою для “художників” є намалювати щось близьке, красиве і добре. По завершенні роботи картини виставляються на експозиції, до огляду якої запрошуються спеціалісти-експерти. Крім того, свою оцінку результатів художньої творчості майбутніх педагогів надають самі студенти, які залишають записи у книзі відвідувачів виставки, а також можуть виступити в ролі інтерв’юерів та респондентів, поділитися своїми враженнями від процесу та результатів своєї творчої діяльності.

Оцінюючи значення таких семінарів-тренінгів, можна стверджувати, що вони позитивно впливають на виявлення й розкриття художньо-творчих обдарувань та творчого потенціалу майбутніх педагогів; зміцнення їхньої віри в себе; підвищення їх самооцінки та формування позитивної Я-концепції, що, звичайно ж, сприятиме удосконаленню їхньої педагогічної творчості та заохочуватиме їх до виявлення у ній своєї власної творчої індивідуальності.

Вивчення та узагальнення описаного вище зарубіжного досвіду використання мистецтва у процесі професійної підготовки педагогів є, на нашу думку, надзвичайно корисним в плані збагачення вітчизняної теорії і практики педагогіки мистецтва, оскільки це може надати потужний поштовх її розвитку.

Компаративний аналіз змісту педагогічної освіти в Україні та за її межами зумовив висновок щодо значного відставання вітчизняної педагогіки від зарубіжної щодо впровадження мистецького компонента до змісту загальної і професійно-педагогічної освіти (і кількісно й за якісним рівнем), що унеможливило рівність стандартів освіти та дипломів про її отримання. У зв’язку з цим виникає необхідність поглиблення та оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх працівників освіти у педагогічних навчальних закладах України всіх типів та рівнів акредитації<sup>1</sup>.

Пріоритетними напрямками реалізації цього завдання можуть, на нашу думку, стати:

- використання різних видів мистецтва в якості елементів змісту та засобів художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

---

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції / Олена Шевнюк // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С.17-19.

- проведення мистецьких семінарів-тренінгів;
- започаткування творчих педагогічно-мистецьких майстерень педагогів та студентів;
- активізація культурно-мистецької діяльності майбутніх педагогів;
- організація щорічних конкурсів педагогічної майстерності та творчості серед студентів педагогічних та професійно-педагогічних навчальних закладів на місцевому, регіональному та загальнодержавному рівнях.

Результатом реалізації цих заходів стане зростання кількості креативних педагогів, які працюватимуть не просто як майстри, а як митці у своїй професії, оскільки мистецтво неможливе без творчості. Кожен зі справжніх митців має свій стиль, неповторну творчу індивідуальність, і саме на такого педагога очікує сьогодні і загальноосвітня, і професійна українська школа.

Оскільки педагогіка мистецтва розглядається нами як субдисципліна педагогіки, то вважаємо, що її *структура* має бути адекватною загальній структурі педагогіки. Тому, як загальна педагогіка складається з окремих відносно самостійних частин, серед яких основними є теорія та історія педагогіки, дидактика, теорія виховання й менеджмент освіти, так і педагогіка мистецтва в якості своїх складових має, з нашого погляду, містити: 1) *теорію та історію педагогіки мистецтва й мистецької освіти*; 2) *дидактику мистецтва і художньої творчості*; 3) *теорію виховання мистецтвом*; 4) *теорію розвитку особистості засобами мистецтва*; 5) *педагогічно-мистецький менеджмент* як теорію управління педагогічно-мистецькою складовою навчально-виховного процесу в закладах освіти різних типів і рівнів акредитації.

Основними *функціями* педагогіки мистецтва вважаємо:

- *науково-теоретичну* (опис, пояснення, систематизацію та узагальнення наукових фактів, що стосуються використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті; аналіз та прогнозування змін у функціонуванні мистецтва в системі освіти);
- *конструктивно-технічну* (визначення цілей педагогічно-мистецької діяльності та оптимальних умов її організації й здійснення).

*Загальнометодологічною основою* педагогіки мистецтва, на нашу думку, є *філософія освіти* (на відміну від мистецької педагогіки, для якої такою виступає *філософія мистецької освіти*).

*Загальнонауковою методологією* – культурологічний, аксіологічний та креативний підходи, а також *принципи* педагогіки

мистецтва: опори на художній образ; поліхудожності; інтеграції мистецького та загальноосвітнього компонентів змісту освіти в загальноосвітній школі й мистецького та професійно-педагогічного – у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів (у межах предметно-інтегративної моделі означеної підготовки); єдності раціонально-логічного, емоційно-почуттєвого й творчого; культуровідповідності; системності педагогічно-мистецької діяльності; педагогічної гармонії; педагогічної калокагатії; краси педагогічної дії (педагогічної естетики), мажорного тону та синтонічності спілкування; педагогічно-творчої спрямованості взаємодії студентів з мистецтвом; педагогічної виразності; образності викладу навчального матеріалу; естетизації освітнього середовища; поетизації (поетична педагогіка Ш. Амонашвілі) та романтизації (М. Чембержі) навчально-виховного процесу й педагогічної діяльності тощо.

*Конкретно-науковою методологією педагогіки мистецтва* виступає сукупність принципів, методів дослідження та процедур, застосовуваних у конкретній мистецькій галузі, тобто методологія педагогіки конкретного його різновиду: методологія педагогіки музики, методологія педагогіки театру, методологія педагогіки образотворчого мистецтва тощо.

*Основними концептуальними положеннями педагогіки мистецтва є:*

1. Мистецтво – це сфера творчої діяльності, спрямована на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, отримання знання про буття й стосунки людей, що виражає ціннісне та естетичне ставлення до цих явищ і об'єктивується в художніх образах. Це – царина культури, де відображення суб'єкта „в матерії” є образом, який він створює „за законами краси”, відповідно до певних естетичних ідеалів, які концентровано виражають естетичне та водночас енциклопедично втілюють історичний досвід людства, світоглядні орієнтири. Разом з тим, мистецтво є особистісною формою відображення оточуючого світу, процесом і результатом творчості митців, втіленням і вираженням їхньої творчої індивідуальності.

2. Мистецтво має потужний педагогічний потенціал завдяки своїм функціям: дидактичній, виховній, розвивальній, соціалізуючій, професіоналізуючій. Крім того, кожен іншу його функцію можна використати в педагогічних цілях, за умови методично грамотного впровадження мистецтва до навчально-виховного процесу різних закладів освіти.

3. Мистецтво може розглядатися як методологія навчання і виховання учнів і студентів, детермінанта національної й

соціокультурної ідентифікації, соціалізації та індивідуалізації їхньої особистості, компонент змісту загальної і професійної освіти, чинник її гуманізації, засіб навчально-виховної роботи у навчальних закладах усіх типів і рівнів акредитації, елемент естетико-розвивального середовища цих закладів.

4. Обґрунтуванням та теоретичною систематизацією науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, дослідженням і вдосконаленням практичної педагогічної діяльності з організації навчально-виховної роботи в закладах освіти засобом мистецтва має займатися самостійна педагогічна галузь – педагогіка мистецтва, основними категоріями якої є „художній образ”, „художня картина світу”, „художня концепція людини”, „художньо-творча діяльність”, „цілісна гармонійна особистість”.

У процесі обґрунтування концептів педагогіки мистецтва ми враховували ідеї розвивальної творчої освіти<sup>1</sup>, що дозволило нам доповнити концептуальні засади нашої теорії такими фундаментальними положеннями:

- Засвоєння змісту навчання, професійний розвиток особистості й становлення її творчої індивідуальності відбуватимуться більш успішно за умови комплексного впливу на її інтелектуальну та емоційно-почуттєву сфери.

- Для педагога розвиток емоційно-почуттєвої сфери та образного мислення є професійною необхідністю, оскільки його професійним завданням є „зараження” (К. Станіславський) своїх вихованців власною творчою енергією, здійснення через власні почуття впливу на їхні почуття й поведінку.

- Професійною вимогою до педагога професійного навчання є не лише розвиток його емоційно-почуттєвої сфери, а й сформованість професійних художньо-творчих умінь, залежно від його фаху. Останні стосуються передусім компетенцій в галузі образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва і мають свої кількісні та якісні показники для різних спеціалізацій. Найширшим колом мистецьких компетенцій мають володіти педагоги художньо-професійних та професійно-художніх навчальних закладів; для викладачів ПТНЗ кулінарного, перукарського, швейного, торгівельного та ін. профілів професійні мистецькі знання охоплюють

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества / Л.Г.Савенкова // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23.

переважно такі складові образотворчого мистецтва, як: кольорознавство, ліплення, рисунок, композиція тощо.

- На заняттях з кожного навчального предмета педагогу необхідно активізувати логічне (вербальне) та образне мислення студентів.

- Пояснення нового навчального матеріалу потребує більшої опори на образне мислення, ніж закріплення вивченого.

- Творчі завдання на мистецькому матеріалі, які пропонуються педагогом для аудиторної та самостійної роботи, мають обов'язково передбачати роботу творчої уяви і фантазії.

Природне й поступове входження студентів до художньо-творчого процесу відбувається за умови врахування педагогом їхніх психічних особливостей, природних нахилів і здібностей в різних видах мистецтва. Такий підхід до процесу навчання, виховання, професійної підготовки і розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи сприяє формуванню в них індивідуальної своєрідності й оригінальності їх особистості, зростанню їхнього творчого потенціалу.

*Завдання педагогіки мистецтва* розроблялися з урахуванням основних положень педагогічного підходу Л. Савенкової до визначення основних напрямів організації поліхудожньої освіти як чинника розвитку дітей та юнацтва:

- створення умов для природного й радісного існування особистості в освітньому просторі, її вільного творчого самовияву й становлення її творчої індивідуальності;

- розвиток емоційно-почуттєвої сфери студентів як основи і детермінанти формування усіх інших їхніх особистісних сфер і утворень;

- гармонізація особистості майбутнього педагога, врівноваження її інтелектуальної та емоційно-почуттєвої сфер; художнього та логічного, дивергентного й конвергентного мислення з тим, щоб максимально задіяти в роботі обидві півкулі мозку й досягти цілісності й повноти сприйняття інформації;

- забезпечення гармонійного й творчого розвитку усіх сутнісних сил і потенціалів особистості студента на основі обраного ним домінантного різновиду мистецтва;

- формування в нього художньої картини світу, яка, доповнюючи наукову, відновлює цілісність його загальної картини світу й тим самим робить цілісною та унікальною його творчу індивідуальність.

Серед *методів* педагогіки мистецтва можна, на нашу думку, назвати: художньо-дидактичний (Я. Мамонтов), педагогічного малювання (К. Ушинський), педагогічної драматизації (С. Фейгінов), педагогічної візуалізації (Ю. Азаров), педагогічної імпровізації (вербальної, музичної, ритмічної тощо) (Б. Яворський), педагогічного інтонування (А. Макаренко, Д. Вагапова), творчих проєктів і завдань на мистецькому матеріалі (Л. Петрушевська), клаузур (Г. Гребенюк, Г. Сотська) тощо.

Найбільш продуктивними *формами* педагогічно-мистецької діяльності вважаємо *інтегровані*: колективні творчі завдання; колективні творчі справи; ігрові комплексні заняття, творчі майстерні тощо. Визнаючи педагогічну цінність цих форм, хочемо зазначити, що вони набудуть максимальної педагогічної ефективності лише за умови забезпечення їхнього творчо-розвивального характеру, оскільки навіть захоплююча репродуктивна діяльність не в змозі здійснювати розвивальний вплив на особистість.

Основними *напрямами* реалізації змісту та ідей педагогіки мистецтва вважаємо: 1) *культурологічний*, що передбачає впровадження у практику загальної, професійної та додаткової освіти різних видів мистецтва; 2) *соціально орієнтований*, який полягає у профілактиці різноманітних захворювань, а також асоціальної поведінки серед дітей та молоді (така форма роботи може охоплювати різні види арт-терапії, ігро-терапії, адаптовані до педагогічної практики й покликані допомогти соціально незахищеним верствам населення); 3) *професіоналізуючий*, згідно з яким використання мистецтва підпорядковується меті сприяння професійному самовизначенню учнів і студентів й набуття ними професійно значущих якостей; 4) *творчо-розвивальний*; 5) *індивідуалізуючий*, які, на нашу думку, не потребують пояснення, оскільки досить повно описані у науково-педагогічній літературі.

*Значення* педагогіки мистецтва вбачаємо в тому, що вона ґрунтується не на примусі вихованців до засвоєння навчальної чи виховуючої інформації, сенс та особистісне значення якої вислизають з їхньої свідомості і є чужими для їхніх почуттів, а, впливаючи безпосередньо на ці почуття через художній образ, сприяє вживанню у сенси; їх переживанню, осмисленню та оцінюванню, і в такий спосіб – інтеріоризації соціально значущих цінностей та відторгненню соціально засуджуваних якостей як таких, що з естетичної точки зору є потворними або комічними (сатиричними, гумористичними)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Там само. – С.23.

Педагогіка мистецтва *вносить нові відтінки у стосунки суб'єктів педагогічного процесу і, приводячи до поступового зникнення авторитарності педагогів та відчуженості й тривожності вихованців, утверджує між ними взаємодовіру, відкритість і взаємоповагу.* Це – педагогіка творчості, радості й здоров'я, оскільки позитивні емоції та почуття не лише приносять радість, а й оздоровлювально впливають на організм людини, надихають її на творення добра й примноження радості у світі. Тому *соціокультурну місію педагогіки мистецтва вбачаємо в тому, що вона сприяє переходу від педагогіки знань та педагогіки вимог до педагогіки особистості, педагогіки творчості й педагогіки індивідуальності.*

Близькою за сутністю до педагогіки мистецтва й мистецької педагогіки є **арт-педагогіка**, яка виникла на основі арт-терапії і спрямована на розв'язання соціально-педагогічних, психотерапевтичних і психокорекційних завдань.

Вчені визначають арт-педагогіку як: корекційний напрям художнього розвитку дітей з особливими потребами у процесі знайомства з основами художньої культури та художньо-творчої діяльності (О. Медведєва)<sup>1</sup>; новий, педагогічний напрям арт-терапії; інноваційну технологію особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей та молоді, метою якої є гармонізація їх особистісного розвитку у контексті тріади „природа – особистість – соціум” шляхом організації конструктивного союзу дитини і мистецтва у процесі сприймання вже існуючих або створення власних мистецьких творів; технологію самопізнання, самоприйняття, самовираження та самореалізації (О. Деркач)<sup>2</sup>; технології створення й використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій, інших проявів психіки людини; інструмент для дослідження і гармонізації тих сторін її внутрішнього світу, для вираження яких слова не підходять (О. Вознесенська)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. / Е.А. Медведєва, И.Ю. Шевченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 248 с.

<sup>2</sup> Деркач О.О. Теоретичні та методичні засади використання арт-педагогіки в навчально-виховному процесі початкової школи / О.О. Деркач // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – ч. I. – С. 89-102.

<sup>3</sup> Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу / О.Л. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 39. – С.5-8.

За результатами досліджень українських науковців О. Вознесенської та О. Деркач, вперше арт-педагогіку застосували арт-терапевти Західної Європи як метод психотерапевтичного впливу на дітей групи ризику. Але, на відміну від арт-терапії, арт-педагогіка передбачає роботу зі здоровою, а не хворою особистістю й спирається при цьому на метод організації конструктивної взаємодії і співпраці дитини й дорослого в культуротворчому мистецькому просторі. Від мистецької педагогіки арт-педагогіка відрізняється, за твердженням О. Деркач, тим, що має спонтанний, а не спланований та організований характер, не орієнтується на заданий зразок, не вимагає спеціальної мистецької підготовки, наявності художніх здібностей, у ній відсутня бальна оцінка результатів художньо-творчої діяльності вихованців, заборонена критика та покарання тощо. У ході занять арт-педагогікою важливими є не результати художньо-творчої діяльності вихованців, а сам творчий акт та особливості внутрішнього світу творця, що виявляються в результаті його здійснення<sup>1</sup>.

Введення поняття „арт-педагогіка” до наукового обігу пострадянської педагогіки пов’язане з іменами Ю.Шевченко та А.Крепці, які виклали у навчально-методичному посібнику „Принципи арт-терапії та арт-педагогіки в роботі з дітьми та підлітками” (1997) основні принципи цих наук. Активні дослідження проблем арт-педагогіки розпочалися в Росії з початку нового століття. Вони пов’язуються з виявленням та вивченням умов застосуванням арт-терапії у педагогіці (Л. Лебедева)<sup>2</sup>, – передусім у соціальній (О. Медведева, І. Шевченко, Л. Комісарова, Т. Добровольська та ін.).

Основними *принципами* арт-педагогіки є:

- толерантне сприйняття вихованців;
- позитивне мислення про учня;
- опора на визнання унікальності кожного вихованця;
- безпека й конфіденційність;
- спонтанність творчості;
- імпровізація та ін.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Деркач О.О. Теоретичні та методичні засади використання арт-педагогіки в навчально-виховному процесі початкової школи / О.О. Деркач // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – ч. I. – С.89-95.

<sup>2</sup> Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике / Л.Д. Лебедева // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С.27-34.

<sup>3</sup> Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу / О.Л. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 39. – С.5-8.



Отже, як бачимо, в арт-педагогіці дуже відчутним є вплив психології у зв'язку з чим її з повним правом можна назвати психопедагогікою мистецтва. І в цьому полягає головна відмінність арт-педагогіки від педагогіки мистецтва і мистецької педагогіки, які, хоча й враховують теоретичні здобутки і положення психології, але не роблять їх головними компонентами свого змісту, залишаючись у традиційному річищі суто педагогічних субдисциплін.

Головними завданнями арт-педагогіки є: гармонізація особистості вихованця засобом залучення його до спільної мистецької діяльності, в якій він наслідує педагога й спонтанно та вільно самовиражає себе; розвиток емоційно-вольової сфери та креативності школярів; турбота про їхній емоційний і психічний стан – зниження внутрішньої тривожності та агресії, оволодіння навичками емоційної саморегуляції засобами художньо-творчої діяльності (психогігієна); формування позитивної „Я-концепції” на основі самопізнання та самоприйняття; забезпечення соціокультурної адаптації школярів тощо. Такі завдання вимагають, на думку Л. Лебедевої та О. Деркач, відмови від застосування педагогом методу наказів, вимог та примусу. Вихованець сам має обирати для себе бажані види і зміст роботи, матеріали та власний темп її виконання; він може відмовитися від виконання деяких завдань, вербалізації своїх почуттів та переживань, колективного обговорення й лише спостерігати за роботою групи, займатися іншою справою.

Відповідно до концепції арт-педагогіки, урок має стати значущою подією для кожного його учасника. Він має перетворитися на спільне співпереживання, фрагмент щасливого життя, прожитого вихованцями разом з педагогом. Тому методика арт-педагогіки, за К. Рудестамом<sup>1</sup>, ґрунтується на концепті відтворення внутрішнього „Я” людини у візуальних образах у процесі її занять художньою творчістю. Остання допомагає вихованцеві зрозуміти, оцінити й вербалізувати свої почуття, спогади, уявлення, у процесі чого відбувається самоспілкування й відновлення його життєвих сил<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.

<sup>2</sup> Деркач О.О. Арт-педагогіка у контексті оновлення концептуальних засад змісту мистецької освіти / О.О. Деркач // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII Педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [ за ред. О.М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 98-102.

Таким чином, у ході арт-педагогічної діяльності поєднуються, на переконання Л. Лебедевої, виховний, розвивальний, діагностичний, терапевтичний і корекційний процеси, налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між педагогом і вихованцем, вихованцем і вихованцем, вихованцем і колективом; пізнаються закони ефективної соціальної взаємодії<sup>1</sup>.

У структурі кожного арт-педагогічного заняття мають, на думку О. Деркач, чітко виокремлюватися дві складові частини: спонтанна художньо-творча діяльність учнів та вербальна інтерпретація створених ними зображень, асоціацій, емоцій і почуттів, що виникли в процесі роботи. При цьому арт-педагогом оцінюється колірна гама, розташування малюнка на аркуші, контур фігур та сила натиску олівців; особливості малювання деталей, що зображують органи чуття, взаємодію персонажів та характер відносин між ними, толерантність навколишнього середовища до автора тощо.

Використання групових форм арт-педагогіки дозволяє вчителю вибудувати ефективну взаємодію в учнівському колективі на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги й взаємопідтримки; сформувати міцний, дружний колектив на засадах усвідомлення цінності кожної особистості; зорієнтувати вихованців у системі морально-етичних норм і цінностей, сформувати їхній соціокультурний досвід.

У зв'язку з цим основними функціями арт-педагогіки вчені називають виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу та психогігієнічну.

Використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі різних закладів освіти дозволить педагогові, на думку О. Деркач, отримати дані про психічний та емоційний стан вихованця, його потреби та інтереси; визначити особливості міжособистісних стосунків у колективі та місце у ньому кожного учня; виявити сприйнятливості для нього найближчого соціального оточення тощо. Вона полегшує процес навчання і учіння, надає соціально прийнятний вихід агресивності та іншим негативним почуттям, що інколи виникають у процесі спілкування педагога й вихованців. У ході арт-педагогічних занять навчальний матеріал накладається на наявний духовний, культурний і життєвий досвід і педагога й вихованця, що надає знанням особистісної значущості. Створення ситуацій успіху та залучення

---

<sup>1</sup> Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике / Л.Д. Лебедева // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С. 27-34.

учнів до різних форм художньої експресії забезпечують сприятливі умови для розвитку в них художніх здібностей, креативності, творчого мислення, уяви й фантазії.

Проблемі використання арт-педагогіки у професійній підготовці вчителя приділяється останніми роками все більше уваги у близькому зарубіжжі. Зокрема, в Санкт-Петербурзькому державному університеті педагогічної майстерності під керівництвом О. Копитіна розроблено дворічну програму післядипломної підготовки з арт-терапії для педагогів та лікарів, яка сприяє опануванню ними лікувально-корекційними та розвивальними методами й техніками використання різних видів мистецтва у роботі з “нормальними” й “проблемними” дітьми та дорослими.

Московськими психологами й педагогами під керівництвом Ю. Азарова організовано Центр реабілітації наркозалежної молоді “Країна живих”, діяльність якого спрямована на відновлення особистості, повернення їй навичок природного задоволення й насолоди життям шляхом витіснення наркотичної залежності залежністю від художньої творчості.

Сутність концепції діяльності Центру полягає у визнанні того, що будь-яка шкідлива залежність, за умов спеціально організованого духовного впливу ззовні та власного духовно-творчого самонастрою особистості, витісняється духовно-захоплюючою залежністю від художньої творчості, прагненням до виявлення й розвитку прихованого до цього часу власного художньо-творчого потенціалу. У процесі розв’язання цих надзавдань людина, яка вирішила випробувати свої сили й можливості, швидко знаходить своє істинне “Я”. Художня творчість допомагає їй вибудувати цілісну модель свого життя й створити програму руху до піднесеного духовно-творчого результату<sup>1</sup>.

Успішність використання російськими колегами арт-педагогіки у навчально-виховному процесі різноманітних закладів освіти підтверджує її здатність виступати важливим чинником підвищення психолого-педагогічної ефективності цього процесу та оптимізації педагогічної взаємодії його учасників.

Узагальнення викладеного у підрозділі зумовлює висновок, що мистецтво завдяки багатоманітності його педагогічних функцій

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С.35-38.

може, інтегруючись з освітою, вирішувати найширше коло педагогічних, психологічних і соціальних завдань. Втім, попри тисячолітню історію використання його в освітній практиці, його педагогічні можливості не набули серйозного наукового осмислення й глибокого теоретичного обґрунтування до кінця ХХ століття. Це зумовило легковажне ставлення до мистецтва й недооцінювання його ролі у змісті навчання й виховання підростаючого покоління. Проте, утвердження науково-мистецької парадигми освіти на зламі тисячоліть відкриває нові перспективи для вдосконалення усіх сфер суспільної практики на якісно інших методологічних, теоретичних та методичних засадах. У зв'язку з цим академік Н. Ничкало наголошує на закономірності виникнення в ході розвитку теоретичного знання нових субдисциплін, які конкретизують і поглиблюють розуміння основних аспектів вихідної наукової теорії й практики, ґрунтуючись на основі гармонійного поєднання перевіреного часом досвіду та сміливих прогностичних наукових ідей<sup>1</sup>.

Такими субдисциплінами мають, на наше переконання, стати педагогіка мистецтва, мистецька педагогіка та арт-педагогіка. Кожна з них має свої концептуальні засади, охоплює власну частину мистецько-педагогічної реальності й характеризується власними особливостями. Відмінність педагогіки мистецтва від мистецької педагогіки та арт-педагогіки полягає, на нашу думку, в тому, що вони реалізують окремі потенціали мистецтва: психо-терапевтичний, психо-корекційний, соціально-педагогічний (арт-педагогіка), художньо-естетичний, художньо-творчий, професіоналізуючий мистецький (мистецька педагогіка), а педагогіка мистецтва, цілісно й гармонійно охоплюючи усі його педагогічні потенціали, наділяє мистецтво значенням органічної складової змісту освіти, ефективного засобу формування та розвитку особистості, становлення її творчої індивідуальності та перетворення учасників навчально-виховного процесу на суб'єктів власної навчальної діяльності й життєтворчості. Вона спрямовує вчених-педагогів на проведення цілісних досліджень з різноманітних педагогічних проблем на широкій міждисциплінарній основі із застосуванням холістичного, інтегративного та

---

<sup>1</sup> Ничкало Н.Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н.Г. Ничкало // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII Педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [ за ред. О.М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 23-31.

культурологічного підходів і цим сприяє вдосконаленню теорії і практики педагогічно-мистецької діяльності та формуванню особистості як людини культури.

**Михайличенко О.В.**

## МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Задачей данной статьи есть обобщение теоретических подходов к сущности процесса музыкального воспитания и обучения, определение основных его структурных компонентов: цели, содержания, принципов, закономерностей, форм организации, методов, др.

Статья содержит исключительно логические размышления автора, базирующиеся на общих принятых подходах к толкованию учебно-воспитательного воспитательного процесса как общественного явления.

Понятие «педагогика» давно вошло в обиход научных и бытовых терминов, обозначающих процессы и явления, связанные с обучением и воспитанием человека. В различных источниках его происхождение сводится к соединению двух греческих слов: «пайда» – ребёнок и «аго» – вести. В словесной аббревиатуре – дословно «детоведение».

Долгое время педагогика в практической жизни людей имела синкретический характер, определяющий воспитание и обучение поколений укладом жизни, особенностями этнических, национальных и религиозных традиций. Лишь в XVII веке она начала обретать научные основы. Это связано с именем чешского философа и педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), который впервые процессу обучения и воспитания человека начал давать научные обоснования, исходя из цели, логики и последовательности его организации. Свои взгляды на это он изложил в известной работе „Великая дидактика”(1632).

В последнее время в современной научно-педагогической теории появились разветвления педагогики по отдельным отраслям педагогических знаний, связанных с различными направлениями развития и функционирования жизни общества.

Наряду с педагогикой, изучающей особенности обучения и воспитания детей с различными возрастными и

психофизиологическими характеристиками (дошкольная педагогика, педагогика средней, высшей школы, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика), появились педагогические науки, связанные с отраслями производства и общественной жизни – социальная педагогика, производственная педагогика, спортивная педагогика (педагогика спорта), медицинская педагогика, военная педагогика и другие.

Одной из таких отраслевых ответвлений следует считать и **музыкальную педагогику**, которая изучает особенности образования и воспитания людей в области такого вида искусства как музыка.

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

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

Сущность любого учебно-воспитательного процесса включает основные компоненты: цель, закономерности, движущие силы, структуру, этапы воспитательного процесса и оптимальные условия его осуществления. Не смотря на то, что музыкальный учебно-воспитательный процесс – это комплексная категория, включающая в себя обучение и воспитание индивида, его всё-таки следует рассматривать дифференцированно – *музыкальное воспитание и музыкальное обучение*.

### **Музыкальное воспитание**

Музыкальное воспитание как специфическую педагогическую деятельность, направленную на достижение разных уровней музыкальной сформированности личности, необходимо рассматривать в таких значениях:

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

Музыкальное воспитание – средство развития музыкальных способностей человека, которые обеспечивают сознательное восприятие музыкального искусства, способность критического отношения к музыкальным явлениям, распространению влияния

музыки на процессы общения людей, улучшение их быта, сохранение и приумножение национальных музыкальных традиций.

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

*Структура и движущие силы процесса  
музыкального воспитания*

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

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

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

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

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

Таким образом, структура процесса музыкального воспитания – это логическая, последовательная совокупность основных теоретических и практических компонентов воспитательного процесса, которые составляют его основную сущность. К ней

принадлежат: *Цель, содержание, формы организации, методы и средства воспитания, результат.*

Цель музыкального воспитания предусматривает всестороннее музыкальное развитие человека, которое даст способность ему воспринимать и ценить музыкально-эстетичные явления как частицу общественного сознания, развивать и использовать её для улучшения окружающей жизни, создания музыкальных произведений и других образцов музыкальной культуры.

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

Формирование музыкально-эстетического сознания личности в конечном результате предусматривает: овладение определенным комплексом знаний и представлений о музыкальном искусстве; навыки аналитически-оценочного музыкального мышления, базирующегося на приоритетных обще человеческих и художественных ценностях. Содержание музыкального воспитания реализуется: условиями создания музыкально-эстетической среды; воспитательным влиянием музыкальных явлений с помощью педагогической деятельности преподавателей; созданием условий для самостоятельной музыкально-творческой деятельности личности.

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

В условиях общественного функционирования музыкальных явлений можно выделить также и формы социокультурного музыкального влияния на личность – это, прежде всего, воспитание в семье и, так называемое, «комитатное» музыкальное воспитание – опосредованное влияние музыкальных явлений как фона в бытовой жизни, или неаналитическое восприятие музыки во время досуга.

Методы музыкального воспитания – это взаимодействия между объектами и субъектами (воспитанниками и воспитателями) музыкального воспитательного процесса, направленные на формирование музыкально-эстетического сознания, навыков практического музыкального творчества и личностных музыкальных качеств.

Методы музыкального воспитания в практической реализации имеют составные части – приемы. Прием музыкального воспитания – кратковременное действие (взаимодействие), деталь метода



воспитания, которое реализуется в условиях конкретной воспитательной ситуации.

Средствами музыкального воспитания считаются разные виды музыкально-эстетической деятельности, которые реализуются в процессе изучения учебных предметов музыкального цикла, а также во внеурочных формах организации музыкально-воспитательной работы.

Эти виды деятельности можно разделить на сугубо учебные, учебно-игровые, общественно-творческие и развлекательно-прикладные.

Выбор методов и средств музыкального воспитания зависит от цели, содержания и принципов воспитания, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Как и всякий общественный процесс, музыкальное воспитание личности имеет свои *движущие силы*, т.е. предпосылки, которые заставляют постепенное количественное и качественное преобразование уровня ее музыкальной воспитанности.

К главной движущей силе процесса общественного музыкального воспитания можно отнести основное внутреннее противоречие, которое определяет необходимость продвижения музыкально-воспитательного процесса вперед – противоречие между желательным и имеющимся состоянием развития национальной музыкальной культуры в контексте развития мировых культуротворческих процессов.

С другой стороны, движущими силами могут выступать личностные противоречия, которые побуждают человека к участию в процессе музыкального воспитания и развития своих музыкальных качеств. Эти противоречия вызваны противоречием между новыми музыкально-эстетическими требованиями, запросами личности и достигнутым уровнем возможностей их удовлетворения.

Как динамический процесс музыкальное воспитание личности в логике своего построения имеет последовательные этапы. Эти этапы обуславливаются основными критериями музыкально-эстетической сформированности личности и проходят параллельно с этапами формирования личности в целом.

#### *Принципы и этапы процесса музыкального воспитания личности*

Любая социально-педагогическая система состоит из единства двух структур. Первая – содержательная – дает четкое представление об основных целостных системах, методологических подходах к определению содержания, форм организации и методов ее реализации.

С помощью содержательной структуры определяется и формулируется основной набор конкретных содержательных задач. К ним относятся, например, такие: развитие физиологической и психологической основы музыкально-эстетической культуры; развитие культуры восприятия и оценки художественно-эстетических явлений из позиций единства формы и содержания; воспитание художественного вкуса в его единстве с морально-эстетическим идеалом, формирование особого типа художественно-образного мышления; развитие эмоциональной сферы личности; содержательное обогащение процесса духовной жизни, содержания духовных потребностей и обеспечения глубокого эстетического переживания.

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

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

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

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

Принцип единства музыкального воспитания и общего художественно-эстетического развития личности. Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетичными явлениями. В сфере духовной жизни, повседневной работы, общение с искусством и природой, в быту, в межличностном общении, везде основные эстетичные

категории – прекрасное и безобразное, трагическое и комическое - играют важную роль.

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

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

Не менее важным есть принцип связи музыкального воспитания с жизнью. Особенность этого принципа заключается в том, что красота музыкального искусства и жизнь оказывают действующее воспитательное влияние лишь тогда, когда человек научился определять, понимать и чувствовать художественно-эстетические явления в окружающей жизни, проникать в их сущность.

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

Но в области музыкального воспитания необходимо учитывать, организовывать и анализировать весь поток художественной информации, которая стекается к личности по

разнообразным каналам. Поэтому важно достигать единства урочных и внеурочных форм организации музыкального воспитания. Обязательность этого требования сохраняется при любом количестве учебных часов, которые отводятся на профессиональную подготовку в учебном плане.

Специфическим в музыкальном воспитании есть принцип объединения практической музыкальной деятельности и самостоятельности. Он приобретает особое значение в условиях элементарного музыкального образования и обучения, хотя и в профессиональной подготовке музыкантов соблюдения этого принципа значительно расширяет возможности развития творческих способностей и практических навыков музыкального исполнительства.

Как и любой воспитательный процесс, музыкальное воспитание имеет свои этапы, которые определяют уровень музыкальной воспитанности и сформированности личности в определенный период или промежуток времени. Каждый этап имеет свою цель и содержательные компоненты, которые определяют формы организации, средства и методы музыкального воспитания.

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

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

*Второй этап* – формирование оценно-критического отношения к явлениям музыкального и сопредельных с ним видов искусства.

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

Как средства и методы музыкального воспитания применяются действия, связанные с выделением наиболее любимых

для личности музыкальных произведений, их анализ с целью развития личных музыкально-эстетических преимуществ, которые базируются на эмоциональной адекватности восприятия музыкального произведения, обоснованности оценочных суждений.

*Третий этап* – формирование музыкально-эстетических взглядов и убеждений, построенных на приоритетных общечеловеческих и художественно-эстетических ценностях.

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

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

На этом этапе музыкальное воспитание осуществляется с привлечением личности к активной музыкально-творческой деятельности, где она выборочно относится к формированию своего исполнительского репертуара согласно личностным музыкально-эстетичным убеждениям.

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

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

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

#### *Закономерности музыкального воспитания*

Закон – философская категория, которая отображает важное, общее, стойкое, необходимое для данной области взаимоотношения между явлениями объективной действительности.

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

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

Воспитание как общественное явление функционирует и развивается тоже по определенным признакам закона, которые принято называть закономерностями.

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

В музыкальном воспитании, как составной части общего воспитания, закономерности определяются согласно конкретным отраслевым задачам развития и формирования личности. Они определяются спецификой развития музыкального искусства как разновидности формы общественного сознания.

К главным закономерностям музыкального воспитания личности следует отнести такие:

- *единство и взаимодействие музыкального воспитания и общего развития личности.* Музыкальное воспитание в контексте общего и профессионального образования является составной частью основных направлений воспитания. Включаясь в общеэстетическое направление, оно осуществляется рядом с морально-правовым, физическим и другими общими направлениями воспитания личности и предусматривают вместе с воспитанием обеспечение физического и духовного ее развития. Поэтому эта закономерность есть одной из главных условий эффективности музыкального воспитания.

Невозможно воспитать настоящего музыканта без обеспечения разностороннего гармонического развития его личности.

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

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

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

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

и уровнем развития музыкальной культуры общества необходимо для эффективности музыкального воспитания.

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

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

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

#### *Условия повышения эффективности музыкального воспитания*

Успех музыкально-воспитательной работы зависит не только от соблюдения определенных закономерностей и принципов ее организации. Необходимой составляющей повышения эффективности музыкального воспитания должны выступать условия, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс. Эти условия определяются как минимум двумя факторами: экономическим (материальным) и морально-психологическим.

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



**Первое условие** – экономическое определяется наличием материальных возможностей организации и осуществления музыкального воспитания.

Элементарный уровень музыкального воспитания обеспечивается общеобразовательными учебными заведениями любого типа и есть обязательным, т.е. государственным компонентом учебного плана. Он реализуется на уроках музыки и во внеурочной и внешкольной работе.

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

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

Штатное расписание общеобразовательного учреждения должно предусматривать наличие квалифицированных педагогических работников, количество которых нормировано согласно количеству учебных часов, предусмотренных учебным планом.

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

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

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

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

**Второе условие** – морально-психологическое обеспечивается наличием в воспитательном процессе мотивационных и стимулирующих особенностей.

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

На элементарном, среднем и высшем уровнях музыкального образования и воспитания эти особенности проявляются в так называемой музыкально-эстетической среде, которая создается в любом учебном заведении.

Рассматривая вопрос развития и формирование личности, мы отмечали, что среда – это окружающие человека социальные, материальное и духовное условия ее жизнедеятельности. От окружающей среды зависит качество и эффективность формирования личности. Музыкально-эстетическая среда на разных уровнях музыкального образования и воспитания выступает самым необходимым условием воспитания музыканта.

Таким образом, музыкально-эстетическая среда учебного заведения включает в себя:

- Социальные музыкально-эстетические условия – это наличие целенаправленного, правового, декларативно определенного статуса музыкального учебного заведения, главной задачей которого являются обеспечение элементарного, среднего или высшего музыкального образования и воспитания.

- Материальные музыкально-эстетические условия – наличие материальных и учебно-методических атрибутов, которые используются в учебно-воспитательном процессе.

- Духовные музыкально-эстетические условия – создание ситуации постоянного художественно-эстетического общения в общественной жизни и межличностных отношениях, базирующегося на лучших морально-этических ценностях; использование в учебно-воспитательном процессе наилучших образцов музыкального искусства и мировой музыкальной культуры; подчинение разных форм деятельности и общественной жизни учебного заведения основной цели – музыкально-эстетическому воспитанию и профессиональной подготовки личности музыканта.

*Формы организации музыкального  
воспитания*

Формы организации музыкального воспитания – внешние характеристики музыкального воспитательного процесса, которые предопределяются количеством его участников и видом музыкальной деятельности.

В музыкальном воспитании принято разделять такие формы его организации: **массовые; групповые (клубные); индивидуальные.**

Массовые формы организации музыкального воспитания, как правило, внедряются в общественный воспитательный процесс. Они являются частью учебно-воспитательного процесса любого учебного заведения.

В общественной жизни массовые формы организации музыкального воспитания внедряются средствами массовой информации, разными творческими организациями, развлекательными учреждениями.

Массовые формы музыкального воспитания по степени их влияния на личность можно условно разделить на **активно действенные** и **пассивно действенные**.

Активно действенные формы нацелены на активное участие каждого участника. В практике – это массовые коллективные музыкальные мероприятия (совместное пение, музицирование, выполнение музыкально-ритмических упражнений, дискотеки и т.п.).

Пассивно действенные – это мероприятия, которые не предусматривают активного практического участия участников и направленные на репродуктивное восприятие музыкальных явлений. К ним относятся посещение концертов, музыкальных лекториев, просмотр и прослушивания телерадиопрограмм и прочие.

Групповые (клубные) формы организации музыкального воспитания отмечаются небольшим количеством участников, которых объединяет определенный музыкальный жанр или тематика. В практике наиболее популярные – это клубы любителей старинной музыки, так называемые фан-клубы почитателей определенных исполнителей, любителей современных музыкальных жанров, течений и т.п..

Индивидуальные формы организации музыкального воспитания чаще применяются в профессиональной подготовке музыкантов и тесно объединяются с учебным процессом.

В практике – это индивидуальные занятия, во время которых рядом с учебными задачами решаются вопрос воспитательного плана:

- знакомство с особенностями творчества композитора, произведение которого изучается, эпохи, в которой он жил;
- анализ средств выразительности и изобразительности музыкального произведения;
- создание ситуаций оценно-критического и сравнительного характера разбора музыкального произведения и прочие.

*Общие методы музыкального  
воспитания*

Определение методов и форм организации музыкального воспитания в истории развития музыкальной педагогики имеет субъективно произвольный характер. Авторы, которые давали определение этим категориям, старались объяснять свои методические действия словами, которые чаще всего не имели чёткого научного терминологически-семантического обоснования. И это не удивительно.

Российский театральный классик К.С.Станиславский, который впервые разложил "по полкам" процесс обучения актерскому искусству в своей книге «Работа актёра над собой» отмечал: *"Об искусстве нужно говорить и писать просто, понятно. Мудрёные слова пугают ученика. Они возбуждают мозг, а не сердце. От этого в момент творчества человеческий интеллект вытесняет артистическую эмоцию с её подсознанием, которым отведена значительная роль в нашем направлении искусства.*

*Но говорить и писать «просто» о сложном творческом процессе трудно. Слова слишком конкретны и грубы для передачи неуловимых, подсознательных ощущений"<sup>1</sup>.*

Это объясняет то, что, давая определение некоторым понятием воспитания и обучения искусству, авторы использовали терминологию, которая бытовала в практике их творческой деятельности. Такой подход приводил к тому, что формы организации и методы воспитания и обучения при их теоретическом определении приобретали тождественное значение, а иногда смешивались с видами художественной деятельности.

---

<sup>1</sup> Станиславский К.С. Работа актёра над собой. – М.: Искусство, 1951. – С.8

Что касается процесса музыкального воспитания, то за последнее тридцатилетие общности в теоретических определениях методов музыкального воспитания у исследователей до сих пор нет.

Например, российский теоретик эстетического воспитания **Лихачев Б.Т.** в общем художественном воспитании детей выделяет три основные группы методов: а) практическое обучение; б) эстетичное оптимальное восприятие; в) художественно-творческая деятельность<sup>1</sup>. В этом мы усматриваем терминологическую некорректность, так как процессы обучения и воспитания в педагогической науке рассматриваются отдельно и имеют свои четко определенные методы.

Авторы одного из российских пособий "Теория и методика музыкального воспитания" **Халабузарь П.В.** и **Попов В.С.** считают, что музыкальное воспитание осуществляется исключительно в формах музыкальной деятельности: а) слушание музыки; б) практическая творческая деятельность (исполнительство); в) учебная деятельность (музыкальная грамотность); г) общественно-полезная деятельность, которая выражается активной пропагандой музыкального искусства<sup>2</sup>. Это утверждение вообще отмечается глобальным подходом, который охватывает весь учебно-воспитательный процесс, где смешивается в одно и музыкальное обучение, и музыкальное воспитание.

Более четкое теоретическое определение, на наш взгляд, имеет характеристика методов музыкального воспитания, которая сформулирована исследовательницей проблем музыкального воспитания детей младшего возраста **Ветлугиной Н.А.** Эта характеристика сводится к их определению на основе общей педагогики, а именно: а) методы убеждения средствами музыки; в) методы приучения и упражнения<sup>3</sup>. Такой подход имеет научно-теоретическую основу и дает возможность дальнейшего детального обоснования методов на основе главных положений теории воспитания.

Известная профессор **Апраксина О.А.** избегает теоретических определений и предлагает в организации музыкального воспитания школьников опираться на систему, которая включает: воспитание у

---

<sup>1</sup> Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1985. – С.136-142.

<sup>2</sup> Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб, 2000. – С.6-13.

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

школьников интереса и любви к музыке, необходимости общения с ней; обучение разным видам музыкальной деятельности; развитие музыкально-творческих способностей; образование, которое предусматривает знакомство с лучшими образцами мировой музыкальной культуры<sup>1</sup>.

Авторы **Дмитриева Л.Г.** и **Черноиваненко Н.М.** разделяют методы музыкального воспитания на три подгруппы: методы стимулирования музыкальной деятельности; методы эмоционального влияния; методы сравнения<sup>2</sup>.

Такая характеристика включает только определенную часть музыкально-воспитательной деятельности, которая не в полной мере предусматривает формирование навыков музыкально-творческой практической деятельности учеников, которая является составной частью музыкальной воспитанности личности.

Известный украинский методист, профессор **Ростовский А.Я.** определяет основные методы музыкального воспитания на основе закономерностей музыкально-образовательного процесса, которые в свое время выдвинул Кабалевский Д.Б.: а) воспитательное влияние музыки возможно только тогда, когда дети учатся по-настоящему слышать ее и раздумывать над ней; б) эстетическое влияние музыки на духовный мир ученика возможный только тогда, когда музыкальное произведение приносит ему художественное наслаждение<sup>3</sup>.

Такой подход раскрывает перспективу субъективно-творческого определения и применение методов музыкального воспитания, исходя из конкретного содержания музыкального материала, который предлагается ученикам для ознакомления и изучения.

В профессиональном музыкальном обучении **Полянский Ю.А.** предлагает комплексный метод воспитания и обучения музыканта, где понятие метод рассматривается как совокупность

---

<sup>1</sup> Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие. – М.: Просвещение, 1983. – С.54.

<sup>2</sup> Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методы музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1989. – С.3-10.

<sup>3</sup> Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. – Тернопіль, 2001. – С.8-10.

действий преподавателя, построенных на объективных способах познания действительности в процессе обучения и воспитания<sup>1</sup>.

Такое определение включает широкий круг основных категорий музыкального обучения и воспитания и претендует на отдельную методику подготовки музыканта определенного уровня.

Более творчески предлагает подходить к выборам методов воспитания будущих музыкантов **Баренбойм Л.А.** Во-первых, в музыкальном воспитании и обучении он отстаивает необходимость преодоления противоречия между эстетическими (художественными) принципами и выбором методов музыкального обучения и воспитанию. Он отмечает: "Нередко методы работы педагога находятся в противоречии с его художественными установками. Если, например, он ставит своей задачей воспитать исполнителя, который сможет свободно и импровизационно передать поэтический образ музыкального произведения, но при этом "натаскивает" ученика, заставляя его механически копировать свое исполнительство ("играй, как я"), то между художественным идеалом и методами создаются непреодолимые противоречия"<sup>2</sup>.

Во-вторых – в профессиональной подготовке музыканта Баренбойм Л.А. определяет необходимость воспитания качеств творческого представления и эстрадного самочувствия.

В общем музыкальном воспитании он предлагает применить так называемый "элементарный музыкальный комплекс", который включает в себя пять основных компонентов: переживание музыки; музыкальный слух; чувство музыкального ритма; умение сосредоточенно "наблюдать" по течению музыки; привычки и умение читать музыку<sup>3</sup>. Из этого можно сделать вывод, что формирование указанных качеств Баренбойм Л.А. относит к сфере формирования музыкального сознания (мышления), на что в свое время обращали внимание Б.В.Асафьев и Б.Л.Яворский.

Несколько необычный подход к определению теоретических категорий музыкально-педагогического процесса осуществляют **Абдуллин Э.Б.** и **Николаева Е.В.** в своем учебнике «Теория

---

<sup>1</sup> Дьяченко Н.Г. и др. Теоретический основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г.Дьяченко, И.А.Котляревский, Ю.А.Полянский. – К.: Муз. Украина, 1987. – С.22-33.

<sup>2</sup> Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М.: Музыка, 1974. – С.12.

<sup>3</sup> Там же. – С.229.

музыкального образования»<sup>1</sup>. Во-первых, понятие музыкальное образование они рассматривают субъективно, не придерживаясь основных положений основ классической теории педагогики. Образование – это процесс и результат обучения, воспитания и формирования личности.

Образование по отраслям, в том числе и музыкальное, в конечном счете, может быть элементарным, средним, специальным, высшим и т.п. Поэтому формы его организации определяются внешними характеристиками процесса его получения – дневное, вечернее, заочное и др. Авторы в качестве основной формы музыкального образования считают уроки музыки, хотя в общей педагогике уроки являются основной формой организации школьного обучения или видом учебных занятий.

Не совсем корректно выделены в отдельную главу упомянутого учебника «методы музыкального образования». Такого понятия в теории музыкальной педагогики вовсе не может быть. Категория «метод» в классической педагогике относится исключительно к конкретным её разделам – теории воспитания, теории обучения(дидактика), а не к образованию в целом. Поэтому методы обучения и методы воспитания в музыкальной отрасли следует рассматривать раздельно, т.к. они имеют разное предназначение. Как теоретические категории, они представляют собой взаимодействие учеников (воспитанников) и учителей (воспитателей), в результате которого – в музыкальном обучении происходит передача и усвоение музыкальных знаний, умений, навыков, а в музыкальном воспитании – формирование музыкального сознания (мировоззрения), личностных музыкальных качеств, развитие музыкальных способностей учеников (воспитанников), пр.

Наш подход к определению и классификации методов музыкального воспитания имеет общий педагогический характер и охватывает теоретическую и практическую стороны воспитательного процесса.

**Общие методы музыкального воспитания** согласно современным педагогическим требованиям следует условно разделить на такие группы:

а) методы формирования музыкально-эстетического сознания;

---

<sup>1</sup> Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.



- б) методы организации музыкально-эстетической деятельности и формирование опыта практического музыкального творчества;
  - в) методы стимулирования практической музыкальной деятельности;
  - г) методы музыкального самовоспитания.
- Рассмотрим эти группы отдельно.

*Методы формирования  
музыкально-эстетического сознания*

Эта группа методов предусматривает совокупность взаимодействий преподавателя и студентов (учеников), во время которых осуществляется усвоение содержания музыкального материала на основе сознательного здравомыслящего и оценочного отношения к нему. Таким образом, формируется музыкальное сознание, которое определяет уровень музыкального развития и музыкально-эстетические ценностные ориентации личности.

В практике осуществления работы по музыкальному воспитанию можно выделить конкретные методы формирования музыкально-эстетического сознания – **музыкально-эмоциональное влияние и убеждения**.

Музыкально-эмоциональное влияние – специально созданная, целесообразная организация жизнедеятельности участников воспитательного процесса, связанная с использованием образцов музыкального творчества, которые влияют на эмоционально-образную сферу мышления личности. К этому относятся – демонстрации и иллюстрации определенных музыкальных произведений (образцов), сопровождаемые яркими выразительными и изобразительными элементами, которые вызывают соответствующую положительную эмоциональную реакцию (переживание).

Музыкально-эмоциональное влияние может быть прямым и опосредствованным. Оно может быть направлено на пробуждение и стимулирование внутренней и внешней активности воспитанников.

Убеждение – действия преподавателя, направленные на формирование личностного отношения воспитанников к музыкальному искусству, в соответствии с которым возникает конкретное отношение к музыкальному произведению (образца), которое избирается ими как единое и возможное в данных условиях. К ним относятся – побуждение, внушение, разъяснение, объяснение, сравнение и т.п..

Каждый уровень музыкального образования и воспитание (элементарный, средний, высший) определяется общими критериями, которые характеризуют качества музыкального развития личности на разных этапах.

По утверждению известной украинской исследовательницы проблем эстетического воспитания профессора Рудницкой О.П., критерии уровня сформированности музыкально-эстетического сознания личности определяются в процессе диагностики ее художественного развития в контексте проведения научно-педагогических исследований. Их можно условно поделить на три группы.

**Первую** группу представляют критерии ценностных ориентаций личности, направленных на общий художественно-эстетичный кругозор. Для музыкального развития показателями развития этих ориентаций главнейшими есть такие:

- общая музыкально-эстетичная эрудиция учеников;
- наличие знаний в области музыкального искусства;
- частота общения с музыкальными произведениями;
- избирательность вкусовых вкусов;
- стремление к самостоятельной музыкальной деятельности.

В **другую** группу входят критерии оценки личностью музыкальных произведений, которые характеризуют ее способность к эмоциональному сопереживанию художественному образу, эмпатичное проникновение в замысел автора, умение анализа и интерпретации произведения.

Главными показателями оценочной деятельности выступают:

- адекватность эмоционального реагирования на музыкальное произведение;
- опыт определения содержательной сущности элементов музыкального языка;
- наличие и характер ассоциаций;
- обоснованность оценочных суждений;
- целостность и полнота постижения произведения;
- умение соотносить вербальную и исполнительскую интерпретации музыкального искусства.

К **третьей** группе принадлежат критерии самооценки своего эстетического отношения к музыкальному искусству. Эти критерии характеризуют склонность личности к самопознанию, творческой деятельности, ориентированной на самосовершенствование.

Главными показателями самооценки есть:

- готовность к самооценке своих художественных впечатлений;
- критичность оценки собственной подготовки к общению с музыкальным искусством;
- способность к осознанию имеющихся внутренних разногласий;
- поезд к самосовершенствованию;
- умение определять и планировать свое дальнейшее музыкальное развитие.

Ценностные ориентации, эстетичные оценки и самооценки тесно связанные между собой как целостное функциональное образование и в своей совокупности определяют общий уровень сформированности музыкально-эстетического сознания личности.

*Методы организации музыкально-эстетической  
деятельности и формирования опыта практического  
музыкального творчества*

Эта группа методов определяется прикладным характером и направлена на создание практических (деятельностных) ситуаций в процессе музыкально-воспитательной работы. Главной задачей музыкально-педагогических работников в реализации методов организации музыкально-эстетической деятельности и опыта практического музыкального творчества выступает формирование у воспитанников повседневного стремления к практической музыкально-творческой деятельности.

К методам организации музыкально-эстетической деятельности и формирования опыта практического музыкального творчества нужно отнести: **приучение; упражнения; педагогическое требование.**

Приучение – взаимодействия между участниками музыкально-воспитательного процесса, во время которых происходит прививание воспитанникам навыков практической музыкально-творческой деятельности.

По первому опыту общения с музыкальным искусством преподаватели приучают учеников к практическому выполнению музыкальных произведений, участия в музыкальном самостоятельном творчестве, коллективных музыкальных мероприятиях.

В процессе профессионального музыкального обучения методам приучения реализуется в повседневном участии студентов (учеников) в музыкальной жизни учебного заведения - посещения и участии в концертах, лекториях, других мероприятиях, направленных на распространение и пропаганду музыкального искусства.

Упражнения – многократное повторение определенных музыкально-творческих действий (задач), целью которых являются закрепления и усовершенствование практических навыков музыкального исполнительства.

В практике музыкального образования выполнение упражнений чаще применяется в музыкальном обучении и составляет одну из решающих условий технической подготовки музыканта. Поэтому в музыкальном воспитании этот метод приобретает эффективность в сочетании с другим методом воспитания – убеждением.

Педагогическое требование – педагогически целесообразный, спланированный или импровизированный поступок воспитателя направленный на смену личностного поведения воспитанника или его отношение к своей деятельности.

В практике профессиональной музыкальной подготовки педагогическое требование одним из главных факторов определения и формирование характера творческой деятельности будущего музыканта. Педагогические требования могут быть связаны как с учебно-воспитательной работой, так и с повседневностью.

Например, будущим инструментальным исполнителям во время самостоятельных занятий над программой по специальности преподаватели ставят требование разыгрываться не упражнениями и гаммами, а отрывками произведений, которые изучаются; вокалистам запрещают принимать участие во внеурочном и самодеятельном творчестве и т.п..

Формирование опыта практического музыкального творчества будущего музыканта тесно связано с общественностью. Поэтому в его музыкальном воспитании значительную роль сыграет общественное музыкальное мнение – состояние массового отношения разных групп людей к событиям и фактам музыкальной действительности. Зачастую оно выполняет консультативную и контрольную функцию, становится своеобразным экспертом уровня практического совершенства музыканта.

Общественное музыкальное мнение – это взгляды и суждение преподавателей, коллег, товарищей, знакомых и других людей по поводу практической музыкально-творческой деятельности студента (ученика), что положительно или отрицательно влияет на процесс формирования его музыкально-практического опыта.

Поэтому общественное музыкальное мнение необходимо выделить в специфический метод формирования опыта музыкально-творческой деятельности будущего музыканта, который

характеризуется объективным проявлением, не зависимым от характера и содержания музыкально-воспитательной работы.

*Методы стимулирования практической  
музыкальной деятельности*

Стимул в музыкальном воспитании – это специально организованное влияние на сознание, мотивацию, чувство и волю личности с целью повышения ее музыкально-творческой активности.

Стимулировать – означает побуждать к определенным действиям. Процесс стимулирования в общем значении можно рассматривать как движущую силу воспитания. С другой стороны – как совокупность специальных методов, которые применяются педагогом для создания ситуации побуждения личности к определенным действиям.

В качестве основного метода стимулирования в музыкальном воспитании становится **педагогическое требование**.

В свое время А.С.Макаренко разработал целую систему педагогических требований к детям, личности, коллективу. В его практической работе эти требования сыграли большую роль в формировании сознания и морального поведения его воспитанников.

В музыкальном воспитании форма требований имеет индивидуальный характер в зависимости от особенностей каждой личности: одному достаточно напомнить, намекнуть, другому необходимо высказать требование категорически.

Педагогическое требование может быть прямым (непосредственным) и опосредованным (косвенным).

Прямое требование выдвигается педагогом, как правило, декларативно, относится ко всем без исключений и подлежит соответствующему выполнению без всяких возражений.

Опосредованное (косвенное) требование в своем составе кроме прямого имеет рекомендательное или оценочное отношение преподавателя к деятельности ученика (студента) – это требование-совет, требование-нарекание, требование-просьба и т.п.

Другим методом стимулирования в музыкальном воспитании есть **соревнования**. Особенно этот метод приобретает значительную эффективность на начальном этапе формирования музыкальных качеств личности. Реализация его осуществляется в процессе участия студента (ученика) в разных конкурсах, показательных выступлениях, концертах и других мероприятиях, в которых он демонстрирует свои достижения в сравнении с другими.

В практике работы музыкальных учебных заведений метод соревнования применяется в проведении конкурсов на лучшее исполнение произведений отдельных композиторов, посвященных их юбилейным датам, академические концерты и прочее.

К методам стимулирования нужно отнести также **поощрение** и **наказание**.

Поощрение – моральное или материальное влияние на воспитанников, которое положительно характеризует их деятельность и побуждает к дальнейшему совершенствованию своих достижений.

Моральное поощрение может быть в форме одобрения определенных поступков и достижений, наград грамотами, дипломами, размещением портретов на досках наилучших студентов (учеников), другими отличиями.

К материальным формам поощрения принадлежат денежные вознаграждения, ценные призы и т.п.

Наказание – моральное, психолого-педагогическое влияние на личность, с помощью которого происходит корреляция и коррекция поведения личности. Наказание вызывает неприятные переживания и чувство стыда за совершенные поступки или невыполнение общих принятых воспитательных требований. А.С.Макаренко образно называл это состояние "выталкиванием из общих рядов". При применении методов наказания необходимо придерживаться высокой объективности и учитывать индивидуальные особенности будущих музыкантов. Несправедливые наказания в музыкальном воспитании могут создать конфликтную ситуацию или привести к тому, что ученик (студент) может потерять веру в возможность овладения музыкальным искусством по причине недостатка музыкальных способностей.

К наказанию в музыкальном воспитании нужно отнести: замечания, претензии, отрицательные выводы и оценки деятельности.

Основным требованием к применению методов стимулирования практической музыкальной деятельности есть их комплексное применение.

Не целесообразно, например, строить воспитательный процесс исключительно на педагогических требованиях или соревнованиях. Это, с одной стороны, может притупить творческий, инициативный подход личности к музыкальным занятиям. С другой стороны – это может развить нездоровый дух соперничества, что приведет к отрицательным моральным взаимоотношениям в коллективе и будет оказывать содействие развитию амбициозных, отрицательных качеств будущего музыканта.

*Методи музикального  
самовоспитання*

Общеизвестно, что самовоспитание – это процесс целенаправленной самостоятельной работы личности над совершенствованием своих личностных качеств.

Самовоспитание личности может осуществляться в интеллектуальной, морально-психологической и физической сфере. Оно приобретает характер самообразования, которое может быть организованной или спонтанной.

В процессе профессионального музыкального воспитания самовоспитания играет важнейшую роль. Ни один выдающийся музыкант, композитор не стал бы выдающимся без обучения и воспитания, но решающую роль в их становлении сыграло самое самовоспитание.

На основе общих известных психолого-педагогических определений методы музыкального самовоспитания можно условно поделить на подгруппы: **методы самопознания; методы самовоздержания; методы самопринуждения, творческие и эвристические методы.**

Самопознание – процесс определения своих музыкальных свойств в сравнении с требованиями, которые выдвигаются для определенного уровня музыкальной образованности. К методам самопознания относятся – сравнительное наблюдение за собой; самоанализ и сравнения себя с другими людьми – музыкантами более высокого уровня.

Самовоздержание – действия личности, направленные на ограничение или недопустимость отрицательных, не желательных поступков в своей деятельности. К методам самовоздержания нужно отнести самовнушение; самоотказ; самозапрет; самонаказание.

В практике профессионального музыкального воспитания методы самовоздержания могут реализовываться, например, в предотвращении участия в низкохудожественных музыкальных мероприятиях, не смотря на материальное вознаграждение, сдерживании себя от участия в так называемых "халтурных" выступлениях и т.п..

Самопринуждение – действия, направленные на совершенствование своих качеств свыше обязательных требований, которые выдвигаются перед личностью.

К основным методам самопринуждения необходимо отнести: соблюдение личного режима дня; выполнение личного плана самостоятельных занятий; обязательное посещение или участие в мероприятиях, связанных с будущей профессией.

Творческие и эвристические методы самовоспитания – это действия, направленные не на формальное, а на качественное, образцовое выполнение задач, добавление к ним своего личного творческого отношения. В воспроизведение каждого музыкального произведения, музыкальной фразы можно вложить свое неповторимое звучание, свое открытие. Стремление к этому и является реализацией творческого или эвристического метода самовоспитания.

Но главным для будущего музыканта в самовоспитании есть соблюдения личного режима дня и добросовестное выполнение плана самостоятельных занятий.

### **Музыкальное обучение**

В отличие от музыкального воспитания, которое предусматривает формирование личностных музыкальных качеств, процесс музыкального обучения направлен на передачу и овладение личностью определёнными музыкальными знаниями, умениями и навыками.

Процесс музыкального обучения имеет тоже свои закономерности, принципы, формы организации, методы. Эти категории тесно взаимосвязаны с категориями теории музыкального воспитания. Однако, в своей практической реализации они имеют свои отличительные характеристики.

#### *Общие методы музыкального обучения*

К сожалению, в истории развития музыкальной педагогики теоретическому анализу логики организации музыкального обучения посвящено было очень мало работ. Авторы и исследователи обращали своё внимание, прежде всего, на методические особенности преподавания музыки в школе, обучению игры на отдельных музыкальных инструментах, дирижированию, особенности преподавания гармонии и сольфеджио, особенностям развития музыкальных способностей пр.

В методических работах, посвященных организации обучения игры на музыкальных инструментах, сольному или хоровому пению понятие *метод обучения* приравнивался к виду деятельности. Это



привносило (и привносит) недоразумение в определение четкой терминологии, которая должна базироваться на классических философских определениях теоретических понятий, касающихся познавательной и исследовательской деятельности.

Исследований, которые определяли бы общие теоретические основы, на которые должна опираться музыкальная педагогика, в частности определения общих методов музыкального обучения в современной научной и научно-методической литературе мы не встречали. Поэтому эта проблема стала интересной для нас и, на наш взгляд, имеет большие перспективы своего изучения.

Как было определено ранее, в основе музыкального воспитания и обучения личности лежит эмоционально образное усвоение его содержания, восприятие и осознание которого тесно связано с музыкально-эстетической практической деятельностью.

Исходя из логичного анализа этой деятельности, её организацию во время обучения можно условно разделить на две формы – **репродуктивную и продуктивную**.

Репродуктивная форма организации деятельности предполагает стереотипное восприятие и усвоение материала, которое не требует никаких домыслов и рассуждений. Это, например, слушание музыкальных образцов с целью запоминания, лекций, рассказов, музыкальное исполнение партий в ансамбле (оркестре, хоре) под руководством дирижера, музыкальные упражнения с целью совершенствования исполнительской техники (гаммы, вокализы, дирижерские двигательные упражнения) пр.

Продуктивная форма организации деятельности направлена на аналитическое восприятие и осознание её содержания и поэтому предполагает критическое отношение к музыкальному материалу с целью приобретения собственного опыта, привнесения элементов нового, самостоятельного, неповторимого в трактовке и практическом воплощении. К этой форме деятельности относятся индивидуальные занятия, самостоятельная работа над изучением и исполнением музыкального произведения, выполнение заданий по гармонии, полифонии, композиции, написание рефератов, рецензий пр.

Опираясь на это, можно сделать вывод, что при определении методов, которые охватывали бы общие требования к музыкальному обучению необходимо учитывать тесное соединение конкретных действий преподавателя и ученика (студента) с формами организации и видами музыкальной деятельности, что в результате и ведёт к освоению музыкальных знаний, умений и навыков.

Такой подход даёт основание утверждения того, что в общем педагогическом определении методы музыкального обучения следует относить к **бинарной** (двойной) группе методов обучения, где в сущности метод, т.е. взаимодействие, соединяется с видом деятельности.

Таким образом, в основе определения общих методов музыкального обучения объединение словесных, наглядных и практических видов деятельности с конкретными взаимодействиями преподавателей и учеников (студентов), направленных на передачу и усвоение конкретных музыкальных знаний, умений и навыков в таких областях музыкально-педагогической деятельности, - как:

- обучение музыкальной грамоте, теории и истории музыки;
- обучение игре на музыкальных инструментах, пению и дирижированию;
- обучение созданию музыки и исполнительской деятельности.

Первая область является базовой и предполагает не только овладение теоретическим музыкальным опытом, но и постоянное развитие личностных музыкальных качеств учеников (студентов) – овладение навыками звуковысотного, метроритмического, художественно-творческого аналитического восприятия (музыкальный слух и чувство ритма, фактуры, формы), другого.

Исходя из этого, общие **методы музыкального обучения** можно условно разделить на три группы:

- а) методы обучения теории и истории музыки;
- б) методы обучения игре на музыкальных инструментах, пению и дирижированию;
- в) методы обучения личностным музыкальным качествам и их развитию;

*Методы обучения теории и  
истории музыки*

Обучение музыкальной грамоте и теории музыки отличается от какого-либо другого обучения тем, что его предметом есть музыка – вид искусства, а не научная теория, которой можно овладеть, благодаря умственным способностям. Обучение музыкальным теоретическим предметам требует от учеников (студентов) не только умственных качеств (память, мышление, другое), а и музыкальных способностей, понимания и возможности воспринимать музыкальные явления не только слуховыми и зрительными органами чувств.

Методы обучения теории и истории музыки можно условно разделить на три подгруппы – **словесно-информационные, словесно-наглядные и словесно-практические.**

В подгруппу словесно-информационных методов входят действия, связанные со словесной, разговорной деятельностью, во время которой передается информация и усваивается содержание изучаемых тем. Это – лекции, рассказы, беседы, темой которых является история и теория музыкального искусства.

Во время реализации таких методов восприятие материала почти всегда осуществляется репродуктивно, то есть без анализа и критического осмысления.

Это, например, может быть лекция по истории музыки, тема которой содержит материал о жизни и творчестве какого-либо композитора, а по теории музыки – «Интервалы, их музыкальное строение», по гармонии – «Модуляции в разные степени родства», другое.

Словесно-наглядные методы предусматривают действия, во время которых словесные пояснения дополняются элементами иллюстрации и демонстрации. В практике – это использование схем, таблиц, фонозаписей, исполнение преподавателем фрагментов музыкальных произведений на инструменте.

Словесно-практические методы характеризуются действиями, которые предусматривают практическую деятельность учеников (студентов) во время обучения – выполнение письменных упражнений, решения задач, практическое проигрывание музыкальных построений, тем, фрагментов, которые составляют содержание материала, который изучается.

К словесно-практическим методам относится также самостоятельная работа с книгой, научной литературой.

*Методы обучения игре на музыкальных инструментах,  
пению и дирижированию*

В отличие от методов обучения теории и истории музыки, в основе методов обучения игре на музыкальных инструментах, пению и дирижированию лежит практическая исполнительская деятельность.

В практике работы музыкальных учебных заведений различных типов и видов музыкальная исполнительская деятельность разделяется на групповую и индивидуальную.

Методы индивидуального и группового обучения применяются в одинаковой степени и могут быть условно разделены на **наглядно-информационные, практически-поисковые, практически-эвристические и комплексные.**

Наглядно-информационные методы обучения игре, пению и дирижированию включают в себя действия, которые способствуют осознанию учениками (студентами) общего содержания и сущности музыкального произведения, особенностей его исполнения. К ним относятся – демонстративное исполнение преподавателем музыкального произведения, устный музыкально-теоретический анализ произведения, определение сложностей технического характера, особенностей фактуры, аппликатуры, тесситуры, семиотики дирижёрского жеста.

Практически-поисковые методы обучения предполагают действия, которые связаны с практической отработкой и усвоением технических и художественных навыков во время исполнения музыкального произведения. Это – чтение с листа нового произведения, многократное проигрывание, пропевание отдельных мест, метроритмическая отработка (простукивание ладошками, карандашом, прочее). К одному из важнейших практически-поисковых методов относится домашняя самостоятельная работа над музыкальным произведением.

Практически-эвристические методы обучения предусматривают действия, окончательным результатом которых должны быть определенные творческие открытия. Особенно это характерно на завершаемых этапах обучения, когда на каждом занятии или во время работы над музыкальным произведением происходит открытие новых художественных особенностей, создание неповторимых образов индивидуального характера, использование необыкновенных технических приёмов исполнения.

В практике – это индивидуальная интерпретация музыкального произведения, исполнение его отдельных фрагментов. Использование (испытание) нетрадиционных технических приёмов исполнения музыкального произведения.

Комплексные методы обучения игре, пению и дирижированию характеризуются использованием словесных, наглядных и практических действий одновременно. Из можно определить формулой: **показ** (демонстрация) – **рассказ** (объяснение) – **тренировка** (практическое исполнение).

В практике индивидуального и группового обучения комплексный метод составляет основу профессионального музыкального обучения.

*Методы обучения и развития индивидуальных  
музыкальных качеств*

Индивидуальные музыкальные качества личности – это совокупность знаний, умений и навыков, основанных на индивидуальных особенных способностях музыкально-художественного восприятия.

Музыкальными задатками человек наделён от природы, но сами собой они не определяют музыкальные способности. Если человек, который имеет музыкальные задатки, не будет развивать их посредством определенной деятельности, то у него не будут развиваться музыкальные способности.

Поэтому, чтобы задатки превратились в способности, а способности в качества, – необходимо их развивать. В практике музыкального обучения возникает необходимость выделения соответствующей группы методов обучения и развития музыкальных качеств. Её условно можно подразделить на две подгруппы – **методы развития музыкальных способностей** и **методы обучения музыкальным качествам**.

Методы развития музыкальных способностей – это взаимодействия между преподавателем и учеником (студентом), целью которых есть развитие навыков аналитического восприятия музыкального материала.

Эти навыки составляют основу **личностных музыкальных качеств** и включают:

- Навыки звуковысотного аналитического восприятия (музыкальный слух);
- Навыки метро-ритмического аналитического восприятия (ощущение темпа и ритма);
- Навыки тембро-динамического аналитического восприятия.

Для развития навыков музыкального слуха, восприятия ритма, тембра, динамики используются практически-аналитические методы, которые основываются на приёмах анализа и сравнения. Это – разбор, построение, прослушивание аккордов, подборание на слух музыкальных фрагментов, импровизирование на музыкальном инструменте, устные и письменные музыкально-слуховые викторины, диктанты.

Методы обучения произвольному музыкальному воспроизведению – это действия, связанные с привитием навыков произвольного практического музыкального исполнения, которое не требует тщательного аналитического осмысления музыкального материала..

В практике музыкального обучения – это разыгрывание (исполнение гамм, технических упражнений, вокализов), заучивание наизусть упражнений по сольфеджио, сольфеджирование с листа, подпевание, подыгрывание, постукивание при этом, другое.

Эти методы не всегда составляют часть организованного процесса музыкального обучения, но их присутствие очевидно, и это способствует развитию профессиональных качеств будущего музыканта.

Таким образом, музыкальная педагогика – это отрасль педагогической науки, которая изучает особенности образования и воспитания личности в области музыкального искусства. Вместе с тем, это теория организации музыкального учебно-воспитательного процесса. Она имеет свои категории, понятийно-терминологический аппарат и предмет исследования.

Музыкальная педагогика как учебная дисциплина имеет разделы: «Общие основы музыкальной педагогики», «Теория музыкального обучения (дидактика)», «Теория музыкального воспитания», «Теория организации и управления музыкальным образованием (менеджмент)».

РОЗДІЛ 2.  
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ  
МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Орлов В.Ф.**

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Проблема профессионального становления учителей в высшей школе тесно связана, прежде всего, с решением вопроса о принципиальных изменениях в образовании, что вызвано парадигмальной кризисом и началом становления новой педагогической формации. Нормативные характеристики, стандарты профессиональной подготовки и профессионального становления должны отвечать тем методологическим основам, которые заложены в теорию и практику образования, в частности профессиональной художественно-педагогической подготовки учителей художественных дисциплин, а потому эта проблема является предметом изучения на методологическом, теоретическом и экспериментальном уровнях.

Методологические исследования в педагогике высшей школы относительно подготовки педагогических кадров дают основания утверждать, что в современной образовательной практике реально существуют четыре парадигмальных варианта образования: консервативно-просветительский, либерально-рационалистический, гуманистически-феноменологический и проективно-эстетичный. Их последующая разработка знаменует собой поиск компромиссной системы. В научной литературе рассматриваются такие подходы как герменевтический, синергетический, акмеологичный. Каждый из них несет в себе идеи, которые приближают решение проблем профессионального становления личности специалиста в тех или других измерениях. Однако, рассмотрению вопроса о возможном разнообразии в методологических подходах к решению проблем профессионального становления учителей художественных дисциплин противостоит выработанная предыдущими десятилетиями и ставшая привычной практика подготовки таких специалистов.

До 90-х годов XX века методологической основой решения проблем профессионального развития личности учителя искусств была, так называемая, марксистско-ленинская теория, согласно которой выдвигалось положение о взаимодействии субъекта и объекта, субъективного и объективного в этом процессе. Делался вывод, что

желания человека не зависят от него самого и не продиктованы его собственной идеей, а обусловлены необходимостью поиска наиболее оптимального способа существования. В то же время, нашла признание и другая методология образования, которая учитывала феноменологический подход, согласно с которым "дух независим, и в этой независимости и только в ней может быть растолкован истинно рационально, истинно и радикальным образом научно"<sup>1</sup>.

Данные позиции методологически определяют особенности учебно-воспитательного процесса в высшем педагогическом заведении. В первом случае выплывает необходимость: а) в процессе предоставления будущему учителю теоретических знаний в отрасли общенаучных и специальных дисциплин постоянно приводить содержание этого знания в соответствие с актуальными общественными проблемами и потребностями, прогнозировать социальные последствия его использования; б) соотносить содержание и методы с профессиональной заинтересованностью и деятельностью будущих специалистов.

Заметим, что советским авторам приходилось противоречить и самим себе, и тем "первоисточникам", которые они использовали в качестве методологической основы. В теории они акцентировали внимание студентов на независимости желаний, потребностей, мотивов человека, но на практике были вынуждены учитывать его интересы. Воспитание считалось "сложной системой внешних влияний на психологическую структуру личности". Вместе с тем, механизмы воспитания педагогика почти не развивала за исключением жестких методов авторитарного влияния: убеждения, примера, поощрения, упражнения, соревнования, принуждения.

В отличие от советской теории и практики в западных странах были разработаны и внедрялись в практику персоналистические теории (гуманистические, либеральные, недирективные, органические, пульсационные, свободные, открытые), которые опираются на свободу и автономность личности, на развитие, осмысление и утверждение ее "Я". Следовательно, в центр учебно-воспитательного процесса были поставлены человек, его ценности, личностная свобода и активность. Эти теории известны и в Украине. История украинской научной мысли знает немало примеров гуманистического подхода к проблемам воспитания.

---

<sup>1</sup> Гуссерль Е. Логические исследования // Философия как строгая наука. – Новочеркасск: Агентство Сагуна, 1994. – С. 201.



Методологические основы профессионального становления личности отражают философские концепции смысла жизни. До недавних времен мы руководствовались и жили согласно с концепцией, которая рассматривала личность как совокупность общественных отношений, продукт социального влияния. В соответствии с ней человек не имеет права, не может ограничиваться своими личными интересами и потребностями. Наиболее ценными качествами признаются – гражданственность, чувство долга, ответственность, способность подчинять личностные интересы общественным. Смысл жизни человека согласно с этой концепцией – это служение Родине. Ценность человека измеряется тем, насколько она смогла подчинить себя общественным целям. В разные эпохи, в государствах с тоталитарными режимами эта идея преобладала в условиях существования сильной абсолютистской власти. Как научный и философский феномен эту концепцию анализировали Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, Г.П. Лосский и другие. Было установлено, что эта тенденция связана с потерей интереса к личности, к человеческой индивидуальности. Технократическое мышление, которое преобладало в обществе было обращено к коллективным формам жизни как единственно возможным в соревнованиях с природой и борьбе за технический прогресс.

Специфичность проявления данной тенденции в советском обществе С.Л. Франк называет "социальным фанатизмом". Педагогическая методология, ориентированная на эту концепцию, не в состоянии кардинально решать вопрос об индивидуальном и личностном развитии студента, что формально декларируются, но практическое воплощение зависит, не имея под собой соответствующей методологии. Отмеченная концепция лежит в основе педагогических взглядов, которые получили название "педагогика формирования". Государство дает заказ, игнорируя внутренние потребности и самобытность личности, и вследствие этого происходит то, что С.Л. Франк характеризует как "внутреннюю коллективизацию человеческих душ". Таким образом, педагогика формирования выполняет заказ и вынуждена не только игнорировать внутренние духовные силы человека как источники стимула ее активности, но и снимает ответственность с будущих специалистов за их деяния.

Альтернативные методологические основы современной педагогики мы видим в тех направлениях философии, где признается уникальность, индивидуальность, исключительность каждого отдельного человеческого бытия, каждой личности. Это направление получило название "экзистенциализм" и освещено в трудах

М.О.Бердяева, А.Камю, Ж.Сартра, М.Хайдеггера, других философов конца XIX и начала XX века. Сегодня экзистенциализм объединяет разные философские и психологические концепции, которые сосредоточили свое внимание на личности как индивидуальности, на постижении смысла существования человека. Философия образования, основанная на теории экзистенциализма, становится методологической базой гуманистических педагогических взглядов, которые рассматривают воспитание как создание условий для саморазвития и самореализации личности, как помощь будущему учителю в его самоопределении, выборе своей позиции, осознанном принятии решений. Человек реализует себя как личность в той мере, в которой он может развить и сохранить данную ей от природы уникальность. В существующих условиях художественно-педагогического образования студенты в известной мере теряют свою индивидуальность, ориентируясь на других ("я как все"). Иногда они сознательно отказываются от собственной индивидуальности, нивелируются, потому что им кажется, так легко прожить. Отказываясь от собственного профессионального стиля, собственных взглядов на жизнь педагог перестает быть интересным для своих учеников, а следовательно, перестает быть педагогом. Так происходит разрушение личности специалиста. В самоутверждении себя как педагога, как профессионала, как личности, в утверждении ценности самого человеческого бытия, реальных чувств, которые переживаются здесь и сейчас, мыслей, поступков проявляется гуманистическая сущность данной философской концепции. "Да, человек есть цель в себе. И она является единственной целью. Если она и желает быть кем-то, то в этой жизни..." – писал А.Камю<sup>1</sup>. Методологическими основами данной концепции являются утверждения философов о том, что человек является лишь тем, каким он себя делает. Человек существует лишь настолько, насколько себя осуществляет. В своём профессиональном становлении никакие другие факторы – среда, наследственность – не могут оправдать несостоятельность учителя художественных дисциплин самоопределиваться в жизни. Таким образом, педагогу отдается во владение его бытие, и в этом он свободен, избирая свой жизненный путь, свою позицию в профессиональной деятельности. Никакая общепринятая мораль не укажет человеку, что нужно делать: есть множество ситуаций, где невозможно определить, что морально, а что аморально, что хорошо, а что плохо. Человек должен сама

---

<sup>1</sup> Камю А. Сочинения: В 5-ти т. – Харьков: Фолио, 1997. – Т. 2. – С. 184.

определиться, сама принять решение. "Человек создает себя сам. Он не создан исконно, он творит себя, выбирая мораль..."<sup>1</sup>. Следовательно, в профессиональном становлении будущих учителей художественных дисциплин существенным является формирование личной позиции: установки, отношения к профессиональной художественно-педагогической деятельности, искусству, ученикам, самому себе. Итогом свободного выбора и основой самоопределения становится принятие решения, поступок. "...Я не только совершаю в соответствии с тем, что я есть, но и становлюсь соответственно с тем, как совершаю", – пишет В.В. Франкл<sup>2</sup>. В свою очередь, принятие решения – это толчок к последующим действиям, определению собственной моральной позиции, самоопределению, профессиональному становлению. При этом экзистенциальная свобода в развитии профессионального сознания будущего учителя художественных дисциплин не является анархией, она соединена с другой своей стороной – профессиональной ответственностью.

В профессиональном становлении будущий учитель осуществляет себя, создавая определенный образ человека, педагога, учителя, который утверждает те или другие ценности, то есть берет за основу не только свое бытие, но и приобретенный человечеством опыт.

Разработка методологических основ профессионального образования – это то направление науки, которое даёт новый импульс в решении проблем развития профессиональной культуры, профессионального становления личности. Прежде всего это касается профессионального сознания педагога как носителя культурных традиций, способного трансформировать культурный опыт во вновь создаваемую социальную среду и помогать будущим специалистам формировать собственное профессиональное сознание. Таким педагогом, в первую очередь, является учитель художественных дисциплин, для которого развитие духовности, художественно-эстетической культуры его учеников является главным смыслом жизни, профессиональной деятельности, общения с искусством. В отличие от учителей естественных дисциплин он призван оперировать не столько научными фактами, сколько субъективными представлениями, чувствами, мыслями, которые могут быть

---

<sup>1</sup> Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов/Сост. и общ. ред. А.А.Яковлева. – Х.: Фолио, 1997. – С. 339.

<sup>2</sup> Франкл В.В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 191.

представлены в виде не совсем четко определенных феноменов человеческого сознания (мыслей о чувствах, переживаниях, мыслей о мыслях, интенций, рефлексий и тому подобное). Его задание – сохранить детскую фантазию, защитить свежесть восприятия от сухости методических рекомендаций, нафаршированных постулатами литературоведения, обществоведения, искусствоведения, музыковедения<sup>1</sup>, сделать все возможное для духовного обогащения подрастающего поколения. Чтобы научить учеников восприятию высокого искусства учитель сам должен овладеть такими формами мышления, которые позволяют рассматривать высокохудожественные произведения как субъекты общения, способные духовно обогащать тех, кто хочет такого обогащения.

Особенности восприятия произведений искусства как субъектов художественно-эстетического общения раскрываются через осмысление внутренней диалоговой формы. Эта своеобразная форма самообщения человека, основой которого является творческое мышление, способность к мнимому раздвоению собственного "Я" и превращение как бы в двух собеседников. Такая форма самообщения, – считала О.П.Рудницкая, – кажется целесообразной как предикативная форма общения с людьми и производительная форма общения с искусством. «Феноменологическое сознание, – пишет она, – достаточно легко интегрирует эти две формы», а следовательно, получает более широкие возможности для эффективного развития художественно-педагогического мышления и направляет его на самопознание и профессиональное самоусовершенствование.

Феноменологическая концепция сознания является объектом оживленных и конструктивных дискуссий. Гуманистическая сущность данной концепции связана, прежде всего, с обращением к проблеме смысла жизни. Экзистенциализм признает уникальность и неповторимость смысла жизни каждого человека, его нельзя дать ему. Он должна найти его сам.

Цель феноменологического подхода к процессу профессионального становления заключается в том, чтобы научить студентов видению, описанию, познанию сущностей и идей или, одним словом, – эйдосов сознания, и тем самым подготовить их к рефлексивным действиям на методологическом уровне. Для этого студентам предлагались задания, которые способствовали отделению

---

<sup>1</sup> Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – С.19.

собственного представления (идеи, эйдосы) от эмпирических наслоений (исторических, психологических). Давали возможность абстрагироваться от частных и сосредоточиться на идее, на сущностях и смыслах.

Каждое художественное произведение или педагогическая ситуация имеют свою суть, свой эйдос. Видение этой сущности студентом, учителем художественных дисциплин свидетельствует об осознании им сущностей вещей, отделённых от эмпирики, преодоление им чувственности, эмпирической одиночности. Такая процедура в методологической литературе характеризуется понятием "редукция" (Е.Гуссерль, М.Хайдеггер, Р.Ингарден). Осуществляя редукцию, педагог и студент не выходят за пределы реальной действительности, не заглушают в себе естественное ощущение и видение. Они поднимаются в своем воображении над будничностью и мгновенностью бытия к тем вершинам человеческого сознания, с которых профессионалу удастся увидеть суть явлений в их повседневных глубинных и чистых значениях.

В психологии проблема сознания рассматривается как феномен причинного отношения между внешними предметами (явлениями), то есть как выяснение того, что повлекло данную ситуацию и отношение студента к определенной ситуации. Такой вопрос является естественным и характерным для психолога. Феноменология не отрицает содержание психических процессов, но вместе с тем пытается выяснить, что составляет сущность самих актов (представлений, суждений, желаний, поиска смысла и т.п.). Феноменологическое осознание явлений путем поиска смыслов ("эпохе") ничего не изменяет в существовании объективной действительности. Е.Гуссерль объяснял, что феноменолог не является чудаком, который сомневается в существовании реального мира.

В то же время, польский философ Р. Ингарден утверждал, что переход от естественной установки к феноменологической – это не переход от фактичности реального предмета к его смыслу, а переход от одного смысла к другому. Анализ "идей" свидетельствует, что смысл реального предмета, например, произведения искусства или художественно-педагогической ситуации всегда богаче и полнее, чем смысл коррелята сознания, то есть представления о художественно-педагогической ситуации как об интенционном предмете. Существенную разницу между этими предметами Р. Ингарден видит в том, что в отличие от реального предмета, интенционный предмет представляет собой "лишь схематическое образование с разнообразными неопределенными местами и законченным числом

положительно свойственных ему определений"<sup>1</sup>. С другой стороны, после феноменологической редукции изменяются качества самих актов сознания: в них появляется новый элемент, нозматичным коррелятом которого является "нереальность" исследуемого предмета. Р.Ингарден утверждает, что эта "нереальность" является не моментом смысла самого по себе, а определенным смысловым образованием, которое вытекает из функционирующего в режиме "эпохе" поиска смысла. Существенной чертой этого режима является то, что данный нам предмет или ситуация рассматриваются не как существующие независимо от сознания вещи, а как чисто нозматические образования, как продукт деятельности трансцендентального сознания. Не отрицая активности сознания, Р.Ингарден считает, что в познавательной установке эта активность должна быть не "образовывающей", а "приспосабливающейся": любой синтез здесь должен подчиняться исключительно смыслу. Синтезирующееся сознание должно быть направлено на предмет как на данность. То есть исследовать смысл, а не преобразовывать его.

Для нас в этом споре философов важны не столько их позиции относительно отличий между реальными и интенционными предметами, сколько возможность выяснить теоретико-методологические основы, на которые опирается феноменология в исследованиях активности сознания и механизмы движения профессионального сознания учителя художественных дисциплин. С этих позиций мы можем выйти на теоретико-методологические основы профессионального становления, на создание научно-методологической теории новой формации, что позволит вывести философию образования из декларирования необходимости развития профессионального художественно-педагогического сознания, способности к рефлексивным действиям на создание широкого спектра педагогических технологий. Такие технологии открывают возможности для более радикального решения проблем профессионального становления и развития профессиональной культуры будущих учителей художественных дисциплин.

Понимание произведения искусства, художественно-педагогической ситуации как движение собственного сознания студента не может быть заменено пониманием, которое осуществляет преподаватель. Это понимание не может сообщено студенту в виде информации; понимание уже допускает интенционность сознания,

---

1 Ingarden R. Das literarische Kunstwerk. – Tübingen, 1965. – p.265.

"производство" значений (смыслов), видения смысла. Осмысливая эту закономерность будущий учитель получает возможность найти взаимопонимание со своим учеником, направляя движение его сознания на самостоятельное осмысление художественно-эстетических явлений.

Понимание как в психологии, так и феноменологии рассматривается на уровне способности постичь смысл и значение явления, а также достигнуть благодаря этому определённых результатов. Для понимания характерно ощущение ясной внутренней связи, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логическая упорядоченность, ясное видение причинно-следственных связей, когда раньше механически перечисленные факты объединяются в единственную логическую систему. Возможно и ясное ощущение студентом осмысленности художественно-педагогической ситуации без логического каркаса. К психологическим механизмам понимания относят идентификацию, проекцию, социальную перцепцию, эмпатию, инсайт, интуицию, каузальную атрибуцию. Они обеспечивают осознание "внешних" признаков художественного произведения или психического состояния ученика в конкретной педагогической ситуации, вызванного определёнными обстоятельствами.

Разнообразие актов сознания при подобии ситуаций требует обратить внимание на структуру самого осмысления, которое не имеет устоявшихся трафаретов понимания. Это еще один подход к определению интенционности. Следует обратить внимание на корреляцию акта понимания и того содержания, которым этот акт наполнен в художественно-педагогической ситуации, восприятие произведения искусства или представления о собственной профессиональной деятельности. В акте представления студент представляет, но не судит, и он усваивает содержание представления. В суждениях о художественно-педагогической ситуации ему дается содержание суждения, которое они вместе с преподавателем определяют как состояние дел и утверждают его или отбрасывают. В эмоциональных актах, скажем тревоги, мы волнуемся, а не гневаемся, и нам дается содержание, которое вызывает в нас тревогу, а не гнев или радость. Разница между актами и корреляция, что возникает между актом и содержанием очевидны лишь в очень простых случаях. В художественно-педагогической практике сознание интегрирует суждения и оценки, радость и сомнения, восприятия и предположения. Количество таких сочетаний так же разнообразно, как

и количество контекстов, которые стоят за определенными художественно-педагогическими ситуациями.

Согласно с этой концепцией сознание трактуется как переживание и "единство потока переживаний" (Е.Гуссерль). Анализ переживаний, которые восходят к этической и эстетической сферам базируется на одном из так называемых "побочных ответвлений", порожденных уже ранней феноменологической концепцией сознания. Основателями этого направления можно считать Р. Ингардена, Т. Тименецкого, М. Мерло-Понти и Х. Ортегу-и-Гассета. Постигание сознанием предметов и явлений (например, художественных произведений или педагогических ситуаций) понимается здесь как переживание. Однако следует поставить вопрос: в каком смысле мы рассматриваем термин "переживание" – в будничном или в феноменологическом? Является ли, например, эстетическое созерцание отображением материальных предметов – однозначно нет. Но в то же время оно не является лишь психологическим явлением. И еще более актуальным для нас в этом контексте является вопрос о художественно-педагогической ситуации. Если профессиональное сознание трактовать в соответствии с феноменологической методологией, то тогда осознание профессионального образа "Я", понимание художественно-педагогической ситуации, художественного образа и любого модуса морального сознания (чувства долга, упрёки совести, раскаяние и т.п.) – все это единство потока переживаний, то есть акты осознания и понимания в гуссерлевской интерпретации феноменов сознания. С позиций единства потока переживаний (единства актов сознания) мы рассматриваем движение сознания учителя, который пытается найти сущность и смысл своей профессиональной деятельности, ища вместе с тем путь к самопознанию и самосовершенствованию.

В психологии под переживанием (или его содержанием) понимают реальные процессы, которые в постоянных изменениях, сцеплениях и взаимопроникновениях составляют действительное единство сознания соответствующего психического индивидуума. С этой точки зрения все, что мы имеем в сознании – восприятие, образы фантазии или отражения, акты понятийного мышления – это переживание (или содержание).

Феноменологический подход учитывает необходимость отделения самого переживания от художественного произведения, от педагогической ситуации, к которым интенционно относится переживание. Феноменологи считают, что если решить эту задачу,



то явление остается не пережитым, неосознанным, а лишь поименованным. В этом заключается определенное отличие методологических основ традиционного и гуманистически-феноменологического подхода к формированию художественно-эстетического и художественно-педагогического сознания будущих учителей художественных дисциплин.

Формирование профессионального, художественно-эстетического отношения к произведениям искусства является первоочередным заданием в профессиональной подготовке учителя художественных дисциплин на пути достижения им "философского сознания" (М.Мерло-Понти) и определяется как способ или стиль и существует как движение сознания. Филологическое комментирование (аннотирование) художественных произведений, что традиционно широко практикуется как способ художественно-эстетического познания не дает здесь ничего. "Мы находим в текстах произведений лишь то, что сами в них вкладываем", – пишет М. Мерло-Понти<sup>1</sup>. И в этом феноменология близка к герменевтике, как учению о "понимании" в отличие от "объяснения" в естественных науках. Разница в том, что феноменологический подход направлен на познание собственных интенций, а не понимание того, что происходит в художественном произведении как отображении реальных предметов, социальных явлений и тому подобное. Таким образом, художественно-педагогическое творчество профессионала выходит здесь не из социальных отношений, не из широкого социального контекста, а из собственной психологической и профессиональной конституции учителя, из его "Я - контекста" и направляет действия ученика на поиски собственных смыслов, избегая внешних влияний на процесс восприятия.

Произведение искусства, изображенное художником на полотне, переживается студентом более реально, если он сам ищет смысл произведения искусства и сам этот смысл в него вкладывает. Это не противоречит тому, что художественные произведения или художественно-педагогические ситуации общения с ними имеют объективный смысл. Художественные произведения или художественно-педагогические ситуации, которые могут служить средством трансляции смысла, сами по себе этим смыслом не владеют. Однако смысл, который преподаватель вкладывает в произведение искусства или художественно-педагогическую ситуацию не должен

---

<sup>1</sup> Мерло-Понти М. Око и дух. – М.: Искусство, 1992. – С.41.

непосредственно передаваться от преподавателя к студенту, а лишь непосредственно от явления восприниматься студентом через определенные чувственно осязаемые формы. Когда преподаватель сообщает студенту определенный объем дидактического материала, то студент получает его в готовом виде, например, берет в руки учебник.

Из всего этого следует, что каждый выпускник высшего учебного заведения в процессе развития собственного сознания на пути к вершинам профессионализма должен сам найти смысл своей профессиональной деятельности, а на основе этого смысла решать проблемы профессионального становления и самосовершенствования, создание условий для успешного выполнения своих обязанностей – художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, смысл художественно-педагогической деятельности рассматривается как феномен профессионального сознания учителя художественных дисциплин, но определение смысла зависит от условий художественно-педагогического развития и особенностей межсубъектного общения-взаимодействия преподавателя и студента с произведениями искусства.

Феноменологическая рефлексия дает возможность подняться в познании над собственным знанием, сделать его объектом созерцания, сравнить его с другими знаниями, определить границу и, таким образом, осуществить рефлексивное собственное знание. Феноменологическая рефлексия учителей художественных дисциплин в отличие от естественной (психологической) рефлексии – это переход от смысла самого художественно-педагогического явления (которым оно возможно есть в действительности или представляется на данный момент) к смыслу самих представлений, который они приносят в сознание индивида. Осознавая смысл собственных действий и их мотивацию, индивид может рассматривать установленные им смыслы как проявления сознания и как феномены, относительно которых он становится свободным. То есть, он может по своему усмотрению изменять, заменять, совершенствовать свои профессиональные качества, поднимая процедуру самопознания на уровень самообразования, приведение себя в соответствие с собственными представлениями об идеале. Через познание мира в себе выйти на познание окружающего мира. В этом мы видим важнейшую функцию рефлексивного мышления в профессиональном становлении и саморазвитии.

Самопознание в феноменологическом понимании этого понятия – это восприятие, которое каждый может иметь о собственном

"Я", о его качествах, состоянии, деятельности. В этом контексте переход от естественной установки к феноменологической следует рассматривать как средство переориентации сознания.

Проблема в том, что самопознание личности не следует отождествлять с его адекватным, то есть внешним восприятием. Дополняя традиционные подходы феноменологическим, мы даем возможность студенту не только представить себя профессионалом, а обеспечиваем возможность мыслить себя учителем. Такая возможность появляется, если к адекватно воспринятому "Я" как существующему, путем рефлексии мы присоединим все то, что определяет художественно-педагогическую ситуацию как теперешнюю, что происходит "здесь и сейчас", а также как воспоминание, что обнаруживает себя как присущее действительности переживание, которое уже имело место. То есть, путем рефлексии, в воспоминаниях мы входим в репродуктивно-феноменологическую сферу и относим к адекватному восприятию все то, что существует в сознании студента в единстве с его предыдущей познавательной, художественно-эстетической и психолого-педагогической деятельностью и ее воссозданием в рефлексивной памяти. Таким образом, реализуется проблема самовосприятия, самопознания и понимания собственного профессионального "Я".

Понятно, что самопознания для понимания сути, содержания и смысла профессиональной деятельности недостаточно. В педагогической технологии, сориентированной на феноменологический подход к профессиональному становлению, используется редукция, как основной способ движения сознания от знания к пониманию способов и приемов, содержания и форм художественно-педагогической деятельности через созерцание и феноменологическое осмысление художественно-педагогических ситуаций.

Да, смысл художественно-педагогического явления (ситуации) может быть значительно богаче, полнее в его разнообразных проявлениях, влияниях на сознание каждого из собравшихся в аудитории, чем смысл "коррелята сознания". То есть, представления о художественно-педагогической ситуации, которое остаётся в сознании самого учителя.

Ярче все это может быть представлено в сравнении смыслов, которые вкладывают в одну и ту же ситуацию учитель со стажером и студент-практикант. Каждый из них, в своем профессиональном становлении, рефлектирует с той смысловой структурой, которая отпечаталась в его сознании, он ее исследует, анализирует, находит

тот смысл, который теперь становится его собственным видением художественно-педагогической ситуации. Найденный смысл трансформируется в позицию, с которой учитель выступает в аналогичных ситуациях в последующей профессиональной деятельности. Профессиональное видение или позиция становится тем реальнее и устойчивее, чем лучше индивид владеет методами феноменологической рефлексии. То есть отделяет собственное представление (переживание) от реальной ситуации (явления). Другими словами, умеет подняться над ситуацией и анализировать ее, находить смысл того, что происходит в собственном сознании. Таким образом, избыток эмоций не мешает четко проанализировать свое представление о ситуации и определить собственную позицию относительно нее.

В педагогической практике бывает тяжело отличить собственные мнения и чувства студента от заимствованных или имитаций мыслей, которые пришли извне в качестве собственных позиций. Потому реально можно оценить лишь опыт интуитивного восприятия художественных произведений или художественно-педагогической ситуации, что является объектом обсуждения на данный момент. Эйдетическая редукция позволяет студентам постигать фактическую сторону феноменов категориально, то есть рассмотреть их в качестве примеров или вариантов их инвариантной сущности. Следовательно, следует научиться в нужный момент абстрагироваться от частичности. Если речь идет о школьном уроке, то нужно уметь абстрагироваться от деталей, плана урока и держать в поле внутреннего зрения главную идею и смысл занятия. Если это художественное произведение, то от перечисления отдельных средств выразительности следует перейти к целостному эмоционально-эстетичному созерцанию и восприятию. Охватить мысленно целость замысла художника и смысл, который постигаем в процессе восприятия. В потоке восприятия (ноэтических актов) внимание должно быть сосредоточено на неизменных структурах (например, на осознании тех признаков, которые характеризуются в эстетике как прекрасное или безобразное, трагическое или комическое и другие), без понимания которых нет адекватного восприятия. Таким образом, если психологическая редукция обнаруживает феномены актуального внутреннего опыта, то эйдетическая раскрывает сущностные формы познания. Психологическая и эйдетическая редукции взаимодействуют с полем объективной информации, в то время как трансцендентальная освобождает сознание от внешней информации, преодолевая при этом границы повседневной реальности. Например,

границы привычного нам реализма, если речь идет о художественных произведениях современности, выводя сознание в сферу модернистских или авангардистских течений, где восприятие и воссоздание требуют активизации своей собственной фантазии и интерпретации, углубление в собственные мнения и чувства, а дальше - честного и откровенного их анализа, а не заимствованных у кого-то суждений.

Если обычная естественная установка, характерная для повседневного художественно-педагогического опыта, происходит в полной согласованности с данными чувств (или с гипотетическими домысливаниями), то феноменологическая установка достигается путем редукции, представляя собой полную противоположность естественному. На практике *психологическая редукция* – это описание смысловых единиц, которые остаются в сознании студента; *эйдетическая редукция* – это осознание сущности художественно-педагогического явления; *трансцендентальная* – приводит к осознанию своего профессионального "Я", собственных размышлений над тем или другим произведением искусства, той или другой художественно-педагогической ситуацией и самими процессом творческого мышления.

Появление в работе учителя новых приемов и способов художественно-педагогической деятельности означает, что в результате рефлексий состоялся сдвиг в образе мышления, предопределенный преодолением осложнений при решении заданий. Выход в рефлексивную позицию из деятельности представляет определенную сложность, потому что существующие схемы мышления и закрепленные в опыте образцы деятельности имеют тенденцию воспроизводиться. Феноменологическая рефлексия дает возможность в познании подняться над собственным знанием, сделать его объектом созерцания, сравнить его с другими знаниями, определить границу и таким образом осуществить рефлексию собственного знания. Осознавая собственные действия и их мотивацию будущие специалисты действительно могут рассматривать их как феномены, относительно которых практикующий учитель становится свободным и может по своему усмотрению изменять, заменять, совершенствовать собственные профессиональные качества. В этом мы видим важную функцию рефлексивного мышления в профессиональном становлении.

Рефлексия, как наиболее распространенный способ феноменологического познания, влияя на регулятивные фундаменты мышления, начинает влиять на производительность мышления.

Собственно в этом заключается ее методологическая функция. Наличие такого влияния, а также связи профессиональной рефлексии и художественно-педагогического мышления мы рассматриваем как один из существенных признаков, который позволяет выделить в составе профессионального сознания особые образования – психологическую, феноменологическую и методологическую рефлексию. Каждый из данных типов рефлексии выполняет свою функцию в профессиональном становлении личности. Высокий уровень профессиональной культуры педагога характеризуется достижением уровня методологического мышления. О достижении уровня методологической рефлексии (истинность, полнота, систематичность усвоения ею своего объекта) свидетельствует о наличии в сознании специалиста свойственных ей форм (интуиция, персонификация, образцы, правила, концептуальные системы).

Умение распознавать разнообразные формы рефлексии свойственно конкретному сознанию, и возможность организовывать трансформацию соответствующего содержания имеет важный практический аспект. Он связан уже не с объективацией, а с усвоением в процессе профессионального становления. Объективированное содержание сознания педагога, будучи представленным студенту, сначала может восприниматься им как аксиома. В качестве предметного знания его нужно перевести на соответствующее "функциональное место", превратить в элемент основания мышления. Здесь необходимо изменить тип рефлексии, и найти тот, который бы больше всего отвечал требованиям операционного усвоения транслируемого содержания.

Оперирование комплексами репродуктивных моделей, овладение приемами и методами мышления, способность к их рефлексивной переработке являются функциями профессионального становления. Осознанное усвоение знаний, приемов и методов, рефлексивная работа над ними выступают условием их эффективного использования в решении творческих задач. Рефлексия обеспечивает обобщение и экстраполяцию раньше усвоенных способов художественно-педагогической деятельности в новые, нестандартные педагогические ситуации. Процессы целеполагания, создание планов уроков, подбор художественных произведений, принятие решений в конкретных художественно-педагогических ситуациях, предвидение последствий и корректирование воспитательных действий, составление программ самоусовершенствования и тому подобное происходит при условиях комплексного развития и использования коллективного и

индивидуального мышления студента и педагога, учителя и его учеников.

В определении теоретико-методологических основ профессионального становления будущих учителей художественных дисциплин актуализируется проблема осмысления роли и значения искусства в процессе учебы и воспитания. С одной стороны, это касается того, как будет формироваться художественно-эстетическое сознание будущих учителей художественных дисциплин, а с другой – на каких основах учителя будут осуществлять воспитание своих учеников.

В концепции профессионального становления будущих учителей художественных дисциплин мы отмечаем то, что этот процесс в отличие от традиционного изучения (усвоения) художественного произведения происходит при условиях межсубъектного общения учеников, студентов, учителей и преподавателей с произведениями искусства. Решающим условием такого общения является способность осуществлять диалогическое взаимодействие в системах "учитель – произведение искусства – ученики" или "преподаватель – произведение искусства – студент" языком самого искусства. То есть его образами, интонациями, что адекватные чувствам и мыслям, которые порождает это произведение в душе человека. Это условие направлено на обеспечение эффективного использования воспитательного потенциала художественного произведения в процессе профессионального становления будущего учителя художественных дисциплин.

С давних времен и донныне в подходах и суждениях о воспитательном потенциале искусства существуют определенные разногласия. Достаточно принципиальным является вопрос о том, существует ли вообще воспитательный потенциал искусства, а если существует, то как именно он влияет на развитие личности.

Искусство в разные исторические эпохи, в разных общественных формациях было полем противоречий между теми, кто утверждал и теми, кто отрицал его воспитательное влияние. Художественно-эстетическое воспитание благодаря полифункциональности и разнообразию проявлений практически никогда не фигурировало в чистом виде, а использовалось как "фон" или приложение к моральному, идеологическому, политическому, физическому воспитанию. Эти тенденции имеют свои исторические корни.

Еще в Древнем Китае (особенно в конфуцианский период) музыка считалась одним из лучших средств не только воспитания, но и

перевоспитания людей, изменения их привычек, традиций и обычаев. Суровая символическая и семантическая детерминированность пентатоники должна была, по убеждению конфуцианцев, влиять на жизнедеятельность людей, которые воспринимали музыку. Толкование музыки как средства развития определенных моральных качеств (покоя, вежливости, искренности и т.п.) было общепризнанным.

Вместе с тем, уже тогда были альтернативные взгляды на роль искусства и, в частности, музыки. Существовали концепции с утверждениями ее негативного значения. Так мыслитель Мо Цзи в противовес конфуцианской позиции выступает "против музыки", полностью отрицая возможности ее влияния на моральную и социальную сторону человеческой жизнедеятельности.

Разные взгляды на воспитательный потенциал искусства, временами противоположные, имели место и в других общественно-исторических формациях. В отличие от древнегреческого учения о могучей воспитательной силе искусства в эллинистических философских учениях (эпикурейство, стоицизм, скептицизм) роль музыки сводится к вкусовым ощущениям, и выдвигаются предложения вообще отказаться от нее. В эпоху средневековья искусство разделяют за определенными критериями на духовное, которое официально признается и светское, которое отбрасывается.

Для В.Шекспира безразличный к музыке человек способен творить лишь зло, в то же время Ж.Б.Мольер в своих пьесах высмеивает воспитательную роль музыки. И даже в XIX ст., когда музыкальное искусство, казалось бы, достигает своего апогея, французский философ Ж.М. Гюйо подобно эпикурейцам твердит, что для него "прохлада более эстетичная, чем аккорд". В таких высказываниях имеется ввиду то, что искусство хорошее или плохое не само по себе, а в связи с тем поводом, ради которого создано конкретное произведение. "До возникновения эстетического суждения, – пишет Т.Кнайф, – существовали "функционально-ценностные суждения"<sup>1</sup>, нацеленные преимущественно не на художественные качества произведения искусства, а на пригодность его к выполнению определенных узких социальных функций. Во второй половине XVIII ст. о музыке, в частности, судили с точки зрения ее социальной пригодности, поэтому когда в старых рукописях встречаем высказывание "прекрасное", "изысканное" на титульных страницах

---

<sup>1</sup> Knif T. Musikasthetik. Einfungung in die Systematische. Musikwissnschaft. – Köln, 1971. – P. 149.



собраний пьес XVI-XVII ст., то функциональное суждение воспринимается временами, как гарантия эстетических качеств.

Наиболее пестрая картина взглядов на искусство и его воспитательное значение формируется в XX веке. Засилие массовой культуры, коммерциализация популярных видов искусства приводят к значительной переоценке достижений художественной культуры и определенной переориентации в художественном образовании.

Происходит значительная поляризация позиций относительно искусства. С одной стороны искусство все чаще рассматривается как форма содержательного досуга. И это достаточно обоснованная мысль. Более глубинные возможности искусства, роль искусства в воспитании личности не отбрасываются, но на практике далеко не всегда признаются. Вопрос состоит также в том, какого искусства и какого содержания воспитание.

Отбрасывая материалистическую воспитательную парадигму, – Г.Ващенко – возвращается к тысячелетней традиции украинского народа. "Могучее влияние музыки на психику, – пишет он, – осознавал еще Платон. Это влияние может быть позитивным или негативным в зависимости от того, каким чувством проникнутая музыка. Потому он советовал применять к музыкальным произведениям строгую цензуру и только после того пускать ее в массы. Она может вызывать самые благородные чувства и возбуждать самые отвратительные страсти... В ней ярко отображается моральная болезнь нашего времени: материализация жизни, отторжение высоких идеалов, погоня за телесными утехами, оскотинивание человека... Только идеалистическое мировоззрение может быть целостным и лишенным внутренних противоречий. Для нас понятно, что такое мировоззрение может быть построено лишь на христианских основах"<sup>1</sup>.

Сомнению поддаются возможности воспитания средствами искусства и в наше время. "Пока еще не доказано и, что еще более важное, не ясно, – пишут Б.П.Крупник и Т.В.Морозова, – какие конкретно эти возможности, их суть и масштабы. Собственно потому претензии поборников художественного воспитания на расширение позиций искусства в школе выглядят скорее волевыми, чем научно обоснованным"<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – Т. 1 – С.182.

<sup>2</sup> Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников // Искусство как фактор

Одно время И.О.Ляшенко и много других авторов утверждали, что "социалистическая художественная культура служит действенным идейно-эстетичным фактором познания и пропаганды советского образа жизни, коммунистического воспитания самых широких масс трудящихся"<sup>1</sup>. Это типичное для советского периода высказывание, с одной стороны, свидетельствует о признании воспитательного потенциала искусства, а с другой о том, что цель воспитательного влияния видели вне художественно-эстетической сферы.

На ошибочность и негативное значение такого подхода к развитию художественно-эстетического сознания указывал Л.С.Выготский. "Обычно считают, что художественному произведению свойственен хороший или плохой, но непосредственный моральный эффект... Прежде всего следует отказаться от взгляда, что переживания эстетические имеют какое-то непосредственное отношение к моральному, и что всякое художественное произведение вмещает в себе как бы толчок к моральному поведению"<sup>2</sup> – и далее. – "Высшей и карикатурной формы это достигло в отыскивании главной мысли какого-нибудь произведения при выяснении того, что хотел сказать автор" или "какое моральное значение каждого героя в частности... Это убивающе действует на самую возможность художественного восприятия и эстетического отношения к произведению..., внимание переносится с самого произведения на его моральный смысл"<sup>3</sup>. Другой, не менее вредной психолого-педагогической ошибкой в художественно-эстетическом воспитании, есть навязывание искусству посторонних ему задач и целей, но уже не морального, а социального и познавательного характера. Эстетичное воспитание принимается и допускается как средство расширения познания учеников и их социализации. "...Легко доказать, – настаивал Л.С. Выготский, – что правда художественная и правда действительности находятся в чрезвычайно сложных отношениях: действительность в искусстве является настолько преобразованной и

---

интеллектуально-творческого развития школьников. – М.: Просвещение, 1989. – С. 175.

<sup>1</sup> Ляшенко И.О. Советская музыкальная культура и социалистический образ жизни // Музыкальное искусство и формирование нового человека. – К.: Муз. Укр., 1982. – С. 18-19.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – С.272.

<sup>3</sup> Там же. – С.274.

видоизмененной, что прямого переноса смысла от явления искусства к явлению жизни не может быть. При этом мы рискуем очутиться не только при порочном понимании действительности, но и при полном исключении чисто эстетических моментов в преподавании"<sup>1</sup>. Его мысль переключается с мыслью известного испанского философа Х.Ортеги-и-Гассета: "...художественное и действительность являются совсем разными. Художественный объект является художественным лишь настолько, насколько он является нереальным"<sup>2</sup>.

Наконец остается обратить внимание еще на одну ошибку, которой грешит современное художественно-педагогическое образование – попытку свести эстетичное воспитание к наслаждению художественным произведением как цели. Эта мысль является достаточно распространенной благодаря негативному влиянию средств массовой информации, а также благодаря примитивным трактовкам (на бытовом уровне) роли и смысла искусства в обществе и в жизни конкретных людей. "Здесь опять, – замечал Л.С. Выготский, – художественное произведение трактуется как средство для возбуждения гедонистических реакций и, в сущности, относится в один ряд с другими подобными реакциями и раздражениями абсолютно реальными"<sup>3</sup>. На этот счет Х. Ортега-и-Гассет писал: "Искусство XX ст. не может основываться на психическом заражении. Способность заражаться совсем не духовного порядка, это механический отзыв, подобно того, как царапанье ножом по стеклу механически вызывает у нас неприятное, судорожное ощущение. Дело здесь в автоматическом эффекте, не более. Не нужно смех от щекотания путать с действительным весельем. Это удовольствие должно быть удовольствием умным"<sup>4</sup>. Обнаженное и экзальтированное переживание мешает пониманию смысла художественного произведения, осмыслению своего "Я". Восприятие остается на уровне чувственного, а направление развития культуры индивида – непредсказуемым, а следовательно, неуправляемым.

В истинном искусстве студент находит то реальное, что воплощено художником в художественной форме. В зависимости от уровня развития личности, ее художественно-эстетических

---

<sup>1</sup> Там же. – С. 275.

<sup>2</sup> Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства : СПб.; М.: Радуга, 1991. – С.357.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Психология искусства. –М.: Искусство, 1986. – С.277.

<sup>4</sup> Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства: СПб.; М.: Радуга, 1991. – С.238.

потребностей студент может найти в произведениях искусства то, о чем художник и не подозревал. Ведь многие из художников воспринимают и интерпретируют свои произведения иначе, чем критики-искусствоведы. В частности, композитор И.Ф.Стравинский протестовал против описаний его музыки, в которой авторы публикаций пытались находить чувства, мысли и пр. Он считал, что музыка вообще бессильна выражать что-либо. По его мнению музыкальные образы нельзя перевести в словесные определения и метафоры. Он призывал "любить музыку ради нее самой"<sup>1</sup>. Вместе с тем, в экспрессивистских художественных концепциях утверждается, что искусство по своей сути является выразителем и носителем лишь одних эмоций.

Ряд противоречивых утверждений встречаем в высказываниях других авторов. Так, с целью избежания крайности в экспрессивистских толкованиях природы музыки, по мнению Х. Ортеги-и-Гассета, не следует отождествлять значения слов "грустная музыка" и "музыка, которая выражает грусть"<sup>2</sup>. "Если в музыке "Dies irae" мы слышим тревогу, то это не означает, что это чувство предсмертного страха композитора"<sup>3</sup>. Он отмечает, что воспринимать и понимать произведения искусства может лишь тот человек, который выработал в себе способность видеть их такими, какие они есть в действительности – произведениями фантазии, мнения художника. Большинство людей сделать это не могут, они никогда не почувствуют истинно эстетичное наслаждение, потому что погруженные в сегодняшнюю реальность. Избыточное внимание к такой реальности в произведениях искусства несовместима с сугубо эстетичным чувством. Такими являются, например, произведения искусства, в которых теряется грань между художественным воплощением человеческих переживаний и которые переходят границу между художественно-эстетической выдумкой и реальным страданием, что в изображениях жестокости и боли, насилия и похотливости по силе своего влияния слишком приблизились к реальности, а потому очутились за пределами эстетического.

Особенностью развития художественно-педагогической культуры будущего учителя художественных дисциплин является постижение не единственного "общепринятого" подхода ко всем

---

<sup>1</sup> Стравинский И. Хроника моей жизни. – М.: Сов. композитор, 1972. – С.244.

<sup>2</sup> Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства : –СПб.; М.: Радуга, 1991. – С.327.

<sup>3</sup> Там же. – С. 39.

видам и жанрам искусства, их способности влиять на чувства и мнения людей, а толерантное отношение к разным мыслям, оценкам, суждениям, овладению умением вызывать у людей желание задуматься над вечными ценностями человеческой жизни, умение выслушать разнообразные высказывания относительно чувств, переживаний, мыслей, возникающих в процессе восприятия конкретного произведения искусства. Он должен понимать, что каждый человек может от искусства взять лишь то, что он может от него взять. Так, например, Е.Ганслик, рассматривая способность музыки влиять на эмоциональное состояние слушателя, писал: "Музыка может вызывать радость и печаль. Верно! Но не вызовут ли их в значительно больше мере большой лотерейный выигрыш или смертельная болезнь друга? Суть в том, как пробуждаются подобные аффекты специфически музыкой?"<sup>1</sup>. "Наш интерес к событиям в трагедии происходит по большей части с нашей страсти до самопознания и само установки ... и мы ожидаем от нее содействия в нашей подготовке к жизни", - пишет А.Адлер, интерпретируя с крайней психоаналитической точки зрения категорию трагического катарсиса в искусстве<sup>2</sup>. Особенность художественно-педагогического развития учителя искусств заключается не в том, чтобы научиться правильно оценивать знания и навыки учеников, а в том, чтобы у него развилось умение организовывать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтоб у воспитанников возникло желание к общению с искусством, и сформировалась потребность в поисках сущностей и смыслов, размышлениях над общечеловеческими ценностями, потребность в высоких эстетических чувствах и переживаниях.

Особенное понимание природы искусства, его смысла было у педагога и музыканта, ректора народной Киевской консерватории Б.Л.Яворского. Он видел в тональности музыкально-специфический образ объёмности, пространственности и действующих в пространстве сил притяжения. Его высказывание относительно природы музыки, а следовательно, и природы ее восприятия, воспитательного влияния близкие с аналогиями П.Хиндемита между тональными закономерностями и перспективой<sup>3</sup>.

Рассуждая об относительности тональных связей, Л.Стоковский сравнивает их с эволюцией космических представлений.

---

<sup>1</sup> Музыкальная эстетика Германии: В 2-х т. – М.: Музыка, 1982. – Т. 2. – 90 с.

<sup>2</sup> Adler A. Menschenkenntnis. – Frankfurt a M. – 1974. – p.242.

<sup>3</sup> Яворский Б.Л. Сборник избранных трудов – В 2-х т. / Ред Д.Шостаковича. – М.: Музыка, 1972. – Т 1. – С.19-20.

Развитие музыкального мышления приводит его к пониманию тоники как "подобию Солнца, вокруг которого вращаются строки". Завершение этой тенденции Л.Стоковский видит у А.Шенберга: "Классическая тональная мысль основанная на представлении о вселенной, которая определяется гравитацией и притяжением, "серийная" же мысль – на гипотезе вселенной, которая постоянно расширяется"<sup>1</sup>.

Здесь явно проглядывают две тенденции в подходах к пониманию природы музыки и ее восприятия. Если теории Б.Л.Яворского и П.Хиндемита ближе к тональной музыке начала века, то музыка А.Шенберга воспринимается иначе. Упомянутые теории – это поиски смысла искусства не только в эмоциях и чувствах, а скорее в пространственных ощущениях и рефлексиях.

Проблему смысла музыки авторы рассматривают в парадоксе. Признается, например, что содержание искусства звуков не переводится на словесный язык и, вместе с тем, существует практика таких переводов; музыка означает не что-то немusикальное, она означает саму себя; музыкальный смысл можно описать лишь музыкальными средствами.

Анализируя подобные высказывания Т.В. Чередниченко разделяет восприятие на эстетическую идентификацию и эстетическое познание. Последнее, по его мнению, является "отыскиванием слов для определения этого понятия". Сочетание эстетической идентификации и эстетического познания в художественно-педагогической практике создает условия для достижения полноты эстетической экзистенции<sup>2</sup>. Такое сочетание возможно при определенных психолого-педагогических условиях, а также из соответствующих философских позиций. Но, вместе с тем, следует отметить, что восприятие разных по стилю и жанру видов искусства обусловлено соотношением чувственного и интеллектуального, что кроется в особенностях средств художественной выразительности и способах осмысления художественного произведения.

"Если мы попробуем "объяснить" музыку, мы должны объяснять музыку, а не набор немusикальных понятий, которые как паразиты выросли вокруг нее", советует известный музыкант и педагог Л. Бернштейн<sup>3</sup>. К таким немusикальным понятиям он относит

---

<sup>1</sup> Стоковский Л. Музыка для всех нас. – М.: Сов. композитор, 1963. – С.96.

<sup>2</sup> Чередниченко Т.В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики. – М.: Музыка, 1989. – 222 с.

<sup>3</sup> Бернштейн Л. Концерты для молодежи. – Л.: Сов. композитор, 1991. – 79 с.

"повествовательно-литературный", "естественно-живописный", "эмоционально-реактивный" смысл художественных произведений, допуская лишь толкование "чисто музыкального стиля". Хотя и это, по его мнению, может привести к скуке и разочарованиям.

Корни этих проблем в широко распространенном утверждении, что художественное произведение имеет свою специфическую предметность, а произведения искусства передают информацию закодированную в системе материальных выразительных средств. Коммуникативная природа художественного произведения выступает в этом контексте как единство знака и значения. Соответственно выплывает и утверждение, что материальная конструкция существует в искусстве ради определенной духовной информации о человеческом опыте, и это позволяет считать искусство "хранилищем социальной памяти человечества".

Особенность профессионального становления заключается также в подходах к достаточно давней проблеме содержания и смысла искусства, поскольку определение последних является фактором воспитательного влияния во время общения с искусством. Разные эпохи, направления, стили выдвигали свои версии толкования, суждения, свое понимание смысла, сути искусства, которые потом опять отрицались. Неопровержимым является тот факт, что в разные периоды исторического развития искусства создавались жанры и стили, которые существенно отличались один от другого. Это связывалось с изменением вкусов и предпочтений. Следовательно, должен был изменяться и характер восприятия произведений искусства.

В выработке подходов к процессу развития художественно-педагогической культуры следует учитывать рекомендации известных знатоков искусства, которые при определенных условиях можно трактовать как принципиальные позиции относительно общения с разными видами, жанрами, стилями и направлениями искусства. Эти подходы далеко неоднозначны, но они свидетельствуют о глубине и разнообразии смыслов, сущностей жанров и стилей произведений, которые уже стали историей и произведений, которые лишь прокладывают себе дорогу к сознанию и исторической памяти человечества.

Показательным является классический пример рефлексии Н.В.Гоголя по поводу посещения им выставки, где экспонировалась картина К.П. Брюллова "Последний день Помпеи". Величайший

---

писатель пишет: "Я приближался вместе с толпой к той комнате, где она стояла, и на минуту, как всегда бывает в подобных случаях, я позабыл вовсе о том, что иду смотреть картину Брюллова; я даже позабыл о том, есть ли на свете Брюллов, но когда я взглянул на нее, когда она блеснула передо мной, в мыслях моих, как молния, пролетело слово "Брюллов!". Я узнал его. Кисть его вмещает ту поэзию, которую только чувствуем и можем узнать всегда: чувства наши всегда знают и видят даже отличительные признаки, но слова их никогда не расскажут." Дальше о собственных впечатлениях от картины Н.В.Гоголь рассказывает: "'Мысль ее принадлежит совершенно вкусу нашего века, который вообще, как бы чувствуя свое страшное раздробление, стремится сокопуплять все явления в общие группы и выбирает сильные кризисы, чувствуемые целой массой... Создание и обстановку своей мысли произвел вон необыкновенным и дерзким образом: вон схватил молнию и бросил ее целым потоком на картину... Фигуры вон кинул сильно, такой рукой, какой мечет только могущественный гений...". Кстати, вспомним также его гениальные строки: "Чуден Днепр при тихой погоде, когда вольно и плавно несет вон воды свои..." – это поток рефлексий. Такие примеры выгодно отличаются от традиционного анализа художественных произведений. Они сами по себе являются шедеврами художественно-эстетического мышления. К таким можно отнести, например, высказывание Х. Ортеги-и-Гассета: "Лишь при одном условии мы можем наслаждаться Тициановым портретом Карла V, изображенного верхом на коне: мы не должны смотреть на Карла V, как на действительно живую личность – вместо этого мы должны видеть лишь портрет, идеальный образ, выдумку. Человек, который изображен на портрете и сам портрет – вещи совсем разные: либо мы интересуемся одним, либо другим. В первом случае мы "живем вместе с Карлом V, во втором "созерцаем" художественное произведение как таковое".

И, объясняя свою позицию, приводит еще один пример: "Когда мы смотрим в окно, то мы или смотрим на стекло и сад, который за окном расплывается, или мы видим сад и не замечаем стекло. Вместе не выходит". Следовательно, по его мнению восприятие "живой реальности" и восприятие "художественной

---

<sup>1</sup> Крупник Е.П. Художественное сознание как систематизирующая основа приобщения к художественной культуре // Эстетическое воспитание на современном этапе: теория, методология, практика. – М.: НИИ искусствоведения, 1990. – С.104.



формы" несовместимы в принципе, потому что требуют разной настроенности нашего восприятия. "Искусство, которое предложило бы нам подобное двойное виденье, вынудило бы нас окосеть. XIX век значительно окосел", – шутит философ.

Разные подходы, разные позиции, но и первый, и второй пример является образцами беспристрастного, самостоятельного, свободного от внешних наслоений высказываний. В них есть искренность чувств и рефлексия собственных мнений, глубина понимания смысла художественного произведения. Того смысла, который видит мыслитель, а не заимствованного из общепринятого в обществе отношения к художественному произведению.

Такие высказывания служат примером беспристрастного рефлексивного мышления. В первом яркий пример психологической рефлексии, во втором – феноменологической.

Приведенные примеры подтверждают нашу мысль о том, что эпохи, жанры, стили, направления в искусстве могут иметь разную эстетическую концепцию, разный содержательно-смысловой потенциал, соответственно есть отличия и особенности в том, как рассматривается характер эстетического влияния, а вместе с тем подходы к эстетичному воспитанию и учебе. Нельзя с точки зрения одной дидактической концепции анализировать восприятие студентами классической, джазовой или рок-музыки, поэзию эпохи романтизма и ее экспрессионистские течения, полотна Х.Рембрандта, Р.Веласкеса, М.Репина и работы К.Малевича, В.Кандинского, П.Пикассо или С. Дали.

На первый взгляд, диаметрально противоположной относительно восприятия и оценки художественных произведений является позиция профессора Торонтского университета Д. Еллиота. Анализируя его художественно-педагогическую деятельность, Е.П.Крупник выделяет стремление дистанцироваться от принципов западноевропейской педагогики и "классической" эстетики. Предостерегает от пользования западноевропейским терминологическим словарем, поскольку характерной чертой джазовой эстетики является участие в музыке, а не ее созерцание. Но тем самым подтверждается наша позиция относительно разноплановости подходов к разным видам, жанрам, направлениям искусства.

Х.Ортега-и-Гассет писал: "Произведения искусства, как и пейзаж, раскрываются во всей своей красоте лишь тогда, когда на него смотрят из определенной точки. Более того, думаю, что с целью спасения музыки и живописи от краха, который им угрожает, следует

немедленно разработать учение о восприятии, систему способов наслаждаться искусством – искусство об искусстве... Слушая бетховенский романс, мы слышим песню собственной души" в отличие от "новой музыки"<sup>1</sup>. В своих размышлениях он разделял музыку романтиков (Л.Бетховен, Ф.Мендельсон) и современную ему (К.Дебюсси, И.Ф.Стравинский) с точки зрения восприятия. По его словам, музыка К.Дебюсси и И.Ф.Стравинского имеет в виду совсем другое внутреннее состояние. "Вместо того чтоб прислушиваться к сентиментальным отзывам собственной души мы сосредоточиваем слух и всё наше внимание на самих звуках, на том странном, волшебном, что происходит в оркестре. Эта музыка является чем-то внешним, чем-то отдаленным, расположенным вне нашего "Я-объекта", относительно которого мы выступаем в чисто созерцательной роли. Наслаждаясь новой музыкой мы сосредоточиваемся извне. И сама она, а не ее отзвук интересует нас." В высказывании автора проведена достаточно четкая граница между искусством разных эпох. И эта граница так же пролегает через способы, психологию восприятия, через механизм усвоения искусства. Общение с современным искусством без адекватных подходов к его художественно-педагогической интерпретации, без саморефлексии приводит студентов в тупик, где они вынуждены подражать позициям преподавателя или самостоятельно искать собственные подходы к пониманию смысла и сути, роли и значения тех или других произведений в учебно-воспитательном процессе.

Феноменологическое познание искусства конкретизирует эстетическое "на уровне выразительности" (А.Ф.Лосев) как системное свойство и, таким образом, эстетическое выступает уже не как следствие образующих его составляющих, а как причина, то есть уже в роли детерминанты, которая играет роль художественно-эстетического компонента в формировании профессионального сознания. Таким образом, изменяется направление поисков эстетического, в частности при дидактическом анализе произведений искусства. А следовательно, неминуемы изменения и в оценке воспитательного потенциала искусства, и в методике художественно-педагогического воспитания и учебы. Если на функциональном уровне мы вели речь о месте и роли эстетического в искусстве, то в этом случае речь будет идти о том, каким образом красота находит

---

<sup>1</sup> Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – С.173-174.

свою интегративную выраженность и специфику. Как она осознается условием нормального функционирования таких, например, ключевых ценностей становления личности, как осознание совершенства, гармонии, истины, переживания, счастья, творчества и тому подобное. Иначе говоря, речь уже будет идти не столько о красоте художественного образа, сколько об образности красоты воплощенной в произведении искусства. "Освещение эстетическим неэстетического составляет феноменологический уровень бытия эстетического." – пишет В.М.Видгоф<sup>1</sup>.

Опираясь на феноменологию восприятия французского философа М. Мерло-Понти, американский исследователь-педагог Дж. Смит разработал концепцию художественного воспитания, которую назвал "философией музыкального звука". Согласно этой концепции ставится цель разработать не только новый метод звукового восприятия, но и пути эстетического перевоспитания общества. Это, в первую очередь, касается учителей художественных дисциплин, которые потом научат новому методу своих учеников. Суть метода заключается в том, что с помощью феноменологического толкования механизма восприятия могут объединяться разные стороны "бестелесного духа" и "бездушного тела". Сам звук в методике Дж.Смита связывается с целостным человеком, индивидом и фиксируется в форме музыки, танца, языка. В сфере музыкального воспитания первоочередным он считает преодоление разногласия между теорией и практикой и требует установление диалектического единства между общими и специфическими целями воспитания. Для достижения своей цели он ставит вопрос о необходимости "перевоспитания учителей и считает, что, перевоспитывая учителей, можно достичь осознания важности переживания самого музыкального звука как такого.

Феноменологический способ общения с искусством, по мнению Дж.Смита, должен помочь людям избавиться от изолированности, отчужденности, которые проявляются в межличностных взаимоотношениях, в общении между людьми, или отсутствии такого общения. Автор обращается к феноменологии, пытаясь на ее основе создать новый способ общения с искусством. Предпосылкой такого общения, по его мнению, является

---

<sup>1</sup> Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания: деятельностный подход: Опыт философского анализа / Под ред. В.Н.Сагатовского. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1997. – 12 с.

тождественность субъекта и объекта в интенциональном акте, то есть при сосредоточении внимания на художественном произведении. Собственно, феноменологическая трактовка заключается в том, чтобы не манипулировать произведением, используя формальные мерки аналитических вопросов, а отвечать на вопросы, поставленные самим произведением. Имеется в виду "акт чистого восприятия" – слияние с объектом созерцания, а соответственно и отход от своей субъективности, "потому что она существует только при противостоянии объекта"<sup>1</sup>. Вслушиваясь, вдумываясь, а не анализируя, ученик становится как бы частью художественного произведения. Но тем самым художественное произведение присваивается, то есть становится частью того, кто его воспринимает. Этот процесс, по мнению Т. Кнайфа, состоит из нескольких процедур: "открытие слуха", "синтаксического слушания", "семантического слушания", "онтологического слушания". Такое, несколько схематическое, сведённое к элементарным действиям изложение субъективного понимания феноменологического подхода может дать представление о более сложных процессах и стать своеобразным образцом для разработки методик преподавания искусства в школах и гимназиях. Работа в высшем учебном заведении требует более широкого подхода к проблеме и более глубокому рассмотрению возможности феноменологического подхода к художественно-педагогическому развитию и профессиональному становлению будущего учителя художественных дисциплин.

Известный педагог и музыкант Б.В. Асафьев утверждал, что искусство нельзя изучать, его следует наблюдать или созерцать. По своему значению понятие "наблюдать" близко к "созерцать". Акт созерцания в феноменологии признается первой формой эстетического отношения. Собственно в созерцании заключается отличие субъекта и объекта эстетической деятельности. Созерцание переводит чувство человека во внешнюю форму (предоставляет чувствам качества объекта отношения)<sup>2</sup>.

Деятельность созерцания, – писал Г.-Ф. Гегель, – приводит к некоторому отстранению ощущения – к превращению содержания ощущения в объект, существующий вне нас. Созерцание как своеобразная форма восприятия имеет особенное значение для

---

<sup>1</sup> Smith J.F. The Experiencing of Musical Sound: Prelude to a Phenomenology of Music. – N.Y., – 1989. – p.37.

<sup>2</sup> Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. –Л.: Музыка, 1973. – С.12.

художественно-педагогического воспитания и учебы. Созерцание как в историческом, так и логическому аспектах выступает формой эстетического общения с искусством. Предметом созерцания служит человеческая чувственность в ее целостности и разнообразии. В них проявляется типологизация и дифференциация чувств, мыслей, суждений, оценок и тому подобное, то есть всей гаммы эстетических действий<sup>1</sup>.

Познание искусства – неотъемлемый момент любого рода художественной деятельности. В т.ч. не только "потребителя" (зрителя, слушателя), но и композитора, художника, поэта. Оно является естественным компонентом художественно-педагогической практики и, вместе с тем, неоднозначным за результатом способом профессионального развития будущего учителя художественных дисциплин. Перестраивая строй своих ощущений, волевых направлений, мыслей согласно с тем, что студент в силу особенностей своего художественно-эстетического развития способен воспринять, он вместе с тем согласовывает со своим внутренним миром, перестраивает по законам эстетики художественное содержание произведений искусства. Динамика таких "приспособлений" еще мало исследована, но очевидным есть то, что самого эмпатийного созерцания для профессионального воспитания и становления недостаточно, как недостаточный и формальный подход к анализу художественных произведений, который широко практикуется в педагогической практике и не требует выхода за пределы информативно-познавательных технологий.

Мыслительные процессы происходят в нас подсознательно, и мы временами удовлетворяемся результатами естественной рефлексии. Общение педагога и студента с произведениями искусства в пределах естественной рефлексии не несет в себе элементов "логического переживания", которое в феноменологии рассматривается как "скрытая жизнь мысли в нас". Феноменологи справедливо считают, что без ее выяснения невозможное никакое познание, ведь познание чего-то, когда нет представления о том, как происходит сам процесс познания, невозможно. Нарушается основное правило логики познания. Следовательно, теории познания должен предшествовать анализу сознания, пониманию природы логических переживаний, а отсюда актуализируется развитие теории

---

<sup>1</sup> Гегель Г.Ф. Система наук. – С-Пб: Наука, 1999. – Ч. 1. Феноменология духа. – С.212.

эстетического сознания, разработку которого мы считаем крайне важной для последующего создания систем художественно-эстетического развития личности.

Профессиональное сознание учителей художественных дисциплин, с феноменологической точки зрения, представляет собой целостный поток переживаний, в которых произведение искусства воспринимается как носитель воспитательного потенциала, что детерминирует процесс эстетического развития личности. Наиболее существенным признаком для такого потока есть *интенционность* – направленность студента на предмет познания (или имманентная предметность). Интенционные переживания относительно произведения искусства могут рассматриваться студентом и преподавателем как художественно-эстетическая реальность и как предмет педагогического анализа. В этом случае произведение искусства попадает в фокус осмысления, продолжая физически занимать назначенное ему место. И в то же время, оно разворачивается в сознании полной идеи, которую закладывает у него тот, кто его создает и тот, кто интерпретирует с целью формирования культуры восприятия, эстетического развития и профессионального самоусовершенствования. Даже находясь в сознании оно не растворяется в чувствах и эмоциях, а хранит и здесь свою структуру, но уже в качествах смысла и не в абстрактном, а полностью конкретном смысле, то есть становится идейным эстетическим явлением, которое в профессиональной подготовке учителя художественных дисциплин имеет статус художественно-эстетического объекта.

Будущий учитель идет к пониманию искусства от первого эмоционально-эстетического охватывания через рефлексию смысла того, что происходит "теперь и сейчас" или происходило во время восприятия в его собственной душе. В другом случае ему приходится вкладывать свое понимание, свою душу в "прокрустово ложе" общепринятых оценок и ярлыков. То есть в первую очередь нужно вести речь о том, что и как он сам понял и почувствовал, а не вколачивать его эмоциональное проявление традиционным вопросам: "Какими средствами выразительности воспользовался художник?". Искать смысл студенты должны не в самом произведении, а в себе, в собственной душе, последовательно отвечая себе же на вопрос: что именно происходило с моими чувствами, с моими мыслями? Как это происходило? Или это действительно мои мысли и чувства, или они пришли извне? Как я понимаю смысл этого произведения? Что в нем вызывало эти чувства?

А тогда уже от собственного понимания идти к сопоставлению своего впечатления с общепризнанными оценками. Такой подход защищает от конформизма и формирует личность. Движение наоборот – формирует конформиста (преимущественно сенситивного типа), которого беспокоит не суть художественного произведения, а то, что о его размышлениях и сомнениях узнают окружающие. Не обвинят ли его в невежестве?

Следовательно, существуют разногласия в мотивах художественно-эстетической и психолого-педагогической деятельности, а также художественно-эстетическом восприятии будущих учителей художественных дисциплин. Самостоятельность, беспристрастие в поисках смыслового содержания художественного произведения – характерный признак личности, которая движется по пути личностного профессионального становления. Ввиду разнообразия мыслей, течений, направлений, подходов к пониманию искусства, его роли и значения в художественно-эстетическом воспитании и тому подобное, заданием каждого студента, который лишь овладевает профессией учителя изобразительного искусства, музыки, литературы – есть выработка своей собственной позиции относительно искусства, профессиональной деятельности, учеников, себя лично как профессионала.

Выводы:

1. Теоретико-методологический анализ проблем профессионального становления учителей художественных дисциплин дает основания утверждать, что основой профессионального развития личности в современных условиях является гуманистическая направленность, человекоцентризм, личностная ориентированность и индивидуализация профессионального художественного и педагогического образования, интенсивное художественно-эстетическое развитие в общении с искусством и учениками. Последующее развитие теории профессионального становления требует взвешенного использования разных концептуальных подходов к решению проблемы открывающей возможность в самопознании подняться над собственным знанием. Сделать мысли и чувства объектом созерцания, сравнить его с другими знаниями; определить границу и, таким образом, осуществить рефлекссию приобретенных знаний, собственных мнений, чувств, художественно-педагогического опыта. Осознавая собственные действия и их мотивацию, индивид может рассматривать их как феномены, по отношению к которым он становится свободным и

может по своему усмотрению изменять, заменять, совершенствовать свои профессиональные качества.

2. В основе профессионального становления учителей художественных дисциплин должен быть заложен процесс развития художественно-педагогического сознания специалиста, овладения основными видами профессиональной рефлексии: психологической, феноменологической, методологической.

3. С изменением парадигмы образования другими должны стать организация высшего художественно-педагогического образования, а соответственно обновленными – технологии воспитательного процесса. Развитие системы художественно-педагогического образования на гуманистических основах требует создание технологий и методик профессионального становления личности будущего специалиста, которые станут основой научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, что осуществляется на факультетах художественного профиля педагогических высших заведений.

4. Профессиональное становление учителей художественных дисциплин должно быть сориентировано на взаимодействие с искусством как с субъектом художественно-эстетического общения, а не как объектом научного анализа и предметом изучения. Деятельность учителей художественных дисциплин в той ее части, где она касается взаимодействия с учениками, должна основываться на осознании и овладении искусством не как наукой, а как источником человеческой духовности. Вместе с тем будущий учитель должен помнить, что его компетентность в искусствоведении и педагогике является важным фактором его последующего профессионального развития.

**Падалка Г.Н.**

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИДЕАЛОВ И ВКУСОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

### ***1. Актуальность проблемы формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки.***

Решение социальных задач в духовной сфере невозможно без всестороннего развития высокой эстетической культуры современного человека, центральным механизмом которой выступает оценочная деятельность. Поскольку дефицит эстетического



воспитания выступает (является) причиной девальвации художественных ценностей в сознании определенной части молодежи, перед учителями музыки возникает задача целенаправленной активизации и регуляции оценочной деятельности школьников в сфере искусства. Вне сформированности собственных эстетических идеалов и вкусов учителя эту задачу невозможно решить целостно.

Внимание к исследованию эстетических идеалов и вкусов учителей музыки мотивируется также особенностями развития художественной практики современности. В условиях развития цивилизационных процессов обновляется и искусство, для которого все более характерным становится поиск новых форм, жанров, стилей, наиболее полно способных выразить изменения в жизни современного человека. Художественное осознание разных сторон современной жизни - процесс сложный, нередко противоречивый, такой, который порождает порождающий эстетически разнородные явления. Вне четких ценностных ориентаций в области искусства ученикам трудно разобраться в том, что истинно прекрасно, а какие произведения только кажутся таковыми. В этих условиях художественно-оценочная деятельность приобретает особое значение. Для современного учителя представляется особенно важным умение распознать истинную художественную значимость музыкальных произведений и академического, и популярного жанров, отделить настоящее в искусстве от его псевдообразцов.

Логика развития научной педагогической мысли также побуждает к исследованию путей формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей. За последние годы развернулась широкая теоретическая и экспериментальная работа по созданию теории и методики формирования эстетической культуры студентов музыкальных факультетов, выявлены педагогические условия творческого развития учеников, исследуются особенности формирования музыкального восприятия.

Для определения теоретико-методических основ формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки в современных условиях можно было бы попробовать обобщить уже исследованное в этой области и пойти путем восполнения недостающего в искомой области. В то же время возможен и иной путь - построение педагогической концепции на одной принципиальной основе. Мы считаем, что в соответствии с современной трактовкой роли учителя в духовном обновлении общества наиболее целесообразно во главу исследовательских поисков поставить систему детерминант, определяющих профессионально-

педагогическую направленность процесса формирования эстетических идеалов и вкусов студентов.

Исследование эстетических идеалов и вкусов в контексте профессиональной подготовки может сыграть особую роль. С одной стороны, теоретическое обоснование закономерностей формирования эстетических идеалов и вкусов выступает в методологической функции, приобретая значение для дальнейшего развития теории эстетического воспитания, с другой - исследование эстетических идеалов и вкусов в контексте педагогического образования способствует проникновению научной мысли в более глубокий пласт профессиональной работы учителя.

## ***2. Сущность, специфика, проблемы взаимодействия эстетических идеалов и вкусов личности.***

Эстетические идеалы и вкус – важнейшие свойства личности учителя музыки, вне которых невозможно осуществление его социальных функций на высоком профессиональном уровне.

Выбор и интерпретация учебного репертуара, исполнение музыкальных произведений на уроке, организация музыкальной деятельности учеников зависят от способности учителя к эстетической оценке музыкального материала. Кроме того, собственно педагогическая деятельность в своей основе исполнена эстетического смысла, опосредуется критериями мастерства, гармонии, совершенства. «Режиссура» урока, общение с учениками, специфическим компонентом которого является художественное взаимодействие, планирование и реальная организация внеклассных занятий закономерно соотносятся с представлениями учителя об эстетически совершенном.

Современная теория эстетического воспитания выдвигает категории эстетического идеала и эстетического вкуса в число фундаментальных. Под эстетическим идеалом понимают конкретно-чувственное представление типа, образца, модели эстетического совершенства и вместе с тем как конкретно-чувственное выражение высшей цели эстетической деятельности. Эстетический вкус рассматривается как система чувственно-рациональных предпочтений личности, которые вырастают на почве исторически детерминированных представлений каждого индивида о прекрасном и побуждающих его к активной, соответствующей идеалу, жизнедеятельности.

Нетрудно заметить, что в приведенных определениях рельефно просматривается связь между эстетическими идеалами и

вкусом личности. В их взаимодействии воспроизводится диалектика общего и частного, где эстетический идеал выступает как общее, вкус как частное. Эстетический идеал является необходимым условием существования эстетического вкуса личности. Развитый эстетический вкус, в свою очередь, вбирает в себя идеал, ориентируя человека на ту или иную оценку эстетических ценностей. Деформация вкусов нередко оказывается следствием несформированности или искаженных представлений личности о прекрасном. Вся система эстетических предпочтений сориентирована на выявление соответствия или несоответствия того или иного явления с их объективированной в идеале эстетической ценностью. В свою очередь, эстетический вкус не является пассивным воспроизведением идеала при оценивании эстетических характеристик объекта.

Роль вкуса не сводится к механическому наложению эталона совершенства к системе оценочных действий. Закономерности реализации вкуса в практике показывают его активную роль в формировании эстетических идеалов личности. Эстетический идеал во многом контролируется, и более того, определяется благодаря влиянию индивидуальных вкусовых склонностей каждой отдельной личности. Вкус выражает эстетический идеал и вместе с тем влияет на формирование его содержания.

Осуществляя регуляцию деятельности, развивающейся по направлению к совершенству, эстетический вкус тем самым вносит коррективы в представления личности об этом совершенстве. Таким образом, эстетический идеал и вкус питают друг друга и поддерживают на всех уровнях. Их взаимодействие выступает, прежде всего, как процессуальная целостность, которая обеспечивает благодаря идеалу определенную направленность непосредственной вкусовой оценке.

Нахождение внутренних факторов взаимодействия эстетических идеалов и вкусов, которые находятся в их внутреннем единстве и противоположности, нацеливают исследовательскую мысль на поиск гибкой, подвижной системы педагогических средств, которые можно было бы применять дифференцированно, считаясь с требованиями индивидуального подхода, столь важного в сфере музыкального воспитания.

При изучении взаимодействия между эстетическими идеалами и вкусами самыми значимыми выступают такие параметры рассмотрения, как соотношение существующего и надлежащего, обобщенного и конкретного, объективного и субъективного.

Взаимодействие *должного и сущего* ярко выявляется при соотнесении представлений личности о прекрасном с реакцией ее эстетического вкуса.

Действительно, эстетический идеал как образец эстетического совершенства, как особая форма целеполагания наиболее полно воплощает представление человека о должном. Но направленный в будущее, эстетический идеал становится также высшим критерием эстетической оценки реально существующих явлений. Решающее слово в оценивании сущего принадлежит вкусу. Вместе с тем эстетический вкус незримо очерчивает контуры целенаправленной и целеполагающей деятельности человека, направленной на достижение оптимальных и совершенных результатов. Эстетический идеал и вкус взаимно дополняют друг друга, объединяя сущее и должное, реальный подход с идеальными представлениями.

Взаимодействие *должного и сущего* в соотнесении эстетических идеалов и вкуса позволяет сделать важный в педагогическом отношении вывод. Речь идет о выявлении в эстетических идеалах и вкусах активного преобразующего начала. При сопоставлении с образом эстетически *должного* вкус не может ограничиться пассивно-созерцательной оценкой по принципу: «нравится - не нравится». Его реакция, опосредствуясь требованиями желательного, прорывается в будущее, вызывая тем самым стремление к красоте, стимулируя деятельность по перестройке, изменению, усовершенствованию. А эстетический идеал в соотнесении с реальностью художественной деятельности становится своеобразным камертоном, настраивая характер регулятивного действия вкуса.

Оптимальным результатом развития и эстетического вкуса, и эстетического идеала является достижение гармонии *интеллектуального и эмоционального* в их проявлении, органического синтеза сознательного и подсознательного, единство суждения и переживания. Деформация вкусов сказывается на гипертрофии эмоционального или интеллектуального начала. Излишняя эмоциональность выявляется в неспособности определиться со вкусовыми предпочтениями на уровне суждения, или эта оценка носит однозначный характер: «нравится - не нравится». Недостаточность эмоционального начала в оцениваемой реакции выявляется в отсутствии непосредственной, исполненной живого ощущения реакции на эстетические явления.

Отмечая единство интеллектуального и чувственного в эстетических идеалах и вкусах, подчеркнем разную степень эмоциональной насыщенности в этих формах эстетического сознания.

Эстетический вкус можно охарактеризовать как «мост» между эстетическими чувствами и эстетическими идеалами. Эта функция эстетического вкуса обусловлена большей наполненностью эмоционального начала в нем. Вместе с тем в реакции вкуса присутствуют и рациональные моменты, но в свернутом виде. В эстетическом идеале, наоборот, превалирует интеллектуальное начало. Определенным образом, эстетический идеал можно назвать понятийно-эстетическим обобщением действительности, где эмоциональное начало играет подчиненную роль.

Диалогическая природа взаимосвязи эстетических идеалов и вкусов рельефно выявляется также и в системе их *объективных и субъективных* отношений. С этой точки зрения эстетические идеалы и эстетические вкусы представляют собой как бы два полюса в единой системе ценностных ориентаций личности.

Эстетический идеал характеризует объект эстетического целеполагания в отношении к субъекту, вкус – отношение субъекта к объекту. Только соотнося первое со вторым, эстетические идеалы и вкусы, можно утверждать объективность первых и субъективность вторых. Вне этой системы и эстетические идеалы, и эстетические вкусы выступают как носители двупланового оценочного отношения - и объективного, и субъективного.

Эстетический идеал гармонизирует субъективность эстетического вкуса, настраивает эстетическое оценивание на переживание объективно значимого. Роль эстетического идеала в этом плане трудно преувеличить. Вместе с тем, заботясь о полноте и адекватности эстетической оценочной деятельности личности, нельзя пренебрегать и влиянием вкуса на результат оценочной деятельности, на обеспечение ее субъективных рычагов. Приоритет объективного в эстетических идеалах совсем не означает полного его отрыва от субъективно значимого. В свою очередь, приоритет субъективного во вкусовых оценках не нивелирует полностью объективности оценки. Корректируя вкусовые склонности в сторону объективных критериев, эстетические идеалы по законам объективной связи схватывают субъективно значимое в отдельных суждениях вкуса и под его влиянием видоизменяются, шлифуются, приобретают новые черты. А вкусовые пристрастия ориентируются на идеальные представления о прекрасном, где преобладают объективные критерии оценки.

Примененная нами сознательная установка на рассмотрение эстетических идеалов и вкусов в единстве их взаимодополняющих и противоречивых начал способствует обоснованию выводов, которые имеют существенное значение для педагогического решения

проблемы формирования эстетической оценочной деятельности студентов:

1. Формирование эстетических идеалов и вкусов нужно рассматривать как целостный объект педагогического влияния. Подобный подход обусловлен представлениями о целостности как о необходимом свойстве человеческого субъекта, что обеспечивает единство его целенаправленной активности.

2. Единство и противоречивость эстетических идеалов и вкусов личности позволяет охарактеризовать их взаимодействие как систему прямой и обратной связи, что содержит возможности саморегуляции и совершенствования на основе внутренних источников развития.

3. Учет гибкого характера взаимосвязи, взаимообусловленности эстетических идеалов и вкуса личности дает возможность также полнее и конкретнее представить сложный процесс педагогической детерминации формирования и эстетических идеалов, и вкуса. Двусторонность объекта формирования (при опоре на представление о его целостности и способности к саморегуляции) позволяет обеспечить упорядоченную расстановку педагогических акцентов в зависимости от необходимости большего или меньшего влияния на идеалы или на вкус, предусмотреть гибкость, мобильность методической системы, ее приспособляемость к конкретным условиям, осуществлению индивидуального подхода.

4. Рассмотрение противоречивого единства эстетических идеалов и вкусов создает фундамент для решения вопроса о соотношении нормативного и дифференцированного, стабильного и переменного, общего и конкретного в системе педагогических влияний. Разнообразие явлений современного художественного мира, расслоение целостных представлений об эстетически совершенном в разных общественных группах, неоднозначность эстетической оценки одних и тех же явлений выдвигают проблему достижения внутреннего единства внешне противоречивых педагогических подходов в системе эстетического воспитания.

### ***3. Анализ уровней сформированности и качественной своеобразности эстетических идеалов и вкусов студентов педагогических университетов.***

Исследование включало разные методы - опрос, применение «звучащей анкеты», анализ самостоятельной исполнительской интерпретации произведения, сопоставление эстетических проявлений студентов в разных видах музыкальной деятельности, целенаправленные наблюдения за эстетическими проявлениями

студентов во время педагогической практики, - которые дополняли друг друга, давая возможность получить целостную картину сформированности эстетических идеалов и вкусов студентов.

*Опрос* предусматривал определение реальных предпочтений студентов в области различных музыкальных жанров и стилевых направлений. Студентам предлагалось заполнить анкеты, которые содержали перечень музыкальных произведений. Необходимо было подчеркнуть наиболее привлекательные для студентов произведения, а также те, которые они хотели бы включить в собственный исполнительский репертуар. В анкетах содержались вопросы, которые позволяли определить мотивированность выбора, умение словесно оформить собственное эстетическое суждение и доказательно его осветить. Особое внимание было уделено исследованию педагогической направленности эстетических предпочтений студентов в процессе сопоставления ответов на вопросы типа: «Которые из приведенных в перечне произведений Вам более всего нравятся?», «Которые из приведенных произведений Вы хотели бы выучить в классе с преподавателем, а также: «Какие из приведенных произведений, по Вашему мнению, имели бы успех у школьников?», «Какие из приведенных произведений целесообразно использовать в художественно-воспитательной работе со школьниками?».

Письменный опрос дополнялся устным, что позволило индивидуализировать исследование и обеспечить непринужденный характер его протекания.

*«Звучащая анкета»*. Сущность метода заключалась в том, что подопытным предлагалось прослушать произведения, которые реально звучат в момент проведения эксперимента. Этот метод исследования имеет свои преимущества. Во-первых, исследователь получает возможность продемонстрировать произведения не только известные, а и ранее не известные студенту. В особенности это важно при определении таких характеристик эстетических вкусов студентов, как новаторская устремленность. Во-вторых, ситуация реального звучания обуславливает большую эмоциональную насыщенность переживания музыки по сравнению с выбором произведений «по памяти». В-третьих, с помощью «Звучащей анкеты» можно было выровнять условия восприятия музыки подопытными, так как все они воспринимали предложенные произведения одновременно, в одних и тех же условиях.

В процессе применения «Звучащей анкеты» были использованы как музыкальные записи, так и «живое» исполнение

музыки, которое позволяло разнообразить круг исследования художественных впечатлений студентов.

*Анализ исполнительской интерпретации* самостоятельно разученного студентом музыкального произведения имеет особое значение для выявления настоящих, незамаскированных представлений студентов о прекрасном. Мы учитывали, что собственная исполнительская деятельность (в том случае, когда исполнение не вызывает у студентов трудностей из-за недостаточной технической подготовленности) - яркий показатель сформированности эстетических критериев оценки. Выбор необходимых средств музыкальной выразительности, чувство меры в их использовании, глубина осознания содержания музыки, соответствие исполнения жанровым и стилистическим признакам произведения могут с большой долей вероятности свидетельствовать о содержании эстетического кредо реципиента. Если в ответах на вопрос студенты могли неточно сформулировать собственные впечатления, а то и умышленно скрыть истинное ценностное отношение, «замаскировать его», то в процессе самостоятельного создания интерпретации их ценностное отношение к музыкальному произведению можно было проследить со значительно большей степенью вероятности. Качество исполнения (интерпретации) оценивалось по параметрам:

- а) глубина раскрытия содержательных основ музыкального произведения и соответствие исполнительской формы содержанию;
- б) степень выраженности эмоционально-личностного отношения к содержанию музыкального произведения.

*Сопоставление эстетических проявлений студентов в разных видах музыкальной деятельности* преследовало цель получить более объективные результаты оценки сформированности и качественной своеобразности эстетических идеалов и художественных вкусов, учесть разносторонность музыкальной подготовки студентов – в области дирижирования, хорового и сольного пения, инструментального исполнительства.

*Наблюдение во время педагогической практики* позволяло изучить эстетические проявления студентов в процессе их педагогической деятельности. Во время общения со школьниками внимание студентов должно распределяться между собственным исполнением музыки и наблюдением за художественной реакцией школьников. Переключение внимания нивелирует контроль над исполнением музыкальных действий и операций. Эстетическая



позиция студентов проявляется при этом автоматически, без специальных усилий. Поскольку внимание студента-практиканта поглощается многими факторами, он объективно не в состоянии следить за качеством собственного исполнения музыки в той мере, в какой он имеет возможность это осуществлять в процессе академических концертов, зачетов и т.п.

Исполнительское «поведение» студента опосредствуется только внутренними критериями, забота о внешних проявлениях эстетического отношения занимает совсем незначительное место, в большинстве случаев сводится к нулю. Тот, для кого выразительность, стремление к эстетической завершенности интерпретации произведения или его фрагмента не стали внутренней потребностью, у кого пока что не сформированы стабильные корреляты эстетической регуляции, как правило, резко снижает качество собственного исполнения во время работы со школьниками. Особенно это сказывается в процессе проигрывания отдельных хоровых партий (чересчур громко), в небрежных дирижерских жестах и т.п.

Тот же, у кого сформировано ценностное отношение к эстетическим параметрам исполнения в любых условиях не может не выразительно играть, воссоздавать даже самые простые попевки, дирижировать пусть несложным фрагментом произведения. Целенаправленные наблюдения и анализ интерпретации музыки, исполняемой студентами во время практики, дают возможность экспериментатору получить достаточно полную, объективную картину.

В общем, сопоставление анализа ответов на вопрос, результатов разрешения подопытными ситуации выбора с помощью «озвученной анкеты», а также сравнительный анализ качества исполнения студентами музыки в учебных условиях и в условиях работы с детьми составили основание для получения характеристик сформированности эстетических идеалов и вкусов студентов.

В результате были получены данные, которые свидетельствовали о многосоставности эстетических идеалов каждого студента. Возник вопрос относительно необходимости определенной систематизации полученных характеристик. Иное подведение итогов обследования было бы осложненным, результаты оказались бы расплывчатыми, нечеткими и вследствие этого маловероятными.

В основу обобщения результатов констатирующего эксперимента была положена следующая классификация. Эстетические идеалы и вкусы всех подопытных были вначале распределены на две части по принципу: «развитые» - «неразвитые».

Дальше мы учитывали направленность художественных преимуществ в группе «развитые», распределив их на «развитые здоровые» и «развитые искаженные». В конце концов, в группе «развитые, здоровые» важно было проследить разные уровни сформированности эстетических идеалов и вкусов студентов. Ниже приведем конкретные характеристики по каждой из классификационных групп и подгрупп.

Для эстетических идеалов и вкусов, отнесенных к группе *«неразвитые»*, характерна нестабильность, слабая устойчивость эстетических представлений о прекрасном, сравнительно легкая внушаемость, несамостоятельность художественных предпочтений, подверженность чужому мнению. Это выявилося в неуверенных, часто противоречивых ответах, которые исключали смысл предыдущих (достаточно было, например, экспериментатору выразить удивление, как студент тут же отказывался от «собственной» точки зрения, бездумно соглашаясь с другой эстетической позицией).

У студентов, отнесенных к этой подгруппе, выявилась также неспособность к самостоятельному созданию исполнительской трактовки музыки, беспомощность в выборе нужных, адекватных замыслу средств исполнительской выразительности. («Не знаю, так я играю, возможно, все нужно делать наоборот»). В выборе музыкальных произведений эти студенты проявили музыкальную «всеядность» (Мне все равно, что играть, какие произведения включать в учебный репертуар).

Эстетические идеалы и вкусы студентов, отнесенные к подгруппе с характеристикой *«искаженные»*, отличались такими признаками, как преувеличенное внимание к оцениванию элементов формы музыкального произведения. У этих студентов было зафиксировано упрощенное представление о новаторстве в искусстве, главные художественные достоинства творчества они усматривали в нахождении композитором новых художественных средств и приемов без сопоставления с содержанием («Форма превыше всего!») Некоторые принимали откровенное оригинальничание, музыкальное трюкачество за преимущества музыкального поиска, не умели отличить псевдоновизну от настоящих новаторских устремлений в искусстве.

В исполнении музыки эти студенты обнаруживали склонность к намеренному, демонстративно подчеркнутому исполнению отдельных элементов произведения, отсутствие чувства меры в исполнении динамики, темповые искажения и т.п.

Исследованием установлены также разные уровни сформированности эстетических идеалов и вкусов студентов в группе *«развитые, здоровые»*.

Первый уровень (наиболее низкий) сформированности эстетических идеалов и вкусов характеризуется неосознаваемым выбором эстетически привлекательных объектов. Рациональные подходы к оцениванию отсутствуют. Несмотря на то, что студенты не могут словесно оформить собственные художественные впечатления, их эстетические предпочтения нередко отвечают эталонам прекрасного. Эстетическая реакция отмечается импульсивностью, студенты далеко не всегда могут дать себе отчет в том, почему им понравилось то или иное произведение. Даже правильная, безошибочная оценка далеко не всегда находит у них адекватное подтверждение.

Подобный подход оказывается и в исполнении. Студенты могут, хотя и интуитивно, но верно в художественном отношении выстроить интерпретацию, способны выбрать необходимые, художественно соответствующие средства выразительности. Тем не менее, объяснить, каким путем достигается выразительность трактовки исполняемого произведения, они не могут: «Мне кажется, что именно так нужно играть, но почему именно так, а не иначе, я не могу объяснить».

Второй, средний уровень сформированности эстетических идеалов и вкусов был зафиксирован у студентов, чьи эстетические позиции характеризовались не только адекватным выбором эстетических объектов, но и способностью аргументировать собственный выбор. На вопрос типа: «Почему это произведение Вам нравится более всего?» студенты могли дать целиком определенный ответ. Пусть эти ответы были не всегда безусловно логичны и достаточно аргументированы, тем не менее, сам факт осмысленного подхода к оцениванию, стремление не только получить эстетическое удовольствие, но и попробовать словесно оформить собственное впечатление, дать ему объяснение, свидетельствует о высшем сравнительно с предыдущей подгруппой уровне сформированности эстетических идеалов и вкусов.

Третий (высокий) уровень сформированности эстетических идеалов и вкусов был зафиксирован у тех студентов, которые проявили способность не только адекватно оценить художественные качества музыкальных произведений, но и соотносить эстетическую оценку с педагогически ориентированным выбором. Эти студенты старались понять истоки того или иного отношения школьников к

музыке определенных стилей, они интересовались эстетическими соображениями учеников, стараясь разделить их мнение, стремились к идентификации с вкусовыми вкусами школьников. Студенты с интересом отвечали на вопрос: «Можно это произведение использовать в процессе музыкально-воспитательной работы со школьниками?», «Отвечает ли музыка требованиям не только художественности, но и доступности детскому восприятию?», «Понравится ли эта музыка детям?». Была зафиксирована способность студентов к аргументации ответов.

#### ***4. Содержание этапов формирования эстетических идеалов и вкусов студентов.***

Формирование личностных качеств нельзя свести к системе внешних влияний, этот процесс должен выступать как последовательность деятельностного присвоения сущностных сил человека. Итак, исследование процесса и результата формирования эстетических идеалов и вкусов студентов на разных этапах осуществлялось путем целенаправленного формирования их учебной деятельности. Формирование эстетических идеалов и вкусов изучалось в условиях формирования собственно учебной деятельности студентов.

Мы считали, что в отличие от стихийного целенаправленное формирование эстетических идеалов и вкусов предусматривает систематическое расширение у студентов выборочно-оценочных действий в единстве с накоплением опыта практического воплощения художественно-оценочных подходов к воспитательной работе со школьниками. Исследование было построено по принципу поэтапного формирования психических процессов и включало:

- А) создание ценностных ситуаций выбора;
- Б) привлечение студентов к целостному анализу и на его основе к интерпретации эстетических явлений в искусстве;
- С) целенаправленный тренинг студентов по изучению музыкальных вкусов школьников и влиянию на их эстетические идеалы.

**ПЕРВЫЙ ЭТАП** формирования эстетических идеалов и вкусов студентов. (Самостоятельный выбор эстетических объектов).

Стимулирование выборочной реакции студентов необходимо тогда, когда студенты не обнаруживают заинтересованного отношения к оцениванию эстетических объектов, а подход к анализу музыкальных произведений отличается нейтральностью, индифферентностью.

С целью активизации выборочного отношения важно организовать учебную деятельность студентов таким образом, чтобы усвоение учебного материала не могло осуществляться вне активного подхода к выбору и оценке музыкальных произведений. Доминирующее значение в данном случае приобретает создание ценностных «ситуаций выбора», при которых студенты привлекаются к принятию самостоятельного решения по поводу оценивания музыкального произведения. Важным, а можно даже сказать, определяющим условием создания «ситуации выбора» – предоставление студентам возможности принятия разных решений, все из которых могут оказаться правильными, истинными. Студент ставится перед необходимостью такого выбора, правомерность которого характеризуется многовариантностью. Существенная черта «ситуации выбора», обеспечивающая ей стимулирующее влияние – необходимость принятия такого решения, которое бы имело для студента важное значение (было связано с его учебными планами, содержанием будущей профессиональной деятельности, достижением результативности обучения и т.п.). Педагогический смысл создания «ситуации выбора» состоит в формировании у студентов интереса к избирательным действиям.

Приведем примеры ориентировочных заданий, которые могли бы лечь в основу для создания ситуации выбора:

1. Составить ориентировочную программу концертного выступления (академического, отчетного, к юбилейной дате и т.п.). Продумать последовательность концертных номеров, определить общую драматургию концерта.

2. Выбрать из известных студенту музыкальных произведений два в учебную программу. 2-а. Самостоятельно составить учебную индивидуальную программу по классу вокала, инструментального исполнительства и пр. на семестр. 2-б. После прослушивания ряда незнакомых произведений выбрать одно из них для включения в учебную исполнительскую программу.

3. Ознакомить студента с двумя-тремя вариантами интерпретации музыкального произведения, предложить выбрать тот, что более всего отвечает представлениям студента об идеальном исполнении.

3-а. Проанализировать роль отдельных выразительных средств в создании исполнительской трактовки музыкального произведения, при необходимости продемонстрировать фрагменты интерпретации. Предложить студенту выбрать целесообразные,

значимые в создании интерпретации средства музыкальной выразительности.

4. Сравнить варианты решения творческих задач в курсах гармонии, полифонии, аранжировка и т.п. Выбрать из них наиболее интересный в художественном отношении.

5. Выбрать для проведения занятия по исполнительским дисциплинам наиболее выразительные упражнения, распевки, музыкальные диктанты и т.п.

Задание на выбор – не единственный способ создания «ситуации выбора». Еще одно эффективное средство – сравнение разных суждений, соображений по поводу одного и того же эстетического явления. Идя по этому пути, преподаватель опосредованно направляет эстетическую реакцию студента на необходимость выбора, сравнение эстетических объектов.

Важное условие создания «ситуации выбора» – неосознаваемость студентами целевых намерений преподавателя. Педагогический успех достигается там, где студент не подозревает о намеренном создании ситуации, его эстетическая реакция тогда отличается естественностью, непринужденностью.

Активизация выборочной оценочной реакции - необходимый этап формирования эстетических идеалов и вкусов студентов. Наши экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что продолжительность этапа целенаправленной активизации выборочной оценочной реакции в зависимости от конкретных условий колеблется в пределах учебного года. После этого необходимость в специальных воздействиях на активизацию выборочно-оценочной реакции студентов отпадает.

**ВТОРОЙ ЭТАП.** (Развитие у студентов аргументированной оценки эстетических явлений).

Основное ядро этого этапа - овладение студентами целостным анализом музыкальных произведений, т.е. методом всестороннего изучения музыкального произведения в единстве его содержания и формы. Целенаправленная ориентация студентов на поиск объективных связей и зависимостей между формой музыкального произведения и его содержанием создает фундамент для аргументированной, обоснованной оценки художественных произведений. Подчеркнем, что эффективный способ преодоления поверхностных суждений, излишних крайностей и субъективизма в постижении художественного произведения - надлежащим образом организованный анализ.

Опираясь на выводы музыковедения, мы внедрили целостный анализ как один из существенных компонентов методической системы по формированию эстетических идеалов и вкусов студентов. Тем не менее, в процессе эксперимента возникла необходимость корректирования и уточнения некоторых практических аспектов использования целостного анализа в подготовке учителей музыки.

Оказалось, что целый ряд студентов, усвоив основные требования к применению целостного анализа, которые касаются единства содержания и формы, в процессе его практического применения обнаруживают довольно поверхностный подход к разбору музыкальных произведений. Наибольшие просчеты оказались в системе доказательства, аргументации зависимости содержания от характера использования средств музыкальной выразительности. Самая значимая часть аналитической работы оказалась несовершенной. Студенты легко, без осложнений и особых усилий вызывали словесную характеристику содержания музыкального произведения с его формой, мало заботясь при этом об истинности выводов, однако ставя в центр внимания соблюдения внешних признаков анализа. Усвоив алгоритм действий аналитического разбора по принципу целостности, студенты по трафарету, шаблону «накладывали» схему анализа на музыкальное произведение без учета его особенностей (жанровых, стилевых признаков, образного содержания). Любой полученный результат воспринимался и выдавался ими за искомый, истинный, поскольку внешне отвечал требованиям целостности - единства формы и содержания. Именно таким путем были получены ответы типа: «Насыщенная фактура, широкие мелодические взлеты, укрупненные структурные единицы ритма способствуют достижению драматического накала музыки «Прелюдии» f<sup>is</sup>-moll Б.Лятошинского. Второй пример. «Густая тембровая окраска аккомпанемента, широкая распевность мелодики, отсутствие дробления в ритмическом рисунке направлены на выражение умиротворенного спокойствия «Колыбельной» В.Гаврилина.

Сравнение этих двух ответов легко обнаруживает их шаблонное построение, идентичные подходы к характеристике средств музыкальной выразительности и в первом, и во втором случае. Характеристика образного содержания этих двух произведений, не смотря на одинаковость, схожесть музыкальных средств выразительности, оказывается разной. Студент формально перечисляет выявленные им средства музыкальной выразительности (мелодическое, ритмическое построение, тембровую окраску) и так же

формально увязывает их с содержанием музыкального образа, произвольно истолковывая роль отдельных выразительных средств в создании образа. Происходит не доказательство, а «подгонка» под заданную (в данном случае произвольно воспринятую) характеристику содержания. Педагогический эффект подобного применения целостного анализа сводится на нет.

Просчеты в практическом привлечении целостного анализа побудили нас к выявлению условий, которые бы способствовали преодолению формализма в применении целостного анализа. Целенаправленное изучение показало, что эти условия таковы.

▪ *Конкретизация задачи на применение целостного анализа.* От студентов теперь требовался анализ не обобщенного образа произведения, внимание привлекалось к наиболее значимым, рельефным, эмоционально наполненным фрагментам. При таком подходе круг анализируемых деталей анализа сужается, обобщенно-формальный разбор становится осложненным, образные характеристики деталей требуют подтверждения путем ссылок на причинно-следственную зависимость содержания от характера использованных композитором средств выразительности. Важное значение при этом приобретает активность восприятия студента, при котором слуховое внимание сочетается с аналитическим настроением, стремлением в процессе слушания и целостного охвата произведения зафиксировать те его моменты, которые требуют углубленного анализа;

▪ *Варьирование (видоизменение) вопросов,* которые позволяют применять целостный анализ в нестандартных условиях. Варьирование предусматривает изменение тех параметров задачи, которые объективно требуют от студента направленности на доказательность, аргументацию ответа. Например, обобщенная задача – дать характеристику музыкального образа в единстве его содержательных и формальных сторон – может быть видоизменена таким образом, чтобы нацелить студента на поиск ответа на вопрос: «Действительно ли, в данном произведении можно выявить те или иные черты стиля композитора или определенного художественного направления в целом и т.п.?» Варьирование задания может быть достигнуто путем подчеркнутой, намеренной аргументации тех моментов произведения, анализ которых выявляет их влияние на дальнейшее развитие музыки. Осознание ключевых моментов музыкального произведения и их роли в развитии музыкальной образности, конкретизируя аналитический подход, объективно требует поиска той или другой системы доказательств;



▪ *Раскрытие содержания музыкальной образности в его развитии и движении.* При процессуальном анализе внимание не может не фиксироваться на изменении характера образа и изменении музыкальных средств, связанных с развитием образного содержания, зависящих от него. Необходимость соотнесения развития музыкального содержания с изменением средств выразительности создает основу для восприятия их взаимозависимости и взаимообусловленности, которая, в свою очередь, способствует аргументации полученных музыкальных впечатлений.

Выяснение собственного отношения студентов к музыке – специфическая особенность художественного анализа. Не индифферентная, отстраненная оценка, а выражение горячего чувства, заинтересованный, активный взгляд на содержание музыки, выражение собственной точки зрения создают условия для преобразования признанных, нормативных ценностей в личностные. Мифическому объективизму нужно противопоставить многомерный и сложный аналитический подход, одной из составных частей которого есть четкое определение собственного отношения к музыкальным явлениям. Анализ музыкального произведения достигнет цели, если сквозь объективную оценку музыки будет просвечивать собственный эмоционально окрашенный подход к художественному ее познанию.

Задание это оказывается для преподавателя сравнительно простым, если его личностные ценностные ориентиры и отношение студентов к музыке совпадают. Но практика показывает, что возможны и другие варианты, когда студенты не обнаруживают желаемого интереса к тем или иным музыкальным произведениям, или, больше того, склонны к их отрицательной оценке, когда подлинные художественные творения оставляют их равнодушными, истинные эмоционально-художественные ценности – индифферентными. Как быть в этих случаях? Каким образом «подтянуть» восприятие и оценку студентов к нормам высокого вкуса? Требования, давление сверху здесь не только неуместны, но могут и вовсе послужить причиной нежелательного влияния. Студенты начинают избегать откровенных бесед, маскируют собственное отношение набором шаблонных, стереотипных формулировок.

Для того чтобы педагогическое влияние совпадало с ценностными ожиданиями студентов, важно обеспечить два важных момента. Во-первых, нужно всячески способствовать тому, чтобы анализ произведения носил активный характер размышления, раздумья, беседы по поводу исполняемых произведений, в ряде

случаев – дискуссии, споров. Отстаивание той или иной точки зрения - неотъемлемые спутники формирования собственного мнения, собственного отношения студентов к музыкальным явлениям. Во-вторых, важно установить доброжелательный фон общения между преподавателем и студентами, достичь взаимного доверия. Студенты должны быть убеждены, что высказанные ими суждения или соображения не будут расценены как свидетельство отсутствия знаний, художественной незрелости и не будут использованы против них. Открытое выражение собственных оценок должно противостоять лицемерному, формальному соглашательству с точкой зрения преподавателя;

Еще одним важнейшим условием применения целостного анализа является проникновение в суть и динамику воспитательного влияния музыки.

Будущим педагогам важно четко представлять себе, в чем заключается воспитательная ценность музыкального произведения, как оно может быть использовано в системе воспитательной работы со школьниками. Реализация этой особенности, этого направления анализа включает следующие задания: а) определить воспитательный потенциал музыкального произведения, найти ответ на вопрос: «Какие ценности художественного и морального порядка могут быть усвоенные школьниками в результате изучения данного музыкального произведения?»; б) определить ориентировочно возраст школьников, которым восприятие и оценка данного музыкального произведения может быть доступной во всей полноте эстетических характеристик; в) охарактеризовать место и форму преподнесения данного музыкального произведения в целостной системе воспитательных воздействий (лекция-концерт, тематическая беседа, художественный фестиваль, занятия хорового коллектива и т.п.)

ТРЕТИЙ ЭТАП (Перенесение усвоенных в процессе учебной деятельности способов оценивания художественных явлений в условия педагогической деятельности).

Третий – наиболее значимый этап, поскольку на протяжении именно этого этапа формируются профессионально важные компоненты эстетических идеалов и вкусов в их действительностно-утверждающем направлении. Цель работы этого этапа предусматривает формирование у студентов способности к соотношению собственных особенностей эстетического ценностного отношения с художественными интересами и склонностями школьников.

Как известно, непосредственное общение будущих учителей музыки со школьниками ограничено рамками педагогической практики. В процессе экспериментального исследования было решено, что дополнить результаты непосредственных наблюдений студентов за оценочной реакцией школьников во время проведения уроков или внеклассной работы возможно путем привлечения будущих педагогов к целенаправленному анализу музыки, которая бытует среди школьников и пользуется у них спросом, а также побуждение студентов к переложению, аранжировке, адаптивированию песенного материала, обеспечение его доступности детскому исполнению.

Мы считали, что изучение музыкальных записей, которые пользуются спросом у школьников, поможет студентам осознать эстетические склонности учеников, глубже постичь мир их художественных увлечений. Внимательное, заинтересованное отношение к эстетическим впечатлениям и мнениям детей или подростков в определенной мере будет способствовать преодолению догматичности, предвзятости, застывшей авторитарности в педагогических соображениях и действиях будущих учителей музыки.

Риск, связанный с возможностью перекосов, искажений в художественных склонностях студентов в результате идентификационной направленности их восприятия на восприятие школьников, не подтвердился. Собственные впечатления студентов, их аргументация на основе усвоенных способов анализа удерживали эстетическую реакцию в пределах сформированных критериев, адекватных содержанию музыки.

Вместе с тем, эффективность предложенных способов формирования педагогической гибкости художественных оценок у студентов на основе изучения вкусов школьников в широкой экспериментальной практике подтвердилась не везде и не сразу. Иначе говоря, анализ музыкальных вкусов школьников путем изучения популярных в их среде музыкальных произведений, не оказал ожидаемого влияния на целый ряд студентов. Нетерпимость к музыкальным интересам школьников, уверенность в правильности лишь собственной мысли так и остались характерными чертами эмоционально-оценочной реакции и эстетических соображений этих студентов. Вследствие этого возникла новая, дополнительная задача - определить пути обеспечения нужной установки студентов на изучение ученических идеалов и вкусов, сформировать в них готовность к внутреннему присвоению ценностей, которые разделяют школьники. Важно было, чтобы студенты научились обнаруживать гибкость в характеристике ученических взглядов и склонностей, были

способны понять специфику их восприятия и обнаруживали стремление внутренне разделить художественно значимые для школьников критерии оценки, уловить правильные тенденции в формировании их вкусов.

Исследование показало, что действенный путь – привлечение студентов к предвидению реакции школьников. Задача заключалась в следующем. На основании представлений студентов о музыкальных вкусах школьников им предлагалось по-возможности подробным образом обосновать предположение относительно оценочной реакции школьников на то или иное музыкальное произведение. Предполагаемый результат сравнивался с фактическим, и студенты получали возможность убедиться в правильности (неправильности) собственных предварительных предположений. Систематическое выполнение подобных заданий все больше уменьшало разрыв между предположением и реальным состоянием дел.

В чем заключается механизм педагогического воздействия этих заданий? Студент, предусматривая реакцию школьников, вольно или невольно, осознанно или подсознательно вынужден стать на художественные позиции тех, чьи вкусы ему нужно изучить. Для того чтобы максимально точно предусмотреть результат, студенту необходимо посмотреть на мир «глазами» школьника, попробовать зафиксировать внимание на тех особенностях музыкальных произведений, которые являются особенно привлекательными для школьников. Анализ ожидаемой реакции отличается от анализа действительной, реальной реакции разной степенью вхождения в мир художественных склонностей школьников. Студент убеждается, что точность предвидения требует от него способности к соотносению («примериванию») собственной мысли с чужой.

Больше того, сравнение предвосхищаемой оценочной реакции с реальной не только помогает выявить их расхождение, но и фокусирует внимание студента на сущности этих расхождений. Выявленные в процессе сравнения расхождения между ожидаемым и реальным воспринимаются студентом в определенной мере как собственные просчеты. Стремление избежать их в будущем побуждает студентов не к отстраненной, индифферентной оценке, а к заинтересованному отношению к мнениям школьников, к идентификации с их эстетической позицией.

Методическая последовательность подобной работы включает такие действия. Сначала студенту предлагается оценить на основании анализа одно из популярных, широко распространенных в среде школьников, произведений. Далее студенту необходимо

охарактеризовать, какие черты, признаки этого произведения, какие его особенности являются наиболее привлекательными для школьников, что именно им нравится в музыке. Следующее действие - наблюдение практики, фиксация наблюдений за реакцией школьников в ее реальном проявлении и сравнение их с результатами предвидения.

Умение проникнуться детским мировосприятием, соотнести собственные представления о прекрасном со вкусами школьников создает и такой вид работы, как адаптивное музыкального материала. Необходимость наилучшим образом донести содержание музыки до учеников, сделать более доступным восприятие художественных образов, облегчить школьникам исполнения сложных музыкальных фрагментов нуждается в умении студентов осознать внутренние импульсы оценочной реакции школьников на художественные явления. Для того, чтобы сделать качественную адаптацию музыкального произведения, студентам необходимо ярко вообразить себе особенности детского восприятия, художественных склонностей школьников. Осуществляя облегченные переложения музыки, студенты постоянно должны ориентироваться на потребности и возможности школьной аудитории. Даже собственно процесс выбора произведений, предназначенных для адаптивного, заставляет студентов задуматься над тем, какие из произведений мировой сокровищницы будут особенно интересны детям, полезны для развития их художественных вкусов, идеалов, слушательской культуры.

Вместе с тем нужно учесть, что искусство облегченного переложения музыкальных произведений опирается на фундамент собственных представлений адаптатора о прекрасном, гармоничном, совершенном. Поэтому становление педагогической гибкости эстетических идеалов и вкусов студентов может осуществляться в единстве с требовательностью к художественному качеству переложений. Единство педагогически целесообразного и художественно совершенного определяет педагогический успех применения адаптации в формировании эстетической оценки будущих учителей музыки.

### ***Выводы***

1. Теоретический анализ проблемы и результаты эксперимента дают основание для утверждения приоритета ценностно-познавательных подходов по сравнению с созерцательно-познавательными, преобладающими ныне в системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

2. Доказана возможность и продуктивность слияния эстетических и педагогических критериев оценки музыкальных произведений у студентов. Активизация педагогической действительности эстетических идеалов и вкусов – необходимая грань формирования эстетического сознания будущих учителей.

3. В результате исследования разработана концепция педагогического управления процессом формирования эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки в системе их профессиональной подготовки. С единой позиции рассматриваются факторы, основные направления, содержание и логическая последовательность этапов формирования эстетических идеалов и вкусов студентов педагогических университетов в процессе их подготовки к музыкально-педагогической деятельности. Полноту и теоретическую завершенность концепции придает исследование педагогических условий и средств в их взаимоотношенности и взаимодополняемости на всех уровнях рассмотрения, отличающихся степенью общетеоретической и конкретно-практической аргументированности. Наиболее значимым теоретическим итогом исследования является выявление движущих сил эстетической оценочной деятельности. Основу их составляет разрешение противоречий между:

- Идеальными представлениями студентов о прекрасном, гармоничном, совершенном и конкретной оценкой эстетического явления;
- Непосредственной эмоциональной оценкой и оценкой, полученной студентом в результате аналитического изучения эстетического объекта;
- Авторитетным суждением (преподавателя, критика, искусствоведа) и собственным мнением;
- Собственной оценкой и оценкой художественных явлений школьниками.

4. Дидактическое обеспечение системы управления представлено обоснованием принципов:

- Гуманистической направленности эстетической оценки.

Этот принцип отражает объективную необходимость выражения в эстетической оценке гуманистических идеалов, возрастание удельного веса общечеловеческих ценностей в

эстетическом отношении студентов к художественным явлениям; критическое осмысление художественной практики современности.

Процесс формирования эстетических идеалов и вкусов предполагает активизацию оценочно-критических подходов будущих учителей к освоению современной художественной практики. На конкретном музыкальном материале необходимо укреплять аналитическое видение студентов, учить объективному истолкованию художественных образов, доказательному освещению собственной точки зрения. Важно, чтобы студенты не замыкались в рамках предвзятости, не поддавались субъективным вымыслам в интерпретации содержания музыкальных произведений.

Эстетически разнородные явления в современном искусстве требуют от будущих учителей умения отличать жизненное, прогрессивное, предугадывать перспективные направления в развитии художественного творчества и соответственно этому производить выбор наиболее ценных музыкальных произведений для работы со школьниками. Классика составляет фундамент специального образования будущих учителей музыки. В то же время динамизм и мобильность развития общественных отношений и, следовательно, искусства, вызывают необходимость формирования эстетических идеалов и вкусов студентов на острие художественных проблем современности, в процессе освоения и переменного, отстоявшегося и новаторского в искусстве.

- Художественно-оценочной идентификации и активного воздействия на художественные предпочтения школьников.

Данный принцип выведен как следствие объективных свойств содержания профессиональной деятельности и представляет собой модификацию требования профессионально-педагогической направленности подготовки будущих учителей применительно к системе их эстетической оценочной деятельности. Специфика этого принципа заключается в том, что его осуществление предусматривает ориентацию не только на изучение эстетических потребностей, вкусов и интересов школьников, но и на эмоциональное «вхождение» студентов в систему избирательных оценочных подходов учащихся к искусству. Важную роль играет этот принцип в обеспечении практической действенности эстетических идеалов и вкусов будущих учителей, ибо занять подлинно, а не формальную лидерскую позицию в утверждении прогрессивных эстетических идеалов учитель сможет лишь тогда, когда сумеет проникнуть в мир художественных предпочтений школьников, понять и эмоционально разделить их художественные впечатления.

5. Результаты проведенного исследования позволили разработать общие и специальные методы педагогического руководства процессом формирования эстетических идеалов и вкусов студентов, а именно:

- целенаправленное построение эстетической оценочной деятельности, обеспечение ее профессионально-педагогической мотивации;

- побуждение студентов к самостоятельной оценке и эстетическому самовоспитанию;

- контроль за уровнем и содержанием эстетических идеалов и вкусов студентов на основе анализа результатов их художественно-исполнительской деятельности;

- коррекцию отклонений в направленности идеальных представлений студентов о прекрасном в процессе индивидуальной работы.

В целом, внедрение ценностных подходов в систему профессиональной подготовки будущих учителей музыки в качестве центрального ее звена значительно интенсифицирует и художественное, и методическое обучение студентов, способствует достижению конкурентоспособности системы высшего педагогического образования.



РОЗДІЛ 3.  
ІСТОРІЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ніколаї Г.Ю.

ВИТОКИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**Постановка проблеми.** Інтеграція України до Європейського простору вищої освіти, про створення якого було офіційно оголошено на конференції європейських міністрів (Відень – Будапешт, 11-12 березня 2010 р.), зумовлює необхідність розв'язання низки складних проблем у контексті новітніх вимог європейського співтовариства до педагогічної професії. Проте не менш важливим завданням залишається збереження вітчизняних традицій підготовки вчителів, у тому числі й учителів музики.

Актуальність та доцільність дослідження проблем музично-педагогічної освіти як у теоретико-методологічному, так і в історичному плані засвідчують сьогодні численні розвідки вітчизняних науковців-музикантів. Так, останнім часом в Україні здійснено низку дисертаційних досліджень, в яких розкриваються окремі аспекти підготовки вітчизняних фахівців до музично-педагогічної діяльності. Серед них виокремимо роботи Ю.Бекетової, Б.Бриліна, Т.Грищенко, Н.Згурської, В.Кузмічової, О.Ляшенко, І.Мостової, О.Овчарук, Л.Побережної, Л.Проців, Л.Шевченко. З'являються фундаментальні роботи, що закладають концептуальні основи музично-педагогічної освіти, проводяться серйозні дослідження таких сфер мистецької освіти, як історія розвитку музично-педагогічних факультетів (Т.Танько, В.Черкасов) та музичної освіти (С.Горбенко, Н.Гуральник, О.Михайличенко, Н.Філіпчук, О.Юрош), психологічна та спеціальна підготовка майбутніх учителів музики і світової художньої культури (А.Козир, Н.Миропольська, С.Науменко, Т.Рейзенкінд, О.Щолокова), теорія і методика викладання мистецьких дисциплін (Г.Падалка, О.Ростовський, Т.Смирнова, Ю.Юцевич), формування духовного потенціалу студентів мистецьких спеціальностей та їх професійне становлення (О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич). Наголосимо, що ключову роль у розробці української концепції *мистецької освіти* відіграла видатний український учений Оксана Петрівна Рудницька.

Ретельне вивчення окремих аспектів музично-педагогічної освіти, дослідження процесу її становлення і розбудови в Україні за радянських часів, а також модернізації наприкінці ХХ століття не створило всеосяжної картини генези галузі, оскільки не було здійснено її цілісного історико-педагогічного аналізу, фундаментом якого є визначення передумов виникнення галузі у контексті політичного, економічного, громадсько-культурного та освітнього розвитку різних українських регіонів. Тому *метою* цієї статті стало обґрунтування етапів генези музично-педагогічної освіти в Україні і докладне висвітлення передумов її становлення і розвитку.

### ***Обґрунтування історичних етапів становлення музично-педагогічної освіти в Україні***

Дослідження генези музично-педагогічної освіти (МПО) згідно з принципом історизму здійснимо у нерозривній єдності минулого, теперішнього й майбутнього, у тісному зв'язку з конкретно-історичними умовами. Принцип історизму спрямовує наше дослідження на пошуки «присутності» в ній минулого і наявності «зерен» майбутнього розвитку, на виявлення іманентних суперечностей у розвитку галузі та прогнозування шляхів їх розв'язання.

Оскільки парадигмальні зміни в освітянській сфері, що ґрунтуються на цивілізаційних, етногенетичних, демографічних, соціально-політичних і культурних перетвореннях, відбуваються дуже повільно і виразно простежуються тільки у широкій часовій перспективі, важливим є дослідження історичних передумов виникнення МПО в Україні. Виокремлення музично-педагогічної освіти в самостійну галузь у ХХ ст. було результатом усього попереднього розвитку системи підготовки вчителів, тому генетичному аналізу підпадає тисячолітній відтинок історії, коли протягом дев'яти віків у надрах педагогічної діяльності музикантів та музичної підготовки вчителів “визрівала” музично-педагогічна освіта, під якою ми розуміємо галузь педагогічної освіти зі своєю нормативно-правовою базою, організаційною структурою та програмним змістом.

Обґрунтування етапів генези МПО в Україні слід здійснювати у контексті історичного минулого, спільного з Річчю Посполитою (Литвою, Польщею), Росією та Австро-Угорщиною (Галичина, Буковина, Закарпаття). Реконструкція минулого з необхідністю приводить нас до початків музично-педагогічної освіти – появи її перших паростків у лоні християнства на межі Х-ХІ століть. Тільки

після здійснення вичерпного генетичного аналізу, стає можливим науково обґрунтоване прогнозування тенденцій подальшого розвитку музично-педагогічної освіти в контексті європейської інтеграції<sup>1</sup>.

Поняття *генезис* виражає як момент зародження, виникнення явищ, так і їх становлення та розвиток. Саме генетичний метод вимагає встановлення початкових умов розвитку, головних його етапів і основних тенденцій<sup>2</sup>. На нашу думку, витоки музично-педагогічної освіти в країнах Європи, у т.ч. й її східного регіону, слід шукати в добі Середньовіччя, коли християнство, поширюючись на поганські землі, принесло з собою світло шкільної науки. Музика, в основному у вигляді церковного співу, була невід'ємною складовою навчання в школах будь-якого типу, що потребувало значної кількості вчителів-музикантів. У добу Ренесансу й Реформації виникають перші вчительські семінарії, в яких музичному розвитку майбутніх вчителів приділяється значна увага. Це дає нам підстави стверджувати, що *історичними передумовами* виникнення музично-педагогічної освіти стали педагогічна діяльність музикантів у сфері загальної й академічної освіти та обов'язкова музична підготовка вчителів.

Після визначення передумов, наступною операцією вивчення генезису музично-педагогічної освіти стає періодизація її історії. Вважаємо, що у процесі зародження, становлення та розвитку музично-педагогічної освіти в Україні можна виділити п'ять *історичних етапів* – *конфесійно-музичний, секуляризаційно-освітній, пошуково-організаційний, самоідентифікаційний (власне музично-педагогічний)* та сучасний – *інтеграційний*. Зауважимо, що інтеграційні процеси слід вивчати щонайменше у двох площинах – перетворенні музично-педагогічної освіти на складову мистецької освіти та в контексті інтеграції до Європейського простору вищої освіти.

Початковий етап генези музично-педагогічної освіти – *конфесійно-музичний* (кінець XI – кінець XVIII ст.) – охоплює близько восьми століть з моменту хрещення Київської Русі, періоду, коли шкільництво розвивалося в лоні церкви. На цьому етапі у педагогічній діяльності музикантів акумулюються гуманістичні

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти: методологічний дискурс // Педагогічні науки: зб. наук. праць.– Суми: СумДПУ, 2007. – Частина четверта. – С. 326–333.

<sup>2</sup> Філософський словник / За ред.В.І.Шинкарука. – 2-ге вид., переб. і доп. – Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. – С. 99.

цінності, починають формуватися методичні концепції, виникає унікальний тип професійних навчальних закладів – музичні бурси.

**Секуляризаційно-освітній** етап генези музично-педагогічної освіти (кінець XVIII – початок XX ст.) на українських землях відзначається розбудовою університетської освіти, появою світських вчительських семінарій, виникненням просвітницьких ідей. Знаковою подією стає створення міністерств, що керують освітою як в Російській, так і в Габсбурзькій імперіях. Зауважимо, що диференціація системи музичної підготовки вчителів на українських землях зумовлюється їх розподілом між цими державами.

Три наступні етапи розвитку МПО охоплюють часи існування УРСР та становлення незалежної України.

**Пошуково-організаційний** етап генези музично-педагогічної освіти збігається з періодом розбудови радянської України між двома світовими війнами. На цьому етапі закладаються підвалини системи підготовки вчителів музики у вищих навчальних закладах. У той же час, на українських землях (Західній Україні, Буковині та Закарпатті), що входили до складу інших держав, виникають різноманітні форми підготовки вчителів музики. Становлення МПО під час Другої світової війни загальмовується, і тільки на звільнених від німецької окупації землях після їх долучення до УРСР розпочинається створення уніфікованої системи підготовки вчителів музики у закладах педагогічної освіти.

Етап **самоідентифікації** галузі, власне **музично-педагогічний** етап, розпочинається у 60-ті роки XX століття разом з виникненням музично-педагогічних факультетів. На цьому етапі остаточно були визначені мета, завдання, зміст і форми організації МПО.

Сучасний, **інтеграційний** етап розвитку музично-педагогічної освіти розпочинається в останній декаді минулого століття з моменту проголошення незалежної української держави в умовах трансформації політично-економічного устрою та зміни культурно-освітньої парадигми. Українські освітяни приєднуються до дискусій педагогічної еліти розвинених країн щодо реформування музично-педагогічної освіти, йдучи на зустріч інтеграційним, гуманістичним та інформаційним викликами нового тисячоліття. Нині розвиток мистецької освіти як потужного атрактора, що знаходиться поза системою музично-педагогічної освіти, наблизив останню до точки біфуркації, за якою її із закономірною невідворотністю поглине мистецька освіта, про що в теоретичному плані свідчать поява нової галузі педагогіки, задекларованої в Україні на межі тисячоліть О.Рудницькою як мистецької педагогіки, а також проголошена

Міжнародною асоціацією експертів та практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва нова **науково-мистецька парадигма освіти**.

Якщо становленню музично-педагогічної освіти в УРСР присвячено певну кількість наукових досліджень, то вивчення її витоків ще чекає своїх дослідників. Тому особливу увагу слід приділити конфесійно-музичному та секуляризаційно-освітньому етапам генези МПО.

### ***Конфесійно-музичний етап генези музично-педагогічної освіти***

Генеза музично-педагогічної освіти в Україні тісно пов'язана з прийняттям на межі X-XI століть християнства, оскільки в його обрядах музика посідала одне з головних місць. При монастирях і соборах одразу відкриваються співацькі школи, випускники яких стають першими вчителями співу у парафіяльних церквах та на княжих дворах.

Походами 981 та 993 років князь Володимир Великий приєднав до Київської Русі Галицьке та Волинське князівства. М.Грушевський і за ним С.Сірополко вважали ці два князівства, з одного боку, безпосередніми спадкоємцями політичної й культурної традицій Києва, а з другого – відзначали їх зближення із західною культурою<sup>1</sup>. Томашевський та Субтельний називали Галицько-Волинське князівство першою українською державою, оскільки в апогеї своєї могутності (XIII ст.), долучивши до своїх земель Київське і Переяславське князівства, це об'єднання уміщало 90% населення, яке проживало в ті часи у межах нинішніх кордонів України<sup>2</sup>, а в 1254 р. збирачеві українських земель князю Данилові Галицькому Папою Римським було надано титул короля. У 1280–1323 роках до складу Галицько-Волинської держави входили й закарпатські землі, де центрами освіти, у т.ч. й церковного співу, були Мукачівський та Грушевський монастирі. Зауважимо, що постійна зміна конфігурацій геополітичних об'єднань породжувала дифузію польського й українського етносів, а сусідство католицьких і православних церков

---

<sup>1</sup> Сірополко С. Історія освіти в Україні / Підготував Ю.Вільчинський.– 2-ге вид.– Львів: Афіша, 2001. – С. 42.

<sup>2</sup> Субтельний О. Україна: історія: Пер. з англ. Ю.І.Шевчука. – К.: Либідь, 1991. – С. 62.

зумовлювало збагачення музично-педагогічних традицій і стимулювало їхній розвиток<sup>1</sup>.

Серед витоків музично-педагогічної освіти в середньовічній Україні важливого значення набуває єзуїтське шкільництво. У XVI – XVII столітті такої ґрунтовної підготовки з гуманітарних наук, як в єзуїтських колегіумах, не давали своїм професорам жодна академія чи університет. Про розуміння важливості ролі вчителя свідчить висловлювання Йоана Боніфачіо, автора першого єзуїтського трактату з педагогіки «*Christiani pueri institutio*» (Саламанка, 1575 р.): «Усе залежить від професора»<sup>2</sup>. Керуючись цією засадою, у 1565 році на своїй II Генеральній Конгрегації Товариство Ісуса вперше в історії шкільництва ухвалює рішення про відкриття *вчительських семінарій*.

Переваги єзуїтського шкільництва – можливість безкоштовно отримати ґрунтовну освіту, досконале знання латини, навички шляхетної поведінки – приваблювали до себе цвіт української нації. Серед вихованців єзуїтських шкіл назвемо таких видатних діячів України-Руси, як Лазар Баранович, Богдан Хмельницький, Симеон Полоцький, Феофан Прокопович, Пилип Орлик та ін. Не бракувало серед них і вельмишановних отців Східної Церкви, серед яких відзначимо Василя Великого та Іоанна Златоуста. Це засвідчує необґрунтованість тези православних полемістів про обов'язкову конфесійну конверсію вихованців єзуїтських шкіл некатолицького віросповідання.

На українських територіях за зразком єзуїтських було організовано школи василіан. У 1616 році Володимиро-Волинський уніатський єпископ Ілля Мороховський реформував місцеву уніатську школу на зразок єзуїтських. Організаційні засади і навчальний план Києво-Могилянської колегії теж було зорієнтовано на єзуїтські колегії, а на заняттях використовувалися підручники отців-єзуїтів<sup>3</sup>.

Музичні заняття, як правило, проводила світська особа, оскільки інструкції не рекомендували єзуїтам займатися цими справами. Лише в окремих випадках вони викладали теорію музики на вищих студіях. Навчання співу мало практичну мету – підготувати учнів-єзуїтів (схоластиків) до вокально-хорового супроводу церковної

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія. – Суми: СумДПУ м. А. С. Макаренка, 2007. – С. 15.

<sup>2</sup> Цит. за: Piechnik L. Początki seminariów nauczycielskich w Polsce w wieku XVI // Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce: Wybór artykułów. – Kraków, 1994. – S. 63.

<sup>3</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі... – С. 22.

служби, а капелу світських учнів (екстернів) – до виступів під час шкільних урочистостей і театральних вистав<sup>1</sup>.

Освітня діяльність єзуїтів надавала можливість навчатися й молоді з нижчих верств. Діти не тільки безкоштовно вчилися у школах для екстернів, але й мали утримання, одяг, харчі й опіку у разі хвороби в бурсах бідних – *bursae pauperum*. Оскільки останні не завжди мали достатню фундацію, єзуїти знайшли найкращий вихід, перетворивши їх на **музичні бурси**, які б частково забезпечувалися прибутками від виступів на хрестинах, весіллях та учтах, куди городяни запрошували бурсаків-музикантів.

Реорганізацію *bursae pauperum* на *bursae musicorum* було здійснено протягом 1609–1620 років<sup>2</sup>. До музичних бурс приймали хлопців, яким виповнилося 12 років, проте основний контингент мав більше 15 років. Світський викладач – він же диригент хору й оркестру – навчав вихованців співу, гри на музичних інструментах, теорії музики та композиції. Залежно від здібностей і рівня підготовленості учнів студії могли тривати від року до семи. У наступні роки юнаки, компенсуючи своє перебування у бурсі, навчали своїх молодших колег у другій половині дня. Після навчання і праці в музичній бурсі випускники могли залишатися на викладацькій роботі вже за платню, бути церковними органістами, вступати до єпархіальних або орденських семінарій, працювати викладачами музики в єпархіальних школах чи при дворах шляхти.

Більшість музичних бурс існували при єзуїтських Домах-колегіях, і тоді хлопці відвідували заняття у школі. У цьому разі навчання тривало не менше п'яти-шести років. Протягом перших років бурсаки студіювали самі, у наступні два-три роки підвищували свою кваліфікацію, а також працювали асистентами вчителів у молодших класах. За безкоштовне навчання й утримування в бурсі учні повинні були розраховуватися грою в оркестрі й співом у хорі.

За даними, наведеними у монографії Т.Шевченко, на українських землях Польської провінції Товариства Ісуса музичні бурси існували в Ярославлі (з 1594 р.), Львові (від початку 20-х років XVII ст.), Луцьку (з 1615 р.), Фастові (щонайпізніше з 1626 р.), Острозі (з 1626 р.), Бересті (з 1630 року), Вінниці (з 1636 р.),

---

<sup>1</sup> Kochanowicz J. Geneza, organizacja i działalność jezuickich burs muzycznych. – Kraków, 2002. – S. 32-34, 45.

<sup>2</sup> Szwezkowska A. Wkład jezuitów w kulturę muzyczną Rzeczypospolitej w XVII wieku // Jezuiti a kultura polska... / Pod red. L.Grzebienia, S.Obirka. – Kraków, 1993. – S. 297-308.

Новгород-Сіверському (з 1637 р.), Кросні (щонайпізніше з 1638 р.), Барі (з 1638 р.), Переяславі (приблизно з 1642 р.), Ксаверові (приблизно з 1645 р.)<sup>1</sup>.

Проте ці дати викликають певні сумніви, оскільки, по-перше, реорганізація бурс бідних на музичні розпочалася з 1609 року, по-друге, у дослідженнях Л.Гжебєня, Є.Кохановича, Р.Пельчара та Т.Шевченко існують розбіжності щодо строків відкриття музичних бурс, по-третє, сама Т.Шевченко у подальшому подає дещо інші дати<sup>2</sup>.

Чисельність вихованців у музичних бурсах на українських землях Польської провінції ордену єзуїтів не перевищувала 25 осіб і залежала насамперед від розміру фундації. Найбільшою була Львівська бурса, в якій у різні часи налічувалося від 15 до 25 учнів. У музичних бурсах Ярослав, Луцька, Острога, Береста і Кросни зазвичай навчалось 10–15 осіб, а в бурсах Кам'янця, Фастова, Вінниці, Новгорода, Бара, Переяслава і Ксаверова – від 5 до 10 вихованців<sup>3</sup>. Поступово *bursae musicorum* стають центрами музичної освіти. Практично вони перетворюються на професійні музичні школи.

Лешек Мазєпа стверджує, що подібні навчальні заклади існували не тільки при єзуїтських домах, але й при монастирях інших орденів – наприклад, при домініканському монастирі у Львові<sup>4</sup>. Вихованці музичних бурс могли працювати костельними органістами і канторами, а іноді потрапляли на службу до заможної шляхти, де виконували функції керівників оркестрів, хорових капел, а також учителів музики. Часто завдяки їм при магнатських дворах також можна було отримати ґрунтовну музичну освіту.

Люблінська унія (1569 р.) відкрила дорогу стимулювальним впливам Заходу на політичне і культурне життя українців, прилучивши до європейської освіти неосяжні землі Литовсько-Руської держави. Українські православні магнати засновують у своїх володіннях школи і типографії на зразок європейських. Близько 1580 року відкривається Острозька школа (академія), яка не

---

<sup>1</sup> Шевченко Т. Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI – середини XVII ст. – Львів: Свічадо, 2005. – С. 88.

<sup>2</sup> Там само. – С. 108-148.

<sup>3</sup> Kochanowicz J. Geneza, organizacja i działalność jezuickich burs muzycznych. – Kraków, 2002. – S. 283-285.

<sup>4</sup> Mazepa L. Szkolnictwo muzyczne Lwowa w okresie Austriackim (1772-1918) // Muzycy Gayliciana: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich / Pod red. L.Mazepy.– Rzeszów, 1999. – Т. I. – С. 82.



поступається найкращим єзуїтським колегіям<sup>1</sup>. Її випускники відіграли важливу роль у становленні освіти в Україні, у т.ч. й музичної, а «острозький наспів» поширився на українських і білоруських землях.

Поступово осередками музичної освіти на українських територіях Речі Посполитої стають *братські школи*, які з'являються наприкінці XVI ст. Їх засновують релігійно-національні товариства при православних церковних парафіях з метою чинити опір впливу латинських (єзуїтських) і протестантських навчальних закладів. Перша така школа була відкрита в 1586 р. при Львівському Успенському братстві, якому царгородським патріархом було надано права ставропігії – автономії.

Незабаром українські братські школи виникають у Перемишлі (1592 р.), Галичі, Городку, Рогатині, Стрию, Миколаєві, Комарному, Ярославі, Холмі, Красноставі, Замості (1606 р.), Любліні, Більському, Бересті, Києві (1615 р.), Вінниці, Немирові, Луцьку, Кам'янці-Подільському (1620), Володимирі-Волинському, Крем'янці та ін<sup>2</sup>. Програма навчання в більшості братських шкіл відповідала вимогам середньої школи, причому музика визнавалася за рівноправний навчальний предмет, основним змістом якого було освоєння музичної грамоти та православного літургійного співу по нотах. Учні братських шкіл мали обов'язок співати в церковному хорі під час богослужіння під керівництвом вчителя-музиканта.

Якщо в протестантських школах та єзуїтських музичних бурсах значне місце посідала інструментальна підготовка майбутніх оркестрантів і костельних органістів, то у братських школах панував хоровий спів. Особливої уваги йому приділяли у Луцькій школі партесного співу, яка була відома своїми чисельними нотними зошитами (партіями). У бібліотеках Львівського й Луцького братств знаходились «ірмологіони нотовани» та «партеси п'яти, шести й осмиголосние». Синтез слов'яно-греко-латинських традицій у сфері музичної педагогіки і виконавства, розпочатий діячами Острозького культурно-освітнього центру та Львівської братської школи, завершується в Києві, де зароджується і вдосконалюється стиль

---

<sup>1</sup> Острозька школа // Енциклопедія Українознавства: Перевидання в Україні. – Львів, 1996. – Т. 5. – С. 1901.

<sup>2</sup> Поліщук П. Братські школи // Енциклопедія Українознавства: Перевидання в Україні. – Львів, 1996. – Т. 1. – С. 174.

акордового багатоголосного співу «согласне мусикійське київське пініє»<sup>1</sup>.

Зауважимо, що протистояння католицизму і православ'я, які до того часу співіснували досить мирно, принесла на українські землі Контрреформація. Спробою возз'єднання стала Берестейська унія 1596 року, яка хоч і зблизила польську та західноукраїнську освіту й культуру, проте розподілила українців на дві конфесії, що стало початком виникнення багатьох відмінностей між Східною і Західною Україною, у тому числі й між підходами до музичної підготовки вчителів. Водночас музичне оформлення у греко-католицькому обряді не втратило пуповидного зв'язку з православною службою, що породжувало подібні музично-педагогічні традиції у цих регіонах.

У цьому зв'язку слід також згадати й Закарпаття, особливо Ужгородську півцо-учительську семінарію, відкриту завдяки зусиллям єпископа А. Бачинського в 1794 р. Це був перший в Закарпатті український навчальний заклад, вихованці якого здобували музично-педагогічну освіту. До навчальних програм входило вивчення гласів ірмологіона, воскресних тропарів і кондаків, стихира і прокіменів тощо. Пізніше (1817 р.) на Галичині греко-католицький єпископ Іван Снігурський за власні кошти засновує в Перемишлі дяко-вчительський інститут – «заведеніє п'вческо-учительское»<sup>2</sup>.

Наголосимо, що в основу процесу взаємозбагачення освітніх традицій України й загалом Європи у XV–XVII ст. була покладена структурно-змістова подібність середніх і вищих шкіл, які постачали педагогічними кадрами всю мережу навчальних закладів. Якщо в перших братських школах поряд зі слов'янською мовою викладання стояла грецька, то поступово головною мовою найкращих навчальних закладів стає латина<sup>3</sup>. Саме латина – тогочасна мова освіти й науки – надавала можливості українським просвітителям, з одного боку, ознайомлюватися з прогресивними педагогічними ідеями безпосередньо з першоджерел, а з іншого – гідно репрезентувати національну освітню думку на теренах Європи.

---

<sup>1</sup> Ростовський О.Я., Ростовська О.В. Розвиток музичної освіти в Україні у другій половині XV – початку XVII століть // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя: психолого-педагогічні науки. – 2003. – № 1. – С. 99.

<sup>2</sup> Музична освіта // Енциклопедія Українознавства: Перевидання в Україні. – Львів, 1996. – Т. 5. – С. 1663.

<sup>3</sup> Поліщук П. Братські школи... – С. 174-175.

Свідченням взаємобогачувальних впливів української та польської музичної педагогіки на початку XVII ст. може служити підручник невідомого автора «Наука всея мусикии, аще хочеш, чоловіче, розуміти київське знамя і пініе чинно сочиненное» з музичної грамоти, сольмізації та початкової композиції багатоголосся. На думку О.Михайличенка узагальнення усталеної в київській школі практики навчання співу здійснюється автором за допомогою вільного використання змішаної термінології – традиційної (латинського, грецького та церковнослов'янського походження) та нової, що народжується з міксту польського й українського розмовних, простонародних діалектів<sup>1</sup>. Отже, творчий розвиток музично-педагогічних ідей європейського Відродження й Реформації, а також візантійські та вітчизняні здобутки у сфері підготовки церковних регентів дозволяли українській музичній педагогіці досягнути європейського рівня і разом з тим зберегти свою культурно-національну самобутність.

Повертаючись до Наддніпрянщини зауважимо, що із 1632 р. провідним осередком української освіти і культури поступово стає Києво-Могилянська колегія (згодом академія), де вчилися, між іншим, всесвітньо відомі композитори М.Березовський та А.Ведель. У Києво-Могилянській академії існувала чітка система диригентсько-хорового навчання з розвиненими формами музичної практики студентів (спів у церковному хорі, світське музикування, аматорський молодіжний театр)<sup>2</sup>. Саме тут, в надрах першого, конфесійного періоду генези МПО з'являються паростки її секуляризації.

У другій половині XVII століття на Слобідській Україні постає самобутня Боромлянська школа «самогласного» співу, який стає складовою підготовки мандрованих учителів-дяків. Коліскою східноукраїнської професійно-музичної освіти стала Школа співу й інструментальної музики, яка була відкрита в Глухові згідно з царським указом у 1738 році. Проте деякі дослідники (Г.Локощенко, О.Михайличенко, П.Охрименко) вважають, що й до офіційного розпорядження існував навчальний заклад, котрий готував музикантів для Придворної капели. Учні цієї школи засвоювали мистецтво багатоголосного хорового співу, гри на скрипці, гуслах і бандурі,

---

<sup>1</sup> Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): монографія. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – С. 25.

<sup>2</sup> Козицький П.О. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування. – Київ, 1971. – С. 68.

вивчали музичну грамоту. Її випускники закладали підвалини музично-педагогічної підготовки у провідних навчальних закладах України й Росії.

Слід також згадати ще два колегіуми – Харківський (1727 р.), заснований єпископом Е.Тихорським, та Переяславський (1738), заснований стараннями єпископа А.Берла<sup>1</sup>. У середині XVIII століття саме в цих навчальних закладах у процесі викладацької діяльності кристалізуються музично-педагогічні ідеї Григорія Сковороди, що базувалися на слов'янському церковному співі, музичній народній творчості, народнопісенних та побутових традиціях, поєднаних з досягненнями європейської хорової культури. Отримане у Петербурзі звання «придворного уставника», який виконував у Придворній хоровій капелі функції диригента, вчителя співу та заспівувача в хорі, свідчило про високу професійну майстерність Сковороди як педагога-музиканта. У своїх працях він обґрунтовує розуміння музики як «філософії педагогіки», що відображає людську красу, сприяє самопізнанню та самовдосконаленню людини, допомагає розкрити її внутрішній світ. Нажаль, новаторські ідеї, незалежність поглядів Григорія Сковороди щодо змісту і форм виховання й навчання молоді призвели до конфліктів із духовним керівництвом колегіумів і змусили педагога залишити викладацьку роботу<sup>2</sup>.

Харківський колегіум був доступний для «усякого народу і звання дітей православних». Розуміння важливості обов'язкової музичної підготовки в духовних навчальних закладах відбивалося й на платні, яку отримували викладачі Харківського колегіуму. Найбільшу винагороду отримували вчителі європейських іноземних мов і музики. У 1773 році при відокремленому від колегіуму Казенному училищі відкриваються музичні класи – спочатку співацькі, а згодом – інструментальні. Саме тут викладає випускник Київської Академії, славнозвісний автор хорових концертів Артем Ведель<sup>3</sup>. Нажаль, як і Григорій Сковорода, він не зміг надовго затриматися на викладацькій роботі в Харківському колегіумі.

---

<sup>1</sup> Б.Кравців. Освіта, наука, техніка // Енциклопедія Українознавства. Перевидання в Україні. – Львів, 1996. – Т. 5. – С. 1882.

<sup>2</sup> Бакай С.Ю. Практична музично-педагогічна діяльність Г.С.Сковороди з молоддю на Переяславщині та Харківщині // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 26. – С. 252-256.

<sup>3</sup> Кононова О.В. Музична культура Харкова кінця XVIII – початку XX століття. – Х.: Основа, 2004. – С. 12-14.

Набуття значною частиною українських територій автономії за часів Хмельницького і Мазепи стимулювало розвиток національної освіти. Проте поступова експансія Російської імперії впродовж XVIII ст. призвела до русифікації всієї освітньої системи Східної України, тісно пов'язаної колись із найкращими європейськими педагогічними традиціями.

### ***Секуляризаційно-освітній етап генези музично-педагогічної освіти***

Новий етап у становленні системи музичної підготовки вчителів розпочинається разом з появою світських закладів педагогічного спрямування. Саме у цей період відбувається відкриття низки середніх та вищих навчальних закладів, яким судилася знаменна роль у розвитку педагогічної (у т.ч. й музично-педагогічної) освіти на теренах України. Іноді вони виникають у невеликих містечках завдяки ініціативі прогресивних діячів або національних громад.

Так, у 1804 році засновується польська гімназія в Кременці на Волині, яка у 1819 році перетворюється на Кременецькій ліцей, котрий через сто років стане центром підвищення кваліфікації вчителів музики на літніх педагогічних курсах не тільки Галичини, а й усієї Польщі. Згадаємо також засновану в 1805 році Гімназію вищих наук кн. О.Безбородька в Ніжині, яка у 1832 р. реорганізується в ліцей, пізніше – в Історико-філологічний інститут (1875 р), славний своїми випускниками. На початку 60-х років XX століття після низки структурних перетворень саме тут, у Ніжинському педагогічному інституті, було відкрито один із перших музично-педагогічних факультетів<sup>1</sup>.

Наголосимо, що на секуляризаційно-освітньому етапі генези музично-педагогічної освіти особливості музичної підготовки вчителів на українських землях зумовлюються їх розподілом між Російською та Габсбурзькою імперіями і тому зазвичай досліджуються окремо. Крім того, у нашій статті особлива увага буде приділена аналізу системи музично-педагогічної підготовки вчителів на Галичині, оскільки саме вона була найбільш досконалою на секуляризаційно-освітньому етапі генези МПО в Україні.

***Музично-педагогічна підготовка вчителів у підросійській Україні.*** Початок XIX століття в царській Росії ознаменувався заснуванням у 1802 році міністерств, у тому числі й Міністерства

---

<sup>1</sup> ЦДАВО. – Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1964–1965 н/р. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 4637. – Арк. 71.

народної освіти. За освітньою реформою 1803–1804 рр. під керівництвом університетів утворилося 6 навчальних округів, причому Волинська, Київська та Подільська губернії, як і раніше, перебували під наглядом Віленського університету і входили до складу Віленського шкільного округу. Решта українських губерній відносилась до Харківського шкільного округу<sup>1</sup>.

У листопаді 1804 року вийшли перший «Статут університетів Російської імперії» та «Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам». Цими документами була задекларована нова структура шкільництва, що складалась із 4-х типів навчальних закладів: парафіяльних, повітових училищ, гімназій та університетів, причому верхівка керівної вертикалі освіти мала такі ланки: Міністерство народної освіти – попечитель навчального округу – університет. Серед завдань, що постали перед університетами як центральними осередками освіти в навчальних округах, було й забезпечення підготовки педагогічних кадрів, невід’ємну складову котрої становила їх музична освіта. Логічним наслідком реформаторських устремлінь стає заснування в цьому ж році Харківського університету.

В окремому розділі університетського Статуту 1804 року проголошувалося створення нового підрозділу – педагогічного інституту закритого типу з трирічним терміном навчання, а також визначався основний напрям роботи: «Педагогічний або вчительський інститут освічує вчителів для гімназій і училищ, що утворюють округ університету»<sup>2</sup>. При Харківському університеті такий інститут було відкрито у 1811 році. В університеті, крім іншого, викладалися витончені мистецтва (малювання, музика й танці), а також існували музичні класи, учні яких отримували як музично-теоретичну, так і ґрунтовну інструментальну освіту, про що свідчить репертуар університетського оркестру<sup>3</sup>. Тому, на нашу думку, музична підготовка майбутніх учителів знаходилася на високому рівні.

---

<sup>1</sup> Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. Историко-педагогические очерки. – М.: Педагогика, 1979. – С. 44-45.

<sup>2</sup> Цит. за: Дем’яненко Н.М. Організаційно-педагогічні передумови і головні тенденції становлення загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі України (XIX ст.) // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – Київ, 1999. - С. 358.

<sup>3</sup> Богданов В.О. Історія духового музичного мистецтва України (від найдавніших часів до початку ХХ століття): монографія. – Харків, 2007. – С. 66-70.

Огляд секуляризаційно-освітнього етапу становлення вітчизняної музично-педагогічної освіти в XIX столітті був би не повним без згадки про спеціальні жіночі навчальні заклади. Дуже серйозною була музична підготовка в інститутах шляхетних дівчат, які на українських теренах відкриваються у 20-30-ті роки в Харкові, Полтаві, Одесі й Києві. Музична підготовка відбувалася протягом усього шестилітнього терміну навчання й здійснювалася за спеціальною «Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії». У Програмі було визначено мету навчання – підготовка до викладання елементарних музичних відомостей, а також кількість щотижневих музичних занять, яка охоплювала не менше 12 годин: 6 годин хорового співу, 2 години – церковного, 4 години – гри на музичних інструментах<sup>1</sup>.

У 1870 р. довгострокові педагогічні курси було реорганізовано в учительські семінарії, діяльність яких регламентували два документи: «Положення про вчительські семінарії», затверджене 1870 р., та «Інструкція для вчительських семінарій», видана 1875р. У цей період виникли три категорії вчительських семінарій: семінарії Міністерства народної освіти, що утримувалися цілком за державний рахунок; урядові вчительські школи для іноземців; земські вчительські семінарії, котрі в деяких повітах називалися вчительськими школами й утримувалися за рахунок земств чи приватних осіб.

Згідно з «Положенням про учительські інститути» від 31 травня 1872 р. було вирішено готувати вчителів для вищих початкових шкіл у вчительських інститутах – закритих навчальних закладах із трирічним терміном навчання. Першим з них став Глухівський вчительський інститут, заснований у 1874 р. Він готував учителів для міських училищ Чернігівської та Полтавської губерній і підпорядковувався Київському навчальному округу. За свою довгу історію цей виш неодноразово змінював назву (педагогічний інститут, інститут народної освіти, педагогічний технікум, курси, комбінат тощо).

На початку 80-х років згідно із затвердженими Міністерством народної освіти навчальними планами, програмами та інструкціями про порядок управління учительськими інститутами до змісту навчання в них було введено: Закон Божий, російську мову,

---

<sup>1</sup> Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова школа в українській освіті // Теоретичні та практичні засади культурології: Вип. 3. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – С.108.

математику, географію, історію, природничу історію та фізику. Окрім цих предметів, у Глухівському інституті викладалися як обов'язкові дисципліни спів, малювання та гімнастика. За навчальним планом 1910 року у перший рік навчання на спів відводилося дві години на тиждень, а в наступні – по одній годині<sup>1</sup>.

На початку ХХ століття в підросійській Україні кандидатів у вчителі продовжували готувати в учительських семінаріях та інститутах. Із 1900 року при міських школах та дівочих гімназіях, а згодом і при вищих початкових школах відкриваються нові осередки педагогічної освіти – спочатку однорічні, а потім дворічні педагогічні курси. У 1915 році існувало дві вищі школи педагогічного спрямування – Педагогічний фребелівський інститут у Києві та трирічні Педагогічні фребелівські курси в Харкові. Крім цього, педагогів-музикантів випускали відкриті в 1913 р. консерваторії – Київська та Одеська. На початку 1917 р. в Україні було 8 учительських інститутів, а серед 534 нижчих професійних шкіл – 33 учительські семінарії<sup>2</sup>. Зауважимо, що на межі ХІХ-ХХ століть вітчизняна музична підготовка вчителів забезпечувалася низкою теоретичних і методичних праць, серед яких важливе місце займали роботи С.І.Миропольського «Навчання співів у народній школі», «Стислий підручник і метод викладання за нотами», «Музична грамота для всіх».

Наголосимо, що у першій чверті ХХ століття вчителів музики для середніх шкіл і Східної, і Західної України постачала переважно система музичного шкільництва, що активно розвивалася. Про надзвичайну роль українських відділень у діяльності створеного в 1859 році Імператорського Російського музичного товариства (ІРМТ) свідчить, наприклад, той факт, що напередодні жовтневої революції кількість консерваторій в його структурі на теренах Росії та Малоросії була однаковою. Так, у Росії було відкрито консерваторії в Петербурзі (1862), Москві (1866) й Саратові (1912), а в Малоросії – у Києві (1913), Одесі (1913) та Харкові (1917).

Цікавим у порівняльному плані є відомості про те, що у Східній Галичині також існувало кілька консерваторій, причому польська

---

<sup>1</sup> Задорожна-Княгницька Л.В. «Провінційний університет для бідних»: Глухівський вчительський інститут 1874-1917 років / Л. Задорожна-Княгницька // Українознавство: Науковий, громадсько-політичний, культурно-мистецький, релігійно-філософський, педагогічний журнал. – 2008. - №4. – С.175.

<sup>2</sup> Сірополко С. Історія освіти в Україні ... – С. 440-442.



консерваторія Галицького музичного товариства у Львові була заснована значно раніше – у 1854 році. В Україні наприкінці XIX ст. тільки вона мала статус вищої школи, який отримала у 1880 році. На багаті культурно-музичні традиції міста Лева Габсбургських часів вказує і такий маловідомий факт: перше музичне товариство «*Cäcilienverein*» було організовано в 1826 році молодшим сином великого віденця – Францем Ксаверієм Моцартом<sup>1</sup>.

На теренах підросійської України виникають музичні школи різних типів, музичні училища, а також консерваторії. Серед приватних українських музичних шкіл назвемо найвідоміші: М.Тутковського (Київ), Г.Нейгауза (Катеринослав), П.Столярського (Одеса), Т.Ганицького (Кам'янець-Подільський). Найкращою вважалася Музично-драматична школа М.Лисенка.

На початку минулого століття у системі спеціальних середніх закладів музичної освіти в Україні, яка остаточно сформувалася завдяки діяльності (ІРМТ), крім підготовки виконавців, надавали ї педагогічної кваліфікації. Разом з атестатами I і II ступенів випускники набували права працювати вчителями музики, співів, керівниками хорів у приходських і початкових народних училищах<sup>2</sup>. Музичні училища функціонували в Житомирі, Катеринославі, Києві, Миколаєві, Одесі, Полтаві, Сімферополі, Харкові, тобто майже в усіх губернських містах підросійської України, забезпечуючи своїми випускниками навчальні заклади на всіх її територіях<sup>3</sup>.

Нагадаємо, що перші вищі музичні школи в Східній Україні з'явилися у 1913 р., коли Київське та Одеське музичні училища було перетворено на консерваторії<sup>4</sup>. Досить серйозну музичну підготовку надавали Харківські музичні класи, Одеська школа аматорів музики, Київський інститут шляхетних дівчат. Проте якість підготовки в більшості з інших музичних шкіл (а також культурно-освітніх і

---

<sup>1</sup> Nidecka Ewa. Twórczość polskich kompozytorów Lwowa a ukraińska szkoła kompozytorska (1792-1939). – Rzeszów, 2005. – S. 22.

<sup>2</sup> Історія української музики / АН УРСР. Ін-т мистецтва, фолькл. та етногр. ім. М.Т.Рильського. / Редкол.: М.Гордійчук (голова) та ін. – Т. 3: Кінець XIX–XX ст. – К.: Наук. думка, 1990. – С. 340.

<sup>3</sup> Найда В.Ю. Становлення спеціальних середніх закладів України в другій половині XIX–початку XX століть // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 157.

<sup>4</sup> Музична освіта // Енциклопедія Українознавства: перевидання в Україні. – Львів, 1996. – Т. 5. – С. 1663.

громадських товариств) не дозволяла їх випускникам працювати вчителями музики.

**Музично-педагогічна підготовка вчителів у Галичині.** Східна Галичина відійшла до Австрії ще під час першого поділу Польщі в 1772 р. Реформа народного шкільництва, проведена на галицьких землях у 1774 р., встановила три типи шкіл: нормальну шестикласну школу; головну чотирикласну школу, яка повинна була функціонувати в кожному великому місті; дво- або трикласну тривіальну школу для широких верств міського та сільського населення<sup>1</sup>. Крім того, громада могла за власні кошти утримувати парафіяльні школи, які зазвичай називали дяківками, оскільки викладали в них, як правило, дяки. Після заснування австрійським цесарем Йосифом II Львівського університету (1784 р.) багато його випускників стають учителями нормальних шкіл<sup>2</sup>.

Кандидатів на учительські посади в головних і тривіальних школах Галичини мала готувати Львівська нормальна школа. Проте очевидно, що вона не могла забезпечити педагогічними кадрами велику кількість освітніх закладів. Тому вчителі народних шкіл найчастіше отримували педагогічну освіту на короткотермінових курсах – *препарандах* – у Львові, Тернополі, Ярославі й Дрогобичі. Із 1775 р. кандидатів у вчителі тривіальних шкіл готували тримісячні препаранди, а кандидатів у вчителі головних шкіл – шестимісячні. Із 1849 року препаранди мали дворічний курс навчання. Для прикладу, напередодні ліквідації державних препаранд Львівська українська препаранда налічувала 82 учні (дані за 1868 рік)<sup>3</sup>.

Після розпорядження Міністерства віросповідань та освіти від 22 жовтня 1870 р. про заснування закладів підготовки вчителів, а також затвердження 15 лютого 1871 року прогресивного організаційного Статуту *вчительських семінарій*, згідно з яким цим навчальним закладам надавався статус державних, доступних для всіх бажаючих, без урахування їх національності, віросповідання та соціального походження, було розформовано препаранди. Замість них на основі постанови Крайової шкільної ради від 15 квітня 1871 року на українських землях було організовано 5 учительських семінарій –

---

<sup>1</sup> Baranowski B. Adam. Seminarja nauczycielski w Galicji: Pogląd na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji ... – Lwów, 1897. – S. 30-33.

<sup>2</sup> Фіголь А. Львівський Державний Університет ім. І.Франка // Енциклопедія Українознавства: перевидання в Україні. – Львів, 1994. – Т. 4. – С. 1420.

<sup>3</sup> Федорович К. Українські школи в Галичині у світлі законів і практики. – Львів, 1924. – С. 28.

3 чоловічі (Львів, Станіслав, Тернопіль) і 2 жіночі (Львів, Перемишль). Знаменно, що під час зарахування до семінарій перевага надавалася кандидатам із кращими музичними здібностями<sup>1</sup>.

Наголосимо, що наприкінці XIX ст. австрійська система педагогічної освіти була однією з найкращих в Європі, тому розглянемо її детальніше. До перших навчальних планів учительських семінарій, які пізніше постійно вдосконалювались, увійшли: релігія, педагогіка, мови (польська, руська, німецька), натуральна історія, фізика, географія, історія і наука про політичний устрій власної країни, сільське господарство, рисунок, спів і музика, гімнастика<sup>2</sup>. Зауважимо, що реформування освіти в австрійській імперії на початку 70-х років XIX ст. надало народній школі загальноосвітній профіль, завдяки чому музичне виховання включається до навчальних програм. Зрівняння статусу *науки співу* з іншими предметами зумовило потребу в учителях відповідної кваліфікації. Згідно з концепцією *класного учителя*, який повинен був добре володіти методикою викладання всіх предметів у своєму класі, в учительських семінаріях вводиться розширений курс музичних предметів. У найкращі часи (1890–1909 рр.) на ці дисципліни в галицьких учительських семінаріях відводилося від 11% до 18% загальної кількості навчального часу<sup>3</sup>.

Наука співу й музики в учительських семінаріях охоплювала елементи теорії, голосові й ритмічні вправи, виконання одно- і двоголосних пісень. Для гри на музичних інструментах семінаристи диференціювалися на групи відповідно до рівня музичних здібностей і кількості музичних інструментів, що знаходились у розпорядженні окремих семінарій. На останньому курсі кандидати вчителі ознайомилися з методикою викладання музики. Практично в кожній семінарії були організовані хор, оркестр, а також проводилися музично-інструментальні заняття<sup>4</sup>. Отже, музична освіта в галицьких

---

<sup>1</sup> Baranowski B. Adam. Seminaria nauczycielski w Galicji: Pogląd na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji ... – Lwów, 1897. – S. 20-28.

<sup>2</sup> Prosnak J. Polihymnia ucząca: Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych. – W.: WSIP, 1976. – S. 183 s.

<sup>3</sup> Majorek Cz. System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914). – Wrocław, 1971. – S. 95-97.

<sup>4</sup> Meissner A. Nauczycieli muzyki w Galicyjskich zakładach kształcenia nauczyciele w latach 1871-1917 // Muzyca Gayliciana: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich / Pod red. L.Mazepy. –Rzeszów: WSP, 1999. – T. III. – S. 198.

учительських семінаріях становила важливий елемент професійної підготовки.

Значною проблемою щодо організації загальної освіти в Галичині була нестача кваліфікованих педагогів. Однією з причин цього негативного явища були умови вступу до семінарій, які обмежували коло абітурієнтів. З огляду на недоліки у підготовці вчителів Крайова шкільна рада впровадила в 1873 році річні підготовчі курси для здібних випускників народних шкіл, де вони опановували: релігію, мови, географію та історію, рахунок, геометричні форми і ручні малюнки, натуральну історію і фізику, каліграфію, науку співу і гри на скрипці, а також гімнастику<sup>1</sup>.

У 1886 році Міністерство віросповідань та освіти розробляє «Організаційний статут для учителів й учительок публічних народних шкіл», який обмежував теоретичне навчання і посилював практичну підготовку. У зв'язку з цим у семінаріях були скорочені програми з математики, фізики й педагогіки, проте розширені курси гри на скрипці, фортепіано й органі, програма сільськогосподарських занять, каліграфії і рисунка. Отже, тепер більше уваги приділялося мистецьким предметам і домашньому господарству. Подальші зміни в навчальних планах учительських семінарій пов'язані з консервативною політикою освітянської влади в Галичині. В результаті поділу шкіл у 1895 році на міські та сільські з 1909 року учительські семінарії розподіляються на мовно-художні (міські) та природничо-господарські (сільські)<sup>2</sup>.

Викладання музики в семінаріях не завжди знаходилося на належному рівні. У деяких з них часом навіть не було викладача-спеціаліста. Наприклад, у звіті міністерству за 1897-98 навчальний рік зазначається, що у 4 семінаріях Галичини – у Самборі, Сокалі, Станіславі й Тернополі – відсутні викладачі музичних предметів<sup>3</sup>. На жаль, кількість музичних предметів у семінаріях поступово скорочується. Так, у 1909 р. у навчальних планах фігурували тільки спів й інколи гра на скрипці, а гру на фортепіано та органі було вилучено з переліку обов'язкових предметів. Проте в багатьох

---

<sup>1</sup> Baranowski B. Adam. Seminaria nauczycielski w Galicji: Pogląd na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji ...– Lwów, 1897. – S. 45.

<sup>2</sup> Majorek Cz. System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914). – Wrocław, 1971. – S. 31-35.

<sup>3</sup> Potoczny J. Nauczanie śpiewu i muzyki w seminariach Galicji doby konstytucyjnej // Muzyka Gayliciana: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich / Pod red. L.Mazepy. –Rzeszów: WSP, 1999. – Т. III. – S. 354.

семінаріях бажаючі опанувати музично-інструментальне мистецтво мали можливість продовжувати студіювання цих дисциплін факультативно<sup>1</sup>.

Очевидно, що загальна еволюція навчальних програм учительських семінарій у Галичині була спрямована на універсалізацію підготовки вчителя народної школи, який мав засвоїти основи загальної освіти, бути методистом і вихователем, художником і музикантом, а крім того – гарним сільським господарем (випускник чоловічої семінарії) або компетентною домашньою господаркою та кравчиною (випускниця жіночої семінарії).

Рівень викладання музичних дисциплін у вчительських семінаріях багато в чому залежав від кваліфікації викладачів цих предметів. У зв'язку з цим Анджей Мейснер поділяє викладачів музики 18 учительських семінарій Галичини на три групи:

1) педагоги, що мали право навчати в народних і нормальних школах;

2) педагоги, що мали право навчати музики в середніх школах та учительських семінаріях;

3) викладачі музичних навчальних закладів і музиканти-виконавці, для яких семінарії були додатковим місцем роботи<sup>2</sup>.

Представники першої групи мали атестат семінарії або свідоцтво про складання спеціального екзамену, який давав право викладати в народній та нормальній школах. Незадовільний рівень викладання музичних предметів пояснювався відсутністю у них спеціальної музичної освіти.

Ситуація покращилася, коли для викладання музики в семінаріях стали залучатися представники другої групи – випускники музичних шкіл з Варшави, Праги та Відня, а пізніше – випускники Львівської та Краківської консерваторій. Після реформи 90-х років музику і спів у семінаріях стали викладати педагоги з вищою освітою. Тепер викладачі музики в семінаріях Галичини повинні були мати не тільки вищу музичну освіту, але й отримати право викладати музику і спів у середніх школах та учительських семінаріях. Найближча комісія з надання таких прав знаходилась у Празі<sup>3</sup>.

Серед третьої групи вчителів-музикантів семінарій, яка складалася з працівників музичних інституцій і шкіл, назвемо такого відомого діяча музичного мистецтва, як Мечислав Солтис – директор

---

<sup>1</sup> Meissner A. Nauczycieli muzyki w Galicyjskich zakładach ... – S. 197.

<sup>2</sup> Там само. – S. 198.

<sup>3</sup> Там само. – S. 198-199.

Львівської консерваторії Галицького музичного товариства і самого музичного товариства. Його вплив на формування музичної культури учнів семінарій неможливо переоцінити. Врахуємо також і його довголітню плідну працю на ниві жіночого шкільництва – М.Солтис 17 років викладав музику й у Державній учительській жіночій семінарії м. Львова.

Діяльність учителів музики і співу в семінаріях виходила далеко за межі викладання предмета. Вони були організаторами учнівських хорів та оркестрів, концерти яких завжди проходили з успіхом. Пісенники та методичні посібники авторства викладачів учительських семінарій були водночас серйозною допомогою шкільним учителям. Вагомим внеском у музичну культуру Галичини став і композиторський доробок викладачів учительських семінарій.

Проте більшість шкільних учителів музики отримували музичну підготовку у сфері професійної музичної освіти – у музичних школах, музичних інститутах, консерваторіях тощо. У своєму дослідженні Л.Мазепа виділяє сім типів музичних шкіл, що функціонували на теренах Галичини у той час:

- 4 види інструментальних шкіл (гри на органі, скрипці, фортепіано, цитрі);
- школи співу;
- мішані школи (де разом із грою на фортепіано вчилися співати або грати на скрипці чи цитрі);
- школи, які мали велику кількість спеціальностей.

У більшості з цих шкіл навчання відбувалось у 3 етапи, на яких прослуховувались елементарний, середній та вищий курси. Тільки у Львові на початку ХХ століття функціонувало близько 30 музичних шкіл різного типу, а у 1914 році – навіть 62 музичні школи<sup>1</sup>.

Як уже згадувалося раніше, неоцінену роль у становленні музично-педагогічної освіти в Галичині відіграли музичні товариства. Ще наприкінці 30-х років ХІХ ст. у Львові створюється Галицьке музичне товариство (ГМТ), яке ціле століття (з невеликими перервами, іноді змінюючи свою назву) було фундатором музичного шкільництва на теренах усієї Галичини. Створений при ГМТ навчальний заклад „Інститут музики” був реанімований у 1854 році під назвою „Консерваторіум”, де навчання музикантів-педагогів

---

<sup>1</sup> Mazepa L. Szkolnictwo muzyczne Lwowa w okresie Austriackim (1772-1918) // *Muzycy Galicyjczanie: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich* / Pod red. L.Mazepy. – Rzeszów: WSP, 1999. – Т. I. – S. 89.

здійснювалося на високому рівні<sup>1</sup>. Важливим науковим осередком (саме тут тепер мали можливість захищати дисертації музиканти-педагоги) стала кафедра музикознавства, відкрита в 1913 році у Львівському університеті<sup>2</sup>.

Наголосимо, що найкращі викладачі музики вчительських семінарій на теренах Східної Галичини були випускниками консерваторії Галицького музичного товариства. На початку ХХ століття за кількістю викладачів та учнів консерваторія ГМТ посідала третє місце серед усіх консерваторій Австрії. В 1911 р. був затверджений новий навчальний план, розширений через упровадження нових предметів, збільшення терміну навчання і кількості годин на окремі предмети. Наприклад, навчання у піаністів було подовжене з 9 до 12 років, а у скрипалів – з 8 до 9 років.

Крім спеціальних музичних предметів, студентам консерваторії пропонувалася ціла низка додаткових предметів. Значимо, що додаткові предмети було поділено на три групи: “А” (такі, що розвивають музичний слух і чуття ритму), “В” (естетичні) і “С” (педагогічні): Вищий педагогічний курс містив не тільки дидактику, методику, естетику гри тощо, але й передбачав відвідування й аналіз (*хочнітацію*) в класах консерваторії елементарного і середнього курсів. Окрім того, було впроваджено курс ритміки Е.Жак–Далькроза<sup>3</sup>. Все це дозволяє стверджувати, що на початку ХХ ст. саме така різнобічна підготовка надавала випускникам консерваторії ГМТ (пізніше - ПМТ) можливість плідно викладати музичні дисципліни в середніх та вищих навчальних закладах, де готували шкільних учителів, а також формувати науково-педагогічну та методичну думку, закладаючи підвалини музично-педагогічної освіти.

На початку ХХ століття у Львові з’являються ще два вищі навчальні заклади – відкритий у 1902 році Музичний інститут (з 1932 р. – Львівська музична консерваторія ім. Кароля Шимановського) і створений у 1903 році Українським музичним товариством ім. М.Лисенка Вищий музичний інститут. Пізніше, у радянські часи (1939 р.), поєднання цих трьох навчальних закладів призвело до появи Львівської державної консерваторії. Проте, до її появи, тільки консерваторії Польського музичного товариства (ПМТ) було дозволено приймати державний екзамен на свідоцтво вчителя музики загальноосвітніх середніх шкіл та вчительських семінарій.

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 86-87.

<sup>2</sup> Там само. – С. 94.

<sup>3</sup> Там само. – С. 87-88.

Якщо консерваторія Польського музичного товариства та Львівська музична консерваторія ім. Кароля Шимановського послідовно проводили політику колонізації музичної освіти у Східній Галичині, то Вищий музичний інститут ім. М.Лисенка та його філії очолювали мережу українських навчальних закладів, створюючи альтернативну вітчизняну систему музичної освіти та виховання.

Порівняння діяльності музичних товариств у координатах Австрійської та Російської імперій дозволяє дійти висновку, що у другій половині XIX –першій чверті XX століть найкращі умови для розвитку української музичної культури існували на теренах Австро-Угорщини, куди «весна народів» принесла національно-демократичні зрушення. Як тільки у 1867 р. Галичина, що включала землі від Тернополя до Кракова, отримує автономію, так вже у наступному році група студентів на чолі з Анатолем Вахнянином створює національне українське культурно-освітнє товариство «Просвіта», метою якого стає *«пізнання й просвіта нашого народу»*. Крім цього, у 1870 році Анатоль Вахнянин заснував у Львові перше українське співоче товариство «Теорбан», поява якого стала поштовхом для створення *українських* музичних товариств, у першу чергу – хорових. Численні намагання патріотично настроєних кіл української інтелігенції створити власне музичне товариство, яке б стало справжньою твердинею національної музичної культури, увінчалися створенням у 1891 році «Львівського Бояну».

За кілька років створюється ціла мережа «Боянів», яка у 1903 році об'єднується у «Союз співацьких і музичних товариств». У 1907 році останній змінює статут і назву – стає Музичним товариством ім. М.Лисенка. Крім організації концертів, ювілейних вечорів та артистичних мандрівок, Товариство займалося видавничою діяльністю, оголошувало композиторські конкурси, утримувало бібліотеку, музичну школу співу, як окремі відділення при товаристві функціонували оперне та інструментальне кола. Вирішальним був вплив Товариства на формування тогочасної музично-педагогічної думки на засадах національного мистецтва й культурних цінностей.

У порівняльному плані зазначимо, що хоча музичні відділення ІРМТ у підросійській Україні вели перед у розгалуженій структурі Імператорського Російського музичного товариства, проте їх діяльність не набула національно-патріотичних ознак і орієнтувалася на російську музику. У той же час українські музичні товариства в Австро-Угорщині були різноманітнішими, їх діяльність відрізнялась яскравим національно-етнічним спрямуванням й заклала фундамент самобутньої музичної культури, підносячи її на європейський рівень.



**Висновки.** Використання історико-генетичного та проблемно-хронологічного підходів дає змогу виділити конфесійно-музичний, секуляризаційно-освітній, пошуково-організаційний, самоідентифікаційний (власне музично-педагогічний) та інтеграційний етапи у процесі зародження, становлення та розвитку музично-педагогічної освіти в Україні. Цілісний аналіз двох перших з них дозволяє створити міцний фундамент для подальших розвідок у сфері вітчизняної музично-педагогічної освіти. Дослідження її витоків було здійснено в широкій історичній та географічній перспективі, оскільки, починаючи з XI століття, українська держава постійно змінювала свою конфігурацію.

Серед чинників, що протягом століть впливали на становлення системи підготовки вчителів музики найважливішими, на нашу думку, стали суспільно-політичні та конфесійно-релігійні (поділ етнічних українських земель між різними державами з відмінним політичним устроєм і релігійними традиціями, постійна дихотомія національних музично-педагогічних традицій та прогресивних ідей європейського мистецько-педагогічного досвіду), а також культурно-історичні, до яких включаємо підготовку музикантів на княжих дворах та в монастирях, у музичних бурсах, у структурі музичних товариств різного типу та музичну підготовку вчителів співу і музики у братських школах і колегіумах, вчительських семінаріях і вищих школах.

**Танько Т.П.**

#### МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ У 1920-30 рр.

Сучасні процеси, що відбуваються в Україні – розбудова незалежної держави, її національне відродження – зумовлюють особливий зміст модернізації педагогічної освіти. Дійову допомогу в цьому процесі може надати глибоке вивчення і використання історичного досвіду розвитку шкільництва і педагогіки, особливо теорії і практики підготовки вчительських кадрів, накопичених вищою педагогічною освітою. Важливо, щоб увесь цінний досвід, здобутий працею декількох поколінь педагогів, школою і педагогічною наукою, усе те, що витримало перевірку часом, було дбайливо збережене і активно використане в сучасних умовах.

У даній статті на основі аналізу численної кількості історико-педагогічної літератури і архівних джерел висвітлено становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні у 20-30-х роках

минулого століття, виявлено і проаналізовано основні етапи підготовки вчителів музично-естетичного профілю у педагогічних навчальних закладах.

Наприкінці XIX століття в Україні не було єдиної системи педагогічної освіти і не існувало спеціальних навчальних закладів, які б надавали музично-педагогічну освіту вчителям. Деяку музично-педагогічну підготовку майбутні вчителі початкових шкіл отримували в учительських семінаріях. Але у цих навчальних закладах музичне мистецтво розглядалося, головним чином, як складова релігійного виховання. Усі студенти повинні були регулярно відвідувати богослужіння і брати участь у церковному хорі.

Обов'язковою вимогою для вступу до учительських семінарій була наявність розвинутого музикального слуху та елементарне знання нотної грамоти. Так, за навчальним планом 1903 року в учительських семінаріях на заняття зі співів відводилось 2 години на тиждень. Ці заняття включали в себе елементи методики викладання співів, а також певну підготовку з керівництва хором<sup>1</sup>. Вважалося, що вчитель співів народної школи повинен мати нормальний слух та звичайний голос, певний обсяг теоретичних знань, володіти технікою гри на одному з музичних інструментів. Але за головне вважалося – знати церковні співи.

Разом із цим певна музична підготовка студентів була необхідною умовою «шляхетного виховання» дівчат, а також їх подальшої роботи з дітьми у заможних сім'ях. Навчальні плани інститутів шляхетних дівчат передбачали заняття з гімнастики, танців і співу. За окрему плату в позаурочний час за особистим бажанням дівчата могли навчатися грі на фортепіано. Майже всі відвідували ці заняття. На уроках співів вивчались твори вітчизняних і західноєвропейських класиків.

З метою розвитку громадянських і національних почуттів студентської молоді Міністерством освіти було видано циркуляр «Про значення естетичного виховання і введення викладання музики» в учительських інститутах. Згідно з цим циркуляром у навчальні плани було введено викладання співів і музики, створення в учительських інститутах студентських хорів і оркестрів, причому призначенням хорового колективу – співати у церквах під час богослужіння, а оркестру – у) забезпеченні разом з хором вокально-музичних вечорів.

---

<sup>1</sup> Настольная книга по народному образованию. – Т. IV (дополнительный). – С.-Петербург, 1911. – С. 251-254.

За 4 навчальним планом співу і музика були визначені як обов'язкові заняття і проводились 2 - 3 рази на тиждень.

Стосовно уроків співу у дореволюційній школі наголосимо, що вони відносились до другорядних і необов'язкових предметів. ...«Усім добре відоме злиденне становище навчання співу в загальному плані колишньої середньої школи (щось схоже на «музичне виховання» в нинішньому розумінні тоді важко було навіть уявити). У перших класах – 1-2 лекції на тиждень, доручені, в кращому разі, диригентові церковного хору, а в гіршому – одному з педагогів з «аматорським нахилом» до цієї справи. Успіхів не розцінювано за баловою системою (а це було на той час певною ознакою важливості предмета), репертуар обмежений, часто-густо нехудожній, але тенденційно підібраний, нотну грамоту – зовсім не пристосовано до живого музичного матеріалу, все те – нудне для вчителя і для учнів. А найближчою метою була, – для обдарованіших до співу дітей – технічна підготовка для вступу до церковного хору, а для всіх інших – невідомо що»<sup>1</sup>.

Іноді, аби запобігти докучливого уроку співу, учні пов'язували горло хусткою. У свою чергу, директори шкіл, щоб організувати хор для обов'язкових виступів, були змушені вигадувати різного роду принади: білети до театру, грошові допомоги та інше. Обговорення програм з цього предмета не входило в завдання педагогічної ради, вчителі не були в штаті і отримували значно менший оклад, ніж викладачі інших дисциплін. У більшості випадків співу в школі вели церковні регенти або особи духовного звання. Цим пояснювалось, насамперед, те, що пісенний репертуар був в основному релігійного характеру. Слід зауважити, що «найбільш досвідчені вчителі намагались використати і церковний спів з метою музичного розвитку учнів. Розучуючи молитви, вони намагались одночасно прилучати учнів до нотної грамоти, використати характерні риси духовної музики для формування навичок протяжного, кантиленного, чистого і стрункого співу». Але, на жаль, це були поодинокі випадки<sup>2</sup>.

Стосовно змісту музичного виховання учнів у школі, насамперед слід зазначити відсутність певної системи, строкатість у доборі репертуару. Крім того, форми і методи організації навчання

---

<sup>1</sup> Зінківський В. Музичне виховання в сучасній школі, його засоби та найближчі перспективи // Музика. – 1927. – № 1. – С. 17-18.

<sup>2</sup> Апраксина О. А. Очерки по истории художественного воспитания в советской школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 90.

потребували свого теоретичного узагальнення і свідомого використання з боку вчителів музики. Лише окремі керівники, незважаючи на косність і рутину тодішньої системи освіти та на переслідування з боку царського уряду, самовіддано працювали в галузі розвитку творчих здібностей дітей і прагнули зробити мистецтво здобутком простого народу.

На початку 20-х років питання культури набули політичної, економічної і соціальної виразності. Розгорнулася мережа початкових і середніх музично-освітніх закладів, мету діяльності яких складала не тільки підготовка до позашкільної спеціалізації учнів, але й, у першу чергу, розповсюдження музичних знань серед народу. Можна стверджувати, що в цей період відбувалася реформа музичної освіти: дошкільна, шкільна і позашкільна її ланки поєднувались у неподільне ціле, тобто музичні школи всіх ступенів перетворились на своєрідні музичні університети.

Необхідною умовою для відкриття трудящим доступу до скарбниці мистецтва було створення постійної бази виховання первісних музичних навичок. Такою базою повинна була стати загальноосвітня школа, де деякий досвід занять зі співів і музики мав певне місце. Постанова Музо щодо викладання співів і музики у єдиній трудовій школі протягом усіх років навчання виводила цю дисципліну із стану «пасинка» і ставила її в один ряд з іншими предметами.

Наркомос УРСР спеціальною постановою зобов'язав усі навчальні заклади використовувати час, що звільнився від викладання релігійних предметів, для організації культурно-освітньої роботи серед учнів: читання лекцій, проведення бесід, екскурсій, спектаклів, музичних вечорів та інших заходів із метою розвитку учнівської самодіяльності, включення їх до процесу естетичного виховання.

Відкриті у другій половині 1918 року народні школи музичної освіти мали своєю метою, у першу чергу, розповсюдження музичних знань. Зараховували у ці школи як дітей, так і дорослих. Заняття у цих школах спрямовувалися на розвиток у них навичок сприймання музики, активізацію їх участі у музичному виконавстві і музичній творчості. «Ці знання по суті повинні були би бути предметом цілого педагогічного факультету у вищому музично-освітньому закладі» – саме такий висновок було зроблено Музичним товариством Наркомосу. У подальшому він відіграє важливу роль у перегляді навчальних планів консерваторій, визначення профілю і організації інструкторсько-педагогічних факультетів у вишах і аналогічних

відділень у технікумах, зумовить зв'язок музично-навчальних закладів з життям.

До просвітницької роботи залучалися видатні музичні діячі, створювалися короткострокові курси музикантів-інструкторів. Ці курси поєднували у собі функції навчального закладу і методичного центру. Широка плідна освітня діяльність сприяла відкриттю великої кількості різноманітних навчальних закладів – гуртків, студій, шкіл, інститутів, консерваторій, які ставали осередками естетичної культури. У той же час певну музично-педагогічну підготовку учителям в Україні у 20-30-х роках минулого століття надавали факультети соціального виховання і професійної освіти в інститутах народної освіти (ІНО) і в педагогічних технікумах.

На другій Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти у 1923 році наголошувалося на тому, що завдання педагогічних закладів не повинні зводитися до простого ознайомлення майбутніх педагогів із малюванням, ліпленням, архітектурою, літературою. Інститути народної освіти та педагогічні курси повинні готувати педагога-художника. Резолюція сповіщала про необхідність поєднання розрізненого викладання окремих дисциплін в ІНО в органічно цілісний та узгоджений процес, що має за мету підготувати для спеціальної діяльності визначений тип педагога-художника, який ставить перед собою, у свою чергу, завдання виховати творчу особистість, керуючись при цьому не тільки вказівками, але й художнім натхненням і творчим підходом до своєї вчительської справи<sup>1</sup>.

У зв'язку з цим виникло питання про поліпшення якості музичної підготовки педагогічних кадрів, а також про спеціальну підготовку фахівців у галузі музичного виховання. Відбулися конференції, які прийняли важливі рішення, спрямовані на підвищення рівня музично-педагогічної підготовки студентів ІНО.

Серйозної уваги заслуговує резолюція Першої міської конференції з художньої освіти у місті Києві, що відбулася у 1924-му році. Так, на конференції було прийнято рішення про обов'язково вивчення мистецтвознавства на факультетах соціального виховання та педагогічних курсах, мотивуючи тим, що кожний вихователь повинен бути універсальним енциклопедичним мистецтвознавцем. З цією метою необхідно було ввести для всіх студентів факультетів соціального виховання і педагогічних курсів практичні заняття з

---

<sup>1</sup> Кашкаров К. Вторая всеукраинская конференция по педагогическому образованию // Путь просвещения – 1923. – № 78. – С. 191

«основних елементів художньої грамоти усіх галузей мистецтва», озброїти студентів необхідними навичками і розумінням засобів мистецтва як першочергової важливості фактору виховання. Конференцією також було прийнято рішення приймати на художньо-педагогічні відділи факультетів соціального виховання студентів, які мали деяку підготовку у тій чи іншій галузі мистецтва, а також студентів художніх вузів, що мали намір присвятити себе педагогічній діяльності.

У справі розбудови музичної підготовки педагогічних кадрів важливу роль зіграли двотижневі курси-семінари викладачів педагогічних дисциплін ІНО. Так, у квітні 1925 року на цих курсах-семінарах особливе місце приділялося розробці питань організації і змісту музично-естетичної підготовки майбутніх учителів на факультетах соціального виховання. У резолюції цих курсів-семінарів рекомендувалося: під час прийому на ці факультети перевіряти в абітурієнтів музичний слух й інші музичні здібності; готуючи організаторів шкільних і дитячих хорових колективів, головним інструментом вважати голос, але обов'язково навчати їх грі на фортепіано або скрипці; обов'язковим мінімумом для випускників факультетів вважати уміння співати з листа дитячі пісні, володіти методичними навичками щодо розвитку слуху і голосу у школярів, а також дитячої творчості і знання методики підбору музичного матеріалу; забезпечити музичні студії для виконання цього мінімуму необхідним часом, відповідними керівниками, інструментами та необхідною літературою; збільшити вимоги до керівників музичних студій педагогічних вишів і нормувати правове й матеріальне їх положення штатною оплатою за певну роботу; раціональним способом роботи музичних студій вважати методи роботи студій-класів з розподілом всіх студентів на групи за здібностями та сумлінністю; скликати протягом року з'їзд-курси для підвищення кваліфікації музичних керівників педагогічних вишів і для затвердження планів, програм та методів роботи в музичних студіях цих навчальних закладів.

У процесі роботи курсів між викладачами Київського, Харківського, Чернігівського, Житомирського та інших педагогічних вишів виникла дискусія з питань діяльності музичних студій при ІНО. Рішення учасників курсів було єдиним: поширити й удосконалити роботу студій, а для підготовки майбутніх учителів до цієї роботи – організувати в педагогічних вишах диригентські курси. Поряд з цим різні точки зору на зміст, методи і форми роботи у студіях (виховати всіх студентів диригентами; навчатися у студії за обов'язковим

планом, що містив у собі шість годин на тиждень для роботи з хором; брати до студій тільки бажаючих і проводити вечори слухання музики тільки після дворічного перебування в них студентів) не давали можливості скласти єдиний, обов'язковий для всіх інститутів план занять у музичних студіях. Вирішено було розробити такий план після скликання з'їзду-курсів викладачів предметів музично-педагогічного циклу і керівників музичних студій у педагогічних вишах.

Учасниками курсів була також запропонована програма майбутнього з'їзду. Вона включала наступні питання: про естетичне виховання вчителів у педагогічних вишах, відповідне потребам села у соціалістичній музичній культурі; педагогічні виші як навчальні заклади для підготовки вчителів; мінімум музичних знань і умінь, необхідних учителю-комплекснику, керівнику музичної студії трудової школи і диригенту сільського хору при сільському будинку культури; програма і методи роботи музичних студій.

Вирішено також було провести спеціальну перепідготовку учасників на курсах при з'їзді. У процесі цієї перепідготовки було рекомендовано ознайомити вчителів із такими спеціальними музичними питаннями, як: ладова система професора Б. Л. Яворського; методика, ритм, контрапункт і гармонія української пісні; методи викладання музичної грамоти, а також оволодіння технікою гри па музичних інструментах; елементарна постановка голосу і слуху. Поряд з цим з метою закріплення цього матеріалу у практичній роботі в студіях рекомендувалось провести ознайомлення учасників курсів із хоровою і шкільною музичною літературою, з детальним аналізом цих творів і технікою їх виконання.

Нажаль, незважаючи на певну роботу у справі підготовки і перепідготовки музичних керівників, ситуація в цілому залишалась незадовільною. Музична підготовка студентів у педагогічних вишах проводилася хаотично: кожний навчальний заклад організовував роботу самостійно, у більшості випадків були відсутні робочі програми, не було чіткого керівництва з боку НКО, зв'язку у роботі його управлінсь з музичної вертикалі.

Ці та низка інших питань були порушені на конференції викладачів педагогічних вишів, що була проведена у Київському ІНО в січні 1927 року. Конференція вирішує направити до НКО такі пропозиції: просити НКО звернути увагу адміністрації ВНЗ на педагогічне, суспільне і культурне значення співів і музики як рівноправної дисципліни у навчальній програмі педагогічних вишів; звернутися з проханням щодо прийняття спільних програм і

зобов'язати методичне консультаційне бюро приступити до розробки програм з участю працівників мистецтва і працівників з периферії.

Поряд із цим у пояснювальній записці 1928 року щодо викладання музичного мистецтва у педагогічних вишах наголошувалося на необхідності: викладання музичних дисциплін як обов'язкових для вивчення; включення при вступі до педагогічних вишів екзамену з перевірки музичного слуху та голосу, обов'язкового навчання грі на одному з музичних інструментів (скрипці або фортепіано)<sup>1</sup>.

Поліпшенню справи музичної підготовки студентів педагогічних вишів багато в чому сприяла діяльність Я. Я. Полфьорова, якого в 1927-му році було призначено інспектором художнього виховання в установах соціального виховання. Він видав низку статей на сторінках журналів, в яких підняв основні питання музичної підготовки студентів. Ці статті мали особливе значення, тому що на той час в українській періодиці майже не було публікацій, які б висвітлювали підготовку педагогічних кадрів до музичної роботи з дітьми.

Я. Я. Полфьоров, даючи характеристику сучасним завданням художнього виховання, писав: «... розглядаємо художнє виховання винятково як формування поведінки дітей у певний спосіб, у даному випадку – формування художніх емоцій... Художнє виховання супроводжує весь виховний процес, пронизує усю виховну роботу педагога... Завдання вихователя в дитячих установах соціального виховання полягає в тому, щоб як можна краще розвивати в дітей органи сприйняття, виховати розуміння чужих сприймань, організувати дитячий колектив, наблизити його до колективу дорослих»<sup>2</sup>.

Я. Я. Полфьоров характеризує складові частини музичного комплексу – ритміку, слухання музики, нотну грамоту – як взаємозумовлювальні. Він вважав, що всі діти без винятку повинні володіти певним мінімумом музичної грамоти, а отже, майбутніх учителів необхідно озброїти методикою її викладання. Інспектор художнього виховання в установах соціального виховання Полфьоров розробив вимоги до музичного матеріалу, який повинні використовувати педагоги у своїй практичній роботі. На його думку, музичні керівники, добираючи музичний репертуар, повинні звертати увагу на:

---

<sup>1</sup> ЦДДА (м. Київ). – Ф. № 160. – Оп. 6. – Справа 8296. – С. 16–18.

<sup>2</sup> Полфьоров Я. Реформа професійно-художественного образования / Путь просвещения. – 1924. – № 11–12. – С. 65.



- відповідність його загальним вимогам соціального виховання через специфічні музичні елементи (використання формул ритму, малюнків мелодій, гармонії, певних музичних фарб і кольорів);
- піднесення музичного матеріалу за методом аналогій;
- перенесення усього центру уваги на ритмічну структуру музичного твору (уникаючи розпливчатих ритмів, сентиментально-мрійних, спостережливо-пасивних мелодій);
- перенесення уваги на мажорний лад, переважання бадьорих, рухливих темпів у музиці;
- проста музична фактура (уникнення плутаної гармонії, дисонансних ходів у вокальній частині твору, плавність голосоведення);
- монументальність і декоративність змісту музичного матеріалу (урочисте поєднання вокальних партій, голосний звучний супровід, акцент на «програмість»);
- поетичний зміст вокальних творів повинен бути насичений художнім текстом на актуальні сучасні теми, повинен хвилювати, збуджувати емоції.

Майбутньому музичному керівнику в роботі з дитячим репертуаром треба було вміти:

- засвоїти весь репертуар, близький дітям;
- вибрати з цього репертуару ту його частину, яка відповідає зазначеним вище вимогам;
- вміти аналізувати особливості кожного твору;
- вміти застосовувати, переробляти, доробляти різні твори, особливо ті, що близькі дітям.

Я. Я. Полфьоров також визначив достатньо високі професійні вимоги до керівників музвиховання, що складались із загально-педагогічних і музично-педагогічних.

*До загально-педагогічних вимог належали:*

- висока політична свідомість, безумовне знання політичного життя та уміння орієнтуватися в політичних подіях;
- уміння пояснювати ці події дітям і задовольняти їхній інтерес до них, активізувати цей інтерес до певних, відібраних і пророблених моментів;
- активна участь у сучасному політичному русі і знання сучасної установки марксистської педагогіки;
- активна участь у житті свого навчального закладу;
- свідомо орієнтація у даному педагогічному оточенні.

*Музично-педагогічні вимоги передбачали:*

- музичний слух, розвинене почуття ритму, володіння фортепіано і бездоганне сольфеджування, диригентську техніку, володіння образною, доступною для дітей мовою;
- бездоганно знати дитячу музичну літературу і постійно стежити за новим репертуаром;
- урахувати фізіологічні та побутові умови дитячого співу;
- уміти художньо обробляти музичні твори;
- орієнтуватися в елементах фортепіанної структури (елементи ритмічної організації, гармонічна структура, схема побудови музичного твору);
- вивчити фізіологію дитячого організму, психологію дитини, вміти організувати і використовувати свій матеріал і свою особисту поведінку відповідно до цих двох факторів.

Висвітлюючи зміст музичної підготовки студентів, Я. Я. Полфьоров наголошував на тому, що студента треба якомога скоріше «вводити у живу музику», наблизити до суті мистецтва. Він вважав, що ознайомлення студентів з народними інструментами має особливе виховне значення, яке полягає у впливі їх на розвиток слуху. На думку Полфьорова, усі види роботи повинні поєднуватись з музично-теоретичним аналізом. Він відокремлював хоровий спів як головну дисципліну у навчанні, яка є основою розвитку слуху, музичної грамоти, навичок, умінь, смаку. За Я. Я. Полфьоровим, хорова робота повинна проводитись у взаємозв'язку з іншими дисциплінами (сольфеджіо, грою на музичних інструментах, акомпанементом, імпровізацією) і відбуватися у декілька етапів:

- проспівування знайомих пісень з метою «навчитися співати чисто і в ладу»;
- проспівування тих же пісень з художньою обробкою, переходячи від одноголосих до багатоголосих пісень;
- перехід від співів «на слух» до засвоєння слухових навичок, знайомство з нотною грамотою, починаючи із знайомих мотивів (ч. 4, ч. 5), через попереднє пояснення малюнка мелодії до вивчення звуків і нот, які є в складі певного вокального прикладу;
- на основі надбаних знань вивчення найпростіших хорових пісень, засвоєння певного репертуару з постійним музично-граматичним аналізом. Паралельне ознайомлення з клавшиним інструментом. Студент повинен орієнтуватися в клавіатурі, на слух підбирати знайомі мелодії, спочатку одноголосні, пізніше більш складні;

- заключний етап – транспонування на фортепіано і на народному інструменті побутових пісень з простим акомпанементом, вокальне виконання легких мелодій, нескладний музичний диктант, читання з листа доступних музичних творів.

У процесі цієї роботи студенти повинні здобути певну суму теоретичних знань, що містять у собі відомості про автора музичного твору (про композитора взагалі, особливості епохи, в яку жив композитор, взаємозв'язок автора та епохи, творчість даного автора); про музичний твір (музика вокальна як звучання живої природи, музика інструментальна як звучання мертвої природи); основні характеристики твору (ритм, мелодія, гармонія, поліфонія, форма, тембр, забарвлення, характер); знання про виконання музичного твору, що необхідні для виконання (музична термінологія, що таке «загальний музичний образ» у музичному творі, про засоби виразності виконання); як треба слухати музику і на що звернути увагу під час її сприймання.

З питань раціоналізації і продуктивності навчання Я. Я. Полфьоров рекомендував підчас педагогічних практикумів обов'язково набувати досвіду музичного виховання, підтримувати тісний зв'язок з художніми музичними установами і організаціями, щоб підвищувати загальний музичний рівень студентів.

Отже, Я. Я. Полфьоров накреслив мету та основні завдання музичного виховання в установах соцвиху, вимоги до музичної підготовки педагогічних кадрів, вніс принципові пропозиції, стосовно поліпшення цієї підготовки.

З метою поліпшення музичного виховання з 1924/25 навчального року Наркомосом УРСР у навчальні плани факультетів соціального виховання були введені предмети музично-художнього циклу: співи, музика, малювання, ліплення, а на факультетах професійної освіти – історія мистецтв. Курс «Історія мистецтв» на факультеті професійної освіти належав до циклу суспільних дисциплін і вивчався протягом першого року навчання по дві години на тиждень. Після його вивчення студенти здобували загальну музично-естетичну підготовку з елементами викладання музики в школі.

Музично-педагогічна підготовка студентів факультетів соціального виховання ІНО здійснювалася завдяки діяльності кафедри мистецтвознавства, яка мала при собі музично-вокальну, театральну та образотворчу студії. Навчання в музично-вокальній студії відбувалося за посередництва поступового надбання виконавських та слухових навичок, формування художнього музичного смаку та свідомого критичного ставлення до явищ у галузі музичної культури.

На підставі аналізу навчальних планів і програм можна зробити висновок, що навчання музиці на факультетах соціального виховання відбувалось у процесі загальноаудиторної та гурткової роботи. Зауважимо, що в загальноаудиторній роботі повинні були брати обов'язкову участь усі студенти – без розподілу за музичними здібностями. У роботі ж хорового та інструментального гуртків вони брали участь за особистим бажанням.

За навчальним планом 1924/25 навчального року на факультетах соціального виховання ІНО предмети музично-художнього профілю входили до циклу педагогічних дисциплін. Їх викладання складалося з трьох розділів – теорії, методики та практики – і здійснювалось у студентському хорі й оркестрі, а також у дитячих шкільних колективах. На вивчення музичних дисциплін відводилось три роки: на першому і другому курсах здійснювалась музично-теоретична і методична підготовка майбутніх учителів, на третьому – підготовка їх до практичної роботи в школі<sup>1</sup>.

На першому курсі студенти вивчали елементарну теорію музики, сольфеджіо, постановку голосу, диригування дитячого репертуару. У процесі засвоєння цих дисциплін передбачалося розвинути в студентів почуття ритму, слуху і колективізму.

У навчальну програму другого року навчання увійшли: елементи гармонії, форми її виявлення в музиці (при вивченні цієї дисципліни передбачалось обов'язкове вокальне та інструментальне виконання вправ, а також аналіз пісень, які виконувалися хором); сольфеджування на 2-3 голоси з методичними рекомендаціями з постановки голосу; диригування шкільного музичного репертуару, методика викладання шкільного співу.

На третьому курсі студенти вивчали історію української музичної культури в контексті світової музичної культури, методику хорового співу, диригування хорових творів. Диригентську практику студенти відвідували у хоровому гуртку, де здійснювався практичний аналіз диригування кожного студента. У курсі «Історія музики» значне місце відводилось діяльності і творчості українських композиторів: М. Лисенка та його школи, М. Леонтовича, К. Квітки, Б. Яворського.

Майже в усіх інститутах діяли хорові та інструментальні гуртки, а організація студентського хору була найбільш доступною формою колективного співу. У ньому брали обов'язкову участь лише ті студенти, що мали голосові дані і розвинені музичні здібності.

---

<sup>1</sup> Палфьоров Я. Мистецтво в педвузі // Шлях освіти. – 1926. – № 4-5. – С. 88-92.

Робота в студентському хорі проводилась двічі на тиждень у позалекційний час.

Гра на музичних інструментах здійснювалася на всіх курсах групами, не більше, ніж десять студентів у годину, також у позалекційний час. Мета таких занять полягала в ознайомленні студентів з елементарними навичками гри на музичних інструментах настільки, аби можна було у роботі з дітьми продемонструвати музичний твір.

Підсумком всієї роботи, обов'язковим мінімумом для проведення практичної музичної діяльності майбутніх вихователів вважалося вміння читати з листа дитячі пісні, наявність навичок розвитку у дітей слуху і голосу, а також дитячої творчості.

Педагогічна практика проводилася відповідно до «Положень про використання дитячих установ і шкіл профосвіти для педагогічної практики учнів у педагогічних ВНЗ», що було прийняте на другій Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти (1923 рік). Так, у положенні зазначалось, що «педагогічний практикум є обов'язковим для всіх студентів ІНО і педкурсів, проводити його необхідно протягом усього навчального року і надавати йому різноманітних форм – від простого спостереження до самостійної роботи студентів».

Відповідно до цього положення протягом першого року навчання студенти ознайомлювались із різноманітними формами навчально-виховних установ, зокрема з музичним вихованням у цих установах, «накопичували факти як основний матеріал для наступної його розробки».

На другому курсі перед студентами ставились більш складні завдання щодо спостережень. Паралельно студенти включались у практичну педагогічну роботу як помічники постійних працівників дитячих установ. Педагогічна практика на третьому курсі передбачала самостійну роботу студентів у закладах початкової освіти.

Таким змістом і формами організації педагогічної практики на факультетах соціального виховання характеризувались практично всі інститути народної освіти.

Музично-педагогічна підготовка студентів у навчальному процесі на факультетах соціального виховання в ІНО доповнювалась їх участю у діяльності студій вокально-музичного мистецтва, які мали за мету виховання у майбутніх учителів художнього музичного смаку і свідомого критичного ставлення до явищ у галузі музичної культури, а також вивчення музичних творів для школярів, набуття студентами теоретичних і методичних знань, умінь і навичок, необхідних для проведення музично-виховної роботи в школі.

Досить цікаво відбувалися заняття студентів у музично-вокальній студії Київського інституту народної освіти. Під час розробки програми з музики та співів було взято гасло – «музика масам». При цьому вважалося за необхідне надати студенту, як майбутньому вчителю, дошкільному вихователю-комплекснику і як єдиному культпрацівнику на селі, незважаючи на обмежену кількість годин (2 години на тиждень), максимум теоретичних, практичних і методичних знань. У широкому розумінні слова це означало: надати студентам основні відомості щодо кожного з видів музичної діяльності, створити систематично відпрацьований і закінчений курс, необхідний для формування компетенцій в усіх зазначених сферах.

Увесь курс музичних дисциплін розподілявся на три частини: теоретичні знання (елементарна теорія музики, гармонія, музичні форми, історія української музики); практичний музичний досвід (сольфеджіо, диригентська практика, читання хорових партитур, слухання музики); методичні знання (методична робота з співів серед дітей, учнів, у сільських клубах).

Навчання будувалося за принципом засвоєння теоретичних знань і набуття практичних навичок. Методичні рекомендації, що надавалися студентам у процесі навчання, в останній фазі музичної підготовки поєднувались в окремому короткому повторному систематичному курсі «Методика співів і музики».

Важливо, що студенти відпрацьовували методику співів для роботи і в установах дошкільного виховання, і в трудових школах, і для організації шкільних хорів, і для клубної музично-хорової роботи. Позитивним було й те, що студенти ретельно вивчали дитячий пісенний репертуар, використовуючи при цьому збірки Я. Степового, К. Стеценка, П. Козицького та інших.

Велика увага приділялася самостійній роботі студентів. При підготовці до занять використовувалася така музично-педагогічна література, як: «Історія української музики» М. Грінченка, «Практичний курс гармонії» М. Римського-Корсакова, «Теорія музики» Любомирського, різноманітні збірки пісень.

У Харківському інституті народної освіти на заняттях у музично-вокальній студії велике місце відводилося вивченню народної музики, розробці музичних композицій, дитячій музичній грі. Студенти набували також необхідних навичок гри на музичному інструменті, отримували теоретичні знання з музичної грамоти. На практичних заняттях, крім методики співів, студенти вивчали психологічні вияви в дітей музичних емоцій, і творчих уподобань.

Керівна роль у підготовці студентів до музичної роботи з дітьми належала кафедрі мистецтвознавства. Головним завданням цієї кафедри було формування і розвиток у студентів необхідних знань у галузі мистецтва, ознайомлення їх зі змістом її формами художньої творчості, необхідної для педагогічної діяльності. Творча робота викладачів кафедри мистецтвознавства розповсюджувалась не лише на музично-вокальну, а й на театральну і образотворчу студії.

Характерно, що в діяльності театральної студії постійно простежувався тісний зв'язок з музикою. За допомогою спеціальних вправ проводилась робота над інтонуванням і ритмікою мови, розвитком діапазону голосу. Підкреслювалась важливість використання ритмопластики і танцю, що сприяло розвитку загальної культури майбутнього вчителя. Позитивно впливали ці методи роботи й на підготовку студентів до постановки дитячих вистав. Взагалі, оволодіння студентами такими елементами театрального мистецтва, як міміка, рухи, жести, було необхідно для досягнення ними певного рівня педагогічної майстерності.

Важливе місце у навчальному процесі факультету соціального виховання Харківського інституту народної освіти відводилося систематичній практичній роботі студентів у дитячих установах. Ведучим був активно-творчий метод, велика увага приділялась самостійній роботі студентів. Творчому характеру навчання сприяло переважання семінарських і практичних занять над лекційними, що уможлилювало краще виявлення індивідуальних можливостей і схильностей студентів.

Заслугує на увагу спосіб перевірки знань у студентів, який відрізнявся від традиційного тим, що, замість заліків і екзаменів, проводився облік навчальної і виховної роботи, яка була пророблена студентами впродовж семестру. Такий контроль знань здійснювався в процесі семінарського або практичного заняття. Робота кожного студента оцінювалась колективом. Разом із цим кожен зі студентів давав оцінку своїй роботі самостійно. Таким чином здійснювався індивідуальний і колективний контроль знань, умінь і навичок, які були надбані майбутніми вчителями в навчальному семестрі.

У цілому факультет соціального виховання справлявся з поставленим перед ним завданням – не тільки навчити майбутніх робітників соціального виховання «педагогічному мистецтву», але й готувати «організаторів життя дітей у колективі» з урахуванням їх психічних і фізіологічних особливостей. У Харківському інституті народної освіти студенти здобували повні і глибокі знання,

отримували якісну практичну підготовку до проведення високопрофесійної роботи у закладах соціального виховання.

Робота кафедри мистецтвознавства Полтавського інституту народної освіти тісно пов'язана з творчою діяльністю талановитого педагога і митця В. М. Верховинця, який з 1920 по 1932 рік керував кафедрою мистецтвознавства. Його педагогічна діяльність була широкою і різноманітною. Так, в обсязі курсу «Мистецтвознавство» педагог читав лекції з теорії музики, методики музичного виховання, проводив практичні заняття з сольфеджіо та хорового співу, практикував зі студентами індивідуально диригування дитячими піснями і хоровими творами, вчив їх грі на фортепіано і скрипці. Майже на всіх своїх лекційних і практичних заняттях В. М. Верховинець використовував фольклорний пісенний, ігровий і хореографічний матеріал як навчальний, ілюстративний, виконавський. Це підтверджує розроблена ним «Програма лекцій з мистецтвознавства, призначена для першого курсу старшого концентру Полтавського ІНО», де Верховинець писав: «Всі лекції демонструються відповідними сольфеджіями, сольмізацією та піснями одно- й двоголосими, відповідаючи кожній лекції»<sup>1</sup>.

Як широко освічена і творча людина, В. М. Верховинець користувався великим авторитетом серед колег і студентів. Педагогічний талант, надзвичайна музичальність, всебічна освіченість, вміння встановити творчий контакт з аудиторією, перевага практичних методів навчання, авторські розробки музичних та хореографічних вправ створювали сприятливі умови для продуктивної праці студентів, міцного засвоєння знань, формування умінь і навичок.

У спогадах учнів Василя Верховинця залишився яскравий творчий і громадянський портрет педагога. Один із них, художній керівник Ансамблю пісні і танцю Харківського військового округу, доцент О. А. Перунов, зазначає «...у той час до нашої учбової програми були введені дитячі ігри та пісні. Дякуючи лектору, новий предмет одразу став популярним серед студентської молоді. На уроки Василя Миколайовича збігались майже всі слухачі інституту; одні, щоб брати участь в іграх, інші – спостерігати. Серед останніх можна було помітити педагогів шкіл та вихователів дитячих садків, причому не тільки місцевих, але й приїжджих. Василь Миколайович викладав без записок і конспектів, працював натхненно, до самозабуття.

---

<sup>1</sup> Дем'янюк Н. Ю. Формування національної культури молоді в педагогічній спадщині В. М. Верховинця: Дис... канд. пед. наук. – Полтава. 1996. – 197 с.



Створювалося враження, ніби він, працюючи, творить і відкриває перед нами щось нове, ніким не знане досі. Захопленість педагога передавалась усім присутнім – аудиторія жила одним життям, одними думками, підкорена одному творчому пориву. Серед студентів тільки й було мови, що про нового лектора та його предмет»<sup>1</sup>. Ці спогади, безумовно, свідчать про високий професіоналізм і педагогічну майстерність В. М. Верховинця.

В. М. Верховинцем було розроблено спецкурс «Дитячі ігри», який він сам і викладав. В основу спецкурсу педагогом був покладений власний дослідницький етнографічний матеріал, який пізніше увійшов до репертуарно-методичного посібника «Весняночка».

На заняттях зі спецкурсу В.М. Верховинець широко використовував народні ігри й різножанрові пісні. Фольклорний і пісенний матеріал вивчався студентами практично: викладач знайомив зі змістом гри, розподіляв ролі серед студентів. Після запам'ятовування вокальної частини вони закріплювали вивчений матеріал, виконуючи пісню разом із ритмічними рухами. Керівник робив не тільки цінні зауваження з приводу вокалу, але й старанно відпрацьовував жести, рухи, міміку тієї чи іншої гри.

З метою формування національної культури молоді в роботі зі студентським хором Полтавського ІНО педагог переважну роль завжди відводив українському народнопісенному репертуару. У Записках Полтавського ШО 1925/26 академічного року у звіті про роботу студентського хору відзначалось, що студентство ознайомилося з українськими піснями і тими композиторами, які працювали і працюють над збиранням, вивченням, обробленням народної пісні.

На заняттях вивчались хорові обробки народних пісень М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького та інших українських композиторів, власні обробки та оригінальні твори В. М. Верховинця. Серед завдань студентського хору були такі: студіювати хорову й дитячу пісню українських композиторів; демонструвати пісні на прилюдних концертах, об'єднувати біля себе інші полтавські хори для спільних громадських виступів.

Для студентів хор був своєрідною експериментальною лабораторією. У процесі засвоєння пісенного репертуару одноразово закріплювались методичні прийоми та навички хорової роботи,

---

<sup>1</sup> Цит. за: Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні. – Харків: Основа, 1998. – С. 52.

постановки голосу, дикції, складання концертних програм та організації гуртків. Передбачалось, що кожний член хору – це майбутній диригент і керівник художньої роботи в школі й у виховній роботі. На кожному занятті і на концертах студенти мали практичне диригування. Після навчально-хорової роботи та публічних виступів відбувалися диспути. Більшість членів хору присвячували вільні часи для вправ у грі на скрипці і фортепіано. У такий спосіб заняття в хорі були для студентів синтезом декількох дисциплін, на яких вони здобували як теоретичну, так і практичну підготовку.

Лекційно–лабораторною кімнатою для студентів всіх курсів був кабінет мистецтвознавства. У ньому проводилися групові заняття і бесіди на музичні теми, репетиції хору, а також працювали гуртки піаністів та скрипалів<sup>1</sup>.

У кабінеті мистецтвознавства закріплювались теоретичні знання, здобуті на лекціях засобами сольфеджіо, диригування дитячими піснями і хоровими партіями, знайомства з хоровою і оркестровою партитурою, практичного вивчення дитячих ігор з піснями, концертних виступів, гри на музичних інструментах. Контроль за якістю набутих знань здійснювався за допомогою письмових робіт, індивідуальної перевірки музичних навичок, а також під час роботи в хорі. При кабінеті мистецтвознавства працювали також фортепіанний ансамбль та ансамбль скрипалів, етнографічний гурток, члени якого відшуковували та записували українські народні пісні й дитячі ігри.

Лаборант кабінету виконував різнобічні обов'язки, які полягали, передусім, у допомозі студентами у засвоєнні набутих знань, акомпануванні під час хорового і сольного співу на практичних заняттях і під час концертних виступів, ілюструванні творів фортепіанної музики, завідуванні хоровою бібліотекою.

Набуті музичні знання студенти виявляли і вдосконалювали в процесі педагогічної практики, що мала дві форми: обов'язкову і добровільну. Обов'язкова практика відбувалась у місті під час занять, а добровільна – у селах під час канікул. Студенти III-го курсу проходили практику протягом одного місяця, а I-го і II-го курсів – двох тижнів.

На практичну роботу в дитячі установи студенти направлялись після підготовчої роботи в інституті, після ретельного опрацювання певних розділів курсу педагогічних дисциплін і відповідного інструктажу педагога-методиста. Крім того, кожний

---

<sup>1</sup> Дем'янюк Н. Ю. Формування національної культури молоді в педагогічній спадщині В. М. Верховинця: Дис... канд. пед. наук. – Полтава. 1996. – 197 с.

практикант мав надруковані завдання з педпрактики і мандат, який після закінчення треба було повернути в бюро педпрактики з відповідними зауваженнями адміністрації дитячої установи щодо його роботи.

Після закінчення педагогічної практики кожним студентом складався звіт. Він обговорювався у викладацько-студентській аудиторії за присутності працівників установ, у яких проходила практика.

Як наголошувалося вище, необов'язкова педагогічна практика студентів проводилась у канікулярний період, переважно в селах. Студенти отримували завдання з відповідними інструкціями для роботи у культурно-освітніх установах, сільських будинках і хатах-читальнях, у піонерських таборах, кооперативах тощо. Вони також виконували завдання по вивченню педпроцесу в сільських школах і дитячих будинках.

Таким чином, у Полтавському інституті народної освіти на факультеті соціального виховання загальна і музично-педагогічна підготовка студентів була організована досить серйозно і на відносно високому професійному рівні.

На початку 20-х років в Україні, поряд з інститутами народної освіти, педагогічні кадри для установ соцвиховання готували і трирічні педагогічні курси, які також надавали їм музичну підготовку.

У пояснювальній записці до навчальної програми трирічних педагогічних курсів зазначалось, що протягом усіх трьох років навчання головним предметом педагогічного розділу був курс «Вивчення дитячих установ».

На першому році навчання курсантами засвоювались «первісні та основні елементи соціального виховання, такі, як гра, праця, мистецтво, їх роль, особливості і значення для дошкільного, а також молодшого і середнього шкільного віку у школі, дитячому будинку і дитячому садку».

На другому році при вивченні даного курсу в центрі уваги була школа – в основному молодші групи. На третьому році навчання цей курс складався з двох семінарів. Перший – з організації соціального виховання в СРСР та в школах Заходу. Другий – з методики початкового навчання. Цей семінар надавав можливість опанувати різні методи роботи одного з трьох видів дитячих установ: школи, дитячого будинку, дитячого садка засобами практичної роботи курсантів з подальшим обговоренням на «власне семінарських заняттях».

Теоретичну і методичну підготовку майбутні педагоги здобували безпосередньо у дитячих навчально-виховних установах. Викладачі читали лекції, проводили з курсантами практичні і семінарські заняття, бесіди. Наприкінці кожного курсу проводились заліки.

Музична підготовка курсантів забезпечувалась дисциплінами музично-художнього профілю, що входило до педагогічного циклу. При порівнянні навчальних планів трирічних педагогічних курсів 1922-го і 1923-го років можна зробити висновок, що в першому з них на музично-педагогічну підготовку курсантів відводилась більша кількість навчальних годин. До педагогічного циклу входила також робота в студіях мистецтв. У навчальному плані 1923 року у розділі «Робота з дітьми» педагогічного циклу у кількості 6 годин вивчалися гра, праця, мистецтво<sup>1</sup>.

Ознайомлення з навчальними планами педагогічних курсів дає підставу зробити висновки, що складовою частиною підготовки курсантів була практична робота у студіях: музично-вокальній, літературно-драматичній, образотворчого мистецтва. Відповідно до особистих інтересів кожен з курсантів оволодівав одним або трьома названими мистецтвами.

До завдань музично-вокальної студії входило усвідомлення змісту музичного матеріалу, оволодіння технікою гри на інструментах, засвоєння методів роботи, уміння грамотно добирати музичний репертуар відповідно до вікових і психологічних особливостей дітей і використовувати його на практиці.

Студійна робота відбувалась у формі практичних занять. Протягом першого року навчання курсанти ознайомлювались з формами і методами роботи в дитячих установах, з подальшим обговоренням на групових зібраннях. На другому році навчання спостереження, досвід і висновки студійної роботи курсантів систематизувались. У цей же час відбувалось ознайомлення з загальними завданнями мистецтва, з його видами, історією розвитку, з питаннями психології творчості у галузі мистецтва як дорослих, так і дітей, з виховним і освітнім значенням мистецтва в дитячих установах. На третьому році навчання курсанти безпосередньо здобували знання з методики музично-педагогічної роботи у закладах соціального виховання.

---

<sup>1</sup> Навчальний план 3-річних педкурсів / Бюлетень Наркомосвіти. – Харків: 1925. – № 4. – С. 760.

Зміст музично-педагогічної роботи на трирічних педагогічних курсах у містах України будувався по-різному. Все залежало від наявності кваліфікованих спеціалістів музичного профілю, зацікавленості адміністрації курсів у цій роботі, матеріального обладнання тощо.

Досить об'ємною була музично-педагогічна підготовка слухачів на педагогічних курсах міста Бердянська. За навчальним планом 1920/21 академічного року музиці відводилась певна кількість годин: на I-му курсі – 3 години на тиждень, на II-му – 2, на III-му – 3 години. У 1924 році до розкладу занять у II-му триместрі на кожному з 3-х курсів було введено «хоровий спів» (один раз на тиждень). Мали місце також клубні заняття, де провідну роль грали співи, ритмічна гімнастика та ігри.

Зупинимо увагу на організації педагогічної практики курсантів III курсу за навчальним планом 1922/23 академічного року міста Житомира та міста Білики.

Практична робота слухачів Житомирських педкурсів відбувалась з початку навчального року один раз на тиждень у дитячих садках і дитячих будинках. Курсанти розподілялись на групи по 5-8 осіб. Вони здійснювали спостереження і практичну роботу з подальшим обговоренням на конференціях. На кожний день педагогічної практики студенти отримували конкретне завдання, внаслідок чого і конференції проводились на певні теми: «Основні типи дитячих установ», «Порядок дня у дитячих установах», «Освітня робота», «Клубні заняття», «Естетичне виховання дітей», «Ігри, уявлення, співи і фізичні вправи з дітьми дошкільного віку», «Розваги, інсценівка та інша робота з естетичного виховання».

У ході практичної роботи слухачі педагогічних курсів міста Білики вели щоденники, у які записували свої думки і спостереження, проводили експериментальні дослідження під керівництвом методистів. Завершувалась підпрактика написанням дипломних робіт, тематика яких не обходила увагою і музичне виховання дітей.

У 1925 році трирічні педагогічні курси були перейменовані у педагогічні технікуми і переорієнтовані на підготовку вчителів для школи першого концентру.

У педагогічних технікумах (до 1937 року вони існували як вищі педагогічні заклади і надавали своїм випускникам вищу педагогічну освіту), як і в інститутах народної освіти, співи та музика зводились до вивчення теорії, методики і педагогічної практики як у студентському хорі й оркестрі, так і в дитячих колективах. Основна мета вивчення цього курсу – оволодіння репертуаром дитячих пісень і

готовність до проведення, поряд з іншими заняттями, уроків співів і музики у початковій школі випускниками педагогічних технікумів.

Ознайомлення з навчальними програмами з теорії музики і співів педагогічних технікумів Києва, Черкас, Червонограда, Артемівська, Глухова та інших міст України дозволяє відзначити таку особливість: учні здобували досить ґрунтовні теоретичні знання і практичні навички в процесі навчальної і гурткової роботи.

В основному майже всі навчальні програми включали такі предмети: теорію музики, гармонію, музичну літературу з дошкільного і шкільного музичного виховання, історію української, російської і зарубіжної музики, методикау шкільних співів, практичні заняття з диригування.

На вивчення теорії музики та співів у навчальних програмах педагогічних технікумів, як правило, відводилося дві години на тиждень. До програм додавалась рекомендована для вивчення музична література. У пояснювальній записці до програми зі співів і музики 1928/29 навчального року наголошувалось, що курс теорії музики містив у собі основні положення теорії музики, початкові відомості з гармонії й ознайомлював учнів з історією розвитку музичної культури. Рекомендувалося проводити вивчення: теоретичного матеріалу перед практичним з метою наступного його закріплення. Особлива увага приділялась практичній проробці ладів і інтервалів шляхом сольмізації. У процесі проведення практичних занять в основному застосовувались індуктивні методи, завдяки чому шлях від безпосереднього співу до теоретичних узагальнень, з одного боку, робили співи не абстрактним, а живим предметом – мистецтвом, а з іншого боку набувались уміння щодо оволодіння своїм голосом, вироблялись навички, необхідні вчителю співів у його практичній роботі.

У курсі історії музики студенти знайомилися з основами музичної культури епох Середньовіччя, Відродження, Класицизму, Романтизму, творчістю окремих видатних зарубіжних, російських і радянських композиторів. Особлива увага приділялась вивченню української музики, зокрема української народної пісні, музичних інструментів, творчості українських композиторів: М. В. Лисенка, М. Д. Леонтовича, К. Г. Стеценка, Я. С. Степового та інших.

Методичне забезпечення музичного виховання з розвитком основних умінь і навичок майбутніх учителів щодо викладання співів у школі, здійснювалось згідно з такими розділами: розвиток слуху і голосу у дітей, постановка голосу, нотна грамота у школі, вивчення пісень, двоголосі співи, творчий розвиток дітей на уроках співів,

шкільний хор тощо. Важливе місце посідало вивчення пісень, які склали основу шкільного репертуару. Добір пісенного матеріалу проводився з урахуванням теоретичних тем, що вивчалися; пісні обов'язково записувались і систематизувались у спеціальних альбомах. До третього курсу студенти вміли грати на музичному інструменті всі пісні, що вивчалися як матеріал для шкільного репертуару.

Для опанування музичного інструмента окремої навчальної програми не було. Навчання гри на фортепіано або скрипці рекомендувалось проводити у тісному зв'язку з теоретичним курсом. Так, вивчаючи елементи нотної грамоти, студенти одночасно оволодівали навичками гри на одному з музичних інструментів, наприклад, опрацьовуючи інтервали, програвали їх; знайомлячись з ладами народної музики, засвоювали різні вправи, етюди, п'єси у різних тональностях тощо. Такі міжпредметні зв'язки спостерігались і при вивченні інших музичних дисциплін.

У цілому програма зі співів спрямовувалась на здобуття студентами знань, умінь і навичок, необхідних для викладання співів у молодшому центрі трудової школи<sup>1</sup>.

Спеціальній музично-педагогічній підготовці студентів сприяла їх участь у музичних гуртках. Музична робота у цих гуртках (диригентському, хоровому, скрипковому) також відбувалась згідно з розробленими для них програмами, які включали історичні, теоретичні і практичні питання. Метою гурткової роботи було: підготувати студентів до роботи з хором, а також сприяти популяризації різних пісень, зокрема народних, серед населення.

Беручи участь у гуртку з диригування, майбутні вчителі оволодівали технікою диригування, знайомились з історією розвитку хорового мистецтва, видами хорових колективів, дво-, три- і чотириголосними партитурами, робили аранжування, а також самостійно диригували хоровим колективом. Участь у хоровому гуртку уможливлювала керування хоровим колективом у школах і у сільських культурних закладах. Щороку студенти засвоювали 40-50 пісень виконавського репертуару для шкільних і позашкільних виступів<sup>2</sup>. За навчальним планом шкільних відділень педагогічних технікумів на вивчення пісень з методикою передбачалось 84 години, з них 64 години – на співі (40 годин у першому семестрі і 24 години –

---

<sup>1</sup> ЦДДА (м. Київ). – Ф. № 166. – Оп. 6. – Справа 8994. – С. 37–41.

<sup>2</sup> ЦДДА (м. Київ). – Ф. № 166. – Оп. 6. – Справа 9182. – С. 19.

у другому) і 20 годин – на вивчення методики співів (у третьому семестрі)<sup>1</sup>.

У цілому аналіз навчальних програм з музичних дисциплін у педагогічних технікумах переконує, що питанням музично-педагогічної підготовки вчителів для перших – четвертих класів у навчальному виховному процесі цих закладів освіти відводилось певне місце. Разом з тим, рівень музичної підготовки випускників педагогічних технікумів все ж не давав їм можливості якісно здійснювати музично-естетичне виховання школярів. Вчителі початкових класів не справлялися з викладанням музики, тому що проведення з дітьми музичної роботи за програмою, передбаченою Наркомосом, вимагало від них не тільки музичних здібностей, але й досконалої музично-педагогічної підготовки. Для виконання програми з музики і співів у молодших класах вчитель повинен був знати певний обсяг дитячої музичної літератури, уміти якісно її виконувати, мати теоретичну підготовку, досконало володіти яким-небудь музичним інструментом. В обсязі 84-х навчальних годин, відведених на вивчення дисциплін музичного циклу, педагогічні технікуми таку музично-педагогічну підготовку осилити не могли, отже, вчителі початкових класів, у більшості випадків, грамотної музичної роботи з дітьми не проводили, хоча і зобов'язані були це робити.

Підтвердженням цього є результати перевірки роботи з музичного виховання учителів перших – четвертих класів деяких шкіл Харківської області. Чисельна кількість вчителів просто заявила, що цієї роботи вони не знають і тому проводити її не будуть. Наприклад, у Немишлянській школі через відсутність відповідної музично-педагогічної підготовки вчителя уроки співів у молодших класах систематично замінювались іншими предметами. У школі на хуторі Т.Г.Шевченка учитель відверто сказав: «Музика для мене – катування. Діти піднімають такий шум, що я не знаю, що з ними робити»<sup>2</sup>. Окремі школи виходили із становища, що склалося, віддаючи музично-виховну роботу випускникам музично-драматичних інститутів і технікумів, які проводили, як правило, уроки співів у 5-7-х класах. Така тенденція була достатньо правомірною і диктувалась потребами суспільства. Тому своєчасною була постанова Наркомосу, в якій підкреслювалась доцільність поступової передачі викладання

---

<sup>1</sup> Навчальні плани педінститутів, учительських інститутів і педтехнікумів / Збірник наказів Наркомосвіти. – К., 1935 (додатковий). – С. 23–25.

<sup>2</sup> Ескіна Р.А. Як забезпечити школу добрим викладачем музики // Комуністична освіта. – 1934. – № 7. – С. 64–82



музики і співів у 1-7-х класах спеціально підготовленим музично-педагогічним кадрам<sup>1</sup>. Проте це ні в якій мірі не зменшувало необхідності музично-педагогічної підготовки учителів-комплексників у педагогічних технікумах. Майбутній учитель повинен був добре засвоїти зміст і методи музичної роботи у школі для того, щоби практичною діяльністю сприяти естетичному вихованню учнів і, в разі необхідності, самостійно вести з ними музичні заняття.

Слід наголосити, що в середині 30-х років ХХ ст. кількість педагогічних технікумів із шкільними відділеннями, з підготовкою вчителів для шкіл соцвиховання першого концентру, складовою частиною якої була їхня музично-педагогічна освіта, значно зросла. У 1935 році в Україні нараховувалось 66 педагогічних технікумів із шкільними відділеннями: у Київській області – 14, Харківській – 13, Одеській – 11, Донецькій – 9, Дніпропетровській – 8, Чернігівській – 6, Вінницькій – 5<sup>2</sup>.

У 1937 році після перейменування педагогічних технікумів у педагогічні училища змінились і навчальні плани. Позитивним у них було те, що у навчальному плані 1938/39 року кількість годин на вивчення співів з методикою збільшилась до 104 годин проти 84 годин. Крім того, 496 годин відводилося на індивідуально-групове навчання музиці, тобто на оволодіння навичками гри на скрипці (4 години на тиждень для кожного класу). Ще 426 годин на рік було виділено для роботи студентів у гуртках, у тому числі для занять у хоровому і музичному гуртках – 70 годин<sup>3</sup>.

У 1938 році вийшов наказ Наркомосу «Про поліпшення музичного виховання в школах», в якому знову констатовалась недостатня підготовка кадрів музично-художнього профілю. Виходячи з цього, Наркомосом УРСР до керівників музичного виховання були пред'явлені наступні вимоги:

- соціально-педагогічні – висока політична свідомість, уміння орієнтуватися в політичних подіях, пояснювати ці події дітям і

---

<sup>1</sup> Про реорганізацію мистецької освіти / Бюлетень Наркомосвіти. – Х., 1933. – № 37. – С. 8.

<sup>2</sup> Про підготовку педагогічних кадрів для початкових класів неповної середньої школи / Збірник наказів Наркомосвіти. – К., 1935. – (додатковий). – С.17.

<sup>3</sup> Навчальні плани педшколи УРСР на 1938/39 навчальний рік // Пояснююча записка/Збірник наказів Наркомосвіти. – К., 1938. – № 24. – С. 17–19.

задовольняти їх інтерес до них; висока кваліфікація; активна участь у сучасному педагогічному русі, у житті свого навчального закладу;

- музично-педагогічні – музичний слух, розвинене почуття ритму і гарна пам'ять, володіння фортепіано, диригентська техніка, володіння образною, доступною дітям мовою, відмінне знання дитячої музичної літератури і постійне ознайомлення з новинками репертуару.

Таким чином, вивчення процесу становлення та розвитку музично-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах України у 20-30-ті роки показує, що в цей період закладались основи музично-педагогічної підготовки вчителів музики і співів для установ соціального виховання і, зокрема, для загальноосвітніх шкіл.

РОЗДІЛ 4.  
ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ШКІЛЬНОЇ  
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Ростовський О.Я.

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ  
В УКРАЇНІ (XX – початок XXI ст.)

У XX столітті українська музична педагогіка пройшла довгий і суперечливий шлях розвитку. Шлях непростий, позначений злетами педагогічної думки, багатий на ентузіастів музичної культури й освіти, які своєю плідною працею заклали основи сучасної теорії і практики музичного навчання і виховання.

Визначним явищем в історії української музичної педагогіки є педагогічна спадщина відомих діячів музичної культури й освіти України, які жили й творили у першій половині XX століття, а саме: М.Леонтовича, К.Стеценка, В.Верховинця, Б.Яворського та багатьох інших діячів педагогічної освіти та культури. Вони зробили вагомий внесок у розвиток тогочасної теорії музичного виховання, своєю практичною діяльністю сприяли вихованню підростаючого покоління на національній музичній культурі українського народу.

Педагогічна спадщина видатного діяча української музичної культури, самобутнього композитора-новатора, ушлявленого майстра хорової мініатюри, диригента, фольклориста, талановитого вчителя **Миколи Дмитровича Леонтовича** (1877-1921) – значне явище в історії музичної педагогіки. Її складають навчально-методичні посібники, в яких відбиті знання і досвід двадцятирічної вчительської праці музиканта, багатий дидактичний матеріал, дібраний для навчання дітей нотної грамоти і співу, художні обробки українських народних пісень, розраховані на учнівське виконання

Педагогічні погляди М.Д.Леонтовича утворюють *цілісну концепцію музичної освіти*, основою якої стало ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою і етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання; визнання провідної ролі фольклору в музичній освіті школярів; прагнення до загального музичного навчання і виховання всіх дітей на матеріалі кращих творів професійної і народної творчості; вільного володіння нотною грамотою; взаємозв'язку різних видів музичної діяльності; розвитку музично-творчих здібностей і художньо-

образного мислення, а також опора на національну інтонаційно-ладову і метроритмічну основу; поєднання класної і позакласної музично-виховної роботи; надання процесу музичного навчання його сутнісної основи – емоційності.

Означені концептуальні підходи Леонтовича до музичного навчання і виховання школярів дістали ґрунтовне методичне наповнення у його посібниках. Про це свідчать, зокрема, такі методичні положення:

- головні завдання музично-естетичної роботи вчителя з дітьми – професійне навчання їх музиці, виховання стійких навичок нотного співу і вільне володіння нотним письмом;

- у роботі з дітьми йти від меншого до більшого, від нижчого до вищого, від елементарного до труднішого. Уникати будь-якого формалізму в навчанні, механічного засвоєння матеріалу, не вимагати від учнів докладного знання, як це робиться у спеціальних школах;

- активізувати учнів у процесі розучування пісень та засвоєння нотної грамоти. Здійснювати це через постановку реальних теоретичних і практичних завдань, які спираються на набуті знання; використання пісень, записаних або вивчених самими дітьми; залучення дітей до створення власних мелодій, використання прийомів релятивної сольмізації. Увесь процес співу має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню дітей до пісні;

- обов'язкове виховання музично-ритмічного і ладового почуття, музично-слухових уявлень і пам'яті. Ритмічне виховання – основа музичної грамотності. Розвитку музичного слуху сприяють такі фактори: студіювання пісень напам'ять, ритмічні вправи без нот, слухові мелодійні вправи без нот, запис ритмічного диктанта, спів ритмічних зразків по нотах, запис нескладних мелодійних диктантів, спів мелодій по нотах;

- органічний зв'язок музичного навчання з осмисленим слухо-руховим процесом. Взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва, іншими предметами. Використання на заняттях кольорових поєднань або репродукцій живопису тощо<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / 3 педагогічної спадщини композитора. / Упор. Л.О.Іванова. – К.: Муз. Україна, 1989. – 136с.

Наведені положення свідчать про високий рівень методичної думки М.Леонтовича, їх відповідність не тільки тогочасній музично-педагогічній теорії, але й сучасній методиці музичної освіти школярів.

Наголосимо на тому, що розвиток музично-слухових уявлень учнів здійснювався на ладовій основі, про що свідчить логічно продумана система вправ і завдань. Відповідно до цього, навички читання нотного письма виховувалися за принципом відносної звуковисотності, коли музичне мислення дітей не пов'язувалося з певною тональністю.

Значну увагу М.Леонтович приділяв розвитку власної творчості дітей: «...самостійна творчість учнів розвиває слух учнів і робить їх більш-менш свідомими в нотній грамоті. Щодо складання невеличких мелодій самими учнями, то треба їм давати можливість виявити свою фантазію без усякого впливу вчителя ...подібні спроби творчості спричиняють до удосконалення в нотному співі»<sup>1</sup>.

Наголосимо на глибоко гуманістичній спрямованості ідей Леонтовича, який прагнув до виховання особистості музиком, звеличення її духовного життя. Усією своєю композиторською, педагогічною, громадською діяльністю він стверджував ідеали музичного просвітництва, відстоював ідею обов'язкового музичного навчання всіх дітей, незалежно від музичної обдарованості, авторитетом своєї творчості сприяв поширенню власних педагогічних поглядів.

Концепція музичного виховання М.Леонтовича і розроблена на її основі методика є органічним продовженням і розвитком художньо-педагогічних принципів передових діячів української музичної культури, насамперед М.Лисенка. Великий вплив на становлення музично-педагогічних ідей М.Леонтовича мала творча й особиста дружба з К.Стеценком, авторитет якого як композитора, педагога і хорового диригента для був для нього незаперечним. Він виявляв значний інтерес до теорії ладового ритму Б.Яворського, в якого навчався композиції<sup>2</sup>, і який особливу увагу звертав на розвиток музичної фантазії в процесі слухання музики, залучення дітей до власної музичної творчості.

Як співвідносяться педагогічні ідеї М.Леонтовича з досягненнями європейської музичної педагогіки? Оскільки Леонтович-педагог у своїх пошуках спирався на педагогічні погляди інших відомих представників української музичної культури,

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 18.

передусім М.Лисенка і К.Стеценка, поставимо запитання ширше: "Яке місце посідала українська музична педагогіка в європейській педагогіці початку ХХ століття?"

Проведений аналіз дає підстави для висновку про самобутній і високий рівень української музично-педагогічної думки у першій чверті ХХ ст. Вона увібрала в себе досягнення європейської і вітчизняної науки, української національної культури, досвід народного музикування. Більше того, у своїх концептуальних засадах вона носила випереджувальний стосовно інших країн характер. Йдеться про гуманістичну спрямованість української музичної педагогіки, визнання провідної ролі народної пісні в музичному вихованні школярів, прагнення здійснити музичний всеобуч, забезпечити розвиток музичних здібностей, вільне володіння нотною грамотою, використання творчого музикування тощо.

Про плідність педагогічних ідей М.Леонтовича свідчить поява в середині ХХ ст. музично-виховної системи відомого угорського композитора, фольклориста і педагога З.Кодая, яка належить до найвизначніших досягнень європейської музичної педагогіки ХХ ст. В усіх принципових позиціях вона повністю збігається з педагогічними ідеями М.Леонтовича, якому не судилося реалізувати свої педагогічні задуми, сприяти поширенню своїх ідей.

*Яке значення мають педагогічні ідеї М.Леонтовича для сучасної теорії і практики музичної освіти школярів?*

Насамперед слід наголосити на їх неперехідній актуальності, адже пошуки нових шляхів і засобів виховного впливу на молодь підкреслили особливу роль національних витоків, зокрема, народної музичної творчості, у становленні духовності людини. І педагоги, і музиканти єдині в тому, що віковічні духовні традиції народу повинні стати надбанням дітей: рідна мова, пісня, казка мають врятувати їх від безпам'ятства, безликості й сірості.

Саме тому ідеї Леонтовича щодо провідної ролі народної пісні в музично-естетичному вихованні, розвитку музично-творчих здібностей дітей, опори на інтонаційно-ладову і метро-ритмічну основу української музики, прагнення до загального музичного виховання всіх дітей на матеріалах кращих зразків народної і професійної творчості, взаємозв'язку різних видів музичної діяльності, поєднання класної і позакласної музично-виховної роботи, надання процесу музичного навчання його сутнісної основи – емоційності органічно увійшли до сучасної концепції

музичного виховання школярів на основі української національної культури, реалізованої в нинішніх шкільних програмах з музики. І в цьому вбачається сучасність і неперехідна цінність педагогічного доробку видатного українського музиканта-педагога.

Визначне місце у становленні й розвитку шкільної музичної освіти в Україні посідає **Кирило Григорович Стеценко** (1882-1922), композитор, хоровий диригент, автор оригінальних пісень і хорів, двох опер-казок для дітей, вчитель музики й організатор різноманітної позакласної музично-виховної роботи.

Педагогічні ідеї К.Стеценка ґрунтувалися на глибокому знанні сучасної йому педагогічної теорії, багатому досвіді вчителя-практика. В їх основі лежить передусім розуміння необхідності всебічного гармонійного розвитку дітей. «Одним із принципів педагогічної науки є принцип виховання дитини на основі пробудження художнього почуття, бачення краси як вічної правди», – писав він. І далі: «Поезія, музика й співи, художнє малярство, скульптура й беруться за те, щоб наповнити нашу уяву прекрасними образами і витиснути звідси все недобре, аморальне й дике»<sup>1</sup>. Для цього він пропонував учителям передусім скористатися багатючими джерелами фольклору, передусім музичного.

Відстоюючи обов'язковість музично-естетичного виховання всіх дітей, К.Стеценко підкреслював, що перш ніж учити дітей музики, слід навчити їх співати, бо «коли дитина навчиться співати, тоді їй легше і зрозуміліше буде вчитися й музики, знаючи ритми співу і маючи розвинутий слух». І далі: «Музичне виховання треба починати саме зі співу пісень, в яких людина і словами, і голосом викладає все, що в неї на душі»<sup>2</sup>.

У своїх програмах зі співів він наголошував, що **мета навчання співу** полягає у *розвитку музичних здібностей та естетичного почуття учнів, виховання їх на народній пісні*. К.Стеценко пропагував **комплексне музичне виховання** – *навчання нотного співу проводиться разом із розвитком музичних здібностей, виховання слуху, пам'яті, голосу, чуття ритму, звукоутворюванням та навичками хорового співу, поєднуючи всі сторони виховання й навчання в єдиний педагогічний процес*.

---

<sup>1</sup> Цит. за: Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог. – К.: Музична Україна, 1997. – С. 37.

<sup>2</sup> Там само. – С. 39.

Стеценко пропонував з перших занять шукати шляхи до розвитку музичних здібностей кожного учня. Для цього він радив уважно прислухатися до того, як учень сам співає, розібратися в причинах неточного співу, активно втручатися і допомагати дітям набувати вміння і навички співу. Тим самим він відкидав існуючі погляди багатьох методистів на самовплив у цій роботі.

Дотримуючись традицій народного виконавства, К.Стеценко майже весь навчальний процес будував на співах без супроводу, проте не залишав поза увагою і дитячий репертуар з акомпанементом. Визнаючи спів одним із основних засобів музично-естетичного виховання, він не залишав поза увагою інші засоби, які сприяли розвитку творчої індивідуальності дитини. Через те він великого значення надавав дії, руху, розвитку сюжетної лінії у творах для дітей. Пісенний репертуар до своїх програм він групував залежно від ускладнення рухів, драматизації тощо. Серед обробок народних пісень значне місце посідають колядки та щедрівки, особливо колядки-сцени, де відтворювалися яскраві картини побуту.

Основна увага в навчанні приділялась саме співу на основі вивчення нот. Музична грамота є тільки засобом досягнення вищої мети – співу як мистецтва, що розвиває у дітей естетичні почуття, виховує прагнення до краси. Відстоюючи ідею «нотного співу», К.Стеценко розглядав його не тільки як технічний процес набуття навичок читання різних ритмових та звуковисотних комбінацій, а й як засіб розвитку музичних здібностей учнів, завдяки чому спів перетворюється на мистецтво. Тобто, педагог ставив за мету не саме навчання нотного співу, а його естетичний вплив на дітей.

Нотний спів, на думку К.Стеценка, треба починати з розвитку відчуття метро-ритму, а не із звуковисотних співвідношень, що значно легше сприймається і відтворюється дітьми. Він радив читати на одній висоті разом з усіма учнями дитячі вірші. Їх хореїчна побудова, чітка метрична пульсація наголосів розвиває відчуття ритму, якому педагог надавав великого значення. Крім того, гуртове читання віршів на одному тоні вчить дітей правильної і ясної дикції. Навчаючи співу, вчитель повинен виходити з того, що спів – «то є продовжена голосом мова; букву, склад, слово, речення треба правильно, ясно й чітко проказати, а потім проспівати»<sup>1</sup>. Оскільки на цьому етапі роботи учні в основному наслідують учителю, він повинен намагатися бути зразком для них у співі.

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 46.



На жаль, передчасна смерть Стеценка не дало йому змоги продовжити і закінчити розпочату працю по створенню шкільних програм з музики. Проте прогресивність його пошуків і педагогічних поглядів очевидна. Багато з того, що використовується зараз у наших школах на уроках музики, була так чи інакше вперше запроваджено ним, перевірено практично і запропоновано школі. Оскільки розроблена ним методика знайшла відображення у кількох опублікованих у 20-х роках посібниках, вона виявила значний вплив на розвиток української музичної педагогіки ХХ століття.

Значним явищем в історії музичної освіти України стала педагогічна спадщина **Василя Миколайовича Верховинця (Косіва)** (1880 – 1938), мистецтвознавця, етнографа, хореографа, диригента і композитора.

В.Верховинець вважав фольклор одним із найважливіших засобів художньо-естетичного виховання, оскільки виховний зміст художнього відображення дійсності в національних словесно-музично-хореографічних і драматичних формах колективної народної творчості найбільш повно відбиває світогляд народу і нерозривно пов'язаний з його життям і побутом.

У своїй діяльності педагог спирався на інтонаційно-пісенну природу української музики, домінуючий вокально-хоровий спосіб вираження її духовного змісту. Демократичність і доступність пісенного жанру допомагала йому залучати до музичної діяльності як окремих дітей, так і великі молодіжні колективи.

Особливу цінність для музичного виховання дітей має його посібник «Весняночка», який склали пісні-ігри, зібрані в народі або створені М.Лисенком, М.Леонтовичем, К.Стеценком, П.Козицьким, П.Демуцьким; фольклорні записи К.Квітки, С.Титаренка, А.Конощенка, С.Дрімцова та пісенні авторські зразки.

Незважаючи на жанрово-тематичне розмаїття, В.Верховинець підходив до пісенного матеріалу диференційовано: з урахуванням вокальних завдань, поступовим ускладненням музично-ігрових образів відповідно до сюжетної лінії пісні, особливостей музично-ігрових образів та різновидів руху, спрямованих на художньо-творчу діяльність дітей. Усім творам властива зручна теситура, ясна ладова основа, чітка ритмічна організація. Ці якості пісень він розглядав як необхідну умову формування якісного звуку, співацької культури. Про увагу В.Верховинця до вокального виховання свідчить і те, що він надавав перевагу пісням з нисхідним рухом, що є кращим прийомом збереження високої позиції звучання.

Педагогічна та естетична значущість “Весняночки» полягає у тому, що вміщені в ній твори дають дітям змогу відчутти на собі благотворну дію музики й слова, танцю і ритмічних рухів. У посібнику вміщено багатий дидактичний матеріал, дібраний для навчання дітей співу і танцю, цінні методичні вказівки.

Розуміння провідної ролі руху в житті дитини дало можливість розширити межі використання руху в навчально-виховному процесі. Педагог упевнився, що рухові та ігрові елементи, які застосовуються ним на заняттях, допомагають дітям краще і швидше засвоїти необхідний навчальний матеріал. До того ж гармонія музики і руху приносила вихованцям особливу радість, яка, за словами педагога, є «непереверженим засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності...»<sup>1</sup>.

*Педагогічне кредо* митця полягало у прагненні до *єдності слова, співу і руху як джерела виховного впливу на всебічний розвиток дитини*. Відтак спів на його заняттях супроводжувався рухами в ігровій формі, що підсилювало інтерес до художньо-творчої діяльності та дисциплінувало слухову увагу, а виразна міміка активізувала артикуляційний апарат.

Враховуючи схильність дітей до вільного фантазування, В.Верховинець вводить на заняттях елементи імпровізації. Він вважав, що дитина має проникнутися почуттями, вираженими в пісні, і прагнути виразити їх. У низці пісень педагог спонукає дітей до рухової імпровізації, пропонуючи їм самостійно скласти танцювальну комбінацію або невеликий таночок на основі вже вивчених танцювальних рухів. Значення рухової імпровізації полягало в тому, що вона спиралася на захоплюючу для дітей ігрову діяльність.

Рухлива музична гра є інноваційним засобом виховання дітей. Вона є символічним відтворенням уявної дії, передбачає перевтілення учасників у певний позитивний чи негативний образ. Грунтуючись на етнографічному матеріалі, гра є зразком норм поведінки, мовної, музичної, хореографічної культури українського народу. Ігри, вміщені у репертуарно-методичному посібнику “Весняночка», несуть у собі різноманітну художньо-пізнавальну інформацію, мають глибоке смислове навантаження, потребують виконання зумовлених ентопедагогічним змістом завдань, сприяючи художньо-естетичному та інтелектуальному розвитку дитини.

Привертає увагу те, що педагог націлював дітей на свідоме й цілеспрямоване сприймання музики, відповідно до якої їм потрібно

---

<sup>1</sup> Верховинець В. Весняночка. – К.: Музична Україна, 1989. – С. 23.

було знайти виразні рухи. Це одне із завдань, яке ставив В.Верховинець перед дітьми в їхній музично-ігровій та танцювальній творчості. Для цього добиралася музика, доступна дітям для імпровізації, яка мала яскраво виражені жанрові ознаки пісні, танцю або маршу.

Окремо наголосимо на такому важливому виді музичної діяльності, як спів без супроводу, що є традиційним для народного виконавства в Україні. В.Верховинець впроваджував такий спів саме на початковому етапі, який він вважав найвідповідальнішим у музичному вихованні дітей. Він розглядав вокально-хорове виховання на основі взаємодії всіх його елементів, спрямованих, з одного боку, на розвиток музичних здібностей дітей, з іншого – на збагачення виконавських можливостей вихованців. Щоб оволодіти співацькими вміннями, яке вимагає значного напруження духовних та фізичних сил юних співаків, не було виснажливим, а навпаки, приносило їм задоволення і радість, педагог проводив заняття у творчій атмосфері, яку створював за допомогою гри та рухової діяльності дітей.

В.Верховинець наголошував на «цінній властивості гри: вона веселить, радує, а здорова радість конче необхідна для здорового розвитку душі й тіла», гра є «найвідповіднішою формою руху»<sup>1</sup>. Кожна гра у «Весняночці» озброює дітей певними знаннями, вміннями і навичками, а також носить виховний характер.

Вміщені у «Весняночці» музичні ігри з цікавими сюжетами та образами, близькими дітям, задовольняють їх потребу у вільному, ігровому вираженні думок та почуттів, дають можливість самостійно знайти рух, необхідний для характеристики музичного образу. Злагодженість музики та руху приносить дітям радість, і навпаки, порушення взаємозв'язку музики і руху викликає у них невдоволення. В.Верховинець вважав, що музика є організуючим началом музично-ритмічного руху. Її характеру, образному змісту педагог підпорядковував рухи, застосовані у грі. Він вносив танцювальні рухи до ігор тільки тоді, коли цього вимагав їх зміст або дозволяв характер пісні.

У рухливих музичних іграх втілене концептуальне положення методики В.Верховинця щодо *комплексного використання елементів музичного, хореографічного та драматичного мистецтва* у навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток творчих здібностей дитини.

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 22.

Розроблені В.Верховинцем театралізована пісня і вокально-хореографічна композиція є жанровими формами, які зумовлюють **інноваційний напрям** виховання підростаючого покоління, що синтезує музичне, хореографічне і драматичне мистецтво. Вони сприяють формуванню інтересу до української народної творчості, опануванню етнопедагогічним фольклором, розвитку художньо-творчих здібностей молоді.

Педагогічні погляди В.М.Верховинця утворюють **цілісну концепцію музичної освіти**, основою якої стало: *ставлення до народної пісні і танцю як до витвору народного генія, де правдиво відбита багатогранна історія і його духовна краса; як до високохудожнього і зручного в технічному відношенні дидактичного матеріалу, зрозумілого й доступного дитячому сприйманню; розвиток художньо-творчих здібностей і художньо-образного мислення; опора на національну інтонаційно-ладову і метроритмічну основу.*

Ідеї В.Верховинця щодо поєднання у мистецькій освіті дітей музичного, хореографічного та драматичного мистецтв закладають хороші передумови для виховного впливу на дітей та їх участі у різноманітній художньо-творчій діяльності, оскільки ґрунтуються на співацькому і ритмо-пластичному музикуванні та елементах акторської гри.

Проведений аналіз свідчить про високий рівень методичної думки В.Верховинця, її відповідність не тільки тогочасній музично-педагогічній теорії, а й сучасній шкільній музичній педагогіці. Вона увібрала в себе досягнення європейської та вітчизняної педагогіки, української національної культури, досвід народного музикування. Наголосимо на глибоко гуманістичній спрямованості ідей В.М.Верховинця, який прагнув до виховання особистості музикою і хореографією, звеличення її духовного життя.

Розгляд концепції музичного виховання В.Верховинця у контексті європейської музичної педагогіки дає підставу для висновку, що його педагогічні ідеї співзвучні з передовими ідеями європейської та вітчизняної музичної педагогіки. Це виявилось, наприклад, в однаковій з Е.Жак-Далькросом меті музичного виховання – пробудженні творчого потенціалу дітей; у провідній педагогічній ідеї – зв'язок музики з рухом (Е.Жак-Далькрос), опорі на традиції української співацької культури (М.Леонтович); у змісті музичної освіти – використанні руху та імпровізації (у Жак-Далькроса – імпровізація на фортепіано, у Верховинця – імпровізація рухова); у деяких засобах виховання: прагнення до триєдності слова, музики і руху (Жак-

Далькроз), використання співу без супроводу, національна інтонаційно-ладова і метро-ритмічна основа (М.Леонтович).

Відмінність підходів у музичному вихованні полягає у провідних видах музичної діяльності, на вибір яких вплинули професійні переконання митців, особливості функціонування музичного мистецтва у суспільстві, практика музично-виховної роботи та народні традиції. Так, Е.Жак-Далькроз, будучи професором по класу теоретичних дисциплін та фортепіано, провідним видом музичної діяльності у своїй системі обрав ритмічний рух у супроводі фортепіано, імпровізацію як метод музичного навчання і виховання, яка здійснювалась теж на фортепіано.

М.Леонтович як композитор піднявся до вершин світового мистецтва. Він корінним чином змінив поняття праці композитора над фольклором, об'єднавши народну практику з професійною технікою поліфонії. Форма і метод його композиторського мислення – хорова творчість *a capella*, що повною мірою позначилась на його педагогічній концепції, де провідним видом музичної діяльності є хоровий спів без супроводу.

В.Верховинець – всесвітньо визнаний інтерпретатор українського танцю, засновник нового жанру в хоровому мистецтві – театралізованої народної пісні, застосував нові прийоми в інтерпретації пісенного матеріалу: за допомогою різновидів руху, жести і міміки, зумовлених образним змістом, надав пісні нового життя, посилив її емоційний вплив. Ці ж принципи були покладені в основу його педагогічної концепції, де провідним видом музичної діяльності стали різновиди пластично-танцювальних рухів під власний спів без супроводу.

Спираючись на фольклорні традиції, виконавську практику та досягнення музичної педагогіки, В.М.Верховинець втілює ідею виховання дітей методом гри, основою якої стало слово, спів та образно-рухова імпровізація. Це створило новий напрям в історії вітчизняної музичної педагогіки і підняло українську педагогічну думку до рівня, що носив випереджуючий стосовно західно-європейської музично-педагогічної думки характер.

Педагогічні ідеї В.М.Верховинця зберегли свою актуальність і науково-практичне значення до наших днів. По-перше, дидактичний матеріал, переважно більшість якого складає вічно жива народна пісня, кращі зразки заново переосмисленої музично-ігрової літератури своїх сучасників (М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка) та твори автора, що увібрали найхарактерніші риси, властиві українському

мелосу – це багатий за інтонаційним складом матеріал, що є дійовим чинником музичного навчання і виховання дітей.

По-друге, В.М.Верховинець зібрав і упорядкував музичні зразки з урахуванням вікових особливостей дітей, тому вони є не тільки високохудожнім, а й зручним матеріалом для формування і розвитку вокально-хорових навичок, оскільки виняткова мелодійність, чітка ритмічна основа, обмежений діапазон та теситура, наближена до примарної зони, створюють сприятливі умови для виконання, досягнення інтонаційної виразності, для розвитку слуху у всіх його виявах; для озброєння вихованців знаннями та навичками з музичної грамоти у вузькому та широкому розумінні.

Педагогічні ідеї і методика В.Верховинця широко використовуються у сучасній музично-виховній практиці: це рухливі музичні ігри, інсценування пісень, рухова імпровізація, танок. Багато творів з репертуарно-методичного посібника «Весняночка» увійшло до навчальних програм з музики та хореографії загальноосвітніх шкіл, шкіл естетичного виховання, дошкільних дитячих установ.

Вагомий внесок у теорію і практику музичної освіти в Україні вніс **Болеслав Леопольдович Яворський** (1877-1942), видатний музикознавець, автор теорії музичного мислення, педагог-новатор, вихователь багатьох діячів української музичної культури та освіти – М.Леонтовича, П.Козицького, Г.Верьовки, М.Вериківського та ін.

Постать Б.Яворського як теоретика і практика розбудови системи музичної освіти, вихователя професійних музикантів, вчителя й організатора музично-виховної роботи вражає широтою теоретичних пошуків і здобутків, інтенсивністю практичної педагогічної роботи.

У педагогічній діяльності Б.Яворського закладалися основи нової музичної педагогіки, утверджувався новий вид музичної роботи, позначений ним терміном «музичне виховання». **Мету музичного виховання** він вбачав у розвитку загальнохудожніх та інтелектуальних даних, закладених в дитині самою природою, створенні основи для розвитку музичного сприймання, художнього творчого мислення. Відтак у музично-педагогічній концепції Б.Яворського чільне місце посіло **завдання** виховання учнів шляхом розвитку їх музичного мислення, як здатності осмислювати логіку розвитку музичної мови, виявляти її закономірності, внутрішні зв'язки, тобто здатності розуміти мову музики і розмовляти нею; виховання «здатності відчувати та сприймати стихію мистецтва».

Учений-педагог був переконаний, що музичне мислення є специфічною формою відображення буття, яка має відповідні

властивості. Говорячи про музичне мислення, він мав на увазі не тільки логічні операції, але й підсвідомі процеси, участь репродуктивної та продуктивної уяви, переробку та включення у творчу діяльність семантичного прошарку, який виявляється за допомогою осягнення сутності змісту, його структури.

*Найбільш істотною в його концепції музичного мислення як комплексу практичних здібностей є активність інтонаційного мислення, розвиток якого, на думку Б.Яворського, має бути зближеним із завданням виховання певних якостей слуху: сприйняття динамічного інтонаційного життя твору. Здатність сприйняття інтонаційного процесу Б.Яворський вважав наріжним каменем музичних здібностей<sup>1</sup>.*

Чільне місце у педагогіці Б.Яворського посіло *формування творчих здібностей особистості*. Він виходив із розуміння цілісності сприймання дитиною явищ навколишнього життя, мистецтва, тому для його педагогічної діяльності було характерне залучення різних асоціацій, як музичних, так і позамузичних. На початковому етапі дитяча творчість, на думку педагога, виступає в найрізноманітніших виявах. На цій основі ним була створена цілісна *концепція розвитку асоціативного мислення учнів*. Згідно цієї концепції, *дитяче мислення проходить шлях від розрізнених, іноді не пов'язаних між собою вражень (зорових, рухових, слухових) до їх упорядкування, поглиблення, усвідомлення, до вистроювання їх в єдину низку, до більш високого виду асоціацій*. На певному етапі музичного розвитку, вважав Б.Яворський, художній і виконавський досвід дітей поєднуються, що стає передумовою для цілісного творчого сприймання ними художніх явищ або навіть створення власного музичного твору<sup>2</sup>.

Педагог вважав, що *основними стимулами творчості дітей має бути навколишній світ: звуки природи, вірші або проза, ритми рухів і танців, музичні враження*. Дитяча фантазія, не збагачуючись життєвими та художніми враженнями, стає обмеженою, тому необхідні постійна допомога вчителя, збагачення новими асоціаціями. Розвиваючи асоціативне мислення, він закладав основи різних видів художньої діяльності і через них стимулював музичну творчість.

---

<sup>1</sup> Афанасьев Ю.Л., Джура О.Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. – К.: ДАКККіМ, 2009. – С. 51.

<sup>2</sup> Морозова С.Н. Далекое – близкое (Б.Л.Яворский о музыкальном воспитании детей) // Музыкальное воспитание в школе. Сб. ст. / Сост. О.Апраксина. – Вып. 16. – М.: Музыка, 1985. – С. 14.

У своїй педагогічній діяльності Б.Яворський прагнув об'єднати усі чинники художнього впливу і викликати творчу активність учнів і у виконанні, і в творенні її, і в сприйманні. Його **педагогічне кредо**, новаторське для того часу, виражене в його словах, звернутих до учнів: «*Моє завдання не повчати вас, а навчити вас мислити*»<sup>1</sup>.

В основу навчання дітей педагог поклав так званий **метод розширення**, спрямований на можливий розвиток і розширення художньо-музичних обдарувань дитини. Для вирішення цього новаторського завдання потрібна була нова в своїй основі методика музичного виховання, одним із ключовим питань якої був музичний репертуар. Б.Яворський поставив вимогу нести дітям тільки яскраві художні образи, що передають глибокі почуття і здатні викликати в дітей сильні враження та почуття.

Особливого значення Б.Яворський надавав слуханню музики, вважаючи його основою всієї системи музичного виховання. Він вважав, що *слухання музики організує не тільки музичне мислення, але й відчуття в широкому естетичному значенні цього слова; що заняття зі слухання музики мають передбачати організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції мають вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи*. Схеми аналізу музичного твору включала: а) безпосереднє сприйняття характеру музики, загальної музичної думки і напрямку її розвитку; б) розчленування на частини, характеристику кожного елемента в процесі розвитку твору; в) усвідомлення схем звукового і музичного побуту часу, епохи<sup>2</sup>.

Музичне сприймання, підкреслював учений, розвивається на основі досвіду і залежить від його багатообразності та різнобічності. Саме ці якості досвіду ведуть до усвідомлення прийомів композиції та фактури оформлення, принципів конструкції, які виявляються в історичних умовах. Тому важливою формою вдосконалення слуху Б.Яворський вважав вправи на сприйняття різноманітних форм організації музичного змісту і стверджував, що «сприйняття має бути доведеним до такої великої гнучкості у своїй податливості до

---

<sup>1</sup> Морозова С. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л.Яворский. // Музыкальное воспитание в школе. Сб. ст. / Сост. О.Апраксина. – Вып. 12. – М.: Музыка, 1977. – С.76.

<sup>2</sup> Афанасьев Ю.Л., Джура О.Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. – К.: ДАКККіМ, 2009. – С. 55.



організації, щоб вловити найзагальніші та найдрібніші співвідношення будь-якого стилю, будь-якого жанру»<sup>1</sup>.

У процесі слухання твору Б.Яворський надавав важливого значення попередньому розкриттю його історичної та культурологічної панорами. Дотримуючись єдності раціонального й емоційного на заняттях, він намагався викликати прагнення учнів до пізнання, до мислення, подарувати їм радість творчих відкриттів у поєднанні з безпосереднім емоційним сприйманням, з глибоким співпереживанням музичного образу. На заняттях він ніби занурював учнів в епоху життя композитора, викликаючи в них емоційний відгук, створюючи атмосферу переживання. Одночасно педагог формував мислення слухачів, залучаючи їх до аналізу структури та засобів музичної виразності твору.

Важливим завданням учений вважав встановлення логічно-доцільної послідовності музичних творів для поступового збагачення музичних уявлень і знань. Розв'язання цього завдання Б.Яворський вбачав в опорі на такі основні види музичної діяльності, як слухання музики, хоровий спів, рух під музику, які були нерозривно пов'язані між собою і складали єдиний метод розвитку емоційної чутливості дітей, забезпечення свідомого осягнення музичної мови, діалектики розвитку музичної думки; критичного ставлення до творів музичного мистецтва; виховання творчого начала, закладеного в психіці дитини.

Отже, педагогічна система Б.Яворського мала глибоко діалектичний характер, спрямовуючи дітей *від активного процесу сприймання до власного творчого осягнення життя через мистецтво; від безпосереднього емоційного відгуку – до його осмислення і далі – до більш високого ступеня розвитку – творчості; від елементарної, інтуїтивної творчості, через активну музичну діяльність – до більш високого ступеня розвитку, до творчості осмисленої*<sup>2</sup>. При цьому Яворський спирався на розуміння дитячої психології, яка має глибокі народні витоки музикування, коли пісня, танець, жест, міміка виступають неподільним цілим.

Б.Яворському належить розробка основних ідей формування музично-творчих здібностей дітей, які не втратили своєї цінності і в наші дні, а саме:

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 53.

<sup>2</sup> Морозова С. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л.Яворский. // Музыкальное воспитание в школе. Сб. ст. / Сост. О.Апраксина. – Вып. 12. – М.: Музыка, 1977. – С. 85.

- ідея розвитку творчих сил дитини як засіб формування її особистості;
- ідея доцільності й необхідності педагогічного керування дитячою творчістю;
- ідея вивчення фольклору як стимулу творчого розвитку учнів;
- ідея розвитку творчої уяви й асоціативного мислення через широке застосування різних видів художньої діяльності;
- ідея взаємозв'язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва<sup>1</sup>.

Оглядаючи шлях, пройдений музичною педагогікою з початку ХХ століття до наших днів, можна з упевненістю стверджувати, що педагогічна концепція Б.Яворського не вміщує в собі ознак історичної обмеженості, що багато музично-теоретичних і педагогічних ідей Яворського отримали за час, що минув, подальшого розвитку, використані в сучасних методиках музичної освіти дітей. Зокрема, широко використовується асоціативний метод художнього мислення, коли на уроках музики вчитель звертається до літературних образів, до творів образотворчого мистецтва, що стимулює музичне мислення дітей. Використання різних видів мистецтва для глибшого емоційно-естетичного сприймання музики широко представлене у шкільних програмах з музики, розроблених під керівництвом Д.Кабалевського, який постійно наголошував на взаємозв'язку мистецтв як єдності культури і тому пропонував на уроках музики використовувати літературу, живопис, скульптуру та інші види художньої творчості.

Ідеї Б.Яворського відбиті й у меті викладання дисциплін художнього циклу, які складають освітню галузь «Мистецтво» сучасної початкової школи. Вона полягає у розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні.

Педагогічні ідеї М.Леонтовича, К.Стеценка, В.Верховинця, Б.Яворського і багатьох інших відомих музикантів-педагогів, безперечно, вплинули на подальший розвиток української музичної педагогіки ХХ ст. Однак цей вплив значною мірою був послаблений політичними репресіями в Україні у тридцяті-сорокові роки, спрямованими, зокрема, і проти діячів української культури,

---

<sup>1</sup> Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник. – К.: ДАКККіМ, 2005. – С. 129.

мистецтва й освіти. Вбивство агентом ГПУ М.Леонтовича (1921 р.), передчасна смерть К.Стеценка (1922 р.), арешт і вбивство В.Верховинця (1938 р.), геноцид українського народу, атмосфера нищення української мови і культури аж ніяк не сприяли розвитку української музичної педагогіки. Тож не дивно, що майже до кінця ХХ ст. в Україні не було видано жодного більш-менш ґрунтовного і систематизованого українського посібника з методики музичної освіти школярів.

Крім того, розвиток української музичної педагогіки значною мірою послаблювався авторитарним поширенням уніфікованих програм з музики для загальноосвітніх шкіл, розроблених під егідою МО СРСР і обов'язкових для впровадження в союзних республіках з певною національною адаптацією, здебільшого формальною. Ці програми несли величезне ідеологічне навантаження відомого спрямування, що призводило до вимивання з них високого духу музичного мистецтва, нівелювання творчих пошуків українських педагогів.

Тому *вдосконалення системи музичної освіти* школярів у вже незалежній Україні торкнулося, насамперед, питань *використання української народної і професійної музичної спадщини, пошуків ефективних шляхів музичного виховання на основі української національної культури.*

Суперечливість сучасного музично-виховного процесу, неоднозначність підходів до використання народної музичної спадщини у вихованні дітей спонукали до пошуку ефективних шляхів музичної освіти школярів на основі української національної культури.

Одним із результатів такого пошуку стали програми з музики для 1–8-х класів загальноосвітньої школи, підготовлені авторською групою у складі О.Я.Ростовського (керівник), З.Т.Бервецького, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебникової. Вони ґрунтуються на концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури (О.Я.Ростовський), та педагогічній концепції Д.Б.Кабалевського. Програми увібрали традиції народної і досягнення сучасної педагогіки, передовий педагогічний досвід учителів і своїм змістом істотно відрізняються від усіх попередніх програм<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Ростовський О.Я., Бервецький З.Т., Марченко Р.О., Хлебникова Л.О. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки: 1-4 класи. – К.: Освіта, 1991. – 136 с.; Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки: 5-8 класи. – К.: Освіта, 1991, 1992. – 96 с.; Програми та поурочні методичні розробки для

Відомо, що *музична культура людини невід'ємна від культури народу, до якого вона належить, або серед якого живе*. Тому в даних програмах особлива увага приділяється українській народній музиці, що повинна розкритися дітям як частина життя народу, як цілісне явище його духовної культури.

Закладена в означених програмах **концепція музичної освіти школярів на основі української національної культури** ґрунтується на таких положеннях:

■ любов до народної музики, пісні – найприродніше і найглибинніше духовне начало людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі початки тієї музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору;

■ фольклор сприяє проникненню учнів до глибин народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу й гармонію довкілля;

■ народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою повинні вклонятися;

■ фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як саме життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний

---

середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 1-4 класи. – К.: Перун, 1996. – 128 с.; Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 5-8 класи. – К.: Перун, 1996. – 102 с.; Музика // Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-2 класи. – К.: Початкова школа, 2001. – С. 225-251; Музика // Програми для середньої загальноосвітньої школи: 3-4 класи. – К.: Початкова школа, 2003. – С. 233-252; Музика: Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл: 1-4 класи. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2000, 2001, 2002, 2006. – 112 с.; Музика: Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл : 5 – 8 класи. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2000, 2002 – 94 с.; Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Музика: 1-8 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 240 с.; Музика // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С. 344-371; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. Музика: 1-й клас // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 2-6; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. Музика: 2-й клас // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 2. – С. 2-5; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. Музика: 3-й клас // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 2. – С. 2-5; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. Музика: 4-й клас // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 2-4;

духовний, матеріальний та практичний світ людини;

■ музика є складовою частиною народної творчості, тому повноцінне сприймання пісенних жанрів неможливе без їх зв'язку з іншими видами фольклору. Увага вчителя до народної музики як цілісного явища допоможе розкрити своєрідність народно-пісенних жанрів, особливості їх перетворення у творах професійних композиторів. Важливо, щоб діти відчували фольклорне як щось архаїчне, а як природну і невід'ємну частину сьогодення;

■ ні наука, ні практика музикування не знайшли поки що гідної заміни первинній стихії природної музикальності людини, на якій зросла музична культура народів світу. Відчуття елементарного ритму, потреба у періодичній повторності метроритмічних акцентів є найсуттєвішою рисою природної музикальності людини. Музично-виховна робота, що не орієнтується на неї на початковому етапі, не може бути ефективною.

В узагальненому вигляді суть **концепції музичної освіти школярів** на основі української національної культури полягає у ставленні до музичного фольклору як до невід'ємної частини духовного життя українського народу; у визнанні провідної ролі фольклору в музичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості через призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини; у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики через призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва.

З багатьох питань, що постають перед учителем у зв'язку з використанням народної спадщини на уроках музики, розглянемо, насамперед, питання про те, якою мірою музичний фольклор може бути джерелом виховання, формування естетичної свідомості сучасних дітей. Адже склалися нові умови життя, змінилася ладотональна і ритмічна основа сучасної музики, розвинулося музичне мислення композиторів. Це, безумовно, не могло не позначитися на такому оцінному ставленні частини дітей до народної пісні, що не завжди збігається із загальноприйнятою оцінкою.

Педагогічну доцільність використання народних пісень у вихованні дітей справедливо обґрунтовують їх красою і художньою довершеністю. *Проте чи досить цього для визначення провідної ролі народної музики у виховному процесі? Наскільки ефективним буде засвоєння дітьми елементів архаїчної музичної культури і її форм? Який відгук матиме народна пісня серед школярів, як впливатиме на*

них? Як має поєднуватися у школі народна музика з більші розвинутими формами сучасної музики? Відповіді на ці запитання далеко не однозначні, але тільки їх урахування дасть змогу вчителю виробити власну позицію у ставленні до народної музики, її використанні у виховному процесі.

У цьому зв'язку актуальними залишаються роздуми Б.Асаф'єва, який ще у 1926 р. з тривогою писав: «Тепер пісня відходить, її інтонація втрачається... Зникає побутова сфера, що огортала народну піснетворчість. Вимирають носії одвічних пісенних традицій... Не можна розраховувати у сучасній трудовій школі ні на інстинктивну любов до народної пісні (в її «неприкрашеній» суті), ні на інтелектуальне осягнення її естетико-художньої краси»<sup>1</sup>.

У наш час проблема використання фольклору в музичній освіті дітей теж постає досить гостро. Народна пісня майже зникла з побуту, особливо міського, її пропаганда звелася здебільшого до сценічних форм, багатотомкові народні традиції у деяких регіонах України призабулися. Така ситуація характерна і для школи, де народна музика у програмах тривалий час була представлена лише епізодично.

Зрозуміло, що тут не можна діяти поспішно і необдумано. З одного боку, *слід активніше вводити народну і композиторську національну музику до змісту уроків, а з іншого – не впадати в іншу крайність: національну самоізоляцію у вихованні засобами мистецтва*. У кожного народу є вершини власної культури, які своїм духовним корінням тісно переплітаються з видатними досягненнями світової культури. Підходити до національної культури треба з позицій її діалектичної єдності з інтернаціональною культурою.

При підготовці означених програм їх автори виходили, насамперед, з досвіду народної педагогіки, обрядів і традицій музикування, таких ідей, як визначальна роль фольклору в музичному вихованні дітей (М.Леонтович К.Стеценко, Я.Степовий, Ф.Колесса, П.Козицький, Л.Ревуцький); музично-творчий розвиток дітей за допомогою різноманітних ігор з рухами, танцями, співом (В.Верховинець); розвиток музичного слуху на основі поєднання моторики, метроритмічних у звуковисотних вправ (С.Людкевич); розвиток слуху на ладовій основі (Б.Яворський) тощо. Слід відзначити особливу цінність педагогічних ідей видатного українського композитора М.Леонтовича, який надавав першорядного значення

---

<sup>1</sup> Цит. за: Афанасьєв Ю.Л., Джура О.Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. – К.: ДАКККіМ, 2009, с. 109.

народній пісні як найдемократичнішому жанру, близькому і зрозумілому дітям, вважав народну музику незамінною у вихованні молоді.

При складанні програми враховувався також досвід таких визначних представників зарубіжної музичної педагогіки, як Е.Жак-Далькроз, К.Орф, З.Кодай. Це, зокрема, прийоми ритмопластичного музикування (Е.Жак-Далькроз); музикування на елементарних музичних інструментах, використання дитячого фольклору, найдавнішої обрядової поезії для активізації музичного мислення дітей, творення елементарної музики, послідовність виховання музичного слуху на ладовій основі, суміщення відносної й абсолютної сольмізації (К.Орф), пріоритетність народної «пісні, хорового співу в музичному вихованні (З.Кодай).

Зрозуміло, що жодна з методик названих зарубіжних педагогів не може бути використана у школах України як цілісна система. Українська музична педагогіка має свої принципові засади, опирається передусім на досягнення національної культури, усталені виховні традиції, досвід музикування, навчальні можливості тощо. Проте ґрунтовне знання методичних систем Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, З.Кодая, Б.Трічкова необхідне, оскільки в кожній з них творчий учитель зможе знайти багато ефективних методів і прийомів музичної освіти школярів.

Зокрема, значну цінність становлять методичні знахідки Е.Жак-Далькроза, які доцільно використовувати і розвивати. Якщо розглянути ідеї Жак-Далькроза крізь призму української музичної етнопедагогіки, можна виявити їх близькість до народних традицій музичного виховання. Йдеться про дитячі ігрові пісні, основою яких є рухи під музику, інсценізація, елементи хореографії (наприклад, *«Дибидибиди»*, *«Два півники»*, *«Подольночка»*, *«Зробим коло»*, *«Іде, іде дід, дід»*, *«Біла квочка»* тощо).

Помітна близькість педагогічних ідей Е.Жак-Далькроза й відомого діяча української музичної культури і педагога В.Верховинця, ідеї якого суттєво розвивають концепцію Е.Жак-Далькроза.

Спостерігається певний зв'язок між педагогічними ідеями Жак-Далькроза і С.Людкевича щодо музично-ритмічного виховання дітей. С.Людкевич розробив методику розвитку музичного слуху, що передбачала використання у комплексі моторики, метроритмічні та звуковисотні вправи. Це дає підставу стверджувати, що використання ідей і методичних знахідок швейцарського педагога, з огляду на їх близькість до традицій української музичної етнопедагогіки й досягнень педагогічної думки, може бути плідним і перспективним.

Близькою вчителям музики України є і методична система З.Кодая. Угорський педагог поклав у її основу ідеї, які до нього пропонував М.Леонтович. Відродження інтересу до української духовної культури, народної пісні, пошуки нових шляхів музичного виховання спонукають до ґрунтовного вивчення методичної системи З.Кодая, можливостей використання його підходів, методів і прийомів у загальноосвітніх школах України.

Мас перспективу в Україні й педагогічна концепція К.Орфа, яка за своєю суттю теж збігається з ідеями Б.Яворського. Дістали практичне поширення й окремі методичні знахідки К.Орфа: суміщення відносної й абсолютної сольмізації, розвиток творчої фантазії й навичок імпровізації за моделлю, використання дитячої словесної творчості як матеріалу для елементарного музикування, простих музичних інструментів тощо.

Розвиток української музичної педагогіки в останні десятиріччя значною мірою визначився музично-освітньою концепцією відомого композитора і педагога Д.Кабалевського, яка відкрила принципово новий напрям у світовій музичній педагогіці ХХ ст. Вона увібрала досягнення світової, у тому числі української педагогіки і була спрямована на формування у дітей цілісного естетичного ставлення до явищ музичної культури. Прогресивність і новаторство педагогічних ідей Д.Кабалевського визначили їх використання у вдосконаленні системи музичної освіти в загальноосвітніх школах України.

Відаючи належне педагогічним ідеям Д.Кабалевського, ми ніякою мірою не протиставляємо їх іншим ідеям чи здобуткам діячів української музичної культури. Йдеться про творче використання досягнень сучасної музичної педагогіки, в якій музично-освітня концепція Д.Кабалевського посідає гідне місце. Його концепція відкрита для будь-яких педагогічних новацій, допускає різні методичні інтерпретації.

Ми намагалися використати ідеї відомого музиканта-педагога для створення програм, які б ґрунтувалися на традиціях української музичної культури й етнопедагогіки, здобутках вітчизняних і зарубіжних педагогів. Програми допускають варіантну множинність своєї практичної реалізації, відкривають широкі можливості для втілення українознавчих ідей на уроках музики, використання передового педагогічного досвіду, урахування регіональних традицій і пісень, забезпечує формування музичної культури школярів на основі української національної культури.



Можна констатувати, що означені програми, які багато разів перевидавалися, дістали визнання учителів музики різних регіонів. І це не випадково. По-перше, програми дають учителям широкі можливості для самоствердження, реалізації своїх творчих можливостей як музиканта і педагога. Вони відчули свою значущість, реальну можливість впливати на формування духовного світу учнів, що приносить їм моральне задоволення і спонукає до праці. По-друге, поступово підвищується професійний рівень учителів музики за рахунок молодих фахівців, які більш відкриті для педагогічних інновацій і яким цілком посилені завдання, поставлені у програмах.

Зрозуміло, що справжня оцінка означених програм неможлива без урахування умов їх практичної реалізації, які сьогодні вкрай несприятливі. Відсутність сучасних навчальних посібників, доступної нотної літератури, фонозаписів, достатнього технічного забезпечення, недостатній фаховий рівень частини вчителів затруднюють вирішення поставлених у програмах завдань. Але їх слід неодмінно вирішувати, оскільки це дозволить підняти загальний рівень викладання музики в загальноосвітніх школах і створити передумови для подальшого поступу музичної педагогіки у XXI столітті.

**Які проблеми музичної освіти школярів сьогодні найактуальніші?** На наш погляд, найскладнішою проблемою загальноосвітньої школи є *забезпечення художньо-творчого розвитку учнів*. Вирішується вона поки що лише частково, оскільки далеко не завжди усвідомлюється вчителями музики. Їхні зусилля нерідко спрямовуються на вирішення часткових завдань, зокрема, навчити дітей співати і читати ноти, розвивати музичні здібності, озброювати музично-теоретичними знаннями тощо. Замість того, щоб бути засобом музичного розвитку, засвоєння знань і оволодіння навичками музичної діяльності, по суті, перетворюється на самоціль.

Звичайно, талановитий учитель, працюючи з дітьми ініціативно і творчо, навіть на основі таких підходів може досягти помітних результатів своєї праці. Але чи стануть при цьому уроки музики уроками формування духовності учня, чи залишаться лише уроками засвоєння знань і певних видів діяльності? Переконливу відповідь на це запитання дала практика: *якщо зміст і методи музично-виховної роботи не визначаються передбаченням наступного розвитку дітей, ясним розумінням того, яких якостей вони мають набувати у процесі музичного навчання, то така педагогічна діяльність виявляється неефективною. Не можна навчати музиці «взагалі», не задумуючись про кінцеву мету, про той ідеальний стан, до якого слід підвести учня.*

Проблема ускладнюється також неврахуванням частиною вчителів специфіки навчання певної музичної діяльності, що не може бути наслідком засвоєння лише певної суми знань. *Не можна нав'язати учневі конкретний образ, не порушивши природи музичного сприймання. Неможливо «вкласти» в учня особисте ставлення до музики, як неможливо відчувати «за нього», адже формування музичного сприймання – це процес становлення його унікальності й особистісної неповторності.* Нав'язування школярам певної інтерпретації виконання твору, нерідко чужої їм, призводить до зниження активності уяви, музичного слуху. Відтак *основним завданням учителя є створення умов для вияву учнем своїх творчих можливостей і здібностей.* У зв'язку з цим виникає проблема встановлення міжособистісних контактів учителя й учнів, які повинні ґрунтуватися на рівноправності учасників навчального процесу. Поза особистісним спілкуванням творча атмосфера на уроці виникнути не може.

Причиною багатьох проблем, які постають у школі, є ігнорування частиною вчителів висновку Д.Кабалевського про те, що в основі музичного виховання, усіх його ланок лежить активне сприймання музики. Це найприродніший спосіб прилучення дитини до художнього світу твору, невід'ємний компонент будь-якого виду музичної діяльності. У такий спосіб забезпечується глибинна спільність усіх видів музичної діяльності. *Методика музичного навчання з перших кроків має орієнтувати дітей на осмислення інтонаційно-пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію художнього світу твору. Вчитель може допомагати їм у цьому, але не повинен підмінювати роботу їх власної думки.*

Деякі вчені не погоджуються з педагогічними ідеями Д.Кабалевського, вважаючи їх продуктом тоталітарної системи. Інші звинувачують створені на їх основі українські програми з музики у недостатній увазі до національних співацьких традицій, формування співацьких умінь і навичок, вивчення нотної грамоти тощо. Такі судження є обмеженими і хибними. По-перше, Д.Кабалевський створив концепцію музичної освіти дітей, позбавлену будь-яких ідеологічних нашарувань, що в умовах тогочасної тоталітарної комуністичної системи саме по собі було громадянським подвигом. Щоб переконатися у цьому, достатньо ознайомитися з тематичним змістом його програм. По-друге, безглуздо вважати ідеї педагога і музиканта світового рівня неприйнятними для музичної освіти в Україні на тій лише підставі, що він не був нашим співвітчизником. Хіба, прагнучи до розвитку української хімічної науки, ставиться питання про відмову від періодичної системи хімічних елементів

лише тому, що її автором був росіянин Д.Менделєєв? Чи українські фізики відмовляються від закону всесвітнього тяжіння лише на тій основі, що його відкрив єврей І.Ньютон? На жаль, саме з таким абсурдом усе ще доводиться мати справу українській музичній педагогіці.

Ще однією проблемою є відсутність внутрішньої дисципліни при вирішенні вчителями завдань, поставлених у навчальних програмах з музики. При викладанні якої шкільної дисципліни вчитель може вивчати, що хоче, не дотримуючись програми, випускаючи окремі теми, ігноруючи методичні орієнтири, викладені у пояснювальній записці до програми? На уроці фізики, наприклад, вивчається фізика. А на уроці музики сама музика, як мистецтво, може не вивчатися. Іноді вона може бути лише своєрідним «гарніром» до розгляду білямузичних явищ («Музика і весна», «Осінь у музиці» тощо).

У цьому зв'язку важливого значення набуває питання педагогічної творчості вчителя музики. Звичайно, відомий вислів М.Бердяєва: «Творчість невіддільна від свободи, лише вільний творить» повною мірою відноситься й до діяльності вчителя музики. Однак частина вчителів своєрідно інтерпретує поняття свободи творчості, досить часто розуміючи її як вседозволеність. На наш погляд, *справжня свобода вчителя можлива лише за умови осягнення ним авторського задуму свідомо обраної програми чи методичної концепції, розуміння їх суті й змістовної логіки*. Вона не має нічого спільного з дилетантським підходом: «мені так хочеться» або «так більше подобається». Вчитель має відчувати внутрішню свободу через осягнення духовно-творчої спрямованості програм, осмислення свого неповторного досвіду.

На деяких уроках відчутне прагнення вчителів перетворити урок музики на розвагу, що не сприяє розвиткові учнів. Певне розумове (праця душі) і фізичне навантаження учні повинні відчувати в навчальній діяльності, оскільки це сприяє розвитку особистості. Якщо складність музичних творів нижча від можливостей учнів, то в них зникає інтерес до музики, а вчитель стає непотрібним. Тому певна втомленість дітей після уроку музики цілком природна.

Деякі вчителі знаходять задоволення у нагромадженні педагогічних прийомів, замість того, щоб разом з учнями проникати в глибинні скарби музики і у такий спосіб досягати її впливу на дітей. Частина вчителів виявляє нездатність критично оцінювати власні дії, результативність деяких методичних прийомів, перебільшуючи їх ефективність. Усталене ставлення до мистецтва як засобу виховання,

підхід до викладання музики як шкільного предмета витісняють з теорії та практики музичної освіти ідею викладання музики як живого образного мистецтва.

Помітна й певна обмеженість частини вчителів у вирішенні питань музично-творчого розвитку учнів. Їхні зусилля нерідко спрямовуються на вирішення часткових завдань, насамперед, засвоєння знань і вмінь. Деякі вчителі ставлять засвоєння музичних знань на чільне місце, навіть виокремлюють цю роботу в окремий розділ уроку; не завжди музично-теоретичні відомості пов'язані з музичною практикою і музично-слуховим досвідом дітей; іноді на чільне місце виходять формальні дії, пов'язані із розучуванням якихось положень, вправляннями тощо; розкриваючи учням зміст і структуру музичного твору, вчителі не завжди співвідносять свої педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями учнів. Не всі вчителі здатні прислухатися до думки учня, вважати її такою ж самоцінною, як і свою власну

Далеко не завжди усвідомлюється вчителями й теза про те, що саме в активності самих дітей полягає величезний потенціал розвитку їх музично-творчих здібностей. Тому на уроках музики учні нерідко виступають об'єктами педагогічного впливу, а не рівноправними суб'єктами навчального процесу.

Спостерігаючи уроки деяких учителів, мимоволі приходиш до думки щодо важливості правильного добору музичного матеріалу. Його еkleктичність може бути частково виправданою лише у випадку спрямованості на розкриття теми, досягнення цілісності уроку. *Адже тільки відповідність змісту музичного твору потребам особистості, тому, що її хвилює, може перетворити поверхові переживання у глибоко особисті, стати її надбанням.*

Очевидно, що процес трансформації методичного мислення вчителів у контексті сучасних підходів до музичної освіти учнів далеко не закінчився. Це виявляється в інертності мислення, прогалинах у методичних знаннях, формалізмі в реалізації поставлених завдань; роботі над музичним матеріалом застарілими методами; невмінні підпорядкувати усі форми спілкування з музикою змісту уроку; неувазі до хорової роботи або, навпаки, захопленні технологією співу; невмінні застосовувати нотну грамоту; диспропорції між звучанням музики і розмовами про неї (не на користь першому); захопленні окремими видами роботи на уроках за рахунок інших, намаганні досягти успіхів в одному з видів діяльності, перетворенні окремих видів діяльності на самоціль; формальному підході до аналізу й інтерпретації музики, нав'язуванні дітям власного

бачення і розуміння музики, готових суджень; спрямованості запитань учителя до деталей, замість того, щоб скеровувати увагу дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, породжених музикою; акцентуванні уваги на формуванні навичок, особливо у вокально-хоровій роботі; невмінні виділити головне в змісті уроку, що призводить до його штучного поділу на окремі види діяльності тощо.

Двоякої оцінки вимагають помітні у багатьох учителів переваги у викладанні музики. Одні віддають відчутну перевагу розповідям про музику, інші – вокально-хоровій роботі, ще інші – вивченню музичної грамоти тощо. У цьому відчувається індивідуальний стиль діяльності вчителя. Це реальність, яку слід враховувати при фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Аналіз досягнутого стану викладання музики з позицій тих перетворень, які здійснюються в сучасній школі, дає підставу для висновків, що частина вчителів музики поки що не готова реалізувати реформаторські ідеї у повному обсязі, що потрібна значна методична робота, спрямована на підвищення фахового рівня музично-освітньої діяльності вчителів. Сучасній школі потрібен учитель нового типу, який володіє високою професійною культурою, фаховою компетентністю, здатний об'єктивно й всебічно осмислювати педагогічні явища і факти, критично оцінювати і творчо перетворювати педагогічну дійсність.

Ми переконані, що пропаганда в загальній формі навіть найкращих ідей і нових підходів до музичної освіти дітей: «Розвивайте художньо-творче начало дитини!» (але як?), «здійснюйте особистісно орієнтований підхід!» (якими методами?), «визнавайте самоцінність і самодостатність дитини!» (знову ж таки, як?) не принесе великої користі вчителю. Не знаючи, як їх реалізувати практично, він залишиться байдужим до цих ідей і концепцій і ніколи не дійде рівня сучасних вимог до духовного розвитку дитини.

Слід відзначити нерівномірний розвиток музичної педагогіки в царині шкільної музичної освіти і професійної підготовки майбутніх учителів. Якщо шкільна музична педагогіка динамічно розвивалася у гострих дискусіях навколо нових ідей і світових тенденцій, то подібного реформування музичної освіти у педагогічних вузах не спостерігається. Музична педагогіка вищої школи розвивалася здебільшого традиційними шляхами, відтак стає дедалі помітнішим розрив між потребами шкільної практики й усталеною системою підготовки майбутніх учителів музики. *Якщо метою музичної освіти школярів є формування їхньої музичної культури, то якою має бути мета професійної підготовки вчителя музики? Якою мірою формується*

*музична культура студентів педагогічного вузу, чи є вона органічною складовою їх духовності?* Очевидно, що **метою професійної підготовки майбутнього вчителя музики має стати формування його музично-педагогічної культури**. Цей висновок має важливе методологічне значення, оскільки націлює на забезпечення цілісності навчального процесу у вузі, духовного розвитку особистості майбутнього вчителя.

Означені проблеми музичної освіти виникли не сьогодні і вирішення їх вимагає і вимагатиме в майбутньому значних зусиль учителів і науковців. Підкреслимо, що сьогодні ці проблеми лежать не тільки у площині практики, але й у площині теоретичного осмислення процесу музичного навчання і виховання учнів, підготовки і передпідготовки вчителів музики на рівні сучасних досягнень музично-педагогічної освіти.

Упевненість у тому, що музична освіта школярів буде піднесена на рівень високих художньо-естетичних і соціальних вимог, ґрунтується на сподвижницькій праці більшості вчителів музики загальноосвітніх шкіл України. Які ж уроки дає нам їх праця?

Насамперед, урок самовідданого служіння дітям і музиці. Адже те, що робить більшість учителів музики в умовах майже повної відсутності централізованого постачання методичної літератури й навчального обладнання, гідне подиву і найвищої суспільної оцінки.

По-друге, урок ставлення до особистості учня як до центральної ланки педагогічного процесу, коли на перший план виходять ті особливі думки, почуття і переживання, які дитина відкриває в собі і в авторах музичних творів. Ця тонка сфера духовного життя школярів – головне поле творчої діяльності вчителя музики.

По-третє, урок залежності музичної освіти школярів від особистості вчителя, його світогляду і фахової підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності, громадянської позиції.

По-четверте, урок залежності ефективності навчально-виховного процесу від його методичного забезпечення. Вчитель повинен володіти багатьма методами і прийомами, щоб обрати найдоцільніші з них для вирішення конкретних завдань. Методичні знахідки повинні впливати з духовної сутності особистості вчителя, його власного бачення музики, сприйняття конкретного музичного твору. Відповідно й педагогічні вміння мають ґрунтуватися на здатності вчителя «заражати» учнів своїм прагненням пізнати світ своїх почуттів у музичному творі.

По-п'яте, урок свідомого ставлення до розвитку музично-творчих здібностей дитини.

I, нарешті, урок прагнення до єдності музики як способу пізнання світу і музики як предмета навчання.

**Якою бачиться перспектива шкільної музичної освіти?** Вважаємо, що роль музичної освіти у розвитку духовності особистості в найближчі десятиріччя зросте. При цьому найважливіша тенденція передової музичної педагогіки ХХ століття, що характеризувалася прагненням сприяти гармонійному розвитку особистості, у ХХІ столітті не лише збережеться, а й стане провідною.

Нове осмислення соціальної мети шкільної музичної освіти в Україні вимагатиме розробки нових педагогічних концепцій на основі творчого використання здобутків національної і світової педагогіки. Активізації української педагогічної думки сприятиме створення альтернативних програм, з яких учитель матиме змогу обрати ту, що найбільше відповідає його уявленням про мету і завдання музичної освіти і виховання, професійним можливостям і умовам праці. Безперечно, *майбутні музично-освітні програми будуть спрямовані на розв'язання найважливішого завдання – передання учням художньо-творчого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Однак це стане можливим тільки тоді, коли суспільство зрозуміє, що культурі почуттів дітей слід учити так само наполегливо, як і навчати основам наук.*

У перспективі уроки музики повинні стати дійовим центром цілісної педагогічної системи, в якій залучення школярів до музичного мистецтва здійснюватиметься на фоні їх різнобічного художньо-естетичного розвитку. Організаційно-методичною основою такої системи стане координація класних (обов'язкових для всіх) і позакласних або позашкільних (що вільно обираються) форм занять музикою. Одним із головних критеріїв ефективності такої системи має стати повноцінний розвиток музичного сприймання й активної музично-творчої діяльності учнів. *Нові завдання музичної освіти школярів вимагатимуть оновленої методики музичного навчання і виховання. Вважаємо, що вона має ґрунтуватися на визнанні унікальності, неповторності й самоцінності результатів дитячої музичної творчості. Найважливішим для вчителя стане наповнення музичного навчання дітей радістю відкриттів і здобутків.*

Суттєвих змін має зазнати й **зміст музичної освіти** – це не тільки визначений оптимальний обсяг знань чи перелік умінь і навичок музичної діяльності, якими мають оволодіти школярі, а насамперед ті особливі думки, почуття і переживання, що вони мають відкрити у собі й авторах музичних творів. Відтак над українською концепцією музичної освіти школярів слід продовжувати наполегливо працювати, не

відкидаючи, а творчо використовуючи здобутки як національної, так і світової педагогіки. У цьому вбачається основний шлях розвитку системи музичної освіти в загальноосвітніх школах України.

Перспектива розвитку шкільної музичної освіти зумовлює необхідність пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музики, здатних забезпечити вирішення нових музично-освітніх завдань, серед яких найважливішим буде завдання передачі учням досвіду ціннісного ставлення до мистецтва і до дійсності. У цьому плані вузько профільована професійна підготовка вчителів музики вже не відповідає духу часу.

**Миропольська Н.Є.**

**ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ  
ІНТЕГРАТИВНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ  
( на матеріалі „Зарубіжної художньої культури”,  
компонент – музичне мистецтво)**

Сьогодні, коли в якості суспільної норми висунута дисгармонійність, центральною колізією є пошук форм буття в умовах цієї онтологічної дисгармонії і розірваної свідомості. Звернення до витоків і шедеврів мистецтва – один зі шляхів, мета якого гармонізувати людину і суспільство, виховуючи читацьку (слухацьку, глядацьку) і виконавську компетентності старшокласників.

Проблема визначення базових компетентностей учнів в умовах нової освітянської парадигми є важливою умовою відродження не тільки національної освіти, а й виховання. Адже мистецька освіта в першу чергу корелюється з поняттям людина як творець історичного розвитку, культури, суб'єкт соціальної творчості. Тому провідною ідеєю освітянською галузі «Естетична культура», затвердженій Державним стандартом початкової, базової і повної середньої освіти, став принцип «людина в культурі – культура в людині»<sup>1</sup>.

Новий навчальний предмет «Зарубіжна художня культура» (11 клас) має розкрити перед учнями багатства світової мистецької спадщини, засвоївши які молода людина призвичається до розуміння інших культур, до ідей відкритості, набуття ціннісно-орієнтованих

---

<sup>1</sup> Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України, 20 січня 2004 р. – С. 6.



нахилів, комунікативних та емпатичних вмінь, що дозволять випускникові загальноосвітніх навчальних закладів сприймати інші культури не пасивно, а розуміти, відчувати та виявляти пошану до їх носіїв. На це орієнтують: Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Національна програма виховання дітей та учнівської молоді, однією з цілей якої є забезпечення гармонійного «поєднання національного і полікультурного виховання, формування культури міжнаціональних відносин»<sup>1</sup>; Національна доктрина розвитку освіти в Україні XXI століття, що акцентує на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу та сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життя і праці у динамічному світі.

З другого боку, ми свідомі, що сприймати твір іншої культури на рівні переживання, відчуття, характерного для спілкування з твором мистецтва – репрезентантом етнокультури особистості, по суті є утопією. Це – перша суперечність у означеній проблемі.

Друга суперечність. Якщо для високого мистецтва минулого притаманне переважання в ньому духовного начала, то нічого подібного вже не існує в «найпросунутіших», «актуальних» інноваційних практиках ХХ ст., особливо його другій половині, коли в мистецтві було втрачено людину і вважалось, що класика лишилась позаду. Нонкласика, з якою сьогодні залюбки спілкуються учні, висунула нові категорії – автоматизм, деконструкція, монтаж, колаж та ін., які можна не сприймати зовсім, а можна назвати експериментальними, враховуючи, що нове – це завжди виклик, поза якого немає руху і оновлення. І зруйнування канону чи традиції зовсім на обов'язково веде до негативних наслідків. Часто деконструкція в осмисленні передбачає наступний крок – конструктивний, завдяки чому можна забезпечувати нові, цілком позитивні, новаторські прориви. Як писав П.Флоренський про символістів: «Прийшли символісти і замість вибачень і доказів свого права на існування просто стали не помічати високих авторитетів... Гіпноз раптом розсіявся, і для більшості несподівано стало зрозумілим, що кумири пусті і несвященні. Дихати стало вільніше і легше, відкрилася квартира»<sup>2</sup>. Звичайно, для усвідомлення **результату** впливу феномену нового на людину потрібен час.

---

<sup>1</sup> Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України, 3 грудня 2004 р. – С. 9.

<sup>2</sup> Цит. за: Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 93.

Наступна суперечність, можливо головна. Сьогодні світ, як ніколи, предстає багатополярним і конфліктним. І, на жаль, мова йде про конфлікт культур. Багато країн розколоті саме за принципом протиставлення культур, особливо релігійної (напр. Македонія, Боснія, що була розколота саме культурно, за принципом – з якою культурою (протестантською, православною чи мусульманською) ідентифікують себе люди одного й того ж етносу, які мають одну спільну мову), або протиставлення мовної культури, що зараз використовується деякими політиками для отримання власних дивидентів в Україні і може стати одним з паростків власної руйнації тощо. Подібні ситуації суспільних культурних суперечностей не долаються одними лише закликами до солідарності. Поза увагою до почуттів, традицій і визначених часом пріоритетів історичного буття, що передбачає можливість у загальній справі залишатись собою, проживання людиною **свого**, а не нав'язаного їй недостеменного внутрішнього життя, будь-які заяви про єдність конкретної країни нічого не варті.

Ці суперечності зумовлюють пошук компетентностей людини, пов'язаних з глибинним шаром культури, який би виконав інтегруючу функцію і забезпечив можливість переживання старшокласниками почуття приналежності не просто до певної спільноти, а до роду людського, різного у своїх проявах.

Процес взаємопроникнення культур і ціннісних систем, інколи досить віддалених одна від одної, зростаюче значення неординарних стратегій і способів дій, адекватних «міжпарадигмальному» характеру нашої доби, вихід на авансцену сучасності проблематики діалогу і комунікації – все це порушує потребу в актуалізації розробки компетентностей як універсальних вимог, що визначатимуть культурний аспект поведінки або взаємин.

Хоча великого багатоманіття позицій розробки проблеми формування базових компетентностей учнів не спостерігається, все ж між дослідниками існують певні розбіжності або уточнення.

Більшість праць, присвячених проблемі, стосується вищої школи. І це справедливо, оскільки компетентності передусім пов'язані з професійною діяльністю людини, яка має фахову підготовку і певний досвід. Дослідження А.Вербицького, І.Котова, Н.Кузьміної висвітлюють **професійну** компетентність майбутніх учителів як систему знань, умінь і навичок. До цієї класичної трійці ознак В.Журавльов, І.Зязюн, В.Радул додають компетентності, пов'язані зі способом діяльності та низкою психологічних ознак. В.Сластьонін, Л.Спирін, Т.Саранцев вирішують цю проблему як ідею імітаційного моделювання педагогічної діяльності.

У низці праць розглядаються окремі компетентності, зокрема, **комунікативна** у майбутніх учителів іноземних мов (В.Баркасі, О.Бирюк, О.Волченко), у майбутніх редакторів (О.Жигун), психологів (О.Успенська) та її ознаки: знання норм і правил поведінки, характерних для ситуацій спілкування; вміння підпорядковувати свою поведінку цим правилам; вміння слухати співбесідника (Т.Вольфовська).

Н.Назарук досліджує **життєву** компетентність як уміння робити самостійні вибори та бути здатним нести відповідальність за своє життя. Тільки це, на думку автора, допоможе людині життєтворити, а не проживати своє буття хаотично.

Що ж до школи, то відзначимо праці Л.Канішевської, О.Кононко, О.Савченко, О.Сухомлинської; статті О.Овчарук з аналізом підходів Ради Європи до проблеми формування ключових компетентностей і висновком, що компетентність – це трансформовані знання, уміння і навички, що передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби, і комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. Авторкою подано перелік ключових компетентностей, розроблених у різних країнах.

Найповніше і водночас в різних публікаціях під дещо різним кутом зору розкривається проблема теорії компетентностей школярів у російського вченого А.Хуторського, що свідчить саме про пошуки змістового визначення компетентностей (що і не дивно, адже процес пошуків завжди залежить від конкретної мети). Автор розрізняє поняття «компетенції» і «компетентність», підкреслюючи, що компетенція – це відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма), **мета** щодо освітньої підготовки учня, необхідність для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері<sup>1</sup>. Вона невідокремлена від ЗУН і пов'язує особистісні орієнтири учня з реальною дійсністю. У визначенні компетенцій А.Хуторської додає таку ознаку, як досвід діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності і наполягає на обов'язковому виявленні особистісного ставлення до матеріалу, з яким учень спілкується.

Компетентність же, на думку вченого, є **результатом** освітнього процесу, сукупністю особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно значущій

---

<sup>1</sup> Хуторской А.В. Образовательные компетенции в дидактиках и методиках личностно-ориентированного обучения // Педагогика вищої та середньої школи: Зб.наук.праць. – Кривий Ріг, КДПУ, 2004. – С. 106.

сфері. А.Хуторської виокремлює **ціннісно-сміслову, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова та компетентність самовдосконалення**<sup>1</sup>.

В інших дослідженнях, що стосуються загальноосвітньої школи, привертає увагу **управлінський аспект реалізації компетентнісного підходу** (І.Родигіна), **урбаністично-цивілізаційний аспект компетентності** (С.Вакулишин) та деякі інші.

Важливим, на нашу думку, є підхід О.Філатової, яка акцентує увагу на **емоційній компетентності** учнів як показника цілісного розвитку особистості і підкреслює, що її можна досягти тільки спільними зусиллями школи, позашкільного навчання та інформальної освіти (засоби масової, індивідуальної інформації тощо)<sup>2</sup>.

Щодо мистецької освіти, то поки що є тільки одна заявка Л.Масол, яка запропонувала умовну класифікацію компетентностей: особистісні (загальнокультурні, спеціальні); соціальні (комунікативні, соціально-практичні); функціональні (предметні, міжпредметні); метапредметні (інформаційно-пізнавальні, саморегуляції). Автор підкреслює, що базові компетентності «змінні в різних освітніх системах, їх структура рухлива і залежить від багатьох факторів»<sup>3</sup>.

Отже, виходячи із зазначеного вище, можемо припустити, що компетентності – це результат процесу інтеріоризації цінностей, норм, традицій, світоглядних установок, культурних смислів, що репрезентують простір нашого буття; сформовані якості, які ведуть до соціалізації особистості.

Можна припустити, що базові компетентності – це конструкти індивідуального досвіду, які включають: 1) осягнення старшокласниками об'єктивного смислового змісту явищ зарубіжної художньої культури; 2) суб'єктивний процес їх усвідомлення; 3) «участне мислення» (М.Бахтін) як емоційно-вольове самостійне розуміння явища як події. Такий підхід, на нашу думку, передбачає **інваріантний (стійкий), онтогенетичний (індивідуальний) і перформативний (виконавський)** ракурси компетентностей.

---

<sup>1</sup> Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - №2. – С.58-64.

<sup>2</sup> Філатова О. Емоційна компетентність – одне із завдань гуманітарної складової вищої освіти // Вища освіта України у національному і глобальному контексті. – Яготин, МАУП, 2005. – С. 104-107.

<sup>3</sup> Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. – Х: Веста, 2006. – С. 44-45.

Останній включає вміння висловити, репрезентувати себе. Саме мистецькі предмети мають навчити дитину стверджувати свою ідентичність як творця, сформувати здатність яскраво виражати особистісне начало. У разі збігу цих елементів народжується індивідуальний вчинок як здатність стати джерелом (причиною) змін в середовищі, вибору власного образу буття тощо. І тоді цінності предстали перед учнями не як німий, відсторонений від їхніх почуттів предмет зарубіжної художньої культури, а як цінності в контексті їх значення для людини. Як наслідок цього процесу має сформуватись соціальний суб'єкт, здатний до активної продуктивної діяльності (як прикладної, так і мисленнєвої), в якій він знайде гармонійний душевний комфорт і буде вільно виявляти себе в складній і мобільній тканині людських відносин. Тому визначення базових компетентностей не повинно обмежуватись суто інформативним ракурсом, а має передбачати процедури, що сприяють розширенню сприйняття явищ зарубіжної культури, забезпечити не тільки репродукування компетентностей, а й їх *прогрес*. Наголосимо, що дослідження проблеми формування базових компетентностей учнів передбачало:

- вивчення існуючого рівня сформованості базових компетентностей учнів старшої школи на матеріалі зарубіжної художньої культури;
- обґрунтування цінності і необхідності кожної із запропонованих компетентностей;
- розроблення комплексу науково-методичного забезпечення процесу формування базових компетентностей учнів старшої школи засобами зарубіжної художньої культури;
- експериментальну перевірку його ефективності.

Створенню нового навчального предмету «Зарубіжна художня культура» (11 клас) передувало теоретичне обґрунтування концептуальних основ вивчення проблеми; виявленні базових компетентностей учнів старшої школи засобами зарубіжної художньої культури. У ході експериментальної перевірки теоретичні положення дозволили осмислити реальний процес методики їх впровадження. Наголосимо, що нами вперше поставлено і методологічно опрацьовано проблему визначення базових компетентностей учнів старшої школи засобами зарубіжної художньої культури в системі інтегративної мистецької освіти; визначено зміст базових компетентностей учнів старшої школи; на матеріалі творів зарубіжної культури розроблено методику їх впровадження.

Навчальний предмет «Зарубіжна художня культура» систематизовано за видами мистецтва на матеріалах світових взірців, що не вивчались на предметах гуманітарного циклу у попередніх класах.

Орієнтовні практичні завдання до тем спрямовані на формування потреби у спілкуванні з творами мистецтва, розвиток творчих здібностей учнів та розширення їхнього внутрішнього досвіду, наповненого особистісним смислом. Учитель може їх замінювати, але не відходити від контексту теми, що вивчається.

Особливостями організації навчально-виховного процесу є такі позиції:

1. Розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер. Саме “діалог культур” дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, а й самовизначитися у світі культури, включитися в її творення, удосконалюючи насамперед власний духовний світ.

2. На уроці має панувати атмосфера святковості, гармонії й доброзичливості, яка сприяла б передачі аури творів мистецтв та викрешувала б іскру емоційної позитивної енергії, яку можна отримати тільки в мистецтві.

3. Педагог має бути комунікативно виразним, аби учні не тільки розуміли, а й позитивно сприймали як мовлення учителя, так і паралінгвістичний контекст мови (доречність жестів, міміки, зовнішній вигляд тощо) та елементарно володіли цим мистецтвом самі.

4. Уроки «Художньої культури» мають розвивати в учнів почуття успіху від власних досягнень у царині мистецької культури, впевненості в спроможності самостійно вирішувати художні завдання.

Оскільки 35 годин на рік – досить обмежений термін, спрямовуємо увагу учнів на титульні мистецькі твори або явища, що входять в ідею певної країни, є її гідністю. У навчальному предметі «Зарубіжна художня культура» представлена як матеріальна так і духовна культура, а завдання обов’язково передбачають і комунікативну проєкцію. Адже художній твір має подвійне буття: час коли його було створено, і час його сприймання. Тому, вивчаючи тему «Архітектура Європи» пропонуємо такі завдання, як замалювати архітектурні споруди різних стилів, розташовані в рідному місті, або провести конференцію на тему: «Образи міста у світовому мистецтві». До теми «Паркова культура», яка знайомить учнів з Версальським парком, природними парками Великої Британії, ландшафтним

японським садом, рекомендуємо зробити проект або макет куточка такого саду для шкільного подвір'я. Знайомство з центром європейської музичної культури Віднем завершуємо віденським балом. Після теми «Кіно США» проводимо проби на виконання ролей у екранізації творів американської літератури, що вивчається за програмою «Зарубіжна література» (відеозйомка, фотозйомка).

Вводимо у програму теми, що дотепер майже не дискутувались у школі, ніби їх не існувало. Маємо на увазі мистецтво першої половини ХХ століття, яке привнесло нове незвичне оформлення ментальних зусиль митців. Адже практично всі види мистецтва в ХХ ст. зазнали зламів, розриву з установленими традиціями в пошуках смислу життя, смислу людського існування. Переживши страшні війни, жорстокі розчаровані в прогресі, звертаючись до бога і не знаходячи відгуку, митці шукали і пошуки їх набували несподіваних форм виразу. Відчуття ХХ століття виявилось неможливо передати художніми методами віку, що закінчився. Мабуть, саме тому в ХХ столітті з'явилося так багато нового, такого, що не входило в звичну систему. Формується новий художній метод – модернізм, на становлення якого вплинули ірраціоналістичний волюнтаризм А. Шопенгауера і Ф. Ніцше, інтуїтивізм А. Бергсона, психоаналіз З. Фрейда. Ламались стереотипи, традиції.

Але, з другого боку, історія добре знає, що в ХХ ст. під видом методу реалізму мистецтво практично зникло: пустопорожні ідеї, штаповані соціальні “герої» і “героїні», боротьба з тими, хто не хоче бути такими, як всі, з тими, хто бачив світ, який відрізнявся в своїх формах від інших. Отже, час вимагав заявити про себе так, як він того заслуговував. Тому до програми “Художньої культури» включено такі теми: “Початок ХХ століття – час соціальних контрастів», “Модерн», “Експресіонізм», “Кубізм і футуризм», “Абстракціонізм», “Сюрреалізм», “Конструктивізм», “Мистецтво США», “Художня культура 30-х р.», “Художня культура 40-х р.» та ін.

Наприклад, у темі “**Кубізм і футуризм**» акцент робиться на наступних питаннях: Політична карта світу. Декларації і маніфести Ж. Марітена, Ф. Марінетті, М. Бердяєва, В. Маяковського. Культ свободи особистості у виявленні і відображенні власного світобачення. Творчість П.Пікассо, Ж.Брака та ін. Українці у футуристичному русі: О. Архипенко, Д. Бурлюк, Л. Козінцева, В. Баранов-Россіне (творець оптофону).

Орієнтовні практичні завдання: а) провести поетичний вечір “Українські поети-футуристи»; б) самостійні живописні роботи учнів у стилі кубізму (шкільний вернісаж).

Знайомлячи старшокласників з екзистенціалізмом розглядаємо художню літературу екзистенціалізму, його вплив на творчість абстрактних експресіоністів (США): А.Горкі, Дж.Поллок, Л.Краснер.

**Орієнтовно** можна спрогнозувати зосередженість на сформованості таких компетентностей, як **самоідентифікаційна, референційна, інтерпретаційна, оцінна, емпатійна, операційна** та ін. – таких, що допоможуть уникати руйнівного впливу на особистість панівної на сьогодні необов'язкової дискурсивності слів, і сприятимуть становленню **стартових можливостей** молодій людині до пошуку і знаходження своєї людської позиції.

Результати пілотажного дослідження, що було проведено у 2007-2008 р.р. і мало за основну мету визначення напрямку, змісту і методики подальшого експерименту, засвідчили, що у межах шкільних програм старшокласники володіють певними знаннями, вміннями та навичками, але їхні знання не глибокі, відчувається дуже елементарне володіння художньою інформацією і недостатнє розуміння художнього образу як неповторного.

Проведений нами аналіз програм та посібників показав певну наявність матеріалу для сформованості базових компетентностей старшокласників у галузі мистецької культури, але його вагома частка потребує уточнень та переосмислень з погляду можливих шляхів його більш ефективної реалізації і введення в актив навчально-виховного процесу.

Так, у курсі *всесвітньої історії* в окремих параграфах досить повно відбито історію країн Європи (Велика Британія, Німеччина, Франція), США або Росія<sup>1</sup>.

На сторінках підручника знайшли місце події, що відбувалися в Азії, Латинській Америці, Африці. Але викладені вони занадто стисло – учням важко сформулювати уявлення про неперервність світового процесу. До історії цих регіонів звертаються рідко, тому уривчастість повідомлень не зберігається в пам'яті, минає повз увагу учнів. Як наслідок – учні не завжди можуть збагнути, як всезагальні уявлення оригінально оформлюються в мораль різних народів, у чому специфіка естетичних національних систем, як співвідносяться загальнолюдське і національне.

Курс *«Людина і суспільство»* безпосередньо пов'язаний з гармонізацією людських відносин<sup>1</sup>. Реалізації цієї мети сприяє

---

<sup>1</sup> Бураков Ю., Кипаренко Г., Мовчан С. *Всесвітня історія*. 11 клас. – К.: Генеза, 1998. – 289 с.



вивчення таких тем, як «Декларація прав людини», «Цінність і краса людини», «Мова як засіб спілкування», «Духовний світ людини».

Наприклад, вивчаючи тему «Сутність і багатоманітність культур» (III розділ. Культура. Тема 17), учні оволодівають такими базисними поняттями і принципами: багатоманітність культур, загальнолюдські цінності і їх місце у культурному розвитку людства, національна культура, національна самосвідомість, національний характер, національне та загальнолюдське в культурі, полі культурне суспільство і взаємодія культур, збереження національної своєрідності культур<sup>2</sup>.

Однак, для сформованості базових компетентностей старшокласників вивчення тем тільки одного курсу є необхідним, але недостатнім. Аналізуючи програми з мов, ми виявили інтерес до того, наскільки чітко програми орієнтують як на пізнання національних особливостей рідної культури, так і на формування інтеркультурної компетентності, завдяки якій досягається взаєморозуміння в ситуаціях між культурного спілкування.

Одне з основних завдань курсу рідної мови є залучення учнів через вивчення рідної мови до культурних цінностей свого народу і людства. У 10 класі лінгвокультурологічна змістова лінія відбиває питання духовної, етнічної культури українського народу, а в 11 – зосереджується на темах «Україна в Європі і світовому співтоваристві», «Загальнолюдські етичні орієнтири та їх роль у житті людини»<sup>3</sup>.

Програма з англійської мови, що передбачає певний рівень сформованості комунікативної компетенції, включає вміння обирати і використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікації у конкретних ситуаціях, уміння враховувати культурні особливості тощо. Вчитель має надати можливість учням вивчати іноземну мову як «скарбницю культури і соціокультурної інформації, як основний засіб між культурного спілкування»<sup>4</sup>.

Базові підручники (В.Плахотник, Р.Мартінова) для загальноосвітніх шкіл не повною мірою реалізують цю мету.

---

<sup>1</sup> Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Людина і суспільство. 11 клас // Історія в школах України. – 2001. - № 5 – 6. – С.16 – 21.

<sup>2</sup> Там само. – С. 7.

<sup>3</sup> Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5 – 11 класи // Українська мова та література. – 2001. - № 36 (246). – С.3 – 76.

<sup>4</sup> Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2 – 12 класи // Англійська мова та культура. – Тижневик для вчителів та всіх, хто вивчає мову. – 2001. - № 29 – 30 (78 – 79). – С. 4.

Використання тем, не пов'язаних одна з одною, неаутентичність і не зовсім вдала адаптація текстів, недостатність культурологічної інформації не сприяють набуванню базових компетентностей у галузі мистецької культури.

Навчальний предмет «Зарубіжна література» передбачає закріплення національної неповторності різних народів у свідомості учня не тільки через художній текст, а й через музику, художньо-декоративне мистецтво, театр, кіно, архітектуру, скульптуру. Наприклад, вивчаючи у 10 класі поезію Уолта Уїтмена, використовуються міжпредметні зв'язки з історією і країнознавством, а витoki творчості Ф.Г.Лорки (11 клас) шукають у взірцях андалузької музики і музики фламенко<sup>1</sup>.

Але і колишні, і чинні програми із зарубіжної літератури відзначаються наявністю серйозних прорахунків у відображенні, наприклад, світової драматургії. Негативною стороною чинних програм вважаємо те, що в них зовсім не презентовано класичну драматургію Сходу і Північної Америки, не передбачено звернення до творчості сучасних драматургів. Так, наприклад, «нова драма» в 10 класі вивчається за вибором: або «Ляльковий дім» Г. Ібсена, або «Вишневий сад» А.Чехова, або «Синій птах» М.Метерлінка, або «Пігмаліон» Б.Шоу.

За остаточним принципом уведено драматичні твори в програму для 11 класу, якою не передбачено вивчення визначних досягнень американської драматургії ХХ ст. і в якій досить обмежено представлено європейську новітню драму. Про сучасну світову драматургію в чинних програмах зовсім не згадується. Але якщо у програмі 2001 р. світова драматургія презентована в 11 класі іменами Б.Брехта, М. Фріша, Ф.Дюрренматта, Е.Йонеско і С.Беккета, то у програмі 1998р. для обов'язкового вивчення пропонуються лише п'єси Б.Шоу «Пігмаліон» і Б.Брехта «Життя Галілея». Таким чином розвиток світової драматургії в останній програмі уривається 30–ми роками минулого століття.

Зміст сучасних шкільних **програм із зарубіжної літератури** переважно складається з переліку персоналій письменників, назв програмних творів і стислих анотацій до них. При цьому не відображаються родові (жанрові) особливості вивчення драматичних творів, не систематизовано роботу з теорії і критики мистецтва, не визначено види і форми діяльності школярів.

---

<sup>1</sup> Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи // Зарубіжна література. – 2001. – № 34 – 45. – С.3 – 42.

Як і раніше, автори програм намагаються вирішити проблему за рахунок невиправданої мінімізації змісту, шляхом переведення драматичних творів у розділ для додаткового читання.

Пілотажне дослідження, хоча й проходило в режимі «бліц», засвідчило, що стан сформованості базових компетентностей старшокласників засобами мистецтва потребує суттєвого покращення: зміст гуманітарних предметів має відбивати гуманістичні ідеї, знайомити з унікальними етнічними самобутніми явищами як культури свого народу, так і культури народів світу, прилучати учнів до світової культури через переживання її феноменів. Лишився поза увагою **перформативний** рівень компетентностей, який має презентувати людину з притаманним їй яскраво вираженим особистісним началом.

У процесі розроблення методики формування базових компетентностей старшокласників засобами мистецтва ми акцентували важливість мистецько-культурного фону, який включає: мистецькі домінанти та їх конотацію (напр., історичні або стилістичні елементи, що накладаються на ці домінанти і створюють додатковий експресивно - емоційний або оцінний відтінок). Це допомагає виокремити не тільки національний, а й універсальний аспект художнього образу, навчає сприймати не просто твір у контексті, а розвиває **контекстне мислення (адитивне збагнення екстенціонального або інтенціонального обсягу)** щодо явищ навколишнього, а отже «розгерметизує» шаблонне сприймання, актуалізує культурний досвід учнівської молоді, включає аксіологічні системи відліку.

Запропонована методика підпорядкована трьом групам базових компетентностей, означених нами (інваріантна, онтогенетична і перформативна), в основу яких покладено когнітивна, індивідуально – рефлексивна і творчо – діяльнісна позиції. Усвідомлюємо певну умовність цих груп та їх показників, адже вони спрямовані на допомогу зібрати матеріал під конкретний запропонований вище теоретичний опис, який, акцентуємо, є одним серед «множини можливих.... еквівалентних описів»<sup>1</sup>. Тим більше, що існування розходжень у тлумаченні терміну **компетентність** дозволяє використовувати доволі широкий спектр методичних засобів для ефективного вирішення проблеми, урахуовуючи властиву старшокласникам диференціацію естетичних уподобань (дівчата

---

<sup>1</sup> Художньо–естетичний цикл. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–11 класи. – К.: Перун, 2005. – С.202-203.

більше цікавляться мистецтвом, ніж хлопці; міські учні порівняно до сільських мають ширший доступ до позашкільних закладів культури...), «мисленевий» і «художній» типи осягнення дійсності тощо.

Отже, **перша інваріантна (стійка) група компетентностей**. Вона є визначальним моментом формування останніх, оскільки базується на знаннях учнями шедеврів мистецтва, що вивчаються за програмою<sup>1</sup>, їх особливостей і законів створення, усвідомленні їх істинності, що за сприятливих обставин згодом (раніше або пізніше) повинні перерости в переконання. Л.Виготський підкреслював, що «будь – який акт мистецтва неодмінно містить як свою обов'язкову умову передуючі йому акти раціонального пізнання, розуміння, дізнання...»<sup>2</sup>. Вчитель має бачити осмислене сприйняття школярами явищ культури у поєднанні з розумінням їх соціально – культурного значення. Методи, що використовуються, в основному, репродуктивні. Форми – урочні та позаурочні.

**Приклади завдань** на виявлення рівня володіння традиційними ідентифікаціями культури країн світу, виконання яких сприятиме закріпленню мистецьких цінностей різних культур у пам'яті старшокласників:

- Назвіть визначних представників «віденської музичної школи».

- Які з цих музичних інструментів (скрипка, фортепіано, цина, балалайка) є найпопулярнішими в Китаї?

- Кого з видатних музикантів називали в США «королем труби»?

- Що є «душею» джазу: точне слідування нотному запису, використання електроінструментів, імпровізація? (**вказіть потрібне**);

- На яких музичних інструментах грали переодягнені герої відомої кінострічки «У джазі самі дівчата»?

- Перед вами знамениті концертні зали (показуємо Ройал Альберт Холл, Англія, Сіднейську Оперу, Метрополітен Оперу). В яких містах розташовані ці знамениті на весь світ концертні зали?

- Що означає слово опера в перекладі з італійської мови? Які види мистецтва поєднує опера?

- Назвіть прізвища найвидатніших італійських композиторів. Чи довелося Вам слухати оперу когось з цих з цих композиторів? Якщо так, то яку (які)?

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 210-220.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – С.274

**Завдання** на виявлення розуміння унікальності і неповторності художнього образу ( у такий спосіб старшокласники через художні образи з буття уявленого освоюють життя, що вирує навколо них):

- У чому полягає відмінність між європейською і китайською оперою?

- Прослухайте пісні з популярних індійських кінофільмів.

Чи можете ви відтворити їх під карооке, або самостійно? Спробуйте.

**Завдання** на елементарні знання архітектоніки, що спрямовують учнів на усвідомлення не випадкового розташування елементів художнього твору, яке зв'язує конкретні частини у завершене ціле і створює художній образ:

- Визначити роль жесту в балеті;

- Розучити основні позиції улюблених бальних танців.

**Друга група компетентностей – онтогенетична** – пов'язана з індивідуальним розвитком дитини, його творчим зростанням, виявом інтересів учнів, їхнім саморухом, а отже униканням формальних знань, категоричності і схематизму в оцінках, доланням стереотипів. Тільки розумове оціночне судження, яке стає результатом засвоєння загальноприйнятих критеріїв, поглядів, переконань часто в шкільній практиці ігнорує особистісний характер взаємодії з мистецтвом, нівелюючи розвивальне значення мистецького твору. А здібності людини, за словами Г.Костюка, «виявляються не тільки в тому, як вона засвоює й відтворює набуті знання і вміння, а й як розв'язує на їх основі нові завдання, творить щось нове»<sup>1</sup>. Методи, що використовуються, - евристичні і дослідницькі. Форми – урочні, позаурочні та позашкільні.

**Приклади завдань** на самостійність осмислення вивченого матеріалу, проникнення за значення мистецького твору, оскільки останній лише засіб, тоді як кінцева мета – «відкриття, вираження і передача іншим ... особистісного смислу явищ»<sup>2</sup>; (передбачають певну внутрішню роботу учнів, скеровану на осмислення заданого ззовні):

- Напишіть історію створення одного із знаменитих концертних залів (напр., Зал ім. П. Чайковського, Москва; Метрополітен Опера; Нью-Йорк...). Назвіть видатних митців, включаючи й українських, хто виступав на цих сценах.

---

<sup>1</sup> Костюк Г.С. Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – С.311.

<sup>2</sup> Леонтьев А.Н. Избранные педагогические произведения.: в 2 – х т. – М.: Педагогика 1983.- Т.ІІ.- 1983. – 237.

**Завдання**, що передбачають пошуки себе у загальній справі ( ці типи завдань розраховують на колективну роботу, в якій важливо спрямувати себе на вирішення конкретного завдання, усвідомлюючи свою роль у загалі):

- Використовуючи різні інформаційні джерела, дослідіть творче життя одного з цих композиторів(Дж.Россіні, Дж.Верді);
- Висловіть у вірші, прозі або малюнку своє ставлення до Вашого улюбленого музичного твору.

▪ **Завданням на відчування екзистенційних моментів**, виконання яких допоможе старшокласникам усвідомити багатоманітність форм буття людини , ситуації її існування:

Розкажіть ( можна письмово) про послання одного з видатних композиторів людству, що закодували вони у своїх знаменитих полотнах; **Завдання**, скеровані на соціалізацію особистості (передбачають взаємодію учня із суспільством, входження у реальність через твори мистецтва):

▪ Організуйте театралізований музичний круїз **європейськими** країнами Середземномор'я. Які музичні твори ви представите?

▪ Назвіть або наспівайте найвідоміші пісні у виконанні уславлених французьких шансонье Едіт Піаф , Шарля Азнавура. Чому Едіт Піаф називають королевою французької пісні? Чому нею пишаються французи?

▪ Які зв'язки композитори П.Чайковський, С. Прокоф'єв мали з Україною?

▪ Поміркуйте, чому люди танцюють?

▪ Підготуйтеся до проведення шкільного балу «Віденський вальс» у школі. Поєднайте ваше власне виконання з розповіддю про історію вальсу – танцю, який пов'язаний з творчістю віденських композиторів І.Штрауса – батька, Й.Лапнера, І.Штрауса –сина. Розмістіть нижче фото цього вечора.

**Третя група компетентностей – перформативна** – спрямована на активізацію здібностей учнів, їхніх знань, навичок, прагнень, концентрацію творчих зусиль, виявлення гнучкості мислення, спроможність втілювати власні рішення в різноманітних формах творчої діяльності. Вона формується як під час індивідуальних, так і колективних форм роботи, коли в результаті загального підйому, активності особистості, спрямованої на рішення творчого завдання, можуть несподівано виникати образи, слова, ситуації, що закоренені у досвіді минулого, але виступають як дещо нове. Методи, що використовуються для формування цих компетентностей – евристичні і творчі; форми – урочні, позаурочні, позашкільні.

**Завдання**, спрямовані на вміння оформити думку в образ, метою яких є сприяння зафіксувати особистісні думки учнів, їхню «чуттєву» стихію у виразній формі:

- Складіть оповідання на музику однієї з п'єс видатних російських композиторів.
- Назвіть або намалуйте музичні інструменти джазового складу.

**Завдання**, що передбачають знаходження «сродної» справи, адже «тільки тоді дія мистецтва позначиться сповна» (Г.Сковорода) (пов'язані з наданням учням вибору домашнього завдання залежно від його інтересів):

- Висловіть у вірші, прозі або малюнку своє ставлення до Вашого улюбленого музичного твору.

**Завдання**, спрямовані на виявлення радості від самореалізації (учні мають відчувати внутрішній стан задоволення від зробленого, певну легкість, рефлексію, пов'язану із спроможністю оформити та збагатити власне уявлення про гармонію внутрішнього світу дитини і її зовнішніх стосунків, у даному випадку з мистецтвом):

- Спробуйте заспівати а капелла головну мелодію художнього фільму «Одного разу в Америці» (муз. Е.Маріконе). Як ця мелодія допомагає сприйманню цієї стрічки?

- Проведіть музичний вечір «Сентименталізм у джазі США»;
- Проведіть танцювальний вечір «Вільний класичний танець Айседори Дункан»;
- Музичний вечір: «Гітара – національний музичний інструмент Іспанії»;
- Підготуйтеся до співу під карооке або самостійного виконання пісень з репертуару Е.Преслі, Ф.Сінатри, Л.Мінеллі.
- Напишіть лібрето балету на одну з російських казок.
- Відеовечір «Музика у фільмах Е.Кустуріци».

Дана методика, що реалізує мету, зміст, основні критерії і форми впливу на особистість, передбачає виховання або подальший розвиток у молодій людини **гармонії**, яка є глибоко іманентною людині закономірністю, що протистоїть хаосу. Маючи розвиненими такі компетентності, особистість буде здатною до міжлюдської комунікації, яка базуватиметься на обізнаності з титульними феноменами національно – культурних багатств країн і вмінням їх адекватно використовувати в ситуаціях спілкування.

Науково-популярне видання

**Мистецька освіта в Україні**

=====

**Художественное образование на Украине**

Загальна редакція – Олег Володимирвич Михайличенко,  
редактор – Галина Юріївна Ніколаї

Ум.др.арк. 13,8; наклад 100.

Сумський державний педагогічний університет  
ім. А.С.Макаренка, 40002, м.Суми, вул., Роменська, 87

**ISBN 978-966-358-081-4**