



Михайличенко Олег

Основы музыкальной педагогики



LAMBERT
Academic Publishing

УДК 78(075.8)

ББК 85 31я73

М 69

Михайличенко О.В. Основы музыкальной педагогики: учебное пособие для студентов музыкальных специальностей / О. В. Михайличенко – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 197 с.

В пособии изложены основные понятия, тенденции и особенности развития общей и музыкальной педагогики на Украине. В едином комплексе рассматриваются вопросы формирования понятийно-терминологического аппарата музыкальной педагогики в историческом и гносеологическом аспектах.

Для студентов музыкальных специальностей высших учебных заведений.

Mihaylichenko Oleg. Bases of general and musical pedagogics: history and theory.

In a manual basic concepts, tendencies and features of development of general and musical pedagogics, are expounded on Ukraine. In a single complex the questions of forming of concept-terminology vehicle of musical pedagogics are examined in historical and gnosiological aspects.

For the students of musical specialities of higher educational establishments.

ISBN 978-3-659-59772-5

© Михайличенко О.В.,
LAMBERT Academic Publishing, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Раздел 1. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Общие сведения о педагогической науке и её истории.....	7
1.2. Исторические источники возникновения музыкальной педагогики.....	25
1.3. Предмет и основные понятия музыкальной педагогики.....	54

Раздел 2. ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

2.1. Некоторые теоретические концепции музыкального воспитания в истории развития музыкальной педагогики.....	82
2.2. Сущность процесса музыкального воспитания и его компоненты.....	102
2.3. Структура и движущие силы процесса музыкального воспитания.....	103
2.4. Принципы и этапы процесса музыкального воспитания личности.....	107
2.5. Закономерности и условия повышения эффективности музыкального воспитания.....	112
2.6. Общие методы музыкального воспитания.....	118
2.7. Формы организации музыкального воспитания.....	133

Раздел 3. ТЕОРИЯ ОБЩЕГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)

3.1. Понятие дидактики и её основные категории.....	135
3.2. Содержание образования и процесса обучения.....	144
3.3. Методы и средства обучения.....	152
3.4. Общие методы музыкального обучения.....	160
3.5. Формы организации обучения.....	169
3.6. Система контроля и оценки достижений в обучении.....	178

Раздел 4. ОСНОВЫ ТЕОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ (ШКОЛОВЕДЕНИЕ, МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ)

4.1. Понятие организации и управления деятельностью (менеджмента).....	184
4.2. Система управления образованием и образовательными учреждениями.....	186
4.3. Основные положения руководства учебным заведением.....	188
4.4. Основы организации методической работы.....	190
4.5. Хозяйственное и материально-техническое обеспечение учебного заведения.....	194

ПРЕДИСЛОВИЕ

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

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

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

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

Наибольшим достижением развития этого процесса в тот период стали работы Николая Дилецкого, который обобщил практику партесного пения и композиции, обосновал необходимость замены крюковой системы записи музыки новой – нотной-линейной. А с точки зрения развития музыкально-просветительской деятельности стал одним из первых авторов пособий по музыкальному обучению и воспитанию. Это положило начало возникновению музыкальной педагогики, которая начала развиваться параллельно с классической педагогикой, которую основал чешский философ и педагог Ян

Амос Коменский (1592-1670) своей работой «Великая дидактика»(1632).

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

Только в конце XIX – в начале XX века появляются первые попытки обобщения практического педагогического опыта, что привело к созданию научной теории музыкального обучения и воспитания в работах российских авторов – С. Миропольского, С. Смоленского, Б. Яворского, Б. Асафьева (И.Глебова), А. Карасёва, Д. Зарина, А. Маслова, Н. Брюсовой, В. Шацкой, Д. Кабалевского и др.

Современное состояние развития музыкальной педагогики имеет свои особенности. Они определяются, прежде всего, тем, что в основе её предмета лежит эмоционально-образная сфера человека, которая способствует формированию художественно-эстетического сознания. А это есть не чем иным, как художественно-оценочным отношением человека к окружающей жизни, которое он выражает в своей художественно-эстетической деятельности. Это иногда сводит музыкальное обучение и воспитание к простому использованию в этом процессе определённых технических (методических) упражнений с целью развития навыков исполнительской деятельности.

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

Современные условия, которые создаются в сфере подготовки работников культуры и искусства, в частности, должны предусматривать возможность широкого использования

эффективных педагогических технологий, которые основываются на позитивном опыте прошлого и современных научных исследованиях.

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

В теоретических разделах автор стремился сосредоточить внимание на предложениях в отношении определения понятийно-терминологических определений основных категорий музыкальной педагогики. Потому может создаться впечатление, что в пособии очень много теории, которая отвлекает внимание от сущности музыкального искусства. В действительности мы предлагаем в основу организации музыкального обучения и воспитания вложить теоретические достижения современной педагогической науки.

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

Раздел первый

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1 Общие сведения о педагогической науке и её истории

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

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

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

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

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

Постепенно изменялось и совершенствовалось содержание образования. Наряду с подготовкой к личному жизнеобеспечению (труда, охоты, навыков скотоводства, земледелия, др.) детям начали передавать пересказы, обычаи, культовые верования, что придавало процессу воспитания целенаправленность и субъективность назначения. Характерным и самым распространенным для этого периода развития общества был так называемый обряд «посвящения» («инициации») молодёжи.

Это своеобразный экзамен, во время которого юноши и девушки в соревновании демонстрировали свою готовность к самостоятельной жизни, значение традиций, ритуальных обрядов и других реликвий племени.

Постепенно накопление материальных ценностей в руках отдельных людей, возникновение рабства привели к разделению общества на классы. На смену первобытного общества пришло **рабовладельческое**. Сменился и воспитательный процесс. Возникла разница между воспитанием рабовладельцев и рабов. Показательным для этого периода было воспитание в древней Спарте и Афинах (VI-II до н.э.).

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

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

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

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

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

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

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

Педагогическая мысль древнего времени

Сократ (469-399 гг. до н.э.) – философ-идеалист. Считал, что природа, окружающий мир – не познаваемы. Люди могут познать только сами себя, свою нравственность. От этого целью воспитания должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя и совершенствование своей нравственности. Во время публичных выступлений склонял слушателей к самостоятельному поиску «истины» путём

вопросов и размышлений, не давая им готовых ответов. Такой метод беседы был назван «сократовским». В современной теории обучения и воспитания его можно сравнить с «методом наводящих (наталкивающих) вопросов».

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

до 3 лет – воспитание в семье;

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

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

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

с 6 до 18 лет – обучение в «гимнасии», где наряду с продолжением элементарного обучения изучается арифметика, геометрия и астрономия;

с 8 до 20 лет – обучение в «эфебиях», где юноши проходят военно-гимнастическую подготовку;

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

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

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

мышлением и познанием человека. Трёх частям души соответствуют три стороны воспитания – физическое, моральное и умственное.

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

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

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

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

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

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

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

Квинтилиан Марк Фабий (около 35 – около 96 гг.) – наиболее значительный представитель философско-педагогической мысли Древнего Рима. Педагогические взгляды изложил в своём труде «Воспитание оратора», где обратил

внимание на природные задатки и способности детей. Особенное внимание в процессе воспитания необходимо уделять развитию навыков правильного изложения (говорения), произношения. Для развития логического мышления необходимо изучение математики, а процесс обучения строить на теоретических наставлениях, примерах и упражнениях. В обучении различал три ступени: последовательность, наставления и упражнения.

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

Развитие педагогики средневековья

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

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

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

Латинский язык стал языком европейской образованности того времени, на нём были написаны основные произведения

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

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

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

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

религиозных правил ученики подвергались телесным наказаниям.

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

В XIII ст. появились первые университеты – объединения тех, кто учится и тех, кто обучает, которые начали пользоваться определённой автономией относительно церкви, феодалов и местных магистратов. Средневековые университеты обычно состояли из 4 факультетов: артистического или искусств, богословского, юридического и медицинского. Первый из них был подготовительным, где изучались «семь вольных (свободных) искусств».

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

В связи с ростом и усилением торговли в X-XI ст. возникают новые общественные прослойки – горожане или бюргеры, из которых выделилась буржуазия. Для удовлетворения потребностей в создании торгово-ремесленных кругов городского населения появляется новый тип учебных заведений – городские школы (магистратские, цеховые,

гильдейские). В этих школах впервые начали учить детей на родном языке, обращать внимание на сообщение полезных знаний.

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

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

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

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

семью феодала обязательно входила книга религиозного содержания.

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

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

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

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

Педагогика эпохи Возрождения

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

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

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

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

Наиболее радикальные педагогические идеи в эпоху Возрождения были выдвинуты известным английским гуманистом **Томасом Мором** (1478-1535), который представлял демократическое крыло европейского гуманизма. Ряд страниц своей «Золотой книги», настолько полезной, как и забавной, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» Мор посвятил рассмотрению проблем обучения и воспитания, выдвигая впервые такие важнейшие требования как общее обучение на родном языке, равенство образования для мужчин и женщин, соединение обучения с трудом.

В целом, следует отметить, что педагогика гуманизма, которая возникла в эпоху Возрождения, своими идеями повлияла на развитие теории и практики воспитания в следующие столетия. Однако сам гуманизм к концу эпохи Возрождения постепенно стал приобретать чисто филологический характер: перед школой ставилась задача обучить детей в совершенстве владеть классической латынью. Типовым примером в этом отношении может служить

знаменитая гимназия Штурму (1507-1589 гг.) в Германии, в которой на протяжении 10 лет преподавались латинский и греческий языки, а преподавание математики ограничивалось началами арифметики. Формалистическое изучение грамматики и имитация стиля Цицерона – основное содержание работы гуманистических школ XVI ст.

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

Возникновение педагогики как науки

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

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

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

признании природной равности людей. Люди наделены одинаковой природой, они одинаково требуют более полного умственного и морального развития, что принесёт пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Провозглашая равность людей от природы, Коменский никак не отрицал индивидуальности природных задатков.

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

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

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

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

Отличительной чертой педагогических взглядов Коменского было и то, что он рассматривал воспитание как одно из важнейших условий становления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами. Эта идея проходит красной нитью сквозь его другой труд «Общее пожелание об исправлении дел человеческих», одну из частей которой он назвал «Пампедия», что в переводе значит «общее воспитание». Здесь он развивает мысль о том, что воспитание и образование человека не заканчивается после выхода его из школы. Воспитание человека продолжается на протяжении всей

жизни. Для этого, утверждает Коменский, необходимо создать общественные мастерские культуры (*officinis Culturae*), т.е. школы (институции) для воспитания всех членов общества. Такие институции он называет ПАНСХОЛИЕЙ. Кроме этого, нужны будут универсальные орудия воспитания, т.е. книги и пособия, которые определяли бы его содержание – ПАНБИБЛИЯ. А отряд универсальных преподавателей, которые своей деятельностью будут реализовывать содержание общего воспитания, он называет ПАНДИСКАЛИЯ. Раскрывая сущность функционирования каждой составной общего воспитания, Коменский обосновывает необходимость создания системы постоянного общественного воспитания члена общества. В современных условиях решением этой проблемы занимается социальная педагогика.

Одним из представителей классической педагогической мысли XVII ст. был так же **Джон Локк** (1632-1704) – выдающийся английский философ-материалист и педагог. Значительной заслугой Локка как философа была разработка идеи исследовательского (имперического) возникновения человеческого знания. Категорический отказ от традиционной точки зрения о прирождённости человеческих идей и представлений, большое внимание к имперической психологии позволили Локку разработать интересную педагогическую систему, которая повлияла на дальнейшее развитие педагогики того времени.

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

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

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

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

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

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

Если о воспитании юношей Руссо провозглашал много прогрессивных идей, то в отношении девушек он придерживался в основном традиционного для того времени мнения. Основная функция женщины – быть женой и матерью, ей не нужно давать широкого научного образования, но необходимо заботиться о её физическом развитии, эстетическом воспитании, приучать к ведению домашнего хозяйства и т.п.

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

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

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

В то же время в Национальный Конвент был представлен проект Лепелетье «План национального воспитания, в котором

предлагалось создание специальных домов национального воспитания для малообеспеченных детей.

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

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

Основные понятия педагогики

Педагогика – наука о воспитании, образовании, обучении и развитии личности имеет практическую направленность и предусматривает выполнение таких основных задач:

- исследование и разработка теоретических основ процессов образования, обучения и воспитания;
- определение содержания образования и воспитания членов общества;
- разработка и внедрения в практику наиболее эффективных форм организации и методов обучения и воспитания;
- изучение сути и закономерностей развития и формирования личности в условиях специально организованного процесса обучения и воспитания.

Как и другие науки, педагогика имеет свой понятийно-терминологический аппарат, который лежит в основе её содержания и изучается исследователями. Теоретические

понятия, которые его составляют, принято называть **категориями**¹.

К основным категориям педагогики относятся: образование, обучение, воспитание, перевоспитание, самовоспитание, учебно-воспитательный процесс, закономерности, принципы, формы организации обучения и воспитания, развитие и формирование личности, прочие.

Если проследить исторический путь развития педагогики, то мы заметим, что она сначала формировалась как наука о воспитании, т.е. передаче полезного общественного опыта из поколения в поколение. Этот процесс имел как объективный характер, обусловленный историческим развитием общества, так и субъективный, т.е. целенаправленный (специально организованный) с целью достижения определенной воспитательной цели, обусловленной общественным порядком.

Таким образом, воспитание следует рассматривать в широком и узком значении этого слова.

Воспитание в широком общем значении слова — это объективный исторический процесс передачи и усвоение человечеством общественно-экономического опыта из поколения в поколение. Этот процесс имеет объективный характер и обусловленный общественно-экономическим состоянием развития человеческой цивилизации на определенном историческом этапе.

Воспитание в узком общепедагогическом значении слова — это специально организованный процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, направленных на формирование личности члена общества, гражданина своего государства. Для каждого общества существуют основные моральные основы воспитания, которые определяют направления формирования мировоззрения и нравственности личности.

В процессе развития общества воспитания как в широком, так и в узком значении охватывал разные стороны

¹ От гр. "[категория]" — выражение, обвинение, признак. В философии – общее, фундаментальное понятие.

жизни. Появилась необходимость воспитывать взрослых, учить людей разным ремеслам, организовывать воспитательный процесс в зависимости от возраста, психологических и физиологических особенностей развития человека.

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

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

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

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

1.2. Исторические источники возникновения музыкальной педагогики

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

На одном из первых мест в народной педагогике было воспитание у детей эстетического вкуса, привитие им любви ко всему прекрасному, так как музыка и пение имели синкретический характер – составляли неотъемлемую частицу повседневной жизни народа. Не случайно, с раннего возраста в семьях приобщали детей к пению, музыке, танцам.

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

Колыбельным песням присущий тематическое и сюжетное разнообразие, яркость образов и мыслей, они очаровывают своей непосредственностью, простотой и художественным совершенством.

Общение взрослых с малышами не ограничивалось лишь колыбельными песнями. Чтобы развить физическую активность ребенка, поддерживать ее бодрое и радостное расположение духа, использовались разнообразные пестушки и утешки. Так называли короткие веселые песенки, которыми взрослые забавляли ребенка в важные для его моменты повседневной жизни: когда ребенок просыпался в ранце, когда ее умывали, расчесывали, кормили, игрались с ней ².

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

Важным средством духовного и интеллектуального роста были игры с элементами песен, танцев и ритмических

² Дитячий фольклор / Упор. і передова Г.В. Довженко; відпр. ред. І.Дей – К.: Дніпро, 1986. – С. 11-22.

движений, как, например: „заинька”, „перепёлка”, „подоляночка”, „мак”, которые давали толчок фантазии и творческому воображению ребенка.

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

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

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

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

Очень торжественно, с многими обрядами и песнями праздновался праздник Ивана Купала, что приходится на время летнего солнцестояния. Благодаря своей поэтичности, магическим обрядам, этот праздник был веселым гулянием для

молодых, которые развлекались возле костра, пускали на воду венки, сжигали купальское деревце, топили чучело мифической Марены. В большинстве купальских песен звучали мотивы любви, сватанья и брака.

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

Бракосочетание и свадьба с давних времён сопровождались интересными обычаями и самобытными обрядами, которые объединяли в себе элементы поэтического, музыкального и драматического искусства. Звучала веселая музыка, провозглашались заговоры, поговорки, загадки, происходили танцы, игры. В центре внимания были, конечно, молодожёны, а также их дружки, свашки, которые выступали активными участниками большинства свадебных обрядов. Чрезвычайно количественное богатство и разнообразие свадебных песен, среди которых „множество настоящих шедевров, которые поражают яркой художественностью образов, проникновенностью мыслей и выражений и глубоким лиризмом”³.

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

³ Кирчів Р. Цінна пам'ятка української етнографії та фольклористики / Інститут народознавства АН України – К.: Наукова думка, 1992. – С.23.

положительно влияло на формирование эстетических вкусов и обогащение музыкальной культурой подрастающего поколения.

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

Для обучения грамоте непосредственно при церквях и монастырях создавались школы. Большое внимание здесь уделялось хоровому пению, которое расценивалось как подготовка учеников к участию в церковном хоре. Музыка в то время была тесно связана с религиозным культом, поскольку была весомой составной частью многих христианских обрядов. Церковный хор занимал одно из важнейших мест, так как по своей распространенности и общественно-гражданской роли, так и по силе влияния на верующих.

Обучение церковному пению во времена Владимира Великого осуществляли певцы болгарского и греческого происхождения, которое появились на Руси после принятия ею христианства. Известно, что в Киеве при Десятинной церкви действовали большой хор и школа для обучения пению ⁴. Недалеко от церкви Богородицы существовал двор домостиков – певцов-солистов, которые были одновременно дирижерами хора и учителями пения. Настоящей ячейкой церковного пения и религиозной культуры постепенно стала Киевская Печерская Лавра, где на основе культовой музыки раскрывался талант многих тогдашних певцов и композиторов. Летописные источники донесли к нам имена некоторых из них. Это, например, песнотворец Стефан, который был в Печерском монастыре руководителем хора, монах Григорий (Печерский) ⁵.

⁴ Успенский Н.Д. Древнерусское певческое искусство / Вступ. ст. Ю.Келдыша 2-е доп. изд. – М.: Сов. композитор, 1971. – С.31.

⁵ Повесть временных лет / Подготовка текста Д.С. Лихачева, перевод Д. С. Лихачева и Б.А. Романова. – М.; Л., 1950. – Ч.1. – С.36.

Незаурядный интерес представляют сведения о существовании во времена Киевской Руси женского образования. В XI ст. при Андреевском монастыре в Киеве дочь князя Всеволода Ярославича Анна основала школу для девушек, „собравши же младых девиц несколько, обучала их писанию, также ремеслам, швению, пению и иным познаниям”⁶.

Неизвестно, как именно происходило обучение церковному пению в древнейшие времена и были ли в то время какие-то теоретические работы и учебники. Никаких сведений об этом не сохранилось. Анализ древнейших памятков нотного письма XI-XII ст. дал возможность музыковедам предположить, что церковное пение во времена Киевской Руси «было мелодичным (одноголосным) и должно было иметь декламационный характер, где словесный ритм руководил ритмом музыкальным»⁷. Эта система церковного пения имела название „знаменного распева”, так как музыкальные знаки для ее записи назывались знаменами, позднее — крюками. Знамена делились на кондакарные (мелкие знаки) и столбовые (большие знаки).

Возникновение музыкального образования

Появление многоголосного (партесного) пения относят к XV-XVI ст. Его широкому внедрению оказывало содействие интенсивное развитие школьного образования. Начальное образование в то время можно было получить в церковноприходских школах, где дьяки учили чтению церковнославянскому письму и богослужебному пению. Одновременно на украинских землях начали появляться школы нового образца, которые объединяли начальное образование по образованию высшей степени. Первая из них была Острожская славяно-греко-латинская коллегия (академия), основанная в 1576 г. В этом учебном заведении, созданном наподобие западноевропейских, преподавали просвещенные гуманисты в

⁶ Там же. — С.85.

⁷ Грінченко М. Історія української музики — К.: Спілка, 1992. — С.60.

своего времени. Первым её ректором стал Герасим Смотрицкий. За несколько десятилетий существования из Острожской коллегии вышло много известных политических, культурных и образовательных деятелей, как, например, Мелетий Смотрицкий, будущий гетман Пётр Сагайдачный. Острог воспитал педагогические кадры, которые сыграли важную роль в процессе дальнейшего развития образования и педагогической мысли на Украине. Здесь действовала типография, из которой вышли в свет выдающиеся памятники отечественного письма. Острог прославился и как центр традиционной музыкальной культуры, откуда распространился на Украину и Беларусь знаменитый „острожский напев”. Музыка культивировалась именно при коллегии и входила в школьную программу ⁸.

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

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

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

Документально подтверждено, что в братских школах рядом с основными науками большое внимание уделяли музыкальному воспитанию учеников. „Братства, закладывая

⁸ Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576 – 1636) / АН УРСР. Ін-т суп. наук. – К.: Наукова думка, 1990. – С.160.

школы, сразу же ввели в них церковное пение как самостоятельный и один из обязательных предметов преподавания” – писал неизвестный автор статьи „О влиянии южно-русских церковных братств на церковное пение в России”⁹. В Львовской, Киевской, Луцкой и других школах „мусика”, как тогда называли вокальное пение, была одним из главных предметов. Её преподавание вводилось уже из первого года обучения. Так в статье 20 устава Луцкой греко-славянской школы отмечалось: „...школы словенские науки починается непервей научившись складов литер, потом граматике учат, потом же и церковному чину учат, читанию, спеванию”¹⁰. Прежде всего ученики изучали необходимые для богослужений церковные напевы, а за учебные пособия им служили специальные певчие книги – ирмологионы (ирмолои), которые часто содержали еще и краткую музыкальную азбуку.

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

Православное духовенство хорошо понимало, что пышному католическому богослужению необходимо противопоставить что-то равноценное по эмоциональному влиянию, как, например, вокальная многоголосная музыка. „краса мусикійних согласій, что звучала в католических храмах, заставляла чутких православных певцов ощущать убожество неоздобленої єдиногласної мелодії и принуждала их сердца трепітно стремиться той минуты, когда клиросах их храмов зазвучит сладкая „мусикія”, но не чужой веры, а православная”¹¹. Поэтому Львовское братство обратилось к патриарху Мелетию Пегасу с просьбой разрешить в православной церкви применять гармоничное пение, на что получило согласие¹².

⁹ Православный собеседник. – 1864. – Кн. 3.

¹⁰ Линчевский М. Педагогика древних братских школ // Труды Киевской духовной академии. – 1870. – Т. III.

¹¹ Козицький П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І. Стяшенко. – К.: Музична Україна, 1971. – С. 87.

¹² Малышевский И. Милетий Пигас. – К., 1872. – Т. 2.

Распространению партесного пения в Украине оказывало содействие и то, что с XVI ст. сыны зажиточной шляхты и мещан начали выезжать на обучение за границу. Возвращаясь в Украину, они активно пропагандировали здесь лучшие достояния западной культуры, в том числе и многоголосное пение. Сохранились сведения о том, что специально для обучения церковному пению из разных городков Галиции посылали за границы Украины молодых дьячков. Так в 1558 г. молдавский хозяин Александр писал в письме к львовским братчикам: „пришлите к нам четыре диаки, молоденции добрии, а мы их дадим на ученье петея греческого и сербского и когда научат, мы их засия пустим к вам, штобы мели голоса добрии, так как из Перемышля также к нам посланы суть дьякове на науку”¹³.

Постепенно партесное пение зазвучало в православных церквях Львова, Луцка, Киева, где хоры под руководством просвещенных дирижеров исполняли 4-5-6 и даже 8-ми голосные композиции. Когда в январе 1591 г. Львовское братство посетил киевский митрополит Михаил Рогоза, то местные школьники поздравляли его „тройным”, т.е. двенадцатиголосным хором¹⁴. А луцкая школа поставила свое братское церковное пение так высоко, что оно стало предметом зависти местной иезуитской коллегии.

Преподавание пения по обыкновению поручалось учителю, который одновременно руководил хором. Инструкция Львовского братства 1586 года, например, обязывала учителя Ф.Рузкевича подбирать «півчих и дбать об их материальном обеспечении, руководить хором во время служб, присматривать за порядком в школе и в церкви»¹⁵. Ученики, которые были певцами хора, получали определенное жалованье,

¹³ Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России. – Спб., 1853. – Т. 1. – №133.

¹⁴ Голубев С. История Киевской духовной академии. К., 1886. – Вып. I. – С.87.

¹⁵ Исаевич Я. Братства і українська музична культура XVI – XVIII ст. // Українське музикознавство. – К.: Музична Україна, 1971. – Вип.6. – С.82-91.

продовольствие, одежду. В Луцке хор и его регент были на полном содержании братства. В Киевской и Луцкой школах по субботам проводились дополнительные занятия пением, которое было своеобразной подготовкой к воскресной Службе Божьей

¹⁶

Кроме пения, во многих школах преподавалась нотная грамота.

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

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

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

¹⁶ Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики / Упор. І автор передм. Ю.Ясинський. – Львів: Ін-т українознавства ім.І.Крип'якевича НАН України, 1995. – С.58.

Развитие музыкальной научно-методической мысли

Когда появились первые учебники для обучения „мусики”, неизвестно. Древнейшие существующие памятники отечественной музыкально-теоретической и эстетичной мысли исследователи датируют первой половиной XVIII ст. Древнейшей из них считается работа неизвестного автора „Что есть мусикия?”. Учебник построен в форме вопросов и ответов, был предназначен для освоения простых форм аккордового хорового пения. Автор знакомит читателя с основными правилами релятивной нотации, приспособленной к многоголосию¹⁷.

Еще одно произведение, тоже анонимное, имеет название „Наука вся мусикиї, аще хочеш, мужское, понимать киевское знамя и пініе чинно сочиненное”¹⁸. Это фундаментальное пособие по музыкальной грамоте, сольмизации и начальной композиции многоголосия, которое сохранило образцы смешанной системы записи и чтения нот. Работа отражает переходный этап постепенного отмирания релятивной нотации и использование новой, абсолютной, при сохранении древней практики релятивного чтения музыкального текста. В конце автор подает на десяти страницах упражнения для практического освоения техники сольмизации, начиная от простейших гамм и к значительно более сложным композициям, построенным преимущественно на интонациях украинских дум и исторических песен.

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

¹⁷ Софіївська збірка. – ЦНБ ім.В.І.Вернадського НАН України. – №127-381.

¹⁸ Там же.

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

Деятельность Н.Дилецкого как теоретика, педагога и композитора, была тесно связана с музыкальной жизнью Украины, России, Литвы, Польши. Родился он около 1630 г. на Украине. Московский дьякон Коренёв называл его „жителем града Киева”. Закончил Виленскую иезуитскую коллегию, учился у польских композиторов Замареви́ча и Мальчевского, изучал работы западноевропейских исследователей музыки. В 1678 г. переехал в Москву, где благодаря его влиянию сформировалась композиторская школа мастеров многоголосного церковного пения. По некоторым сведениям был регентом церковного хора Строгановых – одного из наилучших в России¹⁹.

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

¹⁹ Музыкальная энциклопедия в шести томах / Гл. редактор Ю.В.Келдыш. – Т.2. – М.: «Сов. энциклопедия», 1974. – С.243.

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

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

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

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

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

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

Возникновение профессионального музыкального образования

В ХУШ ст. в Украине начинает зарождаться профессиональное музыкальное образование, которое свидетельствует о высоком уровне тогдашней педагогической мысли, которая признавала важность музыкально-эстетичного воспитания детей и молодёжи. Естественная музыкальная одаренность украинцев привлекла внимание царского двора России. Районы Левобережной и Слободской Украины, которые входили в состав Русской империи, стали главными поставщиками певцов для придворной капеллы в Петербурге. С целью поиска талантливых людей с хорошими голосами в Украину приезжали опытные певцы капеллы. Отобранных взрослых певчих сразу отправляли в столицу, а мальчики сначала должны были пройти соответствующую подготовку.

В фондах ЦГИА Украины (Центральный Государственный исторический архив Украины) за 1739 г. находится письмо князя Щербакова Киевскому генерал-губернатору Румянцеву с просьбой подобрать талантливых детей для обучения пению в будущей музыкальной школе ²⁰. Здесь же

²⁰ ЦГИА Украины, ф.51, оп.3, д.6718, л.2-3.

мы находим Указ Стародубовской полковой канцелярии об открытии в г. Глухове музыкальной школы (16 января – 17 октября 1739 г.)²¹. Распоряжением иностранной коллегии русского правительства от 24 августа 1739 г. Генеральной военной канцелярии было указано открыть в Глухове специальную школу певчих.

Сведений о деятельности Глуховской школы крайне мало, их можно почерпнуть из некоторых официальных документов того времени. В частности, в сентябре 1739 г. вышел указ императрицы Анны Иоановны на имя майора лейб-гвардии Шипова, которому поручалась организация, а верней, упорядочение школы. Этот Указ в своем содержании повторял присланную еще в 1837 г. в военную генеральную канцелярию предложение генерал-губернатора А. Румянцева. Указ предусматривал полное государственное содержание 20 учеников и регента, «который бы в пении четверогласном и партесном был совершенно искусен». Мальчиков рекомендовалось набирать «из церковников, также из казачьих и мещанских детей и протчих, выбирая, чтобы самые лучшие голоса были»²². Отмечалось также учить воспитанников игре на инструментах: скрипке, гусях, бандуре. Ежегодно школа должна была отправлять в Петербург 10 лучших учеников, а на их место набирать новых.

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

После 1758 г. школа уже не упоминается. Наборы певчих на Украине продолжались, но их центром стал Новгород-Сиверский.

Хотя Глуховская школа готовила певцов преимущественно для России, нельзя спорить о её значении в

²¹ ЦГИА Украины, ф.64, оп.1, д.896, л.1-8.

²² Грінченко М. Історія української музики. — К.: Спілка, 1922. — С.166-167.

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

Дальнейшего развития во второй половине ХУШ ст. приобрели элементы музыкального воспитания в системе образования Запорожской Сечи. Известно, что кроме общеобразовательных школ, здесь существовали специальные школы, где готовили певцов и музыкантов. Известный исследователь украинского казачества Д.Яворницкий, описывая запорожские школы, отмечал, что некоторые из них назывались «школами вокальной музыки и церковного пения». В 1770 г. одну из таких школ перевели в слободу Орловщину на левом берегу реки Орели. В 1754-1768 гг. действовала Главная Сечевая школа, которая по смыслу и характеру обучения приравнивалась к лучшим братским школам. Вначале при Сечевой школе было особое отделение для певцов, который со временем выделился в отдельную школу. Слава о ней разошлась далеко и учиться сюда приезжали из всей Украины и Польши.

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

Обучение имело практический характер, каждый из воспитанников учился играть на нескольких инструментах. Согласно описанию имущества, который проводился в 1823 г., в школе были такие музыкальные инструменты: скрипки,

виолончели, флейты, фаготы, кларнеты, трубы, валторны, литавры, тромбоны, альт, контрабас, толомбас. После окончания обучения, которое длилось в среднем 5 лет, выпускники получали два аттестата. Музыкальную подготовку выпускника подтверждал аттестат от капельмейстера. Аттестат от администратора давал право на поступление в капеллу.

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

Академия длительное время была единым высшим учебным заведением в Украине, где воспитывалась новая общественная элита. В ней учились будущие гетманы Украины: Ю.Хмельницкий, И.Виговский, И.Мазепа, И.Самойлович, П.Орлик, П.Полуботок. В стенах академии приобретали образование дети украинской старшины: Горленков, Милорадовичей, Апостолов, Ханенков, Лизогубов, Марковичей. Музыкальное образование в академии получили Г. Сковорода, М.Березовский, А.Ведель²³. Одновременно здесь имели возможность учиться представители других сословий – мещан, духовенства, казаков, селян.

Наибольший расцвет Киево-Могилянской академии приходится на конец XVIII начало XIX ст. Именно в это время вводится профессиональная музыкальная подготовка студентов. В 1799 г. был открыт нотный класс при Братском монастыре, а в следующем году класс ирмолонного пения в академии. Здесь изучали правила нотного пения и богослужебное пение, а в 1816 г. были введены также упражнения по нотному письму. Первым учителем был назначен регент академического студенческого хора Георгий Баранович (1799-1804). Работая в этой должности,

²³ Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.11-14.

он составил "Правила нотного и ирмологического пения", которые использовались как учебное пособие. Преемниками Г.Барановича были В.Сербжинский (1804-1808), Г.Августинович (1809-1811), С.Лободовский (1811-1817).

По предложению митрополита Гавриила в начале XIX ст. в академии был открыт класс инструментальной музыки. В 1808 году на должность капельмейстера назначен С. Цесарский, которому поручили проводить музыкальные занятия с учениками, организовать оркестр и работать с ним над музыкальным репертуаром. После освобождения С. Цесарского в 1814 г. занятия проводили студенты, которые уже имели соответствующую музыкальную подготовку. К сожалению, классы нотного пения и инструментальной музыки просуществовали только до 1819 г., после реорганизации академии они были ликвидированы²⁴.

Настоящим украшением академии был студенческий хор, который по своему составу (дисканты, альты, тенора, басы), качеством исполнителей и характером репертуара не имел себе равных в Киеве. К открытию нотных классов хор выполнял роль своеобразной школы, где студенты практическим путем учились нотному пению. Хор принимал участие в службах братского храма, при этом исполняли как простой голоссарий, так и партесное пение. Посещение богослужений было обязательным для всех студентов академии, профессора тоже «щодня ходили на криласи співати»²⁵. Из студентов набирали певчих не только в главный академический хор, а и в другие, в частности в митрополитский, и хор конгрегационной церкви. Существовали также студенческие хоры при приходских церквях Киева.

Руководство хором поручалось наилучшим студентам-регентам. В свою работу руководители академической капеллы вносили пылкий запал молодости, фанатичную старательность и

²⁴ Козицкий П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенко. — К.: Музична Україна, 1971. — С.109.

²⁵ Вишневський Д. Киевская академия в первой половине XVIII столетия. — К., 1903. — С.291.

горячую любовь к делу. Управление хором – это было горение их молодых душ в творческом порыве.

Вне церковного пения академический хор активно участвовал в разных торжествах, которые устраивались академией. Например, в пышных праздниках по случаю визитов лиц царской семьи: Петра I, Елизаветы, Екатерины II, великого князя Павла Петровича. Так, во время посещения Киева в апреле 1787 г. императрица Екатерина II была приглашена на обедню в церковь Братского монастыря на Подоле. Среди тех, кто встречал высокую гостью, были и студенты, которые, «стоячи зі знаками, співали в той час, як цариця проїздила»²⁶. Очень торжественно академия чествовала прибытие в Киев вновь назначенных архиепископов и митрополитов, при этом, конечно, был задействован хор.

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

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

²⁶ Там же. — С.46.

образом, из псалмов и кантов, которые постепенно входили в народную песенную практику²⁷.

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

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

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

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

²⁷ Козицкий П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенко. — К.: Музична Україна, 1971. — 148 с.

Важной ячейкой музыкального образования был Харьковский университет, основанный в 1805 г. Хотя здесь и не готовили профессиональных музыкантов, тем не менее музыкально-эстетическому воспитанию студентов уделяли большое внимание. В течение 50 лет здесь непрерывно действовал музыкальный класс и преподавались "свободные искусства"²⁸.

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

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

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

²⁸ Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.83-86.

возрождение проходило под знаком церковно-хоровой музыки, а главная роль в нём принадлежала духовенству.

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

Значительный вклад в развитие музыкальной культуры Галиции внес перемишльский епископ Иван Снигурский. «Его имя в истории не только украинской церкви, но и светской культуры, будет на века записано большими золотыми буквами», – писал исследователь украинской церковной музыки Б.Кудрик. В 1818 г. И.Снигурский основал в Перемишле дьякоучительський институт, главная задача которого заключалась в подготовке новых музыкально просвещенных кадров. Педагогический персонал не имел надлежащей профессиональной подготовки, и обучение музыке ограничивалось религиозно-культовыми потребностями. В программу входили: катехизис, библейная история, грамматика церковнославянского языка, география, церковное пение.

В 1828 г. по инициативе Снигурского при Перемишльском соборе был создан постоянный хор, первым дирижером и учителем которого был назначен В. Курянский. «Старенький органіст, що і сам небагато понімав хорального співу (але умів на скрипках), — писал П.Бажанский, — найспосібнішого в той час учителя більше в Перемишлі ніхто не знав»²⁹. Основу репертуара хора составляли церковные произведения Д.Бортнянского, М.Березовского, А.Веделя, которые постепенно распространились по всей Западной Украине. Хор исполнял также светские произведения итальянских и немецких композиторов. Блестящие успехи хора привлекли внимание не только украинского населения

²⁹ Бажанський П. Гдешо про сегорічний спів у Перемишлі // Діло. — 1883. — Ч.79.

Перемишля, к кафедральной церкви, потому, что на концерты, ходили местные «польські и німецькі пани»³⁰.

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

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

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

Характерной особенностью первой половины XIX ст. в формировании музыкального образования и воспитание было и то, что музыкальные ячейки создавались и в частных помещениях аристократии. Так, за документами фондов ЦГИА Украины к нам дошли свидетельства о наличии в 1844 г. в Ямпольском земстве у помещика Станислава Липецкого (с. Тростянец) хора и оркестра, в состав которого входили юноши

³⁰ Там же.

14-18 лет. А у помещика Ивана Молодецкого (с. Варновичи) и Графа Халачевского — музыкальных классов, где учились мальчики для "костельного пения"³¹. Наряду с этим широкого распространения приобрели частные пансионы для воспитания детей зажиточных горожан, в которых вместе с воспитанием утонченных манер учили игре на инструментах, танцам и пению³².

От середины XIX ст. постановка вопроса музыкального воспитания становится предметом, который обсуждается на государственном уровне. Так, по свидетельству документов, которые находятся в фондах ЦГИА Украины, руководством Киевского императорского учебного округа был принят ряд циркуляров и постановлений, которые деклариовали внедрение в учебный процесс народных училищ обучения хоровому пению. Образцом этого являются решения съезда инспекторов народных училищ Черниговской губернии от 3 июня 1886 г. "Об обязательном обучении церковному пению преподавателей народных училищ"³³.

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

В других общеобразовательных заведениях — прогимназиях, училищах, начальных школах музыкально-

³¹ ЦГИА Украины, ф.442, оп.794, д.186, л.78,81,93.

³² Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. — К., 1992. — С.134-150.

³³ ЦГИА Украины, ф.707, оп.296, д.134, л.6.

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

В организации воскресной школы как особой внешкольной формы образования, в разработке методики занятий с малограмотными взрослыми выдающееся место принадлежит прогрессивной деятельнице-просветителю К. Д. Алчевской. Основав в Харькове воскресную школу, одну из первых в царской России, она руководила ею в течение 50 лет. В школе училось одновременно 500-700 учениц, с которыми бесплатно работали 80 учительниц. Контингент учеников состоял из домашних служанок, швей, работниц промышленных предприятий. Хотя музыкальные занятия предусматривали прежде всего участие в соответствующих музыкальных вечерах, школьных праздниках, юбилейных торжественностях, роль их была значительной ³⁴.

Бесспорно, воскресные школы сыграли большую роль в распространении грамотности и элементарных музыкальных знаний среди украинского населения. Вместе с тем, отражая уровень демократизации тогдашней общественной жизни, они констатировали ограниченность и слабость системы официального образования. В разных городах Украины местные отделения Императорского Русского музыкального общества (ИРМО) старались создать условия для музыкального образования детей зажиточных семей. Об этом свидетельствует учебный план и программы учебных предметов Киевского

³⁴ Алчевская Х.Д. Полувековой юбилей (1862-1912).— М., 1912. — С.19.

музыкального училища ИРМО, на который ориентировались музыкальные учебные заведения других городах Украины. Для примера приводим оттиск оригинального учебного плана общеобразовательных дисциплин (научных классов) и отделения игры на оркестровых инструментах, утвержденных "Его Императорским Высочеством Председателем Императорского Русского Музыкального Общества 20 ноября 1884 г." и разрешенного цензурой в печать в г. Киеве 9 февраля 1885 г.³⁵ (Рис. 1,2,3)

Рядом с деятельностью местных отделений ИРМО в конце XIX ст. активизируется работа частных учебных заведений: школ, классов, курсов. Первая частная музыкальная школа в Киеве была организована К. Ф. фон Фейстом в 1881 г. и имела название вокально-инструментальной. Но еще раньше, как свидетельствуют документы фондов ЦГИА Украины, в 1867 г. по просьбе директора Киевского отделения ИРМО в Киеве была открыта музыкальная школа, в которой излагались элементарная теория, контрапункт и учения о гармонии, сольном и хоровом пении, игра на фортепиано, сольфеджио и совместная игра³⁶.

Интересным явлением стало открытие в 1889 г. в Киеве музыкальной школы и оркестра народных инструментов при Киевских главных мастерских местного железнодорожного вокзала, где руководителями стали инженер В.Питте и мастер И.Кравчук. Характерным есть то, что эти руководители не были профессионалами музыки, но их музыкальная подготовка позволяла руководить школой³⁷.

После учреждения Киевского музыкального училища при отделении ИРМО здесь были открыты подготовительные курсы З. Худяковой, которые согласно правилам и программам имели целью "дать всем учащимся, желающим продолжить свое образование в Киевском музыкальном училище... основательную для этой цели подготовку"³⁸. В 1889 г. была

³⁵ Госархив г.Киева, ф.ХУП, У-91.

³⁶ ЦГИА Украины, ф.442, оп.46, д.471, л.1-17.

³⁷ ЦГИА Украины, ф.442, оп.534, д.255, л.1-8.

³⁸ ЦГИА Украины, ф.442, оп.540, д.44, л.9.

открытая частная музыкальная певческая школа киевской дворянкой Е. Потешниной ³⁹. В 1889 г. на Либедском участке г. Киева было открыто элементарное музыкальное училище, о чем свидетельствует дело, которое находится в ЦГИА Украины ⁴⁰, а в 1892 г. дворянином Ю.Сендзиковским была открыта музыкальная школа в г. Умани ⁴¹.

В Харькове получила признание специальная фортепьянная школа, возглавляемая талантливым пианистом, учеником Ф. Листа А. Ф. Беншем. Определенные традиции имело музыкальное образование в Житомире. Здесь в 1871 г. было открыто элементарное музыкальное училище, в 1885 г. — музыкальная школа П. Гринберга, а в 1890-х гг. выделялась музыкальная школа, возглавляемая способным и опытным пианистом С. Ружицким ⁴². Аналогичные частные учреждения в этот период возникали в других городах Украины. Так, в Елизаветграде была открыта музыкальная школа О.М.Тальновского, выпускника Варшавской консерватории; в 1899 г. здесь начала действовать школа Г.Нейгауза. В Одессе широко известными были курсы К.Ф.Лаглера, Р.Гельма, классы Д.Ресселя, М.Фидельмана, Г.Рахмиля.

Такие частные музыкальные учреждения выполняли вообще функции подготовительных курсов накануне вступления в музыкальные училища. Тем не менее в некоторых из них уровень преподавания не уступал училищному. Показательными были подготовительные курсы З.И.Худяковой, М.Клесневич-Носовой и школы С.М.Блуменфельда и М.А.Тутковского в Киеве. Обучение в школе С.Блуменфельда предоставляло возможность получить не только общее музыкальное образование, а и вокально-сценическое. В 1894 г. здесь были открыты первые на Украине классы драматического искусства. Воспитанниками их вокального отдела были А.Кошиц, Т.Гльвов, Г.Внуковский. Целостная система музыкального образования, высокий профессиональный

³⁹ ЦГИА Украины, ф.442, оп.552, д.30, л.1-10.

⁴⁰ ЦГИА Украины, ф.442, оп.840, д.287, л.1-9.

⁴¹ ЦГИА Украины, ф.442, оп.622, д. 180, л.1-4.

⁴² ЦГИА Украины, ф.442, оп.50, д.202, л.1-3.

уровень преподавания музыкальных дисциплин, хорошо вышколенный ученический хор позволили этому частному учреждению стать одним из наиболее влиятельных и деятельных во второй половине XIX ст.

Если школа С.Блуменфельда практически ориентировалась на программу музыкальных училищ, то учреждение М.Тутковского в своей деятельности приближалось к уровню требований консерватории. В этом была большая заслуга высококвалифицированного коллектива преподавателей, в состав которого входили наилучшие педагоги и музыканты Киева. За время своего существования школа М.Тутковского воспитала ряд известных музыкантов, среди которых – пианист С.Г.Румшинский, певцы – Н.В.Птицин, М.И.Донец, С.И.Друзякина, М.А.Янса, М.И.Закревская, М.Я.Будневич, Е.Г.Азерская. Таким образом, успешная деятельность частных музыкальных учреждений в Украине в 90-х гг. XIX ст. доказывает большие внутренние потенции частной инициативы, убеждает в ее способности одолевать значительные трудности в организации музыкального образования, достигать высокого уровня профессионализации, гибче реагировать на общественно-культурные запросы времени.

Пения и музыка, как известно, занимали видное место во многих духовных учебных заведениях (церковноприходских школах, епархиальных училищах, семинариях, духовной академии). Музыкальное образование в них нередко служило основой для дальнейшего развития профессионализма. Ученики овладевали игрой на разных инструментах, изучали теорию, гармонию, частично – историю музыки. Воспитанники не стояли в стороне художественной жизни, которая имела незаурядное значение для провинциальных, не очень щедрых на события городов. Немало выдающихся украинских композиторов и деятелей (М.Леонтович, А.Кошиц, К.Стеценко, П.Козицкий, П.Тычина и др.) получили начальную музыкальную подготовку в духовных учебных заведениях.

Наиболее доступной для демократических слоев населения было начальное и среднее духовное образование. В средних заведениях обязательно изучали церковное пение и

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Предмет и основные понятия музыкальной педагогики

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

1. Музыкально-педагогический опыт прошлого. Это институции создания, накопления и сохранения образцов

музыкальных явлений в истории развития художественной культуры. К этому следует отнести творческое наследие композиторов, музыкантов, деятелей музыкальной культуры, которое представляет наилучшие образцы музыкальных произведений, исполнительского мастерства, результаты общественной, просветительской и музыкально-педагогической деятельности.

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

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

Основные категории музыкальной педагогики

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

Музыкальное образование — это процесс и результат усвоения музыкальных знаний, умений и привычек, который свидетельствует о соответствующем уровне овладения музыкальными явлениями в аналитически-теоретическом или практически исполнительском аспектах. Музыкальное образование функционирует в диалектическом взаимодействии институций создания, накопления музыкального опыта общества с процессами передачи и усвоения этого опыта

будущими музыкальными специалистами. Музыкальное образование регулируется соответствующими законодательными актами государства, которые определяют её содержание и основные принципы.

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

- соответствие содержания музыкального обучения и воспитания уровню развитию музыкальной культуры современного общества;
- зависимость процесса музыкального обучения и воспитания от экономических условий обеспечения развития национальной музыкальной отрасли;
- ориентированность содержания музыкального обучения и воспитания на национальную музыкальную традицию.

Под **принципами**⁴³ **музыкального образования** в Украине понимают основные теоретические идеи или требования, на которых базируется музыкальный учебно-воспитательный процесс. К ним относятся:

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

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

Гуманизм, приоритетность в музыкальном образовании общечеловеческих духовных ценностей.

Связь с национальной и мировой художественной культурой.

Взаимосвязь с опытом музыкального образования других стран.

⁴³ От лат. "principium" — начало, основа. Исходное положение какого-либо учения, теории, науки.

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

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

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

Креативность – создание условий для музыкального творчества.

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

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

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

Движущие силы музыкального образования – совокупность мотивации и противоречий, удовлетворение и разрешение которых обеспечивает результативность, улучшение и эффективность музыкального обучения и воспитания.

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

от музыкального обучения и профессиональной музыкально-эстетичной деятельности.

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

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

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

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

Общие методы музыкального обучения и воспитания – взаимодействия между участниками музыкального учебно-воспитательного процесса, во время которых происходит передача и усвоения музыкальных знаний, умений, навыков практической музыкальной деятельности и развитие личностных музыкально-эстетических качеств.

Характерным есть то, что в классической педагогической науке категории обучения и воспитания имеют свои особенности. Поэтому определение методов музыкального обучения и воспитания имеет свою специфику, обусловленную комплексным творческим характером учебно-воспитательного процесса. К этому мы обратимся ниже в соответствующих разделах пособия.

Методы музыкально-педагогических исследований

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

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

- Изучение научно-теоретических и информационных источников. Научно-теоретический и информационный источники, как правило,

изучаются в трех аспектах: *методологическом*, что определяет основные принципы и способы организации исследуемого явления; *теоретическом*, который дает возможность исследовать его основное содержание и границ теоретического изучения; *процессуальном (практическом)*, который излагает исследуемое педагогическое явление в условиях практики музыкального учебно-воспитательного процесса.

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

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

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

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

Эмпирический уровень познания предусматривает изучение и анализ научной информации, добытой во время исследования конкретных музыкально-педагогических явлений. На этом уровне широко используются такие методы:

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

- **Опрос.** Различают несколько форм организации опроса. Это *беседа* (индивидуальная, групповая) — непосредственное непринужденное общение с лицами, которые исследуются в естественных условиях.

Интервью — в отличие от беседы здесь выясняются вопросы, которые раньше были запланированы исследователем. Анкетирование — отличается одновременной массовостью получения информации. По характеру анкеты разделяют на *открытые* — когда на вопрос предлагаются варианты ответов. *Закрытые* — когда на вопрос предлагается произвольный ответ.

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

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

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

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

Развитие и формирования личности музыканта

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

В классической философской мысли существуют две концепции развития: одна — метафизическая, которая понимает развитие как механистический процесс; другая —

диалектическая, что рассматривает его как процесс преодоления разногласий.

С точки зрения метафизики развитие человека с самого детства представляет собой увеличение или уменьшение, простое развертывание, постепенное созревание всего того, что заложено от природы, простое количественное нарастание, которое исключает возможность новообразования. Ребенок, появившись на мир, уже несет в себе в свернутом виде все формы будущей психической жизни. Такая концепция не создает перспективы обретения человеком качеств, которые она смогла бы приобрести благодаря собственным желаниям или соответствующим обстоятельствам.

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

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

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

Всякое проявление жизни индивида является проявлением и утверждением общественной жизни.

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

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

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

Другие факторы, которые оказывают содействие формированию личности человека, большей или меньшей мерой зависят от воли и сознания людей. Это общественные и моральные отношения, обусловленные особенностями общественной жизни в определенных общественных условиях, в которых проживает человек.

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

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

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

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

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

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

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

И все же процесс развития личности не является простым раскрытием и развертыванием биологического фонда. Уже Дарвин показал, что развитие живых организмов идет через

борьбу наследственности и приспособление к условиям жизни, через наследование старых и усвоение новых признаков. Раньше учёные считали, что гены неизменные, отличаются абсолютной стойкостью. Ныне твердо доказана изменчивость наследственных структур клетки. Изменчивость, как и наследственность, составляет одну из коренных свойств организма.

Несмотря на большое значение наследственности, её влияние все же опосредовано системой воспитания и социального влияния. Поведение человека, определял И.П.Павлов, обусловлено не только прирожденными свойствами нервной системы, но и зависит от постоянного воспитания и обучения в широком значении этих слов.

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

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

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

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

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

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

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

Среда ближайшего окружения, называют микросредой.

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

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

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

Факторы специальной направленности. Среда несет ребенку большей частью неорганизованные влияния, которые действуют стихийно и не целенаправленно.

Поэтому полагаться на влияние только одной среды (даже положительной) не целесообразно. Это привело бы к произвольному развитию личности в общем потоке стихийных, неорганизованных влияний жизни, разнообразных сфер.

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

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

Утверждая решающую роль воспитания в развитии и формировании личности, выдающийся педагог XX ст. А. С. Макаренко писал: “Я уверен в целом безграничном могуществе воспитательного влияния. Я уверен, если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виновны воспитатели. Если ребенок хороший, то этим он тоже обязан воспитанию”⁴⁴.

Развитие личности идет через собственную деятельность ребенка по освоению действительности. Поэтому воспитание допускает организацию жизни и деятельности детей. В процессе игровой, учебно-познавательной, трудовой, спортивной, художественной, технической и других видов деятельности, в меру постоянного их обогащения и преобразования, на основе

⁴⁴ Макаренко А. С. Виступи і статті з питань педагогіки й етики // Тв. в п'яти томах. – Т.5. – С. 363.

общение с людьми ребенок совершает переход от имитации, как самому простому проявлению активности, к самостоятельным средствам деятельности, к творческой активности, к самовоспитанию.

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

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

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

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

Критерии уровня музыкальной сформированности личности. Подготовка музыкальных кадров предусматривает комплекс педагогических мероприятий, содержание которых определяется уровнем музыкального образования. Но каждый

уровень (элементарный, средний, высший) имеет общие критерии, которые характеризуют определенные качества музыкального развития личности.

По утверждению известной украинской исследовательницы проблем эстетичного воспитания профессора Рудницкой О.П., эти критерии определяются в процессе диагностики художественного развития личности в контексте проведения научно-педагогических исследований ⁴⁵.

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

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

Талант и природа музыкально-творческой деятельности личности

Проблема таланта как главного и неперемного условия творческой деятельности возникла в науке не сегодня и не вчера. Еще в Древней Греции философы спорили о том, в чем заключается сущность таланта, которое его происхождение. Именно тогда сложились две основных концепции этой проблемы. Первая из них обоснованная в произведениях Аристотеля. Он писал в своем знаменитом эстетичном трактате “Поэтика”: “Так как наследование (имитация) свойственно нам за природой, равно как и гармония и ритм ..., еще в глубокой давности были люди, одаренные от природы способностью к

⁴⁵ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-258.

этому, которые, постепенно развивая ее, породили из импровизации действительную поэзию”⁴⁶.

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

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

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

Проблемой творчества в более близкий к нам период занимался немецкий философ И. Кант (1724-1804). Хотя Кант (здесь он перекликается с Аристотелем) и не интерпретирует гениальность как что-то божественное, сверхъестественное. “Гений – это талант (естественное дарение), что дает искусству правило”⁴⁷, тем не менее он подчеркивает непознаваемость внутренней основы художественных способностей художника.

⁴⁶ Аристотель. Поэтика. – М., 1957. – С. 49.

⁴⁷ Кант И. Собр. Соч: В 6-ти т. – М., 1966. – Т. 5. – С. 322.

Это правило, по Канту, не может быть пойманное ни исследователем, ни самым автором: “Гений сам не может описать или научно показать, как он создает свое произведение; за природу произведения он дает правило; и потому автор произведения, которой он обязан своему гению, сам не знает, каким образом у него осуществляются идеи для этого и не в его власти произвольно или по плану придумать и дать другим пожелание для создания подобных произведений”⁴⁸.

Немалая заслуга Канта и в том, что он поставил проблему взаимодействия дискурсивного и интуитивного познания как центральную в эстетичной деятельности⁴⁹. Различают два основных вида интуиции: чувственную и интеллектуальную. Под первой понимается непосредственное переживание действительности, под второй – ее духовное видение, установление, не выведенное из других суждений с помощью доказательств.

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

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

⁴⁸ Там же. – С.323–324.

⁴⁹ Дискурсивный (от лат. *discursus* – растекаться, распадаться) – рассудительное, логическое опосредованное знание. Интуитивный (от лат. *intueri* – внимательно, тщательно смотреть) – непосредственное воображение или знание, приобретённые без опыта и логического размышления.

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

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

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

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

Вот как описывает Евгений Товстуха состояние Николая Лысенко при написании кантаты «Бьют пороги»: *«Лысенку не спится. Он разжигает костер, и он горит горячими длиннющими языками, что отрываются и летят высоко в небо...Тишина. Луна засмотрелась с высокого неба, а ему слышится могучая волна порогов. Рёв необузданной стихии бурлящей силой ворвалось в его возбуждённую душу. Он не*

может успокоиться от того рёва, от той величественной, грозной и страшной силы. Эта сила уже существует в его воображении, оживает в звуках. Николай Витальевич уже третий день слышит, как эти звуки его преследуют, не дают покоя, отбирают вон все мысли, и он стремится оставаться одиноким... Луна светит. Пороги... пороги.... И он наизусть читает любимые стихи Тараса Шевченко. У него уже окончательно вызрел план музыкального произведения на слова великого поэта.

Это была кантата «Бьют пороги»... Звуки хлынули к нему из глубокой пропасти ночи и он наклонялся над бумагой при свете ночного костра, заканчивая финал кантаты»⁵⁰

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

Этика и педагогическое мастерство деятельности преподавателя музыкальных дисциплин

Этика ⁵¹ – философская наука, объектом изучения которой есть мораль, нравственность как формы общественного сознания, специфические явления общественной жизни и жизнь каждого человека.

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

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

⁵⁰ Товстуха Є.С. Микола Лисенко. Оповіді про композитора. – К: Рад. письменник, 1988. – С.223-224.

⁵¹ От гр. “етіхос” — то, что касается морали и “ехос” — привычка, обычай.

нравственности.

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

- добиваться таких взаимоотношений в системе «преподаватель – ученик» и «преподаватель – преподавательский коллектив», которые основывались бы на принципах общечеловеческих моральных ценностей;

- нести моральную ответственность за характер отношений, которые сложились в системе «преподаватель – ученик» и «преподаватель – преподавательский коллектив», быть сознательным организатором этих отношений;

- постоянно осуществлять педагогический самоконтроль за моральной стороной своего поведения;

- применять только такие формы организации общения, которые укрепляют его моральный авторитет как человека и как профессионала.

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

- отношение преподавателя к ученикам и к коллективу должно носить не только официальный (деловой), но и товарищеский, приятельский характер;

- относиться к ученикам и к коллегам как к личности, уважать и поддерживать наиболее ценные их качества, всесторонне оказывать содействие их развитию;

- постоянно изучать учеников и членов коллектива, их внутренний психический мир для возможности объективного принятия решений в отношении каждого, предусматривая все педагогические и социальные последствия;

- быть терпеливым к неправильным поступкам, мыслям и убеждениям учеников, уметь убеждать и корректировать их суждения и поведение;
- относиться доброжелательно и объективно к решению вопросов обучения и контроля знаний учеников;
- считать себя ответственным не только за свое поведение, но и за правильное понимание его учениками и членами коллектива.

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

Несмотря на личностные способности и творческие успехи, преподаватель должен быть вежливым и всегда помнить, что главное условие создания предыдущего творческого состояния содержится в крылатом лозунге, на который опирался выдающийся русский театральный классик К.С. Станиславский: *“Люби в себе искусство, а не себя в искусстве”*⁵².

Педагогическую деятельность преподавателя иногда называют преподаванием. Этот термин следует считать условным, поскольку преподаватель не только учит, а и развивает, и воспитывает. В музыкальном учебно-воспитательном процессе педагогическая деятельность имеет свою специфику, так как в основе ее всегда лежит эмоционально-художественная сфера, которая требует от преподавателя чрезвычайного творческого подхода. Можно утверждать, что главное в музыкальном учебно-воспитательном

⁵² Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1951. – С.625.

процессе – научить творчеству. Но, как мы отмечали раньше, творчество – это единство таланта и вдохновения. И этому научить невозможно. Но научить творчески работать – главный фактор успеха, который может обеспечить только настоящий мастер.

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

Сущность педагогического мастерства – в личных свойствах преподавателя, которые разрешают ему путем профессиональной деятельности обнаруживать творческую инициативу на основе реализации собственной системы ценностей⁵³.

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

Профессиональная компетентность преподавателя музыкальных дисциплин – это гармоническое соединение его музыкальных знаний, педагогически направленного сознания и психолого-педагогического мышления.

Основу ценностных ориентаций личности преподавателя музыкальных дисциплин составляет профессиональная направленность, в основе которой лежит потребность в педагогической деятельности. Она включает: интерес и любовь к педагогической деятельности; психолого-педагогическую внимательность и наблюдательность; педагогический такт;

⁵³ Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – С.29.

педагогическое воображение; организаторские способности; требовательность, настойчивость; уравновешенность; выдержку; самооценку; познавательные потребности и интересы; стремление к педагогическому самообразованию.

Успех преподавательской деятельности во многом зависит от педагогических способностей преподавателя.

Исходным и начальным компонентом способностей есть задатки. Задатки представляют собой совокупность анатомо-физиологических характеристик, черты типа высшей нервной деятельности. Задатки определяют, но не гарантируют наличие способностей. С п о с о б н о с т и не даются в готовом виде. Они формируются в процессе развития и воспитания личности. Педагогические способности составляют предпосылку успешной работы преподавателя.

Педагогическая деятельность ставит определенные требования к силе, уравновешенности и подвижности нервных процессов. Это обусловлено тем, что преподавателю необходимо выдерживать действие сильных раздражителей и уметь концентрировать свое внимание; быть всегда активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего времени высокий общий и эмоциональный тонус; быть способным быстро восстанавливать силы; быть сдержанным в ситуациях, которые стимулируют интенсивное возбуждение; проявлять терпеливость, уравновешенность, собранность; отличаться четкостью изложения мысли, равенством в динамике чувств; иметь высокий темп выполнения работы, приступать к решению поставленных задач «без колебаний», быстро переключаться с одного вида деятельности на другую; быть способным к экспромту и проведению (в случае необходимости) занятий без предыдущей подготовки; быстро привыкать к новым условиям.

Достаточно широко распространенное мнение, соответственно которому успехов в педагогической работе в первую очередь добиваются люди сильного, уравновешенного и подвижного типов нервной системы. Тем не менее, массовые наблюдения показывают, что одинакового уровня деятельности

могут достигать учителя с разной степенью выразительности силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов.

Таким образом, к педагогическим способностям следует отнести: коммуникативность⁵⁴, перцептивность, динамизм личности, эмоциональную стабильность, оптимистичное прогнозирование, креативность⁵⁵.

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

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

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

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

⁵⁴ Перцепция (от лат. perceptio – восприятие, познание) — чувственное восприятие внешних предметов.

⁵⁵ Креативность (от лат. creatura – создание) – в педагогике – творческий подход к учебно-воспитательной деятельности.

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

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

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

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

Элементарный уровень предусматривает наличие отдельных качеств профессиональной деятельности – знание элементов выполнения педагогического действия, владение предметом преподавания.

Базовый уровень – владение основами педагогического мастерства: умение наладить отношения с учениками и коллегами на основе взаимопонимания, хорошее владение предметом и методикой его преподавания.

Совершенный уровень характеризуется четкой направленностью действий преподавателя, их высоким

качеством, диалогическим взаимодействием, умением самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность на продолжительный промежуток времени.

Творческий уровень определяется инициативностью и творческим подходом к организации профессиональной деятельности, способностью самостоятельного конструирования педагогически целесообразных приемов преподавания, индивидуальным стилем преподавания⁵⁶.

Следует отметить, что для преподавателя музыкальных дисциплин самым оптимальным есть творческий уровень, который безусловно определяется характером и содержанием его профессиональной деятельности.

Рекомендованная литература:

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

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

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

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

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

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

⁵⁶ Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С.37.

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

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

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

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

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

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

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

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

Раздел второй

ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

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

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

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

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

С.И.Миропольский, как и его зарубежные и отечественные предшественники (Й.Ф.Герbart, А.Ф.Дистервег, П.П.Белецкий-Носенко), видел предназначение эстетического

воспитания в том, чтобы отвести народ от мерзостных, грубых наслаждений и привести к наслаждениям высоким, достойным человека; научить находить в этих истинных наслаждениях вкус, удовлетворение; сделать это наслаждение потребностью, возвысить натуру человека, развить в ней свежие здоровые инстинкты; ввести человека в мир утонченности, идеальной правды и свободы духа.

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

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

Заслуга Миропольского состоит и в том, что он не только указывал на наличие взаимосвязи эстетического воспитания и религии, а и отстаивал мысль о том, что народ, который не имеет религии, никогда не сможет иметь высокого искусства, "так как с исчезновением религиозности у людей исчезает то психическое единство собственного я, без которого нельзя вообразить никакого сознательного эстетического наслаждения".

Под эстетическим воспитанием Миропольский понимал процесс формирования у человека способностей восприятия и правильного понимания прекрасного. Исходя из цели эстетического воспитания (служение истине, добру и красоте), в

работе "О музыкальном образовании в России и Западной Европе" (1882г.)⁵⁷ Миropольский сформулировал его задачи:

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

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

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

Эстетический идеал он определил как образец, к достижению которого надо стремиться и из позиций которого необходимо оценивать окружающий мир. На базе эстетических знаний, эстетических склонностей, эстетических способностей, эстетического чувства формируется, по мнению Миropольского, эстетический вкус, показателями которого он считал качество

⁵⁷ Миropольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе. 2-е изд. — Спб., 1882. — 225 с.

избранных человеком произведений искусства и высокую требовательность к ним с позиций эстетического идеала.

Свою систему эстетического воспитания Миропольский строил на принципах религиозности, народности, природосоответствия, гуманности, связи с жизнью. Для второй половины XIX столетия идея народности не была новой. В раскрытии ее сущности имели место разные подходы. Как общепедагогический принцип она была зафиксирована украинскими педагогами Б.Д.Гринченко, А.В.Духновичем, К.Д.Ушинским и др. (А.В.Духнович, например, народность понимал как "орудие, которое может проложить путь к свободе и правде"). В педагогике Миропольского народность раскрывалась в связи с необходимостью возрастания национального самосознания простого народа и была направлена против влияний на отечественную школу воспитательных систем западноевропейских стран, в том числе и авторитетной немецкой педагогики, которая получила большое признание в официальных кругах. Миропольский так же, как и Ушинский, уверенно доказывал, что механическое перенесение на отечественную почву систем воспитания и обучение, которые сложились в других исторических условиях и у других народов, может принести больше вреда, чем пользы. Однако педагог предостерегал и от национальной замкнутости и ограниченности, призывал творчески использовать рациональное из педагогического опыта других народов.

Во второй половине XIX столетия в воспитании молодежи значительное место занимала церковь. Она проникала в личную и общественную жизнь человека, влияла на весь его жизненный путь. Будучи глубоко религиозным человеком, Миропольский считал, что эстетическое воспитание молодежи достигается использованием красоты природы церковного богослужения, средств духовного музыкального искусства, знакомством с историей церковной музыки, живописи, архитектуры, родного слова. К средствам эстетического воспитания Миропольский причислял православные обряды и обычаи, религиозное и светское чтение, семейное чтение, музыку, одиночные и хоровые пения, оперу, лубочные картины,

дары природы. Он справедливо подчеркивал, что музыка является не только языком чувства, но и средством для более полного высказывания идей, "убеждений, понятий ума".

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

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

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

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

- развитие музыкального слуха как органа восприятия;
- знакомство с нотной грамотой;

- накопление определенной суммы музыкальных впечатлений как залог пробуждения потребности в как можно более частом общении с искусством.

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

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

Миропольский обобщил основные требования к составлению программы обучения пению:

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

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

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

обучения.

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

Смоленский утверждал, что творческие способности заложены во всех детях без исключения, — необходимо поставить педагогический процесс так, чтобы эти способности проявились. Он писал: «...педагогика — является искусство выращивания людей не только по своим рецептам, но и соответственно способностям каждого ученика». Огромное внимание он уделял развитию эмоционального и логического мышления, наблюдательности и реакции, дирижерским жестам.

На основе исследовательской и научно-методической работы Смоленского сформулированы важнейшие принципы воспитания и обучения учителей-музыкантов в России на рубеже XIX-XX ст., на что в значительной степени опирается современная музыкальная педагогика. Это:

- направленность обучения на приобретение профессиональных навыков;
- доступность знаний, последовательность изучения музыкальных предметов;
- воспитание стойкого интереса к избранной специальности;
- всестороннее развитие музыканта;
- тесная связь музыкального обучения и исполнительской практики.

Педагогическая деятельность Смоленского развивалась в двух направлениях: музыкальное воспитание школьников и обучение учителя. Школьным образованием он занимался с 1875 до 1889 г. Впервые в школьном образовании Смоленский ставит проблему единства воспитания и обучения на уроках пения. В статье «Заметки об обучении пения в учительских семинариях и народных школах»⁵⁸ он определяет три главные

⁵⁸ Смоленский С.В. Заметки об обучении пению в учительских семинариях и народных школах. — «Семья и школа», 1881, т.2.

цели: воспитательную — «формирование духовной культуры», образовательную — «знание музыкальной литературы» и развивающую — «обучения приемам пения». Вместе с тем он ставит важный вопрос о создании высококачественных школьных учебников и методической литературы для учителей и сам же успешно решает его, создав 4-томный «Курс хорового церковного пения»⁵⁹, «Азбуку знаменного пения»⁶⁰. В этих учебниках Смоленский предлагает свои методические разработки. В «Азбуке» представленная методика знаменного пения, в «Курсе хорового церковного пения» изложенная «методика преподавания пения за цифровой нотацией для учителей». Учебник выдержал шестнадцать изданий (последнее — в 1911 г., СПб.) и был одним из основных в народных школах России.

Учитывая социально-историческое развитие страны и преобладающую часть в ней крестьянского населения, Смоленский обращал особое внимание на постановку музыкального воспитания в сельской школе, называя его «фундаментом общего образования в аграрной России». Смоленский неоднократно поднимал вопрос о создании специального учебника для сельской школы. Занимаясь школьным музыкальным образованием, он предложил конкретные методы работы на уроках и внеклассных занятиях. При обучении пению он предлагал принцип «осмысления певческого процесса», то является сознания, а также «работу творческого воображения» (принцип «эмоционального мышления»). Смоленский придавал значение «отбору теоретических понятий», доступных детскому пониманию. На уроках добивался эмоциональной заинтересованности и самостоятельности музыкального мышления учеников. В особенности ценил «высокую требовательность и максимальную отдачу».

Для ускоренного обучения детей нотной записи и

⁵⁹ Смоленский С.В. Курс хорового церковного пения: Кн.1-4. – Казань, 1885.

⁶⁰ Смоленский С.В. Азбука знаменного пения. Извещение о согласнейших пометах старца Александра Мезенца. – СПб, 1888.

чтению из письма Смоленский применял систему цифровой нотной записи Шеве, упростив и усовершенствовав ее. Преимущество этой системы состояло в быстром разучивании хоровых произведений и развития скорости при пении по цифровой записи многоголосной хоровой партитуры.

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

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

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

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

бы работа этих учебных заведений.

Экспериментатором и практическим разработчиком одной из методических концепций в этом направлении стал **Болеслав Леопольдович Яворский** (1877-1942) — выдающийся музыкант-пианист, профессор Киевской консерватории (1916-1921) и Музыкально-драматического института им.Н.Лысенко (1918-1921), директор Киевской народной консерватории (1917-1921 гг.). В 1921 г. Яворский переехал в Москву, где работал в государственных органах организации музыкального образования. С 1938 г. — профессор Московской консерватории ⁶¹.

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

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

В трактовке этого понятия в его высказываниях четко просматриваются широкое и более узкое его значения. В широком — это способность осмысливать логику развития музыкального языка, проявлять его закономерности, внутренние связи и т.п., то является способность понимать язык музыки и говорить им ⁶².

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

⁶¹ Музыкальная энциклопедия: В 6 томах / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. — М.: Сов. энциклопедия, 1982. — Т.6. — С.608-610.

⁶² Яворский Б.Л. Строение музыкальной речи, ч.1-3. — М., 1908.

источника музыкального движения – ладовой дифференциации звуков.

Вводя понятия «внутренней слуховой настройки», Яворский трактует его целиком в духе ладовой теории, то является связывает со способностью ощущать внутренне ладовое тяготение⁶³.

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

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

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

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

В процессе изучения произведения Яворский придавал важное значение представлению общей исторической и культурологической панорам («...к каждому музыкальному

⁶³ Яворский Б.Л. Упражнения в образовании ладового ритма, ч.1. – М., 1915.

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

Изучение каждого музыкального произведения должно было происходить в таком порядке:

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

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

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

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

После революционных событий 1917-1918 гг. установилась власть, подчиненная большевикам, во главе которых стоял В.И.Ульянов (Ленин) (1870–1924). Политика в

области искусства, образования и воспитания была направлена на решение задач, теоретическим источником которых стала марксистско-ленинская теория "коммунистического воспитания масс". Основным стержнем этой теории выступал принцип "всестороннего и гармонического развития личности", способной построить новое коммунистическое общество ⁶⁴. Поэтому все процессы, связанные с обучением и воспитанием, в том числе и музыкальным, были пронизаны коммунистической идеологией.

Проводником этой идеологии в искусство и, в частности, в художественное образование и воспитание стал **Анатолий Васильевич Луначарский** (1875-1933), который с 1917 г. был народным комиссаром (в современном понимании — министром) образования большевистского правительства в Москве. Основные теоретические положения музыкального образования и воспитания были им изложены в "Основных принципах единой трудовой школы" (1918 г.). Этот документ имел статус правительственного постановления, где концепция эстетического и в частности музыкального воспитания сводилась в практическом понимании к "...систематическому развитию органов чувств и творческих способностей ребенка, которое расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее" ⁶⁵.

Известным государственным деятелем в эпоху становления социалистической культуры 20-30 гг. XX ст. была **Надежда Константиновна Крупская** (1869-1939), которая сыграла большую роль в развитии и воплощении в жизнь идеи массовости в искусстве и, в частности, в музыкальном

⁶⁴ Этот принцип предложенный Карлом Марксом в конце XIX ст. в статье "Инструкция делегатам временного Центрального Совета по отдельным вопросам" в начальном виде сводился к необходимости осуществления умственного, физического воспитания и технического обучения личности, что, по его утверждению, и предполагало ее всестороннее и гармоническое развитие.

⁶⁵ Основные принципы единой трудовой школы / Хрестоматия по методике музыкального воспитания: Учебное пособие.../ сост. О.А.Апраксина. — М.: Просвещение, 1987. — С.8.

воспитании школьников. Возглавляя Государственный ученый совет при Наркомпросе (Народный комиссариат просвещения), Крупская рассматривала музыкальное воспитание как "резонатор, усиливающий все коммунистическое, все коллективистическое, ...что было поднятое в душе масс революцией". Она выдвигала принцип "организации чувств" и "организации умов" с помощью участия масс в музыкальном искусстве. Крупская писала, что необходимо "втянуть массы в музыкальную деятельность — это имеет большое значение с точки зрения организации активности масс, если масса не только смотрит и слушает, а и сама принимает участие в какой-нибудь работе" ⁶⁶.

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

Значительный вклад в развитие теории и практики музыкального воспитания прошлого внесли **Станислав Теофилович Шацкий** (1878-1934) и его жена **Валентина Николаевна Шацкая** (1882-1978). Ценность их теоретического

⁶⁶□ Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. — Т.7. — С.86. — Т.8. — С.345-346. — Т.3. — С.313-316.

наследства состоит в том, что они в процессе своей педагогической деятельности воплощали в практику принципы объединения музыкального развития детей с развитием их общих эстетичных потребностей.

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

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

- Музыкально-эстетическое воспитание всех без исключения детей в разных звеньях работы школы.
- Признание эстетического и, в частности, музыкального воспитания как одного из ведущих факторов формирования личности в целом, а не формирование отдельных ее "чисто эстетических" качеств.
- Осуществление музыкального воспитания путем полноценного восприятия ими произведений музыкального искусства, которое предусматривает их целостный анализ и осознание.
- Необходимость педагогического руководства эстетическим развитием учеников, направленного на вызов их реакции, соответственно содержанию произведения и единства эмоционального и сознательного восприятия.

"Наша задача, — писала Шацкая В.М., — воспитать у молодёжи любовь и любопытство к музыке, развить и сформировать здоровые музыкальные вкусы, помочь юношам и девушкам овладеть определенным кругом эстетических понятий

и убеждений соответственно коммунистическому мировоззрению и коммунистической морали"⁶⁷.

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

Этой же мысли придерживался и известный ученый, музыковед и композитор **Борис Владимирович Асафьев** (1884-1949), известный под псевдонимом Игорь Глебов. Его требование к музыкальному воспитанию состояло в лозунге: "В сторону от профессионализма!". Он считал, что "...музыкальное школьно-педагогическое дело — важнейшая, первоочередная справа нашей музыкальной современности"⁶⁸.

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

Основным методологическим положением его музыкально-просветительских и педагогических стремлений было то, что главным формирующим фактором эстетического вкуса является восприятие искусства, осознание его формы, содержания, специфики сущности посредством **наблюдения**.

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

⁶⁷ Шацкая В.Н. Музыка в школе.— М.: Академия пед.наук РСФСР, 1963. — Кн.2. — С.4.

⁶⁸ Вопросы музыки в школе / Ред. И.Глебова, предисловие. — Л.: Брокгауз-Эфрон, 1926. — С.6.

заключения и обобщение – это другое дело. Наблюдать искусство – это, прежде всего, уметь воспринимать его...

Что восприятие музыки может привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса — в этом нет сомнения"⁶⁹.

Из этого Асафьев Б.В. делает вывод, "что для более правильного приближения к познанию музыки как предмета, который обогащает наш жизненный опыт и повышает чувство жизни, необходимо не столько ее обучение или изучение ее как научной дисциплины, сколько наблюдение (целесообразно организованное) осуществляемых в ней изменений и преобразований материала". В связи с этим, "важнейшей музыкально-педагогической задачей является развитие звуковых (слуховых) навыков, которые помогают свободно ориентироваться в музыкальной природе слуховых образов (ритм, расстояние, динамика, темп, колорит, тембр) и в эмоциональном их содержании, и в символике выражения и изображения (звукозапись)"⁷⁰.

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

Особенное значения в этой работе Асафьев Б.В. придаёт участию детей и молодёжи в хоровом пении, которое по его мнению создает для его участников "возможность быстрого возрастания музыкального сознания и музыкального восприятия"⁷¹.

Период послевоенных лет (после 1945 г.⁷²) и до конца 70-х годов XX ст. развитие музыкального образования и

⁶⁹ Глебов И. Музыка в современной общеобразовательной школе. – Л.: Брокгауз-Эфрон, 1926. — С.9-11.

⁷⁰ Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1973. – С.61.

⁷¹ Там же. – С.18.

⁷² С 1939 г. по 1945 г. продолжалась Вторая Мировая война, во время которой была приостановлена работа по музыкальному образованию и

воспитания было подчинено основной задаче строительства социалистического общества. Государственные программы социального развития народа, в частности музыкального воспитания, выходили из принципа всестороннего и гармонического развития человека. Но этот принцип был строго подчинен коммунистической идеологии, которая определяла музыкальное искусство массовым явлением, которое, по известному выражению, должно "принадлежать народу"⁷³.

Соблюдение этого принципа привело к утверждению, что музыкальное искусство (как и другие виды искусства) не является элитарной формой человеческого сознания, а выступает средством формирования гармоничного развития члена общества, где "...кто был никем — тот станет всем"⁷⁴.

Основными задачами музыкального образования и воспитания народа стало его привлечение к художественной самодеятельности, развитие массового хорового пения и коллективных видов музыкального исполнительства.

Принцип массовости стал главным в организации музыкально-просветительской работы. При школах, высших учебных заведениях, домах культуры и клубах действовали кружки художественной самодеятельности. Местными органами образования и культуры организовывались олимпиады художественной самодеятельности. Для лучших музыкальных коллективов было введено почетное звание "народный".

Профессиональное музыкальное образование готовило кадры для управления этим процессом, развития массовых форм музыкальной деятельности, для создания произведений

воспитанию. Преподавание музыки в школе на свободных от немецкой оккупации территориях все же возобновилось в 1943 г., но проходило только в 1-4-х классах.

⁷³ "Искусство принадлежит народу..." — это высказывание В.И. Ленина в 20-х годах XX ст. было записано Кларой Цеткин в беседе с ним и представлено в её воспоминаниях.

⁷⁴ Эти слова из международного коммунистического гимна "Интернационал", написанного в 1871 г. и опубликованного в 1888 г. французским композитором П.Дегейтером на слова Э.Потье.

музыкального искусства, прославляющих успехи социалистического строительства.

После XXV съезда КПСС (Коммунистическая партия Советского Союза), который состоялся в 1976 г., политика союзного государства в области развития образования и воспитания была направлена на решение основных его задач: улучшение подготовки кадров с высшим образованием, расширение профориентационной работы и профессионального образования молодёжи. Это оказывало содействие направлению усилий передовых музыкантов, педагогов на поиски новых форм музыкального образования и воспитания.

Основное внимание было направлено на общеобразовательную школу. К разработке программ по музыке приступили несколько лабораторий научно-исследовательских институтов бывшего союза, но наиболее известной и распространенной в школах Украины определилась программа, разработанная под руководством известного русского композитора и педагога **Дмитрия Борисовича Кабалецкого (1904-1987)**. Программа была построена на основных идеях, которые Д.Кабалевский высказало в своих радиовыступлениях для детей "О чем говорит музыка" и в своей книге "О трех китах и про многое другое"⁷⁵.

Основной целью программы стало решение задач общего музыкально-эстетического и морального воспитания школьников, прививание навыков разных видов музыкально-эстетичной деятельности, здорового эстетического вкуса, привлечение к участию в художественном творчестве, старание жить по "законам красоты".

Д.Кабалевский утверждал, что главная задача – "...это вызвать у детей и подростков понимания и ощущение того, что музыка (как и другие виды искусства) не простое развлечение и не приложение, не "гарнир" к жизни, которым можно

⁷⁵ Позже эти выступления на всесоюзном радио были записаны и выпущены на шести граммофонных пластинках государственной фирмой грамзаписей "Мелодия", а книга стала настольной книгой музыкальных руководителей в дошкольных и внешкольных учреждениях.

пользоваться и не пользоваться на свое усмотрение, а важная часть самой жизни, жизнь в целом и жизнь каждого отдельного человека..."⁷⁶...

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

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

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

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

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

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

⁷⁶ Кабалевский Д. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы. В кн.: Музыкальное воспитание в Советском Союзе. / Ред.-сост. Л.Баренбойм. — М.: "Сов.композитор", 1977. — С.62.

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

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

2.2. Сущность процесса музыкального воспитания и его компоненты

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

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

Что следует понимать под сущностью воспитательного процесса?

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

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

В разделе общей музыкальной педагогики процесс воспитания мы рассматривали в широком и узком значении этого слова. Музыкальное воспитание как специфическую педагогическую деятельность, направленную на достижение

разных уровней музыкальной сформированности личности, следует рассматривать в таких значениях:

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

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

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

2.3. Структура и движущие силы процесса музыкального воспитания

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

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

С субъективными факторами является стремление значительной части молодежи к овладению привычками музыкально-творческой деятельности, использование образцов музыкального искусства в повседневной жизни, расширением

сети учреждений, которые используют музыкальное искусство как средство организации прибыльного бизнеса.

Методологической основой музыкального воспитания, как и художественно-эстетического творчества в целом, является **эстетика** — философская наука об общих закономерностях художественного освоения действительности человеком, о сути и формах отображения действительности и преобразование жизнь **по законам красоты**⁷⁷. Поэтому цель и структура музыкального воспитания в целом должны быть подчинены эстетическим категориям, которые отвечают и оказывают содействие воспроизведению и улучшению жизни “по законам красоты”.

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

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

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

Цель музыкального воспитания формируется из основной цели, декларированной общественным заказом на основе общественной морали, сформулированной основным

⁷⁷ Эстетика — от гр. “айдетихос” — способный чувствовать (Український радянський енциклопедичний словник в трьох томах. — Т.1, — К.: УРЕ, 1986. — С.595)

Законом – Конституцией Украины и другими законодательными актами – всестороннее развитие человека как личности и высочайшей ценности общества, развитие его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала украинского народа.

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

Формирование музыкально-эстетического сознания личности по конечному результату предусматривает: овладение определенным комплексом знаний и представлений о музыкальном искусстве; привычками аналитически-оценочного музыкального мышления, базирующегося на приоритетных общечеловеческих и художественных ценностях. Содержание музыкального воспитания реализуется: условиями создания музыкально-эстетичной 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 следует выделить также и формы социокультурного музыкального влияния на личность — это прежде всего воспитание в семье и так называемое комитатное музыкальное воспитание — опосредствованное влияние музыкальных явлений как фона в бытовой жизни, или неаналитическое восприятие музыки во время досуга.

Методы музыкального воспитания — это взаимодействие 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 в внеурочных формах организации музыкально-воспитательной работы.

Эти виды деятельности можно поделить на сугубо учебные, наставительно-игровые, общественно-творческие, 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, который предусматривает развитие личности, музыкальное воспитание имеет свои движущие силы, то является предпосылки, которые заставляют постепенное количественное и качественное преобразования 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 — разногласие 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 разногласием между новыми музыкально-эстетическими потребностями,

запросами личности и достигнутым уровнем возможностей к их удовлетворению.

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.

2.4. Принципы и этапы процесса музыкального воспитания личности

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

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

Эффективность музыкально-эстетического воспитания зависит не только от степени единства его внутренней и внешней структур. Она зависит еще от правильного понимания специфики музыкального искусства как общественного явления,

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

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

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневной работы, общении с искусством и природой, в быте, в межличностном общении, везде основные эстетические 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 доказывать качество до художественно-эстетического совершенства. Музыкальное воспитание как объективный и субъективный процесс должно проходить в тесной связи с другими направлениями воспитательной работы, которые в своем содержании предусматривают формирование эстетического отношения к окружающему миру.

Принцип 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 Шевченко Г.П. Система эстетического воспитания выстраивается так, чтобы разнообразные виды искусства постоянно взаимодействовали в процессе влияния на личность. На этом основывается необходимость осуществления тесных 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 является **принцип связи музыкального воспитания с жизнью.** Особенность этого принципа состоит в том, что красота музыкального искусства и жизни имеют действующее воспитательное влияние лишь тогда, если человек научился определять, понимать и чувствовать художественно-эстетические явления в окружающей жизни, проникать в их сущность.

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

Но в области музыкального воспитания необходимо учитывать, организовывать и анализировать весь поток художественной информации, которая стекается к личности за разнообразными каналами. Поэтому важно достигать единства урочных и внеурочных форм организации музыкального

воспитания. Обязательность этого требования сохраняется при любом количестве часов, которые отводятся на профессиональную подготовку в учебном плане.

Специфическим в музыкальном воспитании является **принцип объединения практической музыкальной деятельности и самостоятельности**. Он приобретает особое значение в условиях элементарного музыкального образования и обучения, хотя и в профессиональной подготовке музыкантов соблюдение 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-эстетичной эрудиции личности, предоставление элементарных знаний в области музыкального и сопредельных с ним искусств. Для этого используются средства и методы массового привлечения личности к знакомству с музыкальными явлениями. В процессуальном плане – это организация посещения музыкальных концертов, слушание музыкальных произведений, изучение истории музыкального искусства, его специфического влияния на развитие человеческой цивилизации.

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

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

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

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

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

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

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

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

На этом этапе содержание музыкального воспитания направлено на завершение музыкально-эстетического

формирования личности. Он реализуется в основном в условиях профессиональной подготовки музыканта.

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

2.5. Закономерности и условия повышения эффективности музыкального воспитания

Закон – философская категория, которая отображает существенное, общее, стойкое, необходимое для данной области взаимоотношение между явлениями объективной действительности ⁷⁸.

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

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

⁷⁸ Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С.188.

Воспитание как общественное явление функционирует и развивается тоже за определенными признаками 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, которая обеспечивает поступательное развитие уровня нравственности члена общества.

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

К главным закономерностям музыкального воспитания личности следует отнести такие:

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

- **связь между уровнем музыкального развития личности и характером его практической музыкально-творческой деятельности.** Музыкальное воспитание осуществляется в объединении с практической музыкально-творческой деятельностью. Нередко в практике исполнительской деятельности бывают случаи, когда

исполняемое произведение не до конца осмыслено исполнителем вследствие его музыкальной незрелости (неразвитости). Таким образом, эта закономерность требует обеспечения соответствия уровня музыкального развития личности и характера его практической музыкально-творческой деятельности.

- **единство общей цели воспитания личности и конкретных музыкально-воспитательных задач.** Эта закономерность вытекает из основных общественных задач формирования личности, которые 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 свойством те или другие черты, качества, вкусы, стоимости. Воспитать музыканта невозможно без его самостоятельной работы над развитием и улучшением своих музыкальных качеств.

- **зависимость музыкального воспитания от общего развития музыкальной 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 преодоление

расхождений между содержанием музыкально-воспитательной работы и уровнем развития музыкальной культуры общества необходимое для эффективности музыкального воспитания.

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

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

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

Успех музыкально-воспитательной работы зависит не только от соблюдения определенных закономерностей и принципов ее организации. Необходимой составной повышения эффективности музыкального воспитания должны выступать условия, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс. Эти условия определяются, по крайней мере, двумя

факторами: экономическим (материальным) и нравственно-психологическим.

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

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

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

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

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

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

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

Для обеспечения экономического условия эти учебные заведения в наличии должны иметь все то, что касается

общеобразовательных учреждений, но дополнительно — учебно-методическую базу и штат преподавателей, которые могли бы обеспечить профессиональную среднюю музыкальную подготовку учеников на уровне полной музыкальной грамотности, способных самостоятельно выполнять несложных музыкальных произведений, имея привычки аккомпанирования и игры в ансамбле или оркестре.

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

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

Второе условие — нравственно-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, которое создается в любом учебном заведении.

Рассматривая выше вопрос развития и формирования личности, мы отмечали, что среда — это окружающие человека социальные, материальные и духовные условия его жизнедеятельности. От окружающей среды зависит качество и эффективность формирования личности. Музыкально-эстетическая среда на разных уровнях музыкального образования

и воспитания выступает самым необходимым условием воспитания музыканта.

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

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

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

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

2.6. Общие методы музыкального воспитания

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

В упоминавшейся выше работе К.С.Станиславского, который впервые разложил "по полкам" процесс обучения актерскому искусству писал: *"Об искусстве надо говорить и писать просто, поняло. Мудреные слова пугают ученика. Они*

*возбуждают ум, а не сердце. От этого в момент творчества человеческий интеллект вытесняет артистичную эмоцию с ее подсознанием, каким отведенная значительная роль в нашем направлении искусства"*⁷⁹.

Это объясняет то, что, давая определения некоторым понятиям 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.

Что касается процесса музыкального воспитания, то в этом направлении в настоящее время общности в теоретических определениях методов музыкального воспитания до сих пор нет.

Например, российский теоретик эстетического воспитания **Лихачев Б.Т.** в общем художественном (творческом) воспитании детей выделяет три основных группы методов: а) практическое обучение; б) эстетическое оптимальное восприятие; в) художественно-творческая деятельность⁸⁰. В этом мы усматриваем терминологическую некорректность, так как процессы обучения и воспитания в педагогической науке рассматриваются в отдельности и имеют свои четко определенные методы.

Авторы одного из последних 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

⁷⁹ Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1951. — С.8.

⁸⁰ Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1985. — С.136-142.

грамотность); г) общественно-полезная деятельность, которая выражается активной пропагандой музыкального искусства⁸¹. Это утверждение вообще отмечается глобальным подходом, который охватывает весь учебно-воспитательный процесс, где смешивается в одно и музыкальное обучение, и воспитание.

Более четкое определение, на наш взгляд, имеет характеристика методов музыкального воспитания, сформулированная исследовательницей проблем музыкального воспитания детей младшего возраста **Ветлугиной Н.А.** Эта характеристика сводится к их определению на основе общей в педагогике теории воспитания, а именно: а) методы убеждения средствами музыки; в) методы приучения и упражнения⁸². Такой подход имеет научно-теоретическую основу и дает возможность дальнейшего детального обоснования методов на основе главных положений теории воспитания.

Известная профессор **Апраксина О.А.** избегает теоретических обоснований и предлагает в организации музыкального воспитания школьников опираться на систему, которая включает: воспитание у школьников интереса и любви к музыке, потребности общения с ней; обучение разным видам музыкальной деятельности; развитие музыкально-творческих способностей; образование, которое предусматривает знакомство с лучшими образцами мировой музыкальной культуры⁸³.

⁸¹ Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб, 2000, С.6-13.

⁸² 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.

⁸³ Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие. — М.: Просвещение, 1983. — С.54.

Авторы **Дмитриева Л.Г.** и **Черноиваненко Н.М.** разделяют методы музыкального воспитания на три подгруппы: методы стимулирования музыкальной деятельности; методы эмоционального влияния; методы сравнения⁸⁴. Такая характеристика включает только определенную часть музыкально-воспитательной деятельности, которая не в полной мере предусматривает формирование навыков музыкально-творческой практической деятельности учеников, что является составной частью музыкальной воспитанности личности.

Известный украинский методист, профессор **Ростовский А.Я.** определяет основные методы музыкального воспитания на основе закономерностей музыкально-образовательного процесса, который в свое время выдвинул Кабалевский Д.Б.: а) воспитательное влияние музыки возможно только тогда, если дети учатся по-настоящему слышать ее и рассуждать о ней; б) эстетическое влияние музыки на духовный мир ученика возможно только тогда, если музыкальное произведение приносит ему художественное наслаждение⁸⁵. Такой подход раскрывает перспективу субъективного (творческого) определения и применения 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 действий преподавателя, построенных на объективных способах познания и превращения действительности в процессе обучения

⁸⁴ Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методы музыкального воспитания в школе. — М.: Просвещение, 1989. — С.3-10.

⁸⁵ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. — Тернопіль, 2001. — С.8-10.

и воспитания ⁸⁶. 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.** В-первых в музыкальном воспитании и обучении он отстаивает необходимость преодоления противоречий между эстетическими (художественными) принципами и выбором методов музыкального обучения и воспитания. Он отмечает: "Нередко методы работы педагога находятся в противоречии с его художественными установками. Если, например, он ставит своей задачей воспитать исполнителя, который сможет свободно и импровизационно передать поэтический образ музыкального произведения, но при этом "натаскивает" ученика, заставляя его механически копировать свое исполнительство ("играй, как я"), то между художественным идеалом и методами создаются непреодолимые противоречия" ⁸⁷.

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

В общем музыкальном воспитании он предлагает применить так называемый "элементарный музыкальный комплекс", что включает в себя пять основных компонентов: переживание музыки; музыкальный слух; чувство музыкального ритма; умение сосредоточенно "наблюдать" течение музыки; привычки и умение читать музыку ⁸⁸. Из этого следует сделать вывод, что формирование

⁸⁶ Дьяченко Н.Г. и др. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г.Дьяченко, И.А.Котляревский, Ю.А.Полянский. — К.: Муз. Украина, 1987. — С.22-33.

⁸⁷ Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — М.: Музыка, 1974. — С.12.

⁸⁸ Там же. — С.229.

указанных качеств Баренбойм Л.А. относит к сфере формирования музыкального сознания (мышления), на что в своё время указывали Б.В.Асафьев и Б.Л.Яворский.

Необычный подход к определению теоретических категорий музыкально-педагогического процесса осуществляют **Абдуллин Э.Б. и Николаева Е.В.** в своем учебнике «Теория музыкального образования»⁸⁹. 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 в отраслях производственной и общественной сферы, в том числе и музыкальной, может быть элементарным, средним, специальным, высшим. Поэтому формы его организации определяются внешними характеристиками процесса его получения – дневная, вечерняя, заочная, дистанционная и т.п.. Авторы учебника основной формой музыкального образования считают уроки музыки, хотя в общей педагогике уроки являются основной формой организации исключительно школьного обучения или видом учебных занятий.

Во-вторых, – не совсем корректно определяются, выделенные в отдельную главу упомянутого учебника, «методы музыкального образования». Такого понятия в теории музыкальной педагогики совсем не может быть. Категория «метод» в классической педагогике относится исключительно к конкретным ее разделам – теории воспитания, теории обучения (дидактики), а не к образованию в целом. Поэтому методы обучения и методы воспитания в музыкальной области следует рассматривать раздельно, так как они имеют разное назначение. В практическом проявлении они представляют собой взаимодействие учеников (воспитанников) и учителей (воспитателей), в результате которого: в музыкальном обучении происходит передача и усвоение музыкальных знаний, умений, навыков, а в музыкальном воспитании – формирование

⁸⁹ Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

музыкального сознания (мировоззрения), личностных музыкальных качеств, развитие музыкальных способностей.

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

Общие методы музыкального воспитания соответственно современным педагогическим требованиям можно условно разделить на такие группы:

а) методы формирования музыкально-эстетического сознания;

б) методы организации музыкально-эстетической деятельности и формирование опыта практического музыкального творчества;

в) методы стимулирования практической музыкальной деятельности;

г) методы музыкального самовоспитания.

Методы формирования музыкально-эстетического сознания

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

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

Музыкально-эмоциональное влияние – специально созданная, целесообразная организация жизнедеятельности участников воспитательного процесса, связанная с использованием образцов музыкального творчества, которые влияют на эмоционально-образную сферу мышления

личности. К этому относятся – демонстрации и иллюстрации определенных музыкальных произведений (образцов), сопровождаемые яркими выразительными и изобразительными элементами, которые вызовут соответствующую положительную эмоциональную реакцию (переживание).

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

У б е ж д е н и я – действия преподавателя, направленные на формирование личностного отношения воспитанников к музыкальному искусству, в соответствии с которым возникает конкретное отношение к музыкальному произведению (образцу), которое избирается ими как единственно возможное в данных условиях. К ним относятся – склонение, внушение, разъяснение, объяснение, сравнение и т.п..

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

Ранее мы отмечали, что по утверждению известной украинской исследовательницы проблем эстетического воспитания профессора Рудницкой О.П., критерии уровня сформированности музыкально-эстетического сознания личности определяются в процессе диагностики его художественного развития в контексте проведения научно-педагогических исследований⁹⁰. Их можно условно поделить на три группы.

Первую группу составляют критерии ценностных ориентаций личности, направленных на общий художественно-эстетический кругозор. Для музыкального развития показателями развития этих ориентаций главнейшими являются такие:

- общая музыкально-эстетическая эрудиция учеников;
- наличие знаний в области музыкального искусства;

⁹⁰ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.251-258.

- частота общения с музыкальными произведениями;
- избирательность вкусовых предпочтений;
- стремление к самостоятельной музыкальной деятельности.

Во **вторую** группу входят критерии оценки личностью музыкальных произведений, которые характеризуют её способность к эмоциональному сопереживанию художественному образу, эмпатического⁹¹ проникновения в замысел автора, умение анализа и интерпретации произведения.

Главными показателями оценочной деятельности выступают:

- адекватность⁹² 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 вербальную⁹³ 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 являются:

- готовность к самооценке своих художественных впечатлений;

⁹¹ Эмпатия от гр. “[ем]” – во время и “[патос]” – чувство) – понимание чувств и эмоционального состояния другого человека. В современной трактовке – способность личности к сочувствию, сопереживанию.

⁹² От лат. "adaequatus" – приравненный, соответственный, тождественный.

⁹³ Вербализация (от лат. verbalis – словесный) – способность человека выражать свои мысли и чувства словами (говорением).

- критичность оценки собственной подготовки к общению с музыкальным искусством;
- способность к осознанию имеющихся внутренних разногласий;
- склонность к самосовершенствованию;
- умение определять и планировать свое дальнейшее музыкальное развитие.

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

Методы организации музыкально-эстетической деятельности и формирование опыта практического музыкального творчества

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

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

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

С первого опыта общения с музыкальным искусством преподаватели приучают учеников к практическому выполнению музыкальных произведений, участия в

музыкальном самодеятельном творчестве, коллективных музыкальных мероприятиях.

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

У п р а ж н е н и я – многократное повторение определенных музыкально-творческих действий (задач), целью которых является закрепление и усовершенствование практических навыков музыкального исполнительства.

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

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

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

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

Формирование опыта практического музыкального творчества будущего музыканта тесно связано с

общественностью. Поэтому в его музыкальном воспитании значительную роль играет общественное музыкальное мнение — состояние массового отношения разных групп людей к событиям и фактам музыкальной действительности. Чаще оно выполняет консультативную и контрольную функцию, является своеобразным экспертом уровня практического совершенства музыканта.

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

Поэтому общественное музыкальное мнение следует выделить в специфический метод формирования опыта музыкально-творческой деятельности будущего музыканта, который характеризуется объективным явлением, не зависимым от характера и содержания музыкально-воспитательной работы.

Методы стимулирования практической музыкальной деятельности

Стимул ⁹⁴ в музыкальном воспитании – это специально организованное влияние на сознание, мотивацию, чувства и волю личности с целью повышения его музыкально-творческой активности.

Стимулировать — означает побуждать к определенным действиям. Процесс стимулирования в общем значении можно рассматривать: С одной стороны – как движущую силу воспитания, возникающую на основе мотивов (материальных, социальных и нравственно-психологических) и разрешения противоречий, о которых мы говорили выше. С другой стороны – как совокупность специальных методов, которые применяются педагогом для создания ситуации побуждения личности к определенным действиям.

⁹⁴ От лат. stimulus — толчѣк, поощрение.

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

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

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

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

Прямое (непосредственное) требование выдвигается педагогом, как правило, декларативно, касается всех без исключения и подлежит соответственно выполнению без всяких возражений.

Побочное (косвенное) требование в своем составе кроме прямого имеет отношение совета или оценочное отношение преподавателя к деятельности ученика (студента) — это требование-совет, требование-намек, требование-просьба и т.п..

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

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

К методам стимулирования следует отнести также **поощрения и наказания**.

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

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

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

Наказание – моральное, психолого-педагогическое влияние на личность, с помощью которого происходит коррелирование⁹⁵ и коррекция⁹⁶ поведения личности. Наказание вызывает неприятные переживания и чувство стыда за совершенные поступки или невыполнение обще принятых педагогических требований. А.С.Макаренко образно называл это состояние "выталкиванием" из общих рядов". При применении методов наказания следует придерживаться высокой объективности и учитывать индивидуальные особенности будущих музыкантов. Несправедливые наказания в музыкальном воспитании могут создать конфликтную ситуацию или привести к тому, что ученик (студент) может потерять веру в возможность овладения музыкальным искусством по причине недостатка музыкальных способностей.

К наказанию в музыкальном воспитании следует отнести: замечание, претензии, отрицательные выводы и оценки деятельности.

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

Не целесообразно, например, строить воспитательный процесс исключительно на педагогических требованиях или на соревнованиях. Это, с одной стороны, может притупить

⁹⁵От сл. "кореляция" (лат. correlativus —соотношение, соотносительность).

⁹⁶От лат. correctio — исправление, улучшение.

творческий, инициативный подход личности к музыкальным занятиям. С другой стороны — может развить нездоровый дух соперничества, который приведет к отрицательным моральным взаимоотношениям в коллективе и будет способствовать развитию амбициозных отрицательных качеств будущего музыканта.

Методы музыкального самовоспитания

Общеизвестно, что самовоспитание — это процесс целенаправленной самостоятельной работы личности над усовершенствованием своих личностных качеств.

Самовоспитание личности может осуществляться в интеллектуальной, нравственно-психологической и физической сфере. Оно приобретает характер самообразования, которое может быть организованным или спонтанным⁹⁷.

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

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

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 сравнение себя с другими людьми — музыкантами более высокого уровня.

⁹⁷ От лат. "spontaneus" — самопроизвольный. В нашем понимании — деятельность вызванная личностными внутренними причинами или поощрениями.

Самовоздержание – действия личности, направленные на ограничение или недопущение отрицательных, нежелательных поступков в своей деятельности. К методам самовоздержания следует отнести самовнушение; самоотказ; самозапрет; самонаказание.

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

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

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

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

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

2.7. Формы организации музыкального воспитания

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

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

Массовые формы организации музыкального воспитания как правило внедряются в общественном воспитательном процессе. Они являются частью учебно-воспитательного процесса любого учебного заведения.

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

Массовые формы музыкального воспитания по уровню их влияния на личность можно условно поделить на активно действенные и пассивно действенные.

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

Пассивно действенные — это мероприятия, которые не предусматривают активное практическое участие участников направленное на репродуктивное восприятие музыкальных явлений. К ним относятся посещаемость концертов, музыкальных лекториев, просмотр и прослушивание телерадиопрограмм и прочие.

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

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

В практике – это индивидуальные занятия, во время которых наряду с учебными задачами решаются вопросы воспитательного плана: знакомство с особенностями творчества композитора, произведение которого изучается, эпохи, в которой он жил; анализ средств выразительности и изобразительности музыкального произведения; создание ситуаций оценочно-критического и сравнительного характера разбора музыкального произведения и прочие.

Говоря о важности музыкально-эстетического воспитания личности, следует вспомнить крылатое выражение К.Д.Ушинского: "Запоёт школа — запоёт народ!". Это выражение имеет широкое философское значение, которое подчеркивает важность общего музыкального воспитания, без которого крайне сложно сформировать личность, способную ценить прекрасное вокруг себя и создавать его.

Раздел третий

ТЕОРИЯ ОБЩЕГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)

3.1. Понятие дидактики и её основные категории

Дидактика ⁹⁸ – это область педагогической науки, которая изучает и разрабатывает теорию образования и обучение. Дидактика лежит в основе всей преподавательской деятельности и касается только процессов, связанных исключительно с образованием и обучением. В воспитательных процессах также можно выделить дидактические особенности, но только в случаях, где речь идет об обучении (овладении) конкретному воспитательному качеству (привычки).

Музыкальная дидактика – это раздел музыкальной педагогики, который раскрывает сущность музыкального образования и обучения, прежде всего в содержательном, теоретическом аспекте.

Основные задачи музыкальной дидактики состоят в:

⁹⁸ От гр. "дидактикос" — поучительный.

- исследовании сути, закономерностей и принципов музыкального обучения;
- определении педагогических основ содержания музыкального образования;
- разработке систем общих методов музыкального обучения;
- разработке и совершенствовании форм организации музыкального обучения.

Основными категориями музыкальной дидактики выступают музыкальное образование и музыкальное обучение.

Из истории развития дидактики

Вообще дидактика как область педагогической науки существует давно. Ее возникновение связано с именем упоминавшегося прежде великого чешского гуманиста и педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), что считается основателем дидактики благодаря его основному произведению "Великая дидактика"(1632).

Яну Амосу Коменскому, как отмечалось раньше, принадлежит идея существующей структуры классно-урочной системы организации занятий в учебных заведениях, идея возрастного распределения детей на классы, учебного времени – на учебный год, четверти с каникулами между ними. Проведение 45-минутных уроков с перерывами, предметная система преподавания по определенным программам и учебникам – это тоже изобретение Коменского.

Коменскому принадлежит также концепция профессиональной подготовки учителей, создание отдельных методик преподавания разных предметов.

В развитие дидактики сделали вклад не только философы-просветители, а и педагоги. На рубеже XVIII ст., когда светская школа приобрела приоритет перед конфессионной (церковной), в ней сложилась теория так называемого *формального и материального образования*.

Автором теории формального образования стал **Йоган-Фридрих Герbart (1776-1841)** – немецкий философ

и педагог, который считал, что мир состоит из простых вещей ("реалов") и несложных взаимосвязей между ними. Поэтому объем сознания человека можно формировать на протяжении четырех степеней обучения.

На первой ступени ("ясность") осуществляется первичное ознакомление учеников с предметом познания, применяется элементарная наглядность.

На второй ступени ("ассоциация"⁹⁹) даются новые знания и устанавливается связь новых элементов с предшествующими, известными.

На третьей ступени ("система"¹⁰⁰) применяется такое изложение материала, который формирует его в виде правила или закона.

На четвертой ступени ("метод") формируются привычки применения приобретенных знаний на практике.

Воспитательной целью концепции Й.Ф.Гербарта была идея внутренней свободы, которая бы охватывала стремления ребенка к усовершенствованию. Средствами воспитания он считал одобрение и выговор, соблюдение правил поведения, суровый распорядок дня.

Основными предметами он считал те, которые преимущественно развивают память (древнегреческая и латинская языки), остальные предметы строятся на запоминании. Эта теория позже была положена в основу гимназического образования в России.

Поскольку теория Гербарта была ориентирована на образование интеллигенции, правящей элиты, то возникшая потребность в системе образования для практической прослойки – торговцев, ремесленников, квалифицированных рабочих.

Таким образом, возникла теория так называемого материального образования, идея создания которой принадлежит английскому философу **Герберту Спенсеру (1820-1903)**.

⁹⁹ От лат. "associatio" – объединение. В психологии и педагогике – связь представлений, обусловленных предыдущим опытом.

¹⁰⁰ От гр. "система" – целое, состоящее из частей.

Дидактические основы теории материального образования основывались на базе пяти видов человеческой деятельности – самосохранении, поиску средств к жизни, воспитании потомков, выполнении социальных функций и досуге.

К тому же, считал Г.Спенсер, школа должна прививать молодёжи привычки соблюдения гигиены, обращать внимание на физическое развитие – правильное питание, закаливание, физическую культуру. Образование обеспечивалось изучением логики, математики, психологии, биологии, химии, физики и др. Спенсер резко выступал против умственной перегрузки ребенка, что было характерной для формального образования.

Во второй половине XIX ст. значительный вклад в развитие дидактики внес немецкий педагог **Ф.А.Дистервег (1790-1866)**. Наряду с прогрессивными идеями природосоответствия воспитания и обучения, он разработал теорию развивающего обучения.

Главную задачу обучения он усматривал в развитии мышления, внимания, памяти ребенка. Учебные предметы и методы обучения определял в зависимости от того, насколько они стимулируют умственную активность учеников. Для начального обучения Ф.А.Дистервег предлагал метод эвристической беседы.

Ф.А.Дистервег является автором свыше 20 учебников по математике, географии, астрономии. Среди них следует отметить его дидактическую работу "Руководство (пособие) для немецких учителей" (1851), которое в 1913 г. вышло в России.

Мировая дидактика конца XIX — первой половины XX ст. развивалась на основах разных философских течений, которые отображали идеи так называемого прагматизма¹⁰¹, сущность которого состоит не в раздумывании над окружающим миром, а в стремлении конкретно решать проблемы, которые создаются перед человеком в разных жизненных обстоятельствах.

Немецкий педагог **В.А. Лай (1862-1926)** разработал "педагогику действия", в основе которой лежит

¹⁰¹ От гр. "[прагматос]" — действие, практика.

механическое представление о том, что для всех организмов, независимо от уровня их развития, характерная одинаковая последовательность всех жизненных процессов, которая состоит из трех основных степеней — восприятие, переработка, выражение (воспроизведение) или действие. Последнее по Лаю является главным.

Исходя из этих теоретических предпосылок, главное внимание в его школах, которые называлось "школами действия", отводилась таким видам занятий, как моделирование, рисование, уход за растениями, животными и т.п.. Свои идеи он изложил в работах "Экспериментальная дидактика" (1903), "Экспериментальная педагогика" (1908) и "Школа действия" (1911).

Американский психолог и педагог **Э.Л.Торндайк** (1874-1949) – один из основателей бихевиоризма¹⁰² в психологии и так называемой "научной педагогики", которая предусматривала исключения принципа сознания в обучении. По Торндайку сущность обучения состоит в развитии и привитии (дрессировке) желательных реакций ученика на соответствующие обстоятельства и стимулы. Об этом он написал в работах: "Принципы обучения, основанные на психологии" (1930), "Процесс учения у человека" (1935) и др.

Д.Дьюи (1859-1952) – американский философ, психолог и педагог, который в начале XX ст. основал педагогическое течение, которое получило название педоцентризма. Ее сущность состояла в утверждении того, что любая учебная наука, любая ее отдельная теория является лишь инструментом в руках педагога, и внедрение ее в содержание обучения предопределяется не объективной истиной, а практической полезностью и целесообразностью. Преподавание предметов и методы обучения, по Дьюи, должны быть заменены на игровую и трудовую деятельность. Он утверждал, что учебный курс

¹⁰² От англ. "behavior", "behaviour" — поведение. Теоретическое направление в психологии, в основе которого лежит понимание поведения человека и животного как совокупности движений (реакций), которые возникают в ответ на раздражители окружающей среды.

любого предмета должен строиться вокруг четырёх основных человеческих инстинктов – социального, инстинкт конструирования, инстинкт художественного отражения и исследовательской инстинкт.

Учитывая это, его можно считать основателем деятельного подхода к обучению, которое стало стержнем теории обучения "дорогой действий". *Педоцентризм* – управление практическим опытом без учебных программ, которое предусматривает широкую ученическую и преподавательскую самостоятельность. Этот подход с одной стороны противостоял догматизму и формализму в обучении и воспитании детей того времени. С другой – давал низкие показатели в конечных результатах образования, что отрицательно влияло на развитие теории и практики образования в США и других странах.

Свои идеи Д.Дьюи выложил в работах "Школа и ребенок" (1923) и "Школа и общество" (1925).

Большой вклад в развитие дидактики внес выдающийся русский педагог **К.Д.Ушинский** (1824-1870) – один из основателей отечественной педагогической науки. В основу педагогики К.Д.Ушинского была положена идея народности (всеобщности). Как и основатели классической педагогики, он требовал, чтобы обучение велось с учетом психологических и возрастных особенностей учеников, на базе их изучения учителями. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, познать ее также во всех отношениях", – утверждал он¹⁰³.

Среди его научно-педагогических исследований следует выделить фундаментальную работу "Человек как предмет воспитания" (1868), которая считается непревзойденным достижением мировой педагогической науки того времени.

К.Д.Ушинский – автор учебников для народной школы "Детский мир" (1861) и "Родное слово" (1864), которые в свое время имели широкое распространение в практике работы народных школ.

¹⁰³ Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. — М., 1968. — С.353.

Среди украинских педагогов-дидактов XIX ст. заметной является фигура **О.В.Духновича** (1803-1865). Он автор ряда работ, которые оказывали содействие распространению образовательного движения и созданию свыше 70 начальных школ в Закарпатье. Его основные произведения – "Книжица читальная для начинающих" (1847), "Сокращенная грамматика грамотного русского языка" (1853), "Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских" (1857) – стали первыми отечественными педагогическими пособиями.

Автором ряда учебников был **Б.Д.Гринченко** (1863-1910). Несмотря на запрет, он преподавал в школе на украинском языке, выдал 4-х томный "Словарь украинского языка" (1905-1907), а также "Украинскую грамматику к науке чтения и писание" (1907).

Значительной вехой развития дидактики стала деятельность русского психолога и педагога **П.П.Блонского** (1884-1941), который своей работой "Трудовая школа" (1919) начал и обосновал теорию трудового и политехнического обучения. Он был одним из ведущих педологов, автором книги "Педология" (1925) ¹⁰⁴. Но педология в 1936 г. была признана ЦК ВКП(б) ¹⁰⁵ лженаукой и упраздненной как такая, что в своей сущности базируется на "фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и неизменной среды" ¹⁰⁶.

Середина XX ст. для отечественной педагогической науки была очень сложной в связи с второй мировой войной и экономическим преодолением ее следствий в бывшем СССР. Но педагогическая наука все же так развивалась благодаря

¹⁰⁴ Педология – (От гр. "[пайда]" – ребёнок и "[логос]" – наука, учение) – дословно – наука о детях. Сущность её содержалась в экспериментальном исследовании способностей детей, их психологических и физиологических особенностей.

¹⁰⁵ ЦК ВКП(б) – Центральный Комитет Всероссийской Коммунистической партии (большевиков).

¹⁰⁶ Педагогический словарь в двух томах. – Т.2. – М.: Издательство АПН, 1960. – С.114.

убеждениям и идейной настроенности учителей и научных работников на образование и воспитание народных масс.

Среди дидактов-практиков 50-60-х годов XX ст. следует назвать **В.О.Сухомлинского** (1918-1970), который не создал научно-дидактических работ, но своей деятельностью, распространением опыта своей работы как педагога, директора школы, общественного деятеля в области образования и воспитание подал образцы дидактического подхода к организации педагогической работы. Свои идеи он изложил в публицистических работах "Педагогическое руководство производственной работой учеников", "Сердце отдаю детям", "Сто советов учителю", "Разговор с молодым директором школы" и других, которые вошло в 5-ти-томное издание его работ (1977).

Период 70-80-х годов отметился новыми исследованиями проблем дидактики, которые осуществлялось соответственно требованиям государственной политики относительно улучшения работы разных звеньев образования

107

К числу известных теоретиков дидактики того времени относят русских ученых М.М.Скаткина, М.О.Данилова, Ю.К.Бабанского, И.Я.Лернера, М.А.Сорокина, М.М.Поташника, которые работали над общими проблемами повышения эффективности учебного процесса в среднем, профессионально-техническом и высшем образовании.

Отдельные направления теории обучения исследовали О.М.Арсеньев (общая теория образования), Б.П.Есипов (теория учебного процесса), Л.В.Занков (теория развивающего обучения) и др.

Среди украинских ученых следует отметить С.Х.Чавдарова, В.И.Помагайбу, А.М.Алексюка, В.О.Онищука, И.Т.Федоренко; психологов – Г.С.Костюка, П.Я.Гальперина, К.К.Платонова, Н.Ф.Талызину и др, которые сделали

¹⁰⁷ В начале 80-х годов XX ст. вышел ряд постановлений Правительства бывшего СССР по поводу улучшения работы и повышения эффективности средних, профессионально-технических и высших учебных заведений.

значительный вклад в обоснование общих методов обучения, управления наставительно-познавательной деятельностью, теорию поэтапного развития умственных действий ребенка.

В музыкальной педагогике, к сожалению, фундаментальные дидактические исследования, которые раскрывали бы общие положения теории музыкального обучения, в тот период не осуществлялись, хотя определенные сдвиги в этом направлении были.

Как уже упоминалось раньше, в конце XIX — в первой половине XX ст. над исследованием разных аспектов этих проблем работали С.В.Смоленский, Б.Л.Яворский, Б.В.Асафьев. В Украине вопрос развития теории музыкального обучения решались в процессе практической деятельности ведущих музыкантов-исполнителей и композиторов. К ним следует отнести М.В.Лысенко, К.Г.Стеценко, Д.М.Леонтовича, С.П.Людкевича, С.А.Крушельницкую, О.П.Мишугу и др.

Вторая половина XX ст., а в особенности 70-80-тые годы отмечаются научным подходом к вопросам развития теории музыкального обучения. Это связано прежде всего с организацией ряда научно-исследовательских учреждений при Академиях педагогических наук союзных республик бывшего СССР, которые начали плодотворно работать над исследованием проблем музыкального обучения и воспитания.

На общем уровне значительный вклад в решение проблем музыкального обучения и воспитания, в частности развития отдельных дидактических вопросов внесли Н.А.Ветлугина, которое занималось изучением проблем музыкального обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, Д.Б.Кабалевский и О.А.Апраксина, которые осуществили значительные сдвиги в разработке и улучшении музыкального обучения и воспитания детей в общеобразовательной школе.

Среди украинских исследователей следует назвать Т.И.Цвельх, Л.О.Хлебникову, Л.Г.Кузнец, О.М.Олексюк, Г.М.Падалку, Г.М.Масол, А.Г.Болгарского, Г.Ю.Николаи, О.Я.Ростовского, О.П.Рудницкую, Г.П.Шевченко, Т.П.Танько, В.Ф.Орлова, О.П.Щолокову, которые плодотворно работают над

разными проблемами улучшения теории и практики музыкально-эстетического воспитания детей и молодёжи в Украине.

Среди научных работников, которые изучало вопрос профессионального музыкального образования и подготовки музыкантов высшего уровня, можно назвать имя русского ученого Л.А.Баренбойма, что одним из первых поднял вопрос развития теории общей музыкальной педагогики. В своей работе "Музыкальная педагогика и исполнительство" (1974) он сделал попытку, хоть и в публицистическом стиле, с разными художественно-сравнительными раздумьями, обосновать некоторые дидактические требования к музыкальному обучению и методы развития музыкальных качеств, в частности в исполнительстве.

Современное состояние развития теории музыкального образования и обучения имеет определенные особенности, которые, с одной стороны, оказывают содействие дальнейшему ее развитию – это наличие законодательства об образовании, ее содержание, стандарты, равные, требования. С другой стороны при наличии разных отдельных методик преподавания музыкальных дисциплин и особенностей исполнительства недостаточно изученные и определенные общие дидактические особенности музыкального обучения на основе классической педагогической науки.

В этом разделе мы сделали попытку определить дидактические положения организации музыкального обучения, исходя из общих теоретических предпосылок классической педагогической теории.

3.2. Содержание образования и процесса обучения

Образование – это процесс и результат обучения, которое содержит сумму знаний, которые предусмотренные ее определенным уровнем. Для общего образования эта сумма знаний определяется основами наук в гуманитарном, техническом и естественном циклах. Для профессионального и высшего образования она предусматривает получение

профессии, достижение определенного квалификационного уровня.

Содержание образования является предметом дидактики и включает точно определённую систему **знаний, умений и навыков**, которые предусмотрены определенным образовательным уровнем в структуре национальной системы образования.

Знания — обобщенный и стойкий социально-экономический опыт, накопленный человечеством в процессе общественно-исторического развития. Отражаются знания в понятиях, фактах, представлениях, теориях и т.п..

Умения — способность человека сознательно выполнять определенные практические действия на основе полученных знаний. Различают обще учебные, речевые, бытовые, профессиональные, трудовые, художественные и спортивные умения.

Навыки — автоматизированная, безошибочная деятельность на основе многократного повторения в процессе приобретения образования и жизненного опыта. Соответственно видам деятельности навыки разделяют на мыслительные, двигательные, интеллектуальные, сенсорные и перцептивные.

Содержание образования в Украине включает **общее, политехническое и профессиональное образование**.

Общее образование — совокупность систематизированных научных знаний об основных закономерностях развития природы, общества, человеческой психики. Вместе с этим — это система умений, навыков, взглядов, убеждений, которые оказывают содействие общему развитию, становятся основой для дальнейшей профессиональной подготовки человека.

Политехническое образование включает знание о научных основах современного производства, важнейшие технологические процессы. Оно предусматривает овладение обще техническими умениями и привычками, необходимыми для участия в продуктивной работе, осознание социальных и экономических следствий научно-технического прогресса.

Профессиональное образование предусматривает овладение знаниями, умениями и привычками, которые необходимые для выполнения работ, предусмотренных определенной профессией, обеспечение качества и надлежащей производительности работы.

Содержание образования сосредоточено в **учебном плане, учебных программах, учебниках, учебных пособиях.**

Учебный план – это нормативный документ, который определяет перечень предметов (учебных дисциплин) уровня образования, последовательность и количество времени для их изучения, форму итогового контроля. Основу учебного плана составляют **учебные предметы**, в которых сосредоточенная дидактически обоснованная система научных знаний, практических умений и навыков, которые отображают основное содержание и методы определенной науки.

Учебная программа – это государственный документ, в котором соответственно учебному плану определено содержание предмета в целом, порядок изучения тем с распределением их по годам, зафиксирован объем знаний, умений и навыков, которые необходимо усвоить.

Учебник – основная книга, в которой соответственно учебной программе изложено основное содержание предмета. Учебники, кроме детального содержания отдельных тем, содержат практические задачи и указания относительно организации учебной работы.

Учебные пособия – вспомогательные учебные книги, материалы, которые дополняют и расширяют возможности изучения предмета. К ним принадлежат хрестоматии, словари, сборники задач, книги для домашнего чтения и т.п..

Содержание общего, политехнического и профессионального образования в своей логической структуре имеет две составных части: **инвариантную (государственную) и вариативную (местную)**¹⁰⁸. Эти части конкретно отбиваются в учебных планах образовательных учреждений, которые обеспечивают соответствующий уровень образования.

¹⁰⁸ От "вариант" (лат. "varians") – изменяющийся.

Инвариантная составная служит основой содержания образования и включает в себя базовый компонент образовательного уровня, определенный перечнем предметов для обязательного изучения. Перечень предметов инвариантной составной определяется соответствующими департаментами Министерства образования и науки Украины на основе государственных стандартов образования.

Вариативная составная включает перечень предметов, которые определяются учебными заведениями и вводятся для изучения с целью дифференциации, индивидуализации, профильности обучения, удовлетворения познавательных потребностей отдельных групп учеников (студентов). Это факультативы, курсы по выбору, индивидуальные и групповые занятия с целью углубленного изучения отдельных специализированных проблем.

Вопрос улучшения и усовершенствование содержания образования на разных образовательных уровнях становятся главнейшими в национальной образовательной политике.

В современных условиях в нашей стране содержание образования строится на **государственных стандартах образования**¹⁰⁹, которые разрабатываются Министерством образования и науки Украины. Эти стандарты воплощаются в практику работы учебных заведений разного типа в структуре национальной системы образования.

Государственный стандарт образования – нормированная система показателей образованности лица, которая реализуется комплексом нормативных документов, которые определяют общественно обусловленное содержание образования, требования и гарантии его получения гражданами.

Государственные стандарты образования разрабатываются для разных звеньев образования и отраслевых направлений.

¹⁰⁹ От англ. "standart" – норма, мерило, основа. Стандартизация – сведение многих видов к небольшому количеству типовых образцов (стандартов).

Общая структура государственного стандарта образования для разных направлений и уровней образовательной деятельности включает:

- базовый учебный план;
- содержательную конкретизацию объема отраслевых знаний (учебных предметов) в объединении с системой требований, которые определяют уровень их усвоения;
- государственные требования к минимальному уровню усвоения содержания образования определенного уровня;
- государственные гарантии получения соответствующего образования гражданами.

В истории развития педагогической науки обучение всегда рассматривалась как категория, которая определяла взаимодействие тех, кто учит, с теми, кто учится. Характер этого взаимодействия зависел от цели, которая стояла перед участниками этого процесса. А его результативность зависела от отдельных действий, которые составляли процесс в целом.

В современном образовании **процесс обучения** (учебный процесс) представляет собой целенаправленное взаимодействие участников учебного процесса (преподавателей и учеников, слушателей, студентов), во время которой происходит передача и усвоение знаний, умений, навыков, которые предусмотренные целью и основными задачами учебного плана.

Поэтому рассмотрим его в контексте общей педагогической науки.

Процесс обучения вообще и музыкального в частности представляет собою логическую систему теоретических и эмпирических взаимодействий, является динамическим и потому имеет движущие силы, осуществляется по закономерностям, принципам, выполняет определенные функции, имеет свою структуру и виды деятельности.

Основной **движущей силой** любого процесса обучения является преодоление разногласий (противоречий) между фактическим уровнем знаний,

умений, навыков и уровнем, необходимым для решения новых, более сложных задач.

К личностным движущим силам обучения относятся мотивы¹¹⁰. Мотивы в обучении делятся на материальные, социальные и нравственно-психологические.

В основе материальных мотивов лежит личностная заинтересованность участников учебного процесса в получении практических материальных вознаграждений от его результатов.

Социальные мотивы – это состояние, побуждающее к обучению, базирующееся на стремлении занять определенное место в социальной структуре общества, иметь соответствующую профессиональную подготовку, принимать участие в общественном и личном развитии.

Нравственно-психологические мотивы характеризуются наличием личного удовлетворения от процесса передачи и усвоения знаний, умений, навыков.

Процесс обучения имеет двух участников – тех, кто учит, и тех, кто учится. Поэтому в практическом осуществлении он имеет двусторонний характер и состоит из преподавания и учения.

Преподавание включает в себя: планирование деятельности (тематическое, поурочное); организацию учебной работы (видов деятельности на занятиях); стимулирование активности учеников (студентов); контроль результатов и их анализ.

Учение, со своей стороны, предусматривает получение учебной информации; осознание, усвоение и анализ учебного материала; применение полученных навыков на практике.

Двусторонний характер учебного процесса является неременным условием его эффективности и предусматривает обязательный принцип обратной связи, т.е. постоянный динамический контакт преподавателя и ученика, направленный на создание движущих сил учебного процесса.

¹¹⁰ От фр. "motif", нем. "motive", лат. "moveo" – двигаю. Состояние необходимости определенного действия (совокупности действий). В музыке – другое значение.

Как уже отмечалось, любой исторический процесс имеет свои закономерности — объективно существующие существенные связи между явлениями, которые характеризуют их развитие.

Общими **закономерностями** учебного процесса (обучение) в условиях современного образования является:

- зависимость основной цели и задач обучения от уровня, темпов, потребностей и возможностей общества, уровня развития педагогической науки и практики;
- зависимость результативности обучения от объединения внутренних (личностных) мотивов с внешними (общественно-экономическими) условиями;
- зависимость уровня производительности обучения от материально-технического и методического обеспечения учебного процесса, оптимального применения средств и методов обучения, форм его организации;
- обусловливание результативности обучения интенсивностью обратных связей, учет результатов предшествующих этапов.

Учебный процесс имеет свои принципы — основные дидактические требования (положения), которые обеспечивают его максимальную эффективность.

Современная педагогическая наука предусматривает достижение максимальной эффективности учебного процесса при условии соблюдения таких **принципов обучения**:

- направленность обучения на решение задач образования, развития и воспитания;
- научность обучения;
- систематичность и последовательность обучения;
- доступность обучения, учет возрастных особенностей;
- наглядность обучения;
- связь обучения с реальной жизнью;
- сознание и активность в обучении;
- прочность усвоения знаний, умений и навыков.

Кроме цели, основных задач, соблюдения закономерностей, принципов в обучении, современное

национальное образование предусматривает необходимость постепенного развития и формирования личности — гражданина и патриота своего государства. Поэтому учебный процесс, как и другие образовательные процессы выполняет основные функции, которые обеспечивает выполнение этой задачи.

Основные функции¹¹¹ учебного процесса: образовательная, воспитательная, развивающая.

Образовательная — предусматривает усвоение системы научных знаний, формирование обще учебных и специальных умений и навыков, формирование опыта практической творческой деятельности.

В музыкальном обучении она состоит в усвоении музыкального опыта прошлого, овладении музыкальной грамотой, теорией музыки, особенностями средств выразительности и изобразительности музыки, техники исполнения и композиции, другими видами музыкальной деятельности.

Воспитательная — предусматривает формирование сознания, навыков морального поведения и личностных морально-этических качеств, ценностных ориентаций, взглядов, системы убеждений, идеалов, способов поведения и деятельности.

В музыкальном обучении эта функция направлена на формирование здоровых художественных вкусов, музыкально-эстетичных преимуществ, прививание любви к национальному музыкальному искусству, уважения к музыкальным культурам других народов.

Развивающая — предусматривает социальное и физиологическое развитие: сенсорных восприятий (органов чувств — слуха, зрения и др.), мотивационных, эмоциональных, волевой, интеллектуальной сфер личности, ее физическое совершенство.

В музыкальном обучении эта функция оказывает содействие развитию и совершенствованию музыкальных

¹¹¹ От лат. "functio" — деятельность. В нашем понимании — обязательная целенаправленная деятельность.

наклонностей и способностей, навыков аналитического музыкального восприятия (музыкального слуха, чувства темпа, ритма, гармонии, музыкальной фактуры и т.п.), усовершенствования технических исполнительских качеств музыканта.

Необходимость взаимосвязи и выполнения этих функций при организации обучения бесспорна, так как это декларативно закреплено в законодательных актах Украины об образовании. Поэтому в отечественной педагогической мысли также можно встретить определение **триединой функции** современного учебного процесса, которое не изменяет его сути и объединяет в себе указанные высшее обучение, воспитание и развитие личности.

Эффективная реализация триединой функции обучения безусловно зависит от таких факторов:

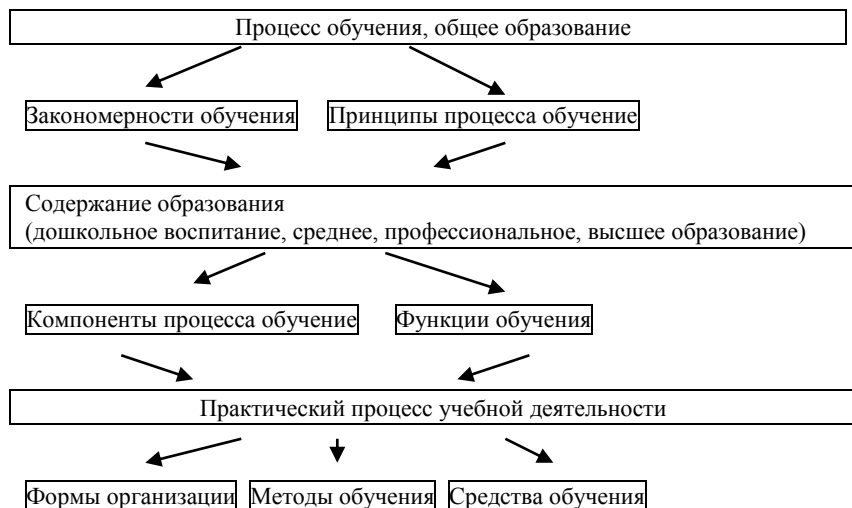
- соблюдение содержания учебного материала;
- оптимального отбора форм организации, методов и приемов обучения;
- обеспечении дисциплины во время занятий;
- обязательного использования оценок;
- характеру личностных качеств и поведения преподавателя, его отношения к ученикам.

Логика организации наставительно-познавательной деятельности требует определения основной последовательности в действиях участников учебного процесса и характера этих действий в соответствии с ее теоретическими и эмпирическими компонентами.

Такой подход предопределяет определение логической структуры учебного процесса, практическая реализация которой разрешит максимально эффективно его организовать.

Современные педагогические исследования по вопросам дидактики по-разному определяют структуру современного учебного процесса. Отличие их подходов определяется отдельным выделением или объединением теоретических и практических его компонентов.

Но по сути логическую **структуру учебного процесса** можно определить такой схемой:



Говоря о логике организации обучающе-познавательной деятельности, следует определить **последовательность усвоения учебного материала(знаний)**, которая реализуется в структуре учебного процесса:

- восприятие учебного материала;
- осмысление и понимание;
- обобщение и осознание;
- закрепление (запоминание, повторение);
- применение на практике;
- анализ и самоанализ достигнутых результатов.

3.3. Методы и средства обучения

Процесс обучения в своей практической реализации состоит из деятельности его участников — преподавателей и учеников (студентов), которые применяют в своей работе определенные методы и приемы.

Методы ¹¹² обучения – это взаимодействия между преподавателями и учениками (студентами), во время которых осуществляется передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных учебным планом, программой. Методы в свою очередь делятся на приемы, которые характеризуются и отличаются от методов своей кратковременностью.

Таким образом, **приемы** обучения – кратковременные взаимодействия между преподавателями и учениками (студентами), во время которых осуществляется передача и усвоение определенных знаний, определенных навыков, определенных умений. Другими словами – прием – это фазовое действие в реализации метода.

В истории отечественной теории дидактики наблюдались разные подходы к определению методов обучения. А каждая педагогическая область имеет свои особенности относительно их определения. На протяжении второй половины XX ст. благодаря улучшению процесса преподавания основ наук в педагогике выкристаллизовалась отдельная составная часть – **методика** ¹¹³ преподавания отдельных предметов. Таким образом, каждая педагогическая область имеет свои особенности осуществления обучения.

А что касается музыкальной педагогики, то она в отличие от других областей имеет несколько своих отдельных методик преподавания – музыкальной грамоты, сольфеджио, гармонии и полифонии, теории и истории музыки игры на разных музыкальных инструментах и т.п..

Но, обобщая и сознавая то, что в основе любого обучения лежит деятельность общего характера, а иногда даже

¹¹² От гр. "[методос]" – способ, путь (в понимании – направление) исследование или познание, теория, учение. От этого "методика" – совокупность средств любой целенаправленной деятельности. "Методология" — от метод и гр. "[логос]" – слово, понятие, учение – система принципов и средств теоретической и практической деятельности при проведении научного исследования (познания).

¹¹³ Методика как наука – составная часть педагогической науки, которая содержит общин правила и методы преподавания определённого учебного предмета.

применяются одинаковые методы и приемы, можно определить общие для разных областей педагогики методы обучения.

Современная классификация **общих методов обучения** формировалась с 50-х до конца 70-х годов XX ст. Наиболее обоснованное ее определение нашлось в коллективных работах русских авторов (под руководством академика Ю.К.Бабанского) и предусматривает их распределение на группы, которые различаются условно по трем признаками учебно-педагогической деятельности¹¹⁴.

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности

Эту группу методов условно можно поделить на четыре подгруппы, которые характеризуются особенностями вида деятельности.

Первая подгруппа – по источнику передачи и восприятия учебного материала:

Словесные методы: действия, связанные с речевой (вербальной) деятельностью во время занятия – рассказа, объяснения, сообщения и прочее.

Наглядные методы: иллюстрации, демонстрации. Применение таблиц, рисунков, средств аудио и видео, других визуальных средств что оказывают содействие более эффективному осознанию учебного материала.

Практические методы: действия, связанные с практическими видами деятельности. Выполнение упражнений, лабораторных работ, произведений, опытов и др.

Вторая подгруппа – по логике передачи и восприятия учебного материала.

Индуктивные методы: усвоение учебного материала осуществляется от частных конкретных примеров к общим выводам относительно изучаемого содержания. В

¹¹⁴ Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – С.385-409.

музыкальном обучении – это, например, на основе изучения отдельных степеней звукоряда ученики сознают понятие гаммы, порядка, тональности.

Дедуктивные методы: усвоение учебного материала осуществляется в обратном порядке – от общих примеров к конкретным осознаниям определенных знаний. В музыкальном обучении – это, например, прослушивание музыкального произведения в целом, а потом осознание особенностей составных его структуры.

Аналитические методы: действия, связанные с раскладкой содержания учебного материала на определенные части и постепенным его осознанием.

Синтетические методы: действия обратного порядка, которые предусматривают осознание материала на отдельных конкретных примерах.

Третья подгруппа – по степени самостоятельности мышление учеников (студентов) при усвоении знаний.

Репродуктивные методы¹¹⁵ : действия, связанные с воспроизведением любой информации в разных формах. Репродуктивные методы объединяют особенности словесных, наглядных и практических видов деятельности. В музыкальном обучении – это, например, знакомство с музыкальными произведениями путем прослушивания, лекции, и т.п..

Проблемно-поисковые методы: характерные для более высокого уровня организации образования. Действия, которые предопределяют учеников (студентов) к более самостоятельной, творческой работе. В музыкальном обучении – это, например, самостоятельное решение задач по гармонии, создание музыкальных фрагментов на заданную тему и др.

Исследовательские методы: Применяются на самых высоких ступенях обучения. Предусматривают действия, связанные с исключительно самостоятельным решением задач. В музыкальном искусстве — это, например, теоретический анализ музыкальных произведений с целью проявления новых стилей, средств выразительности.

¹¹⁵ От лат. "produco" — произвожу, создаю.

Четвертая подгруппа – по степени руководства учебной работой:

Работа под руководством преподавателя: выполнение учебных задач в присутствия и под руководством преподавателя. В музыкальном обучении — это работа над музыкальным произведением во время индивидуальных занятий.

Самостоятельная работа: Отрабатывание и усвоение полученных на занятиях устных и письменных задач вне контроля преподавателя. В музыкальном обучении – это самостоятельные занятия, направленные на изучение музыкальных произведений и работа над их выполнением.

Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности

Эту группу методов условно разделяют на две подгруппы по характеру побуждения к обучению:

Методы стимулирования интереса к обучению: это действия, связанные с созданием ситуации открытия чего-то нового, интересного. Познавательные игры, дискуссии. В музыкальном обучении – это, например, создание ситуации эмоционально-моральных переживаний, наблюдение за виртуозным выполнением музыкальных произведений, знакомство с литературным содержанием музыкальных произведений, его обсуждение и т.п..

Методы стимулирования обязанности и ответственности в обучении: Это действия, связанные с разъяснением цели обучения, его необходимости. Осознание требований к изучению предмета, поощрение и наказание в обучении.

Методы контроля и самоконтроля в обучении

В теории и практике обучения исторически сложились три **формы организации контроля**: текущий, рубежный (тематический) и итоговый. *Текущий* контроль – это

систематическая проверка домашних задач, опрашивание на занятиях, и т.п. *Рубежный* (тематический) контроль предусматривает выяснение результатов изучения и осознание отдельных тем, разделов, подведение итогов за определенный период обучения (семестр, год). *Итоговый* контроль – это определения окончательных результатов в обучении.

Методы контроля условно разделяют на три подгруппы:

Методы устного контроля: фронтальное опрашивание на занятиях, коллоквиумы, зачеты, экзамены.

Методы письменного контроля: диктанты, письменные произведения, контрольные работы, рефераты, курсовые, дипломные работы.

Методы лабораторно-практического контроля: итоговое самостоятельное выполнение практических задач. В музыкальном обучении — концертное выполнение музыкальных произведений, курсовые, государственные экзамены.

В теории педагогики при рассмотрении учебного процесса как единого целого некоторые авторы выделяют еще одну – четвертую группу методов обучения – бинарных, если метод и форма организации педагогической деятельности сливаются в единое целое¹¹⁶.

Бинарные¹¹⁷ методы обучения

Существенно эта группа методов вытекает из словесных, наглядных и практических методов и объединяется с формами организации деятельности аналогичного типа.

Так словесные методы на разных уровнях приобретают бинарного характера:

- на информационном уровне – словесно-информационный;
- на поисковом – словесно-поисковый;
- на проблемном – словесно-проблемный.

¹¹⁶ Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К.: Радянська школа, 1983. — С.218-234.

¹¹⁷ От лат. "binarius" — двойной.

Аналогичным путём классифицируются эти методы и для наглядных и практических видов деятельности – наглядно-информационный метод, проблемный, практически-поисковый, практически-исследовательский и др.

Бинарная классификация методов обучения наиболее реальная в процессе музыкального обучения, поскольку оно нередко предусматривает комплексность видов наставительно-познавательной деятельности без теоретических обоснований задач конкретных действий.

Кроме логически организованных действий преподавателей, которые предопределяются методами обучения, в учебном процессе используются разные другие средства, с помощью которых эффективность обучения становится более высокой.

Средствами обучения принято считать материальные и нематериальные атрибуты¹¹⁸, которые используются в учебно-познавательной деятельности. К ним принадлежат наглядные, практические принадлежности, технические приборы, учебная и методическая литература, музыкальные инструменты и т.п..

Применение наглядности и технических средств имеет решающее значение для результатов обучения. Тяжело, например, вообразить себе обучение работы на компьютере или игры на музыкальном инструменте без их наличия.

В музыкальном образовании к средствам обучения и воспитания следует отнести и так называемую музыкально-эстетическую среду, в которой осуществляется процесс музыкального обучения. Это прежде всего соответствующее оформление интерьера учебных аудиторий, создание соответствующей творческой атмосферы в взаимоотношениях и общении, использование качественных музыкальных инструментов и фонозаписей, опора на высокохудожественные образцы музыкального искусства, непримиримость к

¹¹⁸ От лат. "attribuo" — предоставляю. Существенное, неотъемлемое свойство предмета или явления, вещественный признак.

проявлениям неряшливого выполнения музыкальных произведений (так называемой "халтуры").

3.4. Общие методы музыкального обучения

К сожалению, в истории развития музыкальной педагогики теоретическому анализу логики организации музыкального обучения и воспитания посвящено очень мало работ. Авторы и исследователи обращали свое внимание, прежде всего, на методические особенности преподавания музыки в школе, обучение игры на отдельных музыкальных инструментах, дирижирование, на особенности методики преподавания гармонии и сольфеджио, которое оказывало содействие общему музыкальному развитию ребенка, его музыкальных способностей и т.п. Наиболее известными методическими системами и методиками обучения разным видам музыкальной деятельности в истории развития музыкальной педагогики из древнейших времен следует отметить такие:

- Графическая и крюковая нотация – древнейшая форма нотной письменности и музыкального обучения, которая по некоторым свидетельствам пришла из Византии и окончательно сформировалась в XII столетии на смену устной традиции обучения церковному пению.

- Нотоленейная система записи музыки – введенная в XI столетии итальянским музыкальным теоретиком Гвидо из Арrezzo (995-1050). Разместив знаки на разноцветных линейках, он дал им точное звуковысотное значение, которое дало возможность записывать музыкальные тексты.

- Цифровая нотация – разработанная Ж.-Ж.Руссо и в дальнейшем усовершенствованная Пьером Галеном (1786-1821), Еме Пари (1798-1866), Емилем Шеве (1804-1864) представляла собой метод обучения пения с использованием записи звуков цифрами, относительно определенного тона (настройки).

- Методическая система Эмиля Жак-Далькроза (1865-1950) в основе музыкального обучения предусматривает триединство музыки, слова и движения как средства

формирование личности. В основе его системы был метод **эвритмики** (связь музыки с движением), которое давало возможность выполнить основную задачу – научить детей двигаться в характере музыки, отображая ее темповые, динамические и метро-ритмические особенности. Другими составляющими системы Жак-Далькроза являются сольфеджио и импровизация, которые реализовывались на более высоком (профессиональном) уровне музыкального обучения.

- Методическая система Карла Орфа (1895-1952) – изложенная в известном методическом пособии „шульверк” („Schulwerk”). Название происходит от двух немецких слов – „[шулен]” – учить и „[веркен]” – действовать. В основе его системы принцип элементарного музицирования с использованием разных видов музыкально-сценической деятельности. Сконструированный им специальный инструментарий, который использовался на уроках музыки стал основным методическим средством реализации его музыкально-педагогической системы.

- Методическая система Золтана Кодая (1882-1967) состоит в применении хорового пения как главного вида деятельности в музыкальном воспитании. „метод Кодая” предусматривает воспитание у учеников чувства порядка, ладового мышления с помощью разных упражнений развития звуковысотного слуха. Для этого в его системе широко предлагается использование относительной (ладовой) сольмизации.

- Методическая система Дмитрия Кабалевского (1904-1987) введенная в 1970-х годах и воплощенная в учебную программу „музыка” для общеобразовательных школ бывшего Советского союза и некоторых социалистических стран Европы. Основная (генеральная) тема программы – „музыка и жизнь”. Занятие музыки были подчинены основным нравственно-эстетическим принципам, ведущим ребенка к чувству прекрасного. Основным методом программы является обсуждение, раздумья о музыке и музыкальных явлениях. Основным видом деятельности – слушание музыки.

В современных методических работах, посвященных организации обучения игры на музыкальных инструментах, сольному или хоровому пению понятия метод обучения почти всегда отождествлялся с видом деятельности. Это вносило (и вносит) недоразумение в определения четкой терминологии, которая должна базироваться на классических философских определениях теоретических понятий, которые касаются познавательной и исследовательской деятельности.

Исследований, которые бы определяли общие теоретические основы и на которые должна опираться музыкальная педагогика, в частности в определении общих методов музыкального обучения, в отечественной педагогической и научно-методической литературе мы не встречали. Поэтому эта проблема постоянная интересной для нас и в дальнейшем имеет большие перспективы своего изучения.

Как было указано раньше, в основе музыкального обучения и воспитания личности лежит эмоционально-образное усвоение его содержания, восприятие и осознание которого тесно связанные с музыкально-эстетичной деятельностью. Исходя из логического анализа этой деятельности, ее организацию во время обучения можно условно разделить на две формы — **репродуктивную и продуктивную**.

Репродуктивная форма организации деятельности предусматривает стереотипное ¹¹⁹ восприятие и усвоение материала, которая не требует никаких домыслов, раздумываний. Это, например, — слушание музыкальных образцов с целью запоминания, лекций, рассказов, музыкальное выполнение партий в ансамбле (оркестре, хоре) под руководством дирижера, музыкальные упражнения с целью усовершенствования исполнительской техники (гаммы, вокализы, дирижерские двигательные упражнения) и т.п..

Продуктивная форма организации деятельности направленная на аналитическое восприятие и осознание ее содержания и потому предусматривает критическое отношение

¹¹⁹ От гр. "[стереос]" — твердый и "[тіпос]" — отпечаток. В понимании — буквальное, неизменное восприятие.

к музыкальному материалу с целью обретения собственного опыта, внесение элементов нового, самостоятельного, неповторимого в трактовке и практическом воспроизведении. К этой форме можно отнести индивидуальные занятия, самостоятельную работу над изучением и выполнением музыкального произведения, выполнение задач по гармонии, полифонии, композиции, написание рефератов, рецензий и др.

Опираясь на это, можно сделать вывод, что при определении методов, которое бы охватывало общие требования музыкального обучения, необходимо учитывать тесное объединение конкретных взаимодействий преподавателя и ученика (студента) с формами организации и видами музыкальной деятельности, которая в результате и ведет к усвоению музыкальных знаний, умений и навыков.

Такой подход дает основания к утверждению того, что в обще педагогическом определении общие методы музыкального обучения можно отнести к **бинарной** группе методов обучения, где сугубо метод, то является взаимодействие, объединяется с формой или видом деятельности.

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

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

Первая область является базовой и предусматривает не только овладение теоретическим музыкальным опытом, а и постоянное развитие личностных музыкальных качеств учеников (студентов) – способности звуковысотного, метроритмического, художественно-творческое аналитическое восприятия (музыкальный слух, чувство ритма, формы) и т.п..

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

- методы обучения теории и истории музыки;
- методы обучения игры на музыкальных инструментах, пению и дирижированию;
- методы обучения и развития музыкальных качеств.

Рассмотрим эти группы в отдельности.

Методы обучения теории и истории музыки

Обучение музыкальной грамоте и теории музыки отличается от любого другого обучения тем, что его предметом является музыка – вид искусства, а не научная теория, которой можно овладеть только благодаря умственным качествам. Обучение музыкальным теоретическим предметам требует от учеников (студентов) не только умственных качеств (память, мышление, др.), а и музыкальных способностей, понимание и способность воспринимать музыкальные явления не только зрительными и слуховыми органами ощущения.

Методы обучения теории музыкант можно условно поделить на **словесно-информационные, словесно-наглядные, словесно-практические**. Распределение на такие подгруппы мы обосновываем бинарностью, о которой говорилось выше.

К подгруппе словесно-информационных методов принадлежат действия, связанные с словесной (речевой) деятельностью, во время которой передается информация и усваивается содержание изучаемых тем. Это – лекции, рассказ, беседы, темой которых является история и теория музыкального искусства.

Во время реализации таких методов обучение 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 жизненном и творческом пути любого композитора, по теории музыки – "Интервалы и их построение", по гармонии – "Модуляции в разные степени родства" и др.

Словесно-наглядные методы предусматривают действия, во время которых словесные объяснения дополняются элементами иллюстраций и демонстраций. В практике – это использования схем, таблиц, фонозаписей, исполнение преподавателем фрагментов музыкального материала на инструменте.

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

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

Методы обучение игры на музыкальных инструментах, пению и дирижированию

В отличие от методов обучения теории музыки в основе методов обучения игры, пению и дирижированию лежит практическая исполнительская деятельность.

В практике работы музыкальных учебных заведений разных типов и уровней музыкальная исполнительская деятельность делится на индивидуальную и групповую.

Методы индивидуального и группового обучения применяются в одинаковой мере и могут быть условно разделены на **наглядно-информационные, практически-поисковые, практически-эвристические**¹²⁰ и комплексные.

¹²⁰ От гр. "[хеурека]" — "я нашёл" — возглас, который приписывают греческому математику и механику Архимеду (287 — 212 гг. до н.э.)

Наглядно-информационные методы обучения игре, пению и дирижированию включают в себя действия, которые оказывают содействие осознанию учениками (студентами) общего содержания и сущности музыкального произведения, особенностей его выполнения. К ним належат — демонстративное выполнение преподавателем музыкального произведения, устный музыкально-теоретический анализ произведения, проявление сложностей технического характера, особенностей фактуры, аппликатуры, тесситуры, семиотики¹²¹ дирижерского жеста и т.п..

Практически-поисковые методы обучения предусматривают действия, которые связанные с практическим отработыванием и усвоением технических и художественных навыков во время выполнения музыкального произведения. Это — чтение из листа нового произведения, многократное проигрывание, пропевание отдельных мест, метро-ритмическое отработывание (простукивание ладонями, карандашом и т.п.). До одного из важнейших практически-поисковых методов относится домашняя самостоятельная работа над музыкальным произведением.

Практически-эвристические методы обучения предусматривают действия, конечным результатом которых должны быть определенные творческие открытия. В особенности это характерно на завершающих стадиях обучения, если на каждом занятии или при каждом практическом выполнении работа над музыкальным произведением сопровождается изобретением новых художественных особенностей, созданием неповторимых образов индивидуального характера, применением необыкновенных технических приемов исполнения.

при открытии им главного закона гидростатики. В нашем понимании — удовлетворение вызванное любым открытием тли творческой находкой.

¹²¹ Семиотика (от гр. "[семиотихси]" — знак) — теория, которая исследует знаковые системы.

В практике – это индивидуальная интерпретация¹²² музыкального произведения, выполнение его отдельных фрагментов. Применение (испытание) нетрадиционных технических приемов выполнения, др.

Комплексные методы обучения игры, пения и дирижирования характеризуются применением словесных, наглядных и практических действий одновременно. Их можно определить формулой: **показ** (демонстрация) – **рассказ** (объяснение) – **тренировка**.

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

Методы обучения и развития музыкальных качеств

Как отмечалось раньше, музыкальные качества личности — это совокупность знаний, умений и навыков, основанных на индивидуальных способностях музыкально-художественного восприятия.

Музыкальными задатками человек наделен от природы, но сами по себе они не определяют музыкальные способности. Если человек, который имеет музыкальные задатки, не будет развивать их через соответствующую деятельность, у него не будут развиваться способности. Итак, чтобы задатки превратились в способности, а способности в качества, надо постоянно их развивать. В практике музыкального обучения возникает необходимость выделения соответствующей группы методов обучения и развития музыкальных качеств. Ее условно можно поделить на две подгруппы – **методы развития музыкальных способностей** и **методы обучения музыкальных качеств**.

Методы развития музыкальных способностей – это взаимодействия, целью которых

¹²² Від лат. "interpretatio" – толкование, раскрытие какой-либо сущности. В нашем понимании – художественного образа.

является развитие навыков аналитического восприятия музыкального материала.

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

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

Для развития навыков музыкального слуха, ритма, тембра, динамики используются **практико-аналитические** методы, которые основываются на приемах анализа и сравнения. Это, например, – разбор и построение аккордов, их прослушивание и аналитическое сравнение; подбор на слух музыкальных фрагментов; импровизация на музыкальном инструменте, письменные и устные музыкально-слуховые викторины, диктанты и т.п..

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 обучения – это разыгрывания (исполнение гамм, технических упражнений, вокализов), изучение наизусть упражнений по сольфеджио и сольфеджирование с листа, подпевки, подыгрывание, коллективное музицирование на слух, подстукивание при этом и т.п..

Эти методы не всегда составляют часть организованного процесса музыкального обучения, но их наличие очевидно, и это оказывает содействие развитию личностных музыкальных качеств будущего музыканта.

3.5. Формы организации обучения

Под формой ¹²³ организации обучения понимают обусловленную временем отдельную структуру (часть) учебного процесса тесно связанную с его содержанием. В практике обучения – это внешнее проявление согласованной деятельности преподавателей и учеников (студентов) соответственно установленному порядку и режиму.

Мы уже обращали внимание на то, что в истории развития педагогики определились по крайней мере четыре вида ¹²⁴ обучения, т.е. – организации деятельности тех, кто учит, и тех, кто учится: догматический, объяснительно-иллюстративный, проблемный и программированный.

Догматический ¹²⁵ вид обучения – характерный для ранних эпох, которые характеризовались суровой религиозностью и деспотичностью социального-экономического устройства общества. В древние времена до конца средневековья этот вид обучения в разных прослойках предусматривал каноническое ¹²⁶ усвоение определенного содержания, которое утверждало существующий правопорядок и его распространение на разные слои населения.

В учебных заведениях ученики изучали догмы (содержание) положений и учений без их анализа и осознания. Источником таких учений были догматы – пособия, которые в течение столетий создавались религиозными и властными деспотическими верхами.

¹²³ От лат. "forma" — внешний вид, внешнее очертание.

¹²⁴ В некоторых источниках так определяют типы обучения. В нашем случае эта формулировка является тождественным поскольку употребляется в значении «разновидности».

¹²⁵ От гр. "[догма]" — положение, которое должно приниматься на веру, без аналитических раздумий, критического мышления.

¹²⁶ От гр. "[канон]" – правило, совокупность правил, господствующих в определённую историческую эпоху. В музыке – форма имитационного движения нескольких голосов, исполняющих одну мелодию с поочерёдным вступлением в определённой последовательности.

Характерным примером догматического типа обучения в истории развития музыкальной педагогики стало распространение в VII ст. в европейских странах григорианского пения (хорала)¹²⁷, которое внедрялось в богослужения с целью укрепления гегемонии католической церкви и объединения её вокруг папского престола.

Эпоха Возрождения в истории развития человечества стала переломным периодом. Как мы отмечали раньше, в этот период происходят изменения в сознании людей, которые характеризуются новым подходом к осмыслению человеческого бытия и роли человека в нем.

Для этого периода в развитии образовательных процессов характерно возникновение объяснительно-иллюстративного вида обучения. Его возникновение непосредственно связано с деятельностью Яна Амоса Коменского, с выходом его педагогических произведений, в частности "Великой дидактики"(1632).

В этот же период характерным примером возникновения объяснительно-иллюстративного вида обучения в развитии музыкальной педагогики стала деятельность Николая Дилецкого. В его учебных пособиях, в частности, "Музыкальной грамматике" (1677) появляется динамический, что требует размышления и эмоционального восприятия, тип передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков.

Объяснительно-иллюстративный вид характерный и для современных форм организации обучения. Без объяснений, иллюстраций, демонстраций, восприятия, осознания тяжело вообразить современный учебно-воспитательный процесс.

Тем не менее, применение на разных уровнях образовательной подготовки и в разных областях науки новейших технологий обучения, которое объединяют в себе современные теоретические и эмпирические подходы к изучению окружающего мира, дают основания к определению

¹²⁷ Песнопение, канонизированное в конце VII ст. папой Григорием I, предназначенное для исполнения по определённым датам в рамках церковного года.

нового исторически обусловленного вида обучения, который в современной педагогической науке принято называть проблемным.

Проблемный вид обучения в тесном объединении с объяснительно-иллюстративным создает в современном учебном процессе на любом уровне определенные перспективы его эффективности и улучшения.

Программированный вид обучения предусматривает передачу и усвоение учебного материала определенными частями (алгоритмами), которые имеют завершенный характер. После овладения этой частью осуществляется контроль до тех пор, пока не выяснится, что материал полностью усвоен. Только после этого изучается следующая тема.

В музыкальном обучении программированный вид отражается на циклическом (алгоритмическом) характере содержания семестровой программы каждого ученика (студента) с специальности.

Современные формы организации обучения существуют в границах так называемой **классно-урочной системы** обучения, начало которой было положено во времена Яна Амоса Коменского (об этом говорилось выше).

Тем не менее, в истории развития педагогики были попытки ее подменить.

Одной из таких попыток стала белл-ланкастерская система¹²⁸, которая в начале XIX ст. приобрела распространение в школах Англии.

Она представляла собой систему занятий в начальной школе с большим количеством учеников, при которой старшие наиболее способные ученики – *мониторы* – учили младших, руководствуясь указаниями преподавателя. Хотя качество обучения по такой системе было низким, она все же давала возможность охватить обучением грамоты большое количество учеников.

Другой альтернативный классно-урочной системе метод получил название – бригадно-лабораторный метод, который в

¹²⁸ Названа по именам ее изобретателей – англичан – священника А.Белля и педагога Дж.Ланкастера.

20-х годах XX ст. широко начал применяться в школах бывшего СССР. Суть его состояла в том, что ученики объединялись в небольшие группы (бригады) и под руководством преподавателя обрабатывали материал. А со временем один из них сдавал его преподавателю от всей бригады. Этот метод объединялся с типичным для американской школы "методом проектов", если задачи ("проекты") таким образом выполнялись поочередно.

Эта извне демократическая форма на самом деле прикрывала возможность безответственного отношения учеников (студентов) к изучению материала.

Другой альтернативой классно-урочной системе, которая получила распространение в начале 20-х годов XX ст. в американских школах, стал так называемый *далтон-план*¹²⁹ – одна из форм организации учебного процесса, которая реализовала идею индивидуального обучения.

При далтон-плане учебные классы школы заменяются предметными лабораториями во главе с преподавателями-консультантами. Урочная система отменяется. Ученики сами планируют учебную работу. Выполнение недельных или месячных задач отмечается в "рабочей книге", которая и является средством контроля за выполненной работой учеников.

Позитивность этой системы в индивидуализации обучения и отсутствии домашних заданий. Но активизация и результативность обучения были слабыми.

В современных условиях элементы такой организации обучения могут применяться на высших ступенях образования.

Заслуживает внимания еще один подход к организации обучения, который вошел в историю педагогики под названием *комплексная система обучения* (комплексный метод)¹³⁰, что в начале XX ст. широко использовался в европейских

¹²⁹ Название от американского города Далтон, где его начала внедрять учительница Еллен Паркхерст.

¹³⁰ От лат. "complexus" — связь объединение, . Комплексный метод обозначал объединение учебного материала вокруг тем-комплексов. Авторами его были педагоги О.Шульц (Германия), А.Ферьер (Швейцария) та О.Декроли (Бельгия).

странах – Швейцарии, Бельгии, Германии, др. Эта система как эксперимент приобрела распространение в конце 20-х годов XX ст. в бывшем СССР.

Ее сущность состояла в применении в школах комплексных программ – "Труд", "Природа", "Общество". Они заменяли конкретные учебные дисциплины.

Считалось, что природе детей не свойственно разделять жизненные явления на отдельные системы, которые представлены в учебных предметах. Целесообразнее изучать составные части, взятые из практической жизни, что и представлялось в комплексных программах. Поэтому, например, в программе "Труд" могли изучаться одновременно и особенности организации производства, и какое-то конкретное ремесло (слесарное дело), и трудовое законодательство и т.п..

Изучение математики и языков тоже строилось на основе комплексных тем, связанных с жизнью. Поэтому навыки письма и счета давались ученикам попутно.

Эти эксперименты себя не оправдали и в начале 30-х годов прекратились. Была восстановлена классно-урочная система организации обучения, которая существует и до сих пор.

Классно-урочная система в школах Украины имеет такие признаки:

- комплектование классов учениками одного возраста и численности в соответствии с существующим государственным положением;
- основной формой организации обучения является урок, продолжительность которого определяется соответственно возрасту учеников;
- наличие других форм организации обучения (урочных, внеурочных, внешкольных);
- учебный год делится на четверти (семестры), между которыми существуют каникулы.

Урок как основная форма организации и вид занятий в школе

Урок – основная форма организации учебной работы в школе и вид занятий, при котором учитель (преподаватель) проводит занятие в границах точно установленного времени с постоянным составом учеников, по твердому расписанию, используя методы и средства обучения для достижения цели, определенной учебной программой.

Теория урока является важной составной частью дидактики и изучает такие его аспекты: **цели (цель) урока, требования к урокам, типы уроков, структура уроков.**

Цели урока реализуются через содержание, методы обучения, влияние личности учителя, атмосферу общения и разные формы организации сотрудничества.

Требования к урокам делятся на дидактические (учебные), воспитательные, развивающие, психологические и гигиенические.

Дидактические (учебные) требования к уроку:

- определение образовательной цели и учебных задач;
- соблюдение принципов обучения;
- рациональное объединение методов и средств обучения;
- использование индивидуальных и групповых видов учебной деятельности;
- Обеспечение обратной связи и контроля.

Воспитательные требования к уроку:

- определение и использование воспитательных возможностей учебного материала в мировоззренческих, нравственно-правовом, художественно-эстетичном и экологическом направлениях;
- формирование у учеников жизненно необходимых качеств старательности, ответственности, усердия, опрятности, внимательности, доброжелательности и честности.

Развивающие требования к уроку:

- обеспечение ситуации возникновения у учеников положительных мотивов наставительно-познавательной деятельности, творческой инициативы и активности;
- стимулирование новых качественных изменений в умственном и физическом развитии личности.

Психологические требования к уроку:

- учет индивидуальных и возрастных особенностей учеников;
- самообладание и самоконтроль в процессе проведения урока;
- создание положительной эмоционально-психологической атмосферы.

Гигиенические требования к уроку:

- соблюдение температурного режима;
- обеспечение соответствующего санитарного состояния помещения, освещение, проветривание;
- предупреждение умственного переутомления учеников.

Типы ¹³¹ уроков в современной школе

В педагогической науке существует много подходов к определению типов уроков. В зависимости от того, какие признаки считались основными, предлагались разные варианты их типологии. Так, в основу одной из классификаций были положенные методы организации учебной работы и соответственно этому различались беседы, уроки-лекции, уроки практических занятий и др.

Были попытки и других классификаций, например, по характеру познавательной деятельности – уроки первичного восприятия фактов, уроки формирования понятий и т.п..

Но современная педагогика предусматривает их определение, исходя из основных задач и видов учебной деятельности во время урока.

¹³¹ От лат. "typos" – отпечаток, образ. В педагогическом понимании – пример, модель определенного процесса.

По этой классификации определяют такие типы уроков:

- урок сообщения и усвоения новых знаний;
- урок формирования навыков и умений;
- урок применения, обобщения знаний, умений и навыков;
- урок проверки, оценивания и коррекции знаний, умений и навыков;
- комбинированный урок.

Один тип урока от другого отличается своей структурой. Структура¹³² урока – это последовательная совокупность видов учебно-познавательной деятельности, обусловленная учебными, воспитательными и развивающими задачами.

Для музыкального обучения типология занятий характеризуется комплексным подходом к организации видов деятельности. Поэтому наиболее распространенным типом уроков в *музыкальном обучении является комбинированный урок.*

Структура **комбинированного урока** может быть такой:

- сообщение цели и задач урока, вызов мотивации учения;
- проверка, оценка и коррекция усвоенных прежде знаний учеников (студентов);
- изложение, восприятие и осознание нового учебного материала, практическое его закрепление;
- итоги урока, сообщение задач для самостоятельной (домашней) работы.

В современной школе, кроме уроков, существуют другие формы организации учебной работы. Это лекции, семинары, коллоквиумы, практикумы, лабораторно-практические занятия и др. Эти формы организации обучения характерны для старшей школы, а для высших учебных заведений они являются основными.

Кроме того, существуют **внеклассные и внешкольные** формы организации учебной работы.

¹³² От лат. "structura" — построение.

К внеклассным формам организации обучения относятся те, которые не входят в обязательное расписание занятий и проводятся в школе во внеурочное время. Это – факультативы, консультации, дополнительные групповые и индивидуальные занятия, предметные кружки и др.

К внешкольным формам организации обучения относятся учебные экскурсии и встречи с представителями производства и т.п..

Особенности форм организации музыкального обучения

Формы организации музыкального обучения в своих принципиальных основах не отличаются от обще педагогических. Но некоторые особенности они имеют.

Во-первых, – эти четко определенные **индивидуальные**, или **групповые** формы организации обучения.

Первые характеризуются участием в процессе обучение преподавателя и ученика (студента), при необходимости – концертмейстера (концертмейстеров). К ним принадлежат занятия по специальности, по вспомогательным предметам (общего фортепиано, дополнительного инструмента, чтение партитур и т.п.).

Вторые – участием группы учеников (студентов) и преподавателя, при необходимости другого персонала, которые обслуживают процесс обучения (концертмейстеры, работники технического обеспечения – лаборанты, операторы и др.)

К ним относятся – хоровой класс, оркестровый класс, оперный класс, репетиции, др.

Учебные задачи, которые выполняются при таких формах организации обучения, почти никогда не предусматривают тесного объединения индивидуальных и коллективных видов работы.

А если и возникают ситуации необходимости использования индивидуальных методов в групповом обучении, то только в контролирующих (проверочных) целях.

Например, во время оркестрового или хорового класса преподаватель может обратиться к отдельному студенту (ученику) с целью проверки правильности исполнения им своей партии.

И наоборот, — на индивидуальном занятии преподаватель или концертмейстер может выполнить партию сопровождения при сольном исполнении музыкального произведения учеником (студентом) с целью определения чувства ученика (студента) в коллективном исполнении.

3.6. Система контроля и оценки достижений в обучении

Контроль и учет учебной работы является составной частью учебного процесса и от его организации зависит конечный результат обучения.

Контроль качества обучения и оценивание знаний явление историческое. Начало его было положено еще в XVIII столетии и использовалось в высших школах Германии, где было введено ранжирование студентов. Там начали вывешивать списки с фамилиями студентов, против которых ставились точки: «...» — наивысший уровень; «..» — второй уровень; «.» — наиболее низкий уровень. В дальнейшем второй уровень был разделен на три уровня, а с течением времени их количество было доведено до двенадцати.

В царской России были экзамены как форма контроля знаний, их было много, но они не имели эффективности, так как не всегда свидетельствовали о реальном уровне знаний — оценка ставилась за знание вопросов одного билета.

Первую попытку оценить знания учеников цифрами сделал в конце XIX ст. начальник Киевского учебного округа Ф.Бродке. Для каждого предмета и класса он установил свои наивысшие оценки в баллах. Например, по Закону Божьему для первых четверых классов высочайшая оценка была 7, а для трех

следующих – 4; по русскому языку в первых трех классах – 10; трех следующих – 9; в седьмом последнем классе – 7.

После 1917 г. при введении так называемой комплексной системы образования применялась устная, письменная, тестовая проверка. Заводились индивидуальные книжки, круговые тетради, проводились выставки работ. Учителя вынуждены были вести сложные записи всех видов работы учеников, писать характеристики, что конечно не могло заменить ежедневных баллов и оценку на экзамене в конце года.

С 1933 года была применена старая система проверки знаний, были введены экзамены с выставлением оценок баллами (цифрами), а с 1935 года цифровые оценки дополнялись словесными: "отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "плохо", "очень плохо". С 1944 года знания стали оценивать цифрами по пятибалльной системе – от единицы до пяти.

В 90-х годах XX ст. все чаще высказывались мнения о дальнейшем усовершенствовании традиционной системы контроля знаний и умений студентов.

Контроль в обучении – это совокупность взаимодействий между учителями и учениками (студентами), целью которых является выявление, установление и оценивание уровня знаний, умений и навыков учеников (студентов).

Объектом контроля в обучении является знание, умение и навыков учеников (студентов), опыт их творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности.

В практике работы учебных заведений разного типа определяются основные задачи контроля, выполнение которых обеспечивается в соответствии с его структурой.

Основные задачи контроля в обучении:

- выявление объема, уровня, качества усвоения учебного материала;
- выявление трудности и ошибок учеников (студентов);
- проверка эффективности избранных преподавателем методов, форм организации и средств обучения;

- установление готовности учеников (студентов) к изучению нового учебного материала.

Структура контроля обучения:

- проверка, которая представляет собой выявление, измерений за определенными критериям уровня знаний, умений и навыков;
- оценка результата овладения знаниями, умениями и навыками на основе измерения;
- учет результатов проверки и оценки — фиксация и сохранение полученных результатов в виде оценок и оцениваемых выводов в специальных документах (сведениях, журналах и т.п.).

В практике организации учебного процесса существуют **обще педагогические требования** к организации контроля и оценки знаний, умений и навыков учеников (студентов), а именно:

- индивидуальный характер контроля;
- систематичность контроля;
- объективность и мотивированность оценки знаний, умений и навыков;
- единство требований к оценке знаний, умений и навыков;
- разнообразие форм организации и методов контроля;
- гласность контроля.

Как мы отмечали раньше, контроль учебных достижений учеников (студентов) имеет свои виды, формы организации и методы.

Различают такие виды контроля учебных достижений: **предварительный, текущий, рубежный (тематический) и итоговый.**

В практике работы современной школы контроль проявляется в разных видах и формах. К основным видам контроля относятся: предварительный (входной), текущий, рубежный и итоговый. Определенные формы организации контроля: устный, письменный, программированный,

смешанный, самоконтроль. Рассмотрим классификацию и особенности контроля по цели, которая ставится.

Предварительный контроль (диагностика входного уровня знаний студентов) применяется, как предпосылка для успешного планирования и руководства учебным процессом. Он дает возможность определить имеющийся уровень знаний для использования его преподавателем как ориентира в сложности материала. Формой предварительного контроля является входной контроль знаний. Он проводится на первом курсе, чтобы оценить реальность оценок, полученных на вступительных экзаменах по определенному предмету. Предварительный контроль в виде проверки и оценки остаточных знаний проводят также спустя некоторое время после итогового испытания из определенной дисциплины как с целью оценки прочности знаний, так и с целью установления уровня знаний для определения возможности восприятие новых учебных дисциплин.

Текущий контроль знаний является органической частью всего педагогического процесса и служит средством выявления степени восприятия (усвоения) учебного материала. Управление учебным процессом возможно только на основании данных текущего контроля. Главное его задание – помочь студентам организовать свою работу, научиться самостоятельно, ответственно и систематически изучать все учебные предметы. Текущий контроль широко применяется при проведении разных типов учебных занятий, в частности:

Контроль на уроке, лекции может проводиться как выборочное устное опрашивание учеников (студентов) или с применением тестов по ранее изложенному материалу, в особенности по разделам курса, которые необходимы для понимания темы лекции, которая читается, или же для установления степени усвоения материала прочитанной лекции (проводится обычно в конце первой или в начале второго часа лекции).

Текущий контроль на лекции призван приучить студентов к систематической обработке пройденного материала и подготовки к будущей лекции, установить степень усвоения

теории, обнаружить тяжелые для восприятия студентов разделы с следующим объяснением их. Контроль на лекции не может забирать много времени.

По затратам времени на контроль устное опрашивание уступает контролю, программированному по карточкам.

Контроль на практических, семинарских и лабораторных занятиях проводится с целью выяснения готовности учеников (студентов) к занятиям такими методами:

- выборочное устное опрашивание перед началом занятий;
- фронтальное стандартизированное опрашивание по карточкам, тестам;
- фронтальная проверка выполнения домашних заданий;
- вызов к доске отдельных учеников (студентов) для самостоятельного решения заданий, письменные ответы на отдельные вопросы, заданные на лабораторном занятии;
- оценка активности студента в процессе занятий, внесенных предложений, оригинальных решений, уточнений, определений, дополнений предшествующих ответов и т.п.;
- письменная контрольная работа;
- коллоквиум по самостоятельным разделам теоретического курса (темах или модулях).

Контроль во внеучебное время:

Проверка выполнения самостоятельной работы, научно-исследовательских и контрольных работ. Оценивается качество и аккуратность оформления, точность и оригинальность решений, использование специальной литературы, наличие элементов исследования, выполнение задачи в установленном объеме соответственно заданным срокам.

Индивидуальное собеседование с учеником (студентом) на консультациях.

Проведение учебных конкурсов и олимпиад на лучшего знатока предмета, лучшего из специальности, лучшее выполнение лабораторных, в особенности наставительно-исследовательских работ.

Рубежный (тематический, модульный, блочный) контроль знаний является показателем качества изучения отдельных разделов, тем и связанных с этим познавательных, методических, психологических и организационных качеств студентов. Его задача — сигнализировать о состоянии процесса обучения студентов для употребления педагогических мероприятий по оптимального его регулированию.

Рубежный контроль может проводиться устно и письменно, в виде контрольной работы, индивидуально или в группе.

Одной из форм граничного контроля является коллоквиум. Его цель мобилизовать учеников (студентов) на углубленное изучение дисциплины. При проведении коллоквиумов беседа со студентом более непринужденная, чем на зачетах и экзаменах, что, естественно, даёт возможность обнаружить интересы и склонности студентов, их соответствующую действительности подготовку.

Итоговый контроль проводится для оценки знаний и навыков студентов соответственно модели специалиста и требований образовательно-квалификационной характеристики. Он осуществляется с помощью таких форм контроля, как зачеты, семестровые, курсовые и экзамены. Основная цель экзаменов — установление соответствия действительности содержания знаний учеников (студентов) по объему, качеству, глубине и умению применять их в практической деятельности.

К основным **формам** организации контроля принадлежат проверка результатов самостоятельной работы (домашних заданий), опрос во время занятий, зачеты, экзамены. Формы организации контроля делятся на индивидуальные, групповые и комбинированные.

Методы контроля за процессом обучения:

- наблюдение за учебной работой;
- устный опрос;
- письменный контроль;
- тестовый контроль;
- лабораторно-практический контроль;

- программированный контроль (тесты, в том числе с помощью компьютерной техники).

Раздел четвертый

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ (ШКОЛОВЕДЕНИЕ, МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ)

4.1. Понятие организации и управления деятельностью (менеджмента)

Понятие менеджмент возникло давно и имеет исторический характер. Это слово американского происхождения (management), дословно не переводится, но означает руководство людьми.

Менеджер (англ. manager < manage — руководить) — специалист по руководству, нанимаемый управляющий на производстве.

Термин "менеджмент" означает процесс, который обеспечивает интеграцию и наиболее эффективное использование материальных и человеческих ресурсов предприятия или учреждения ради достижения поставленных перед ними целей. Итак, менеджмент — это теория и практика управления персоналом.

В истории развития менеджмента его классиками считают француза **Анри Файоля** (1841-1925), который создал так называемую теорию администрации; американца **Гарриссона Эмерсона** (1853-1931), который разработал основы принципов производительности организации производства; американца **Федерика Тейлора** (1856-1915), который стал разработчиком системы так называемого "научного менеджмента"; американца **Генри Форда** (1863-1947) — автомобильного короля Америки, который применял обусловленную конвейерным производством систему управления, которую он сам называл "Террор машин".

В истории развития отечественного менеджмента следует назвать имена русского ученого **А.К.Гастева**, который в 20-тые годы XX ст. выдвинул "концепцию узкой базы", "узкого места". Суть ее состояла в том, что организация работы работника — от директора к рядовому рабочему — и является этим "узким местом". Рабочий, который управляет станком, считал Гастев, является директором предприятия, название которому — станок. Такое во многом примитивное представление имеет рациональные зерна. Ведь любую трудовую деятельность можно разложить на ряд общих операций, которыми можно легко руководить: планирование, расчет, установление, обработка, контроль выполнения, анализ результатов и т.п..

Другой русский ученый **П.М. Керженцев** утверждал, что в деятельности людей, где бы она ни осуществлялась, наблюдается немало общих черт: руководство организацией, изготовление плана, его выполнение, учет, контроль, распределение задач, прав, обязанностей и ответственности. В своих работах Керженцев рассмотрел ряд основных проблем управления. Это построение организационных планов, типы и формы организации, отбор и использование работников, дисциплина, ответственность, система подчиненности.

Управление образованием длительное время с 20-х до 90-х годов XX ст., пока Украина была в составе СССР, осуществлялось на основе принципа так называемого "демократического централизма", суть которого состояла в "объединении демократизма, то есть полного руководства, самостоятельности и инициативы трудящихся, выборности руководящих органов снизу доверху, их подотчетности массам, с централизацией — руководством из одного центра, подчинения меньшинства большинству, безусловную обязательность решений вышестоящих органов для низших"¹³³.

На практике этот принцип реализовался в командно-административной системе, которая властвовала во всех отраслях государственного управления. Признаки этой системы

¹³³ Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С.145.

сохранились и до сих пор, хотя благодаря современному законодательству Украины об образовании заметны значительные положительные сдвиги в сторону демократизации.

Организация и управления образованием является отдельной педагогической областью, от которой в значительной мере зависит уровень социального возрастания любого общества. До недавнего времени эта область объединяла в основном вопрос организации и развития школьного образования и потому в педагогической науке называлась школоведением.

В последнее время, когда широкое распространения приобрели разные формы организации высшего образования (заочная, экстернатная, дистанционная), появились учебные заведения негосударственной формы собственности, встала необходимость разработки и создания теории руководства образовательными процессами вообще — менеджмента образования, воплощение которой в практику значительно бы улучшило процесс общеобразовательного, профессионального и высшего образования.

Школоведение — раздел педагогики, который изучает закономерности, принципы, методы, формы организации управления школьной (общеобразовательной) звеном системы образования.

Менеджмент образования — теория и практика организации и управление образовательной деятельностью.

Проблема организации образования и управление им изучается в современной педагогике по определенным направлениям, которые охватывают основные стороны ее функционирования.

4.2. Система управления образованием и образовательными учреждениями

Как отмечалось выше, учебно-воспитательный процесс и управление им основывается на определенных теоретических

положениях, то есть принципах, определенных государственной образовательной политикой.

К основным принципам организации и управления образованием относятся:

Принцип создания государства состоит в том, что деятельность всех звеньев образования и государственных органов управления им направлены на утверждение и развитие государственности Украины.

Принцип научности предусматривает использование в практике организации и управления образованием теорий и наук, которые грунтуются на научных основах.

Принцип плановости предусматривает прогнозируемое планирование работы органов управления и учебных заведений с учетом условий и возможностей.

Принцип демократизации требует оптимального объединения коллективных и оперативно-административных форм организации управления образовательными органами и учебными заведениями.

Принцип компетентности и профессионализма в управлении связан с необходимостью привлечения к управлению образовательными процессами лиц, которые имеют соответствующий профессиональный уровень подготовки.

Принцип оптимизации предусматривает использование таких форм организации и методов работы, которые бы обеспечили максимальный результат при минимальных затратах усилий и времени работников.

Согласно закону Украины "Об образовании" определена структура образования и органов управления образованием.

Центральные органы управления образованием разрабатывают и воплощают в жизнь основные положения государственной политики в области образования и подготовки кадров. Они разрабатывают нормативные документы, которые определяют требования к содержанию работы, уровню материально-технического обеспечения учебных заведений; осуществляют контроль над работой местных органов

управления образованием; проводят аттестацию, аккредитацию учебных заведений и т.п..

Местные органы финансируют учебные заведения, определяют сеть и направление их работы, осуществляют учет и контроль за соблюдением законодательства относительно защиты прав детей и их образования.

4.3. Основные положения руководства учебным заведением

Руководство общеобразовательным учебным заведением осуществляется администрацией, которую возглавляет директор. В состав администрации входят заместители директора по учебной, воспитательной и хозяйственной работе.

Обязанности членов администрации определяются и Уставом, который разрабатывается на основе Закона Украины "Об образовании" и "Положения об общеобразовательном учебном заведении", которое имеет статус государственного постановления.

Кроме обязанностей руководящих работников, Устав учебного заведения включает:

- цель и задачу деятельности учебного заведения;
- органы управления учебным заведением, порядок их формирования и полномочия;
- права и обязанности участников учебно-воспитательного процесса (учеников, преподавателей);
- органы общественного самоуправления среди учеников и работников учебного заведения;
- порядок финансово-хозяйственной и других видов деятельности.

Структура органов управления учреждением

Важным органом управления учебным заведением является педагогический совет, в состав которого входят работники, которые имеют отношение к учебно-воспитательной работе. Возглавляет педагогический совет директор. Педагогический совет рассматривает и решает вопросы:

- Совершенствования и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;
- планирования и режима работы учебного заведения;
- перевода учеников к следующим классам, их выпуска, выдачи документов о соответствующем уровне образования;
- повышения квалификации преподавателей;
- привлечения к ответственности учеников за дисциплинарные нарушения.

В состав попечительского совета учебного заведения входят представители органов исполнительной власти, предприятий, учреждений, организаций, учебных заведений, родителей, отдельных граждан.

Основные задачи попечительского совета учебного заведения:

- сотрудничество с органами исполнительной власти, общественными и другими организациями, направленная на улучшение условий обучения и воспитания учеников учебного заведения;
- содействие укреплению наставительно-производственной и методической базы учебного заведения;
- содействие организации и проведению мероприятий, направленных на охрану жизни и здоровье участников учебно-воспитательного процесса;
- организация досуга;
- предотвращение детской беспризорности;
- содействие социально-правовой защите участников учебно-воспитательного процесса.

Для эффективного решения разных вопросов работы учебного заведения существуют органы ученического и общественного самоуправления.

Высшим органом общественного самоуправления являются общее собрание коллектива (конференция

представителей), которые избирают совет учебного заведения, попечительский совет, заслушивают отчеты директора и главы совета, утверждают основные направления работы учебного заведения, рассматривают вопросы учебно-воспитательной, методической, финансово-хозяйственной деятельности.

В совет учебного заведения входят представители работников школы, учеников 5-12-х классов, а также от родителей и общественности.

Совет учебного заведения:

- организует выполнение решений общего собрания;
- вносит предложения относительно изменения типа, статуса, профильности обучения;
- утверждает режим работы учебного заведения;
- принимает решения относительно награждения выпускников медалями и другими отличиями;
- определяет целесообразность предметов вариативного (школьного) компонентов учебного плана;
- принимает участие в заседании квалификационных комиссий по вопросам присвоения квалификационных категорий учителям;
- распределяет и контролирует фонды материального поощрения;
- Организует общественный контроль за питанием учеников.

Для осуществления учебно-воспитательной работы учебного заведения привлекаются педагогические работники (преподаватели), которые могут иметь такие категории: специалист, специалист второй категории, специалист первой категории, специалист высшей категории.

За достижение и успехи в учебно-воспитательной работе преподавателям могут быть присвоены педагогические звания: старший учитель, учитель (воспитатель) методист, педагог-организатор-методист.

Основные направления планирования работы учебного заведения

Планирование работы учебного заведения является соблюдением одного из главных принципов организации образования и важным фактором успешности работы.

В практике работы учебных заведений разных типов существуют такие виды планирования: перспективное, годовое и текущее.

Перспективное планирование предусматривает:

- анализ результатов и состояния работы учебного заведения за предварительный период;
- задачи на ближайшие годы;
- изменения в контингенте учеников;
- педагогические кадры и работа с ними;
- укрепление материальной базы.

Годовое планирование предусматривает вопросы:

- работы относительно усовершенствования учебно-воспитательного процесса;
- здравоохранения;
- укрепление материально-технической базы;
- работы с родителями;
- внутренне школьного контроля.

Текущие планы работы включают вопросы:

- повседневной учебно-воспитательной работы;
- работы методических секций, объединений и т.п.;
- самообразования преподавателей;
- работы ученических организаций, секций, кружков;
- работы библиотеки учебного заведения.

4.4. Основы организации методической работы

Методическая работа учебного заведения является неотъемлемой частью учебно-воспитательной деятельности его педагогических работников. Она побуждает преподавателей к

постоянному повышению и усовершенствованию своего профессионального уровня, оказывает содействие взаимному обогащению их опыта, дает возможность молодым преподавателям перенимать основы педагогического мастерства своих старших коллег, обеспечивает поддержание в педагогическом коллективе атмосферы творчества, стремление к поискам новых технологий обучения и воспитания.

Функции методической работы в учебном заведении:

- **П л а н и р о в а н и е** – определение системы мероприятий, которые обеспечивают достижение наилучших результатов.
- **О р г а н и з а ц и о н н а я** – усовершенствование структуры методической работы и ее содержания.
- **Д и а г н о с т и ч е с к а я**¹³⁴ – определение уровня компетентности преподавателей.
- **П р о г н о с т и ч е с к а я**¹³⁵ – определение знаний и умений, необходимых преподавателям в будущем.
- **М о д е л и р у ю щ а я**¹³⁶ – формирование и внедрение новых технологий учебно-воспитательной работы.
- **В о с с т а н о в и т е л ь н а я** – восстановление частично забытых знаний преподавателя после окончания высшего учебного заведения.
- **К о н т р о л ь н о - и н ф о р м а ц и о н н а я** – образование и развитие стабильной обратной связи.

Задачи методической работы в учебном заведении:

- подготовка преподавателей к усвоению содержания новых программ и технологий их внедрения;
- постоянное ознакомление с достижениями психолого-педагогических наук, новыми методиками преподавания;
- изучение и внедрение передового педагогического опыта;

¹³⁴ От гр. "диагносис" —распознавание, определение.

¹³⁵ От гр. "прогносис" — предвидение, основанное на определённых данных.

¹³⁶ От фр. "model" — пример.

- постоянное самообразование и самосовершенствование;
- обеспечение преподавателей квалификационной помощью.

В практике работы учебных заведений существуют **индивидуальные и коллективные** формы организации методической работы.

К индивидуальным формам организации методической работы принадлежат индивидуальные консультации, наставничество, стажировка, самообразование.

Коллективные формы организации методической работы играют главную роль в выполнении ее задач. Это организованные запланированные мероприятия **местного (школьного) и регионального уровней.**

К **местным** коллективным формам организации методической работы относятся:

- открытые занятия (мастер-классы), основными задачами которых является внедрение в практику новых технологий обучения;
- методические семинары и совещания – обсуждение применения тех или других методик преподавания;
- предметные (цикловые) комиссии – определение и утверждение основных требований относительно содержания программ и контроля результатов обучения из отдельных предметов;
- взаимопосещение занятий – постоянное информирование о применении в обучении новых элементов, которые оказывают содействие улучшению обучения.

Деятельность методических кабинетов, выставок методических разработок, и т.п..

К коллективным формам организации методической работы **регионального** (местного, районного) уровня принадлежат:

Методические объединения (центры мониторинга¹³⁷) – постоянно действующие общественные или государственные организации распространения установленных традиционных технологий обучения и изучения новых достижений практики преподавания.

Школы передового педагогического опыта, задачей которых является изучение и распространение новых технологий обучения отдельных дисциплин.

Базовые учебные заведения – учебные заведения, на базе которых разрабатываются и внедряются в практику новые учебные планы и программы подготовки специалистов.

4.5. Хозяйственное и материально-техническое обеспечение учебного заведения

Материально-техническое обеспечение работы учебного заведения является необходимым условием осуществления успешного учебно-воспитательного процесса.

Главным условием хозяйственного и материально-технического обеспечения учебного заведения является организация работы служб, которые обслуживают учебно-воспитательный процесс:

- хозяйственного отдела (заместители директора и техработники);
- библиотеки, отделов технических средств обучения (ТСО);
- службы обеспечения здравоохранения учеников (студентов) и преподавателей (врач, психолог).

Хозяйственный отдел осуществляет обеспечение учебного заведения созданием и нормальным функционированием материально-технической базы, которое включает:

- здания, сооружения, в которых расположены учебные помещения (классы, аудитории), наставительно-

¹³⁷ От сл. "монизм" (лат. "monos" — один.) — философское учение, которое определяет основой всех явлений единое начало: или материю, или дух.

производственные помещения (мастерские), спортивные помещения (спортзалы, бассейны), клубные помещения (актовый зал, читальный зал, библиотека), помещение для питания (столовая, кафе), медицинские помещения (медпункт, медицинские кабинеты), вспомогательные помещения (вестибюль, гардероб), служебные и хозяйственные помещения (преподавательская, кабинет директора и т.п.);

- землю, приусадебный участок — спортивную зону (спортивная площадка, стадион), хозяйственный двор и т.п..
- другие материальные ценности — коммуникации (средства связи, водопроводные и канализационные сооружения), транспортные средства, служебное жилье и др.

Библиотека и отдел ТСО обеспечивает участников учебно-воспитательного процесса методическими и техническими средствами обучения и самоподготовки: соответствующей литературой, техническими средствами — компьютерной техникой, аудио-видео материалами и средствами их воспроизведения.

Службы обеспечения здравоохранения проводят работу по профилактике физических и психических заболеваний учеников (студентов). В случае необходимости осуществляют первую медпомощь, контролируют условия, которые предотвращают переутомление и перенагрузку участников учебно-воспитательного процесса учебного заведения.

Важным условием нормального функционирования учебного заведения и обеспечения учебно-воспитательной работы является финансовое обеспечение.

Администрация учебного заведения ежегодно составляет сметы финансовых затрат на удержания состояния материальной базы и заработную плату его сотрудников.

Источники финансового обеспечения деятельности учебного заведения:

- средства соответствующего бюджета, предусмотренные нормативными законодательными актами;
- средства физических, юридических лиц (для учебных заведений негосударственной формы собственности);
- средство, полученные за предоставление платных услуг;

- средства, полученные от реализации продукции наставительно-производственных хозяйств, мастерских, художественной и другой творческой деятельности;
 - кредиты банков;
 - благотворительные вклады физических и юридических лиц.
-

Литература

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. — С.19-25.

Дидактика современной школы / Под ред В.А.Онищука. — К.: Рад. школа, 1987. — С.34-329.

Дьяченко Н.Г. и др. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г.Дьяченко, И.А.Котляревский, Ю.А.Полянский. — К.: Муз. Украина, 1987. — 110 с.

Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання та навчання: Навч. посібник для студентів пед навч. закладів. — Харків, 1997. — С.160-270.

Михайличенко О.В. Основы методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник. — Суми: ВАТ „СОД” видавництво „Козацький вал”, 2006. — 102 с.

Педагогічний пошук / Упор. І.М.Баженова. — К.: Рад. школа, 1988. — С.127-250.

Педагогика: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — С.385-407.

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

Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч. посібник. — К.: АПН України, 2002. — С.142-171.

Соловей М.І., Спіцин Є.С. Основы професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — К.: Вид.центр КНЛУ, 2002. — С.23-61.

Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. — К.: Видавничий центр "Академія", 2000. — С.75-117.

Михайличенко Олег Владимирович

ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ:

**учебное пособие для студентов музыкальных
специальностей**

учебное издание

Украина, 40004, г. Сумы, ул. Роменская, 87, СумДПУ
им. А.С.Макаренко, 2014 г.

Сведения об авторе: **Михайличенко Олег Владимирович** –
украинский педагог, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой методики преподавания общественных
дисциплин Сумского государственного педагогического университета
им. А.С. Макаренко.
Email: olegis@meta.ua