

Міністерство освіти і науки України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
Гуманітарний факультет  
Кафедра теорії та методики музичного мистецтва



***Питання професійної компетентності  
майбутнього вчителя музики***

**(музично-теоретичні дисципліни)**

Хмельницький 2020

Рекомендовано до друку вченою радою гуманітарного факультету Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Протокол № 10 від 27 травня 2020 р.

**Рецензенти:**

*Ліницька Н.С.*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач циклової комісії фортепіанних дисциплін.

*Морозова О.О.*, кандидат педагогічних наук, доцент

**Відповідальний за випуск** – Михаськова М.А., канд.пед.наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва ХГПА

Питання професійної компетентності майбутнього вчителя музики (музично-теоретичні дисципліни). Збірник навчально-методичних матеріалів / упорядник М.А. Михаськова. Хмельницький: ХГПА, 2020. 75 с.

Збірник склали науково-методичні матеріали учасників семінарів кафедри теорії та методики музичного мистецтва. Висвітлюються актуальні питання мистецької педагогіки: методологічні та теоретичні основи мистецької педагогіки вищої школи; інноваційні технології та практика викладання мистецьких дисциплін, питання мистецтвознавчого напрямку.

## **ЗМІСТ**

<b><i>Барицька О. А</i></b> Реалізація методики Едвіна Гордона у музичному вихованні та навчанні дітей.....	4
<b><i>Мазур І.В.</i></b> Специфіка розгортання дослідницької діяльності у контексті соціокультурних процесів Правобережної та Лівобережної України першої чверті ХХ ст .....	14
<b><i>Михаськова М.А.</i></b> Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів музики.....	23
<b><i>Незнанова (Липчинська) Н.І.</i></b> Методичні рекомендації щодо вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво» у старшій школі.....	54
<b><i>Яківчук Г.В.</i></b> Українські народні традиції у процесі виховання національної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	63

*Барицька О.А.,  
канд.пед. наук*

## **Реалізація методики Едвіна Гордона у музичному вихованні та навчанні дітей**

Здобутки дошкільного віку значною мірою впливають на весь подальший розвиток людини, її становлення як особистості і суб'єкта власної життєдіяльності. Інтерес батьків до музично-естетичного розвитку дітей, навчання їх музиці, співу та гри на музичному інструменті переважно високий. Однак багато учнів на початковому етапі навчання важко адаптуються до вимог навчальної програми – незвичними є для дитини мова музики; принципово інші рухові відчуття при співі або гри на музичному інструменті, необхідність систематичних щоденних домашніх занять для формування навичок гри на музичному інструменті, часті стресові ситуації при публічних виступах тощо. Зазначена проблема вирішуються створенням програм підготовчих курсів, що мають на меті підготувати дитину до навчання гри на музичному інструменті. В той же час, наявні програми не завжди враховують психофізіологічні особливості навчання дітей дошкільного віку та не використовують досвід провідних світових лідерів у галузі початкової музичної освіти. Адже у країнах Європи існує багаторічний досвід музично-естетичного розвитку, музичного навчання та виховання дітей раннього та дошкільного віку.

У сказаному контексті, музично-педагогічна концепція Е.Гордона є тим потенційним підґрунтям музичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку, яке проектує та спрямовує педагогічні впливи не лише на максимальне залучення дитини до музичного мистецтва, але й на глибоке його розуміння.

Розглянемо особливості концепцій навчання музиці Е.Гордона у контексті дошкільної музичної підготовки дітей.

Застосування теорії навчання музики в загальній музичній або вокальній музичній обстановці відбувається в рамках загальної навчальної програми та індивідуального навчального періоду.

Дітей ознайомлюють із заданим рівнем навичок в процесі занять, а потім навчають використовувати цей рівень навичок на заняттях. Дошкільники знайомляться зі змістом в аудиторній діяльності, вибудовуючи лексику під час прослуховування та вчаться взаємодії за новим змістом.

Під час аудиторних занять педагоги повинні зосередитись на тому, щоб відкрити дітям нові та незвичайні тональності та метри, використовуючи звичні методи, такі як спів, скандування, пересування та танці.

У той же час вони повинні навчати дітей розуміти знайомі тональності. Діти готові вивчити конкретні частини звичних тональностей та метрів, тому що вони чули музику в цих тональностях та метрах у своїй культурі, і вони навчилися співати та рухатись під музику в цих тональностях та метрах.

Вивчення навчального музичного матеріалу слід проводити протягом перших десяти хвилин кожного загального музичного заняття. Тональні та ритмові вправлення повинні бути застосовані на подальших тижнях. Незважаючи на те, що діти вивчають основні та другорядні тональності та дво- й тридольні метри послідовно, вони повинні відчувати музику в інших тональностях та метрах під час занять.

Рух – важлива частина музичної освіти. Діти повинні відчувати безперервний рух рідини з потоком і вагою, перш ніж їх навчати фокусуватися на русі та перед тим, як відчувати рух, орієнтований на простір та час.

Типовий 30-45-хвилинний загальноосвітній період музичного заняття повинен включати 10 хвилин занять з процесу самого навчання та різноманітні інші заходи, які включають спів, рух, творчість, імпровізацію та гру. Діти повинні співати, співати та рухатися протягом кожного та усього музичного заняття.

Саме рівень навичок вкаже на рівень музичного розвитку, а не конкретний зміст.

Наприклад, під час навчання дитина може навчитися визначати та співати тонічні та домінуючі моделі в основній або іншій тональності.

Під час занять слід викладати пісні в інших тонах. Якщо діти ще не навчилися визначати стійкий тон та гармонічну функцію в навчальних послідовностях, педагог все ще може зосередити увагу на тональності та тонічній функції, змусивши дітей співати ці важливі функції, використовуючи нейтральний склад.

Якщо діти досягли рівня словесної асоціації в навчальній послідовності, доречно було б позначити тон пісні і заспівати тонічну функцію складками solfege. Педагог повинен коротко пояснити, що пісня, яку вони вчать співати або рухаються під неї, також має тонічну функцію та стійкий тон.

Наприклад, якщо діти вчать співати пісню в доріанській тональності, учитель повинен визначити тон спокою як RE і повинен заспівати тонічний малюнок, використовуючи склади LA FA RE. Не потрібно пояснювати теорію доріанської тональності та її відношення до великої чи другорядної тональності. Важливою є думка про те, що існує тон спокою та тонізуюча функція (та інші важливі гармонічні функції).

Дана музичн-педагогічна теорія – нова, вона спрямовує педагогів на впровадження принципів і методів теорії музичного навчання в початковій загальній музичній аудиторії. Вся серія занять охопить дитячий садок (восьмий клас). Книги та записи для першого, другого та третього класів доступні вже зараз. Розглянемо детальніше її основні аспекти.

### *Інструментальна музика*

Мета навчання інструментальній музиці – навчитися грати на інструменті (як засобі розширення внутрішньої аудіації). Коли діти вміють «співати» через свій інструмент, вони грають з кращою інтонацією, фразою, виразом та ритмічним «потокком».

Перед початком навчання інструменту діти будують міцний фундамент для аудіації через спів, скандування та ритмічний рух. Кожна пісня, яку вони вчаться грати на своєму інструменті, спочатку вивчається через спів. Діяльність з навчанням послідовності триває так само, як і в загальній музичній аудиторії, але з додаванням такого елемента як гра на тональних та ритмових моделях інструментів.

Розвиток виконавських навичок також починається до першого досвіду гри на інструменті. Учні формулюють основні ритмічні фігури у відокремлених та зв'язаних стилях, використовуючи голос, дихання, мундштук та увесь (зібраний) інструмент. І, перебираючи «уявний» інструмент, вони співають тональні зразки, мелодичні візерунки та пісні, які згодом дізнаються на своєму справжньому інструменті.

Аудіаційний підхід доінструментального навчання значно відрізняється від традиційних методів:

Спів та гра на слух мають важливе значення для розвитку здатності підключати аудіацію до фізичного вправлення з інструментом. Тональні та ритмові схеми співають, скандують та грають. Вони є змістом навчальної послідовності. Пісні – це основний зміст занять у класі.

Пісні – це музичні розповіді, найважливіші компоненти слухової/усної основи, на яких будуються більш високі рівні вміння слухати. Під час раннього вивчення мови великий репертуар знайомих історій – це формальної інструкції, готовності до читання. Те саме стосується музики, і кількість пісень, які дитина знає, є важливим показником музичного досягнення. На всіх етапах інструментального навчання

Більшість інструментальних методів, зводяться або починаються з того, що учні грають по одній ноті. Оскільки одна нота не має музичного значення, цей процес робить мало для розвитку аудіації та зв'язку між внутрішнім інструментом аудіації та фізичним інструментом. Далі багато методів починаються з нотатків, які важко піддаються прослуховуванню.

*Інструментальний* аспект: учні спочатку вчать виконувати основні тональні та ритмічні моделі. Перші ритмові схеми, які вони вивчають, знаходяться на самому базовому рівні насичення ритмічними рисунками, а саме – макробіоти і мікробічні шаблони в двосторонньому вимірюванні. (Ці рисунки спочатку позначаються як чверть нот і восьма нота в 2/4. Пізніше діти читають ті ж малюнки, з тим же ритмом, як половини нотаток і чверть нот у 2/2). Незабаром вони стикаються з тими самими основними малюнками у піснях, які вони вчать співати, грати та читати.

Наступний аспект: *сольфеджування*, а не літерні імена. Діти вивчають буквені назви музичних нот на рівні теоретичного розуміння. Цьому рівню повинен передувати великий досвід прослуховування тональних та ритмових сольфедж під час співу та на «ротації» чи з нотації. Дошкільники-інструменталісти вчать пов'язувати тональні склади з певними пальцями в різних клавішах. Вони також грають пісні та тональні зразки на різних клавішах, створюючи ранню основу для розвитку навичок транспозиції.

Аспект – *перейти прямо*: – це повний метод навчання аудіації та виконавським навичкам, необхідним для інструментального музикування. Окрім посібника для викладачів та різноманітних книг для учнів, ця частина методичного посібника містить компакт-диски із записами з 300 мелодій, які діти можуть використовувати для створення власного пісенного репертуару.

Аспект *музична імпровізація* – це унікально виконана форма музичної виразності та важливий компонент всебічного навчання музиці. Імпровізувати – це продемонструвати розуміння музики приблизно так само, як вміння перефразувати абзац власними словами – це міра розуміння мови. Музиканти, які імпровізують, приносять більше розуміння завдяки слуханню музики, яку вони слухають, виконують, читають та пишуть.

Для ефективного навчання імпровізації важлива правильна послідовність. Навчання найефективніше, коли воно проходить поступово – один крок протягом певного часу. На жаль, імпровізатори-початкіці часто вдаються до виконання/використання одночасно кількох нових процесів. Їх



навчають новій майстерності (імпровізації) в той же час, коли вони стикаються з незнайомим стилем та літературою (джаз). А труднощі інструменталістів іноді ускладнюються, коли вони намагаються імпровізувати, попередньо не освоївши основну готовність грати знайомі мелодії на слух.

Нижче наведено кілька вказівок, які допоможуть вчителю навчити імпровізації відповідно до принципів теорії навчання музики Е. Гордона:

*Спочатку співайте.* Щоб змістовно імпровізувати, інструменталіст повинен навчитися грати на інструменті це шлях до внутрішньої аудіації. Спів – це ключ. Дізнайтеся багато мелодій на слух. Вивчення великого репертуару мелодій лежить в основі імпровізації. Завдання полягає в тому, щоб дитина засвоївши безліч мелодій та басових ліній, починала чути гармонійні прогресії ("зміни") та генерувати власні мелодичні лінії.

*Вивчіть мелодії ретельно.* Запорукою імпровізаційного успіху є можливість прослуховування мелодії під час імпровізації. Для цього мелодію треба добре засвоїти. Початківці-імпровізатори повинні витратити достатньо часу, слухаючи, співаючи, потім (якщо інструменталісти) граючи кожен мелодію, щоб слухання та виконання її стали другою природою.

*Вивчіть басові лінії.* Хороший імпровізатор одночасно прослуховує принаймні три окремі «треки». Коли він створює свою імпровізацію, він також усвідомлює і мелодію, і басову лінію мелодії, яку він імпровізує. Знання басової лінії, відомої як коренева мелодія, є основою для розуміння гармонії мелодії. Діти повинні навчитися співати басову лінію так само, як і будь-яку іншу пісню.

*Використовуйте знайомі мелодії відповідної складності.* Початківці-імпровізатори часто просять імпровізувати джазові чи блюзові мелодії, які є гармонійно складними та стилістично незнайомими. Краща практика - починати дуже просто, особливо що стосується тонального вмісту. Початківці будь-якого віку, в тому числі багато хто з великою традиційною музичною підготовкою, вважають, що завдання імпровізації до простої

основної мелодії, що складається лише з тонічних і домінуючих тональних функцій, є дуже складною. У міру зростання вмінь, дитячі мелодії можуть бути доповнені мелодіями з новими тональностями та новими тональними функціями.

*Зосередьтеся на вухах.* Початкові імпровізатори іноді демонструють набір написаних нот, а потім їм пропонують якось використовувати ці ноти для створення своїх унікальних музичних ідей. Не маючи можливості прослуховувати мелодію, басову лінію та форму мелодії, дитина може зробити трохи більше, ніж безцільно досліджувати те, що він бачить на сторінці чи дошці. Так само дітям (уже школярам) часто розкажуть теорію інтервалів, написання акордів та тональні функції, але таке інтелектуальне розуміння за відсутності слухових здібностей має малу ефективність. Кращий підхід - відкласти нотацію та теорію на деякий час і заохотити дитину повністю поклатися на аудіацію.

Ідеї Е. Гордона знайшли своє поширення по всьому світу. Це доводить дієвість його концепції. Сьогодні створено різноманітні курси дітей різного віку (раннього, дошкільного, шкільного), де практикують Гордонівську теорію навчання музики. Наприклад, Філадельфія, Пенсильванія, Бойерський коледж музики і танцю, Університет Темпл. У цьому навчальному закладі здійснюється підготовка педагогів, здатних працювати за методикою Гордона. Кожен курс (наступний рівень за Гордоном) включає більше 70 годин викладання теорії навчання музики Едвіна Гордона і її практичного застосування. Щоденні заняття містять лекції, спільне створення музики, уроки музичної майстерності, руху, співу, гри на інструментах та багато іншого.

Є також курс «Рання музика дитинства», на якому навчають роботі з малюками. Дуже маленькі діти перебувають у стадії музичного розвитку, відомого як підготовче прослуховування. Вчителі дізнаються, як розпізнати стадію розвитку дитини, забезпечити відповідне неформальне музичне

керівництво та розробити репертуар пісень і занять, придатних для музики раннього дитинства (факультет: Анна Престон і Наташа Зигмунд).

Ще один курс – інструментальна музика (факультет: Річард Грунов і Кеті Липерот), на якому заснований на теорії навчання музиці, аудіюванні та початковому інструментальному навчанні (наприклад: гри на фортепіано), спрямований на те, щоб допомогти дітям навчитися грати на музичних інструментах в такт, ритміці і в узгодженому темпі, а також співати в такт, співати, і рухати тілом ритмічно з постійним темпом. Діти одночасно вивчають два інструменти – інструмент прослуховування («інструмент в умі») і виконавчий інструмент (фізичний інструмент)..

Початкова школа Music (факультет: Бет Болтон і Хізер Кірбі) – педагоги дізнаються, як оцінювати музичну схильність дитини, що розвивається, або є стабілізованою, проводити заняття.

Метод нструментування Гордона активно використовується у навчанні гри на музичних інструментах. Наприклад: Music Moves for Piano - це новий метод 21-го століття, який уввібрав методики Орфа, Кодая, Сузукі, Далькроза та застосовує теорію навчання музики Едвіна Гордона для викладання фортепіано. Теорія навчання музиці – це послідовний процес навчання, який допомагає дітям розуміти, слухати і виконувати музику. Процес вивчення музики, аналогічний моделі вивчення мови, полягає в наступному: 1) слухати 2) говорити; виконанувати; набувати ритм і тональну музичну лексику, співати, співати і рухатися 3) думати, імпровізувати, слухати 4) читати 5) писати.

Цей метод може бути використаний для початківців і учнів усіх віків і рівнів. Його мета - допомогти дітям навчитися слухати і грати на фортепіано. Цей метод забезпечує міцну основу для розвитку повної музичної грамотності.

Наведемо вислови та відгуки педагогів, які активно використовують методику Е. Гордона у музичному навчанні та вихованні дітей, які засвідчують її універсальність та дієвість. «Я викладаю уроки гри на

фортепіано.. почав використовувати унікальний метод доктора Едвіна Гордона, і він чудово поєднується з філософією музики. Аудіозапис є важливим для реального вивчення музики – донести музику до того, як дитина почне читати і писати ноти. Це плавний перехід від музики разом до гри на фортепіано, і мені це подобається. Викладання таким чином має великий сенс, і в сучасному суспільстві воно більш гнучке, так як діти надмірно зайняті діяльністю. Регулярне слухання допоможе їм навчитися грати на фортепіано і створити словник ритмо-тональної музики. Діти також навчаться слухати музику і грати «на слух». Продемонструйте на уроці, як використовувати компакт-диски / подкасти.» (Дженіс Коллетт, учитель музики в Неваді). Далі педагог викладає поради з власного педагогічного досвіду:

Як педагог може спонукати дітей слухати CD / подкасти вдома?

1. Попросіть дошкільнят (можна за допомогою батьків) знайти доріжку для призначення Pattern CD / Podcast
2. Попросіть дітей знайти трек п'єси в «учнівській» книзі, а потім послухати його. Попросіть учнів повторити шаблони своїми голосами.
3. Попросіть дітей знайти доріжку «Пісня для співу» в книзі учнів. Послухайте пісню, потім попросіть дітей заспівати пісню.
4. Опублікуйте таблицю з різними категоріями шаблонів і попросіть дітей поставити позначку свого імені під кожною категорією, коли вони покажуть рівень майстерності.

#### *Тональна схема*

Заспівайте пісню в тональності патернів, поки діти займаються якоюсь руховою діяльністю, потім знову встановіть тональність, оспівуючи тонічну / домінуючу каденцію. Заспівайте рисунки з чистим тоном і невеликим розривом між тонами. Хоча патерни не повинні звучати як ритмічна вправа, корисно відчувати, що тони патерна дихання паузи, реакція дитини, перерва перед наступним паттерном педагога рухаються приблизно з однаковою швидкістю.

Дайте дошкільникам репліки. Наприклад: 1. Покладіть руку на груди, щоб показати, що це ваш шаблон, і діти повинні слухати, а не співати. 2. Подайте дітям легкі рухи рукою, коли настане їхня черга співати. 3. Підніміть один палець, коли ви збираєтеся попросити одного з них заспівати.

### *Репертуар*

Як педагог може допомогти дітям застосувати слухові навички при вивченні нових творів у книгах «Music Moves...»

1. Підготовка до всіх «виконань пісень» міститься у планах занять для пісні «Unit».

Якщо твір являє собою народну пісню, спочатку попросіть дітей послухати і перейти до неї. Потім попросіть дітей співати ритмічні патерни і співати тональні патерни з пісні. Зразки також можна наслідувати на інструменті. Нарешті, попросіть дітей заспівати пісню.

2. Попросіть дошкільників поглянути на сторінку однієї дитини і прочитати вікно «Інформація про музику». Щоб встановити тональність, попросіть дітей старанно «Springtime One» в ясності і тональності п'єси. Потім попросіть їх заспівати тоніку.

3. Попросіть дітей визначити початковий тон, потім встановіть покажчик і виконайте пісню або першу фразу пісні.

4. Поговоримо про фрази. Вони однакові або різні. Наскільки вони різні?

5. Допоможіть дітям знайти частини, які є складними технічно або музично. Ізолюйте ці частини для додаткової практики.

### *Домашні завдання*

Як педагог може повідомити батькам і дітям, що вивчалось на уроці і що потрібно для домашнього навчання?

1. Обведіть номер кожної сторінки, яка була вивчена на занятті.

2. Поставте дату в колонці під «Заняттям» кожен раз, коли п'єса звучить на занятті.

3. Підкресліть, обведіть кружком або яким-небудь чином відмітьте ті пункти в «Цілях заняття», які діти повинні практикувати вдома.

5. Скажіть дітям та батькам, що вони можуть прослуховувати їх на компакт-диску / подкасті.

Отже, концепція Е.Гордона є апробованою в США, та європейських країнах. Її методичне надбання складають: посібники, розділені за серіями для різних програмних напрямків, етапів та вікових груп; аудіо та відео матеріали тощо.

Сьогодні за даною методикою ведеться робота в Інституті музичного навчання Гордона. На жаль, у вітчизняних дошкільних закладах, дитячих студіях вона не отримала широкого застосування, хоча її окремі елементи цілком можуть бути використані в домашньому вихованні та на групових заняттях.

Головне пам'ятати, що при виборі музичної навчальної програми слід чуйно прислухатися до бажань дитини й уникати крайнощів, а також пам'ятати, що головною умовою розвитку дитини є її емоційний комфорт.

*Мазур І. В.,  
старший викладач*

**Специфіка розгортання дослідницької діяльності у контексті  
соціокультурних процесів Правобережної та Лівобережної України  
першої чверті ХХ ст.**

Специфіка діяльності національно-культурних інституцій у галузі дослідження народнопісенної творчості першої чверті ХХ століття була спричинена особливостями перебігу соціокультурних процесів на теренах західних і східних українських земель. Наслідком поразки національно-визвольних змагань, що тривали протягом 1917-1920 рр., став «новий етап політичного і територіального розколу українського народу, вкотре підірвавши вікові мрії українців про об'єднання в межах єдиної національної держави. Більша частина українських земель під назвою «Українська

Соціалістична Радянська Республіка» була підпорядкована Москві та увійшла до складу Радянського Союзу, поступово втрачаючи риси державного суверенітету. Доля Радянської України в 20-30-ті рр. ХХ ст. була нерозривно пов'язана з історією радянського суспільства, що переживало на той час суперечливі та кардинальні зміни в усіх сферах життя» [3, с. 4]. Західна Волинь, Західне Полісся, Холмщина, Підляшшя та Східна Галичина були приєднані до Польської держави, Закарпаття увійшло до Чехословаччини, а Буковина – до Румунії.

Більшовицька ідеологія скеровувала усі форми культурного життя на українських землях, що увійшли до складу Радянського Союзу. Впливом радянських ідеологічних догм була безпосередньо позначена і діяльність збирачів і дослідників фольклору.

ХІІ з'їздом РКП (б) у квітні 1923 р. було проголошено політику коренізації, яка в Україні отримала назву українізації. Однією із сторін українізації влада оголосила розвиток національної культури, скерований у руслі більшовицької ідеології. В умовах політики українізації відбувався процес, основними складовими якого були два різноспрямовані вектори: перший з них характеризувався насадженням нової світоглядної парадигми радянської влади, що робила неможливим будь-яке національне самоствердження і визнання етнічної самобутності; а в основу другого було покладено титанічну роботу національно свідомих науковців, які прагнули розвивати українську наукову думку як засіб збереження національної свідомості українського народу. Усвідомлюючи неоднозначність наслідків процесу українізації, не можна не відмітити його певного позитивного впливу на становлення наукової думки, розвиток національного мистецтва, діяльність освітянських і просвітницьких закладів і, врешті решт, на подальший науковий рух музичної фольклористики.

Нетривалий духовний ренесанс, викликаний заходами у руслі українізації, проявився не лише у розмаїтті новостворених літературних організацій та об'єднань художників, розвитку театру і кіномистецтва, але й у

розбудові діяльності Етнографічної Комісії при Українській Академії Наук, Кабінету музичної етнографії ВУАН, різноманітних осередків збирання і дослідження фольклору.

Культурний розвиток західноукраїнських земель у 20-і роки ХХ століття проходив під гаслом державотворчого руху та активного зростання національної самосвідомості, що значною мірою стимулювало процеси дослідження як суспільно-політичних, так і духовних, культурно-мистецьких сфер буття українського народу. Завдяки подвижницькій праці представників науки і культури на світовому обрії з'явився досить вагомий, значущий і одночасно самотній феномен – українська народність.

Показовими для розвитку культурного життя західноукраїнських земель були соціокультурні процеси Галичини, яка характеризувалася високим рівнем різноманітних організаційних структур, зокрема, наявністю музеїв, архівів, бібліотек, друкарень, видавництв, театрів, літературних та мистецьких осередків. Перераховані вище заклади сприяли активізації культурно-національного життя, піднімали рівень наукової думки. Усе «це спричинилося до того, що Галичина, де скупчився найбільш свідомий український елемент, скоро стала центром українським не лише для Австрії, але й на всю Україну» [2, с. 90].

На розвиток культурно-мистецьких процесів Галичини значною мірою вплинули процеси політичного спрямування, зокрема, проведення курсу українізації в середині 20-х років на Наддніпрянщині. Викликавши широкий громадський резонанс в Галичині, цей політичний курс значною мірою сприяв посиленню державотворчих процесів, які на перших етапах проведення українізації певною мірою знівелювали усвідомлення її штучності та певної обмеженості.

Втілення в життя ідеї національного піднесення стало одним з основних чинників, який вплинув на пожвавлення зв'язків між регіонами України. Були налагоджені тісні контакти між Всеукраїнською Академією наук у Києві та Науковим Товариством імені Т. Шевченка у Львові. Академіками



ВУАН були обрані В. Гнатюк, Ст. Дністрянський, К. Студинський, Ф. Колесса та інші, а членами НТШ стали близько 30 науковців з більшовицької України. Керівництво ВУАН постійно проводило заходи з метою матеріальної підтримки українських вчених Галичини [1, с. 177].

Пошвавленню наукових та творчих стосунків між регіонами активно сприяла діяльність М. Грушевського. За його ініціативи у Києві була створена Комісія історії Західної України, основним завданням якої стало проведення різноманітних заходів з метою ознайомлення з історією та культурою Галичини [1, с. 177].

У 1927 році відбулося спільне засідання історичної секції ВУАН та Комісії Історії Західної України з нагоди сторіччя видання першої збірки українських пісень М. Максимовича, на якій виступили з доповідями численні вчені та науковці Галичини. За ініціативи західних громадських діячів, у Києві була заснована ціла низка західноукраїнських періодичних газет та журналів («Діло», «Вечорниці», «Світ», «Мета»). Періодичні видання сприяли більш тісному зв'язку між регіонами України, давали змогу ознайомитися з культурними процесами, що відбувалися на західних землях.

З метою активного сприяння розвитку національної культури і зміцнення стосунків між Сходом та Заходом, у багатьох містах України виникали численні спілки та товариства. У 1925 році в Києві утворюється західноукраїнська секція селянських письменників, яка через два роки відокремилась у Спілку революційних письменників «Західна Україна». В цей час аналогічне товариство виникло і у Львові, до складу якого увійшло понад 40 діячів культури та мистецтва. Основним орієнтиром у своїй діяльності представники цих організацій вважали об'єктивне висвітлення подій, які розгорталися у суспільно-культурному просторі двох регіонів. На засіданнях секцій точилися гострі дискусії щодо подальшого розвитку національної культури, шляхів і методів дослідницької діяльності.

Перша чверть ХХ століття позначена тенденціями, які мали ознаки руху протилежного спрямування, зокрема, однобічне висвітлювання або повне

замовчування інформації щодо культурно-мистецьких подій на західних землях, відсутність відповідей офіційних установ на запити галичан щодо культурних обмінів, повне ігнорування проблем, з якими доводилося зіткнутися діячам західних земель. Прояви нового курсу, який наполегливо проводився радянським керівництвом у ці роки, позначились не тільки на суспільно-політичному житті Західної України. Зміна ідеологічної спрямованості викликала досить сильну реакцію з боку митців культури та мистецтва, які не хотіли миритися з формуванням системи «єдності поглядів». У цей історичний проміжок часу періодичні видання галичан містять цілу низку публікацій стосовно політики, яку проводив радянський уряд: «...знову хочуть примусити мистецтво «служити». Новий рух не тільки вимагає, щоб був новий «зміст», погляд, світогляд, але щоб цей погляд був один на всіх. Та й засоби для творчості повинні бути не індивідуальні, а колективні, не «я», а «ми» [6, с. 2].

На початку 30-х років Радянський Союз практично припинив публікацію об'єктивної інформації про розвиток національних культур. Галицька культура опинилася в певному інформаційному вакуумі, що значною мірою вплинуло на характер змін, які почали відбуватися в культурно-мистецькому просторі. Зазнаючи певну ізольованість від отримання інформації про події у Східній Україні, багато науковців та діячів культури намагалися розв'язати коло проблем, самотужки шукаючи шляхи їх вирішення. Певна увага при цьому приділялася здобуткам Східної України, про що неодноразово писали критики Галичини: «Незважаючи на несприятливі обставини, композитори Великої України працюють щиро й для української національної культури, збагачуючи її великими мистецькими цінностями. Про досягнення великоукраїнських композиторів ми в Галичині маємо тільки уривкові і дуже неповні відомості, а ширший загальний мабуть і з прізвищами незнайомий, дарма що ці прізвища репрезентують сьогодні іноді цілі стилістичні напрями і дуже поважні мистецькі досягнення» [5, с. 156].

Політика ідеологічного контролю, цензури та засилля певних штамтів значною мірою змінили критерії оцінки багатьох мистецьких явищ на більшій частині України. Наприклад, досить проблематичним стало вшанування пам'яті видатних діячів минулого, завдяки праці яких українська культура досягла висот. Навіть творчість М. Лисенка підлягала певній цензурі та критиці. Натомість, у Галичині події, пов'язані із вшануванням пам'яті видатних діячів культури та мистецтва мали надзвичайне значення, що сприяло піднесенню української свідомості, надихало на нові творчі пошуки та відкриття. Критичне ставлення радянського уряду до будь-яких проявів національного призводило до заборони та певного нівелювання найбільш визначних подій та імен українського мистецтва. Нехтування творчими проявами, ідеологічне цензурування, заборона вільного мистецького руху поступово змінювали напрямок природного розвитку української культури на східних землях, призводячи до появи «мистецтва на замовлення», «творчості під диктовку» тощо.

На відміну від Східної України, в Галичині відбувався процес становлення професійних шкіл, що супроводжувалося активними творчими пошуками способів і методів координації культурно-мистецького руху. Переймаючи деякі організаційні форми та структури Сходу, вивчаючи досвід Наддніпрянщини у питаннях розвитку національної культури, на Галичині виникали численні установи, союзи, спілки, які ставили собі за мету піднесення професійності в різних сферах музичного життя, підвищення загального рівня мистецької культури громадськості. В основу цих структур було покладено національні принципи, які, поєднуючись з певними естетично-творчими чинниками створювали міцне підґрунтя для розвитку української культури.

У 1934 році у Львові було створено «Союз Українських Професійних Музик». Одним з визначальних чинників появи цієї організації стала необхідність вирішення багатьох фахових питань у сфері музичного мистецтва. Основні заходи Союзу були спрямовані на піднесення

професійності в усіх галузях музичного мистецтва; вирішення питань охорони творчих і професійних інтересів митців; координацію рівня виконавчої діяльності; налагодження стосунків з мистецькими, громадськими, науковими організаціями не тільки в Україні, але й за її межами.

Основна увага львівського «Союзу Українських Професійних Музик» приділялася збиранню, вивченню та популяризації народної спадщини української культури. Вирішення цього питання стало можливим за умови співпраці Союзу з Музикологічною комісією Наукового Товариства ім. Т. Шевченка. Проведення наукових читань, на яких відбувалися дискусії щодо актуальних проблем розвитку українського мистецтва, знайомство з сучасною дослідницькою літературою, публікація робіт фольклористів, етнографів, музикознавців у багатьох періодичних виданнях, створення музичної бібліотеки, архіву – основні напрямки діяльності Союзу.

Серед багатьох питань дослідницької діяльності Союзу, особливе місце займали теоретичні та методологічні проблеми, вирішення яких надавало можливості для наукового піднесення музичної фольклористики в Україні. Саме з цією метою керівництвом було ухвалено питання про видання таких праць, як «Народна музика на Поліссі» Ф. Колесси, «Формальна побудова українських народних пісень» З. Лиська, «Лисенко і Драгоманов» Ф. Стешка.

У 1937 році започатковується періодичне видання товариства – «Українська музика» (1937-1939 рр.) . Цей фаховий журнал відіграв вагому роль у справі становлення та розвитку професійних шкіл Західної України. Редколегія журналу забезпечила високий науковий рівень публікацій, внесла систематичність та певну послідовність у висвітленні проблем. На сторінках журналу, поряд з актуальними питаннями розвитку сучасного мистецтва, розміщувались матеріали, присвячені дослідженню фольклорної спадщини українського народу, розглядалися традиції, обряди. Особлива увага приділялася збиранню, вивченню та дослідженню народної творчості:

«Справа ця дуже важна, бо без знання історії ніколи не зможемо розуміти сучасності» [6, с. 3].

За два роки існування журналу вийшло 26 номерів, в яких було вміщено численні розвідки, публікації та статті з питань історії української музики та фольклористики. Значна кількість матеріалів «Української музики» була присвячена подіям, які відбувалися як в межах України, так і у світі. Журнал мав окремі рубрики, що знайомили читача з сучасними подіями мистецького простору Галичини, вшановували пам'ять видатних митців минулого і сучасності.

«Українська музика» була не єдиним періодичним виданням, яке розв'язувало завдання забезпечення високого професійного рівня публікацій з питань культури та мистецтва. У Західній Україні в 20-ті роки існувала велика кількість періодичних видань різних тематичних спрямувань, серед яких «Новий час», «Дзвони», «Життя і знання», «Богословії». С. Людкевичем була здійснена спроба розпочати видання «Музичного листка», який мав за мету вшанування пам'яті видатних діячів минулого та сучасності. Перший номер, який присвячувався Д. Бортнянському, містив дві статті про життя та творчість композитора, бібліографію його творів та музичну хроніку, яка складалася з опису концертів, музичних вечорів та лекторіїв, на яких звучали твори Д. Бортнянського. Це видання в подальшому не мало інших номерів, залишившись зразком популяризаторської літератури.

У 1929 році починається видання журналу «Боян», який проіснував лише рік, до 1930 року. Його публікації демонструють як досягнення, так і типові недоліки, притаманні й іншим часописам, до яких відносимо, зокрема, інформаційну насиченість, яка не має певної систематики; ускладненість одних матеріалів, що різко контрастує з дещо дилетантським викладом інших; недостатню цікавість тематики і неактуальність проблем, яким були присвячені публікації. Проте, вказані недоліки викликали гостру критику і сучасних галицьких митців, що стало однією з причин припинення існування журналу.

Проблеми розвитку українського музичного мистецтва обговорювалися в приватному спілкуванні митців Заходу і Сходу. Саме листування стало тим ланцюжком, який не дозволяв перервати зв'язок між регіонами. Показовою є переписка Ф. Колесси та К. Квітки, яка свідчить про становище, в якому опинилися митці, маючи лише різне місце проживання. «Дуже важко самотньому, не мати з ким поділитися і порадитися по своїй спеціальності. Я тут одним – один у музичному фольклорі, навіть таких записувачів, які б хоч щось читали з музикознавства, нема, ні з ким поділитись думками. Я безумовно волів би жити в маленькій Галичині...ніж тут «возглавляти» собою музичну етнографію на цілу велетенську Україну, бо це возглавляти неіснуючий організм» [4, с. 326]. Завдяки листуванню, вчені мали змогу не тільки обговорювати болючі проблеми сучасного розвитку українського мистецтва, розповідати про творчі пошуки та досягнення, але й здійснювати активний інформаційний обмін. Так, до Ф. Колесси К. Квітка надсилав свої роботи «Музика волзьких народів», «Пентатоніка українських народних пісень», «Пентатоніка в піснях слов'янських народів», «Програма до досліджу побуту й діяльності професіональних народних музикантів та співців», отримуючи від вченого Галичини детальні рецензії та зауваження щодо надісланих праць.

Спільним для всіх українських земель було те, що загалом розвиток українського музичного мистецтва на теренах Лівобережної і Правобережної України та активний рух до професіоналізації усіх форм культурно-мистецького простору ґрунтувалися на національних традиціях. Саме народна спадщина народу була тим вагомим підґрунтям, яке давало не тільки різноманітний матеріал для вивчення, але й являло собою вияв тієї духовної енергії, що надихала митців на пошуки власного національного стилю, давала сили для мистецьких експериментів, ставала тим ланцюжком, завдяки якому відбувався процес усвідомлення власної самобутності, унікальності та неповторності.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Грінченко М. Історія української музики. Київ: Музика, 1922, С. 177.
2. Ковалівська А. З історії української літературної критики. Харків: Простір, 1926. С. 90.
3. Кравченко В., Краснонос Ю., Панченко П., Перепелиця А. України у 20-30 роки ХХ ст. Мовою документів та очевидців. Донецьк: Просвіта, 2002. 218 ст. С. 4.
4. Лист К. Квітки від 30.07.1922 р. *ЗНТШ*. 1992, Т. ССХХІІІ. С. 326.
5. Лисько З. Сучасні музики Великої України. *Українська музика*. 1938. Ч. 9 – 10. С.156.
6. Людкевич С. Огляд нашої музичної публіцистики в Галичині. *Українська музика*. 1937, Ч. 1. С. 2–3.

*Михаськова М.А.,  
канд.пед.наук, доцент*

### **Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів музики**

Інтегрування країни в Європейський освітянський простір є вимогою сучасної політики, однак цей процес супроводжується вирішенням низки питань мистецької освіти. Зокрема, потрібно розробити стандарти та багаторівневу структуру мистецької галузі, з'ясувати необхідність заочного навчання на мистецьких спеціальностях, функціональність та спрямування діяльності рівня «магістр» відповідно до виконавської, викладацької, наукової роботи [30]. Існують також відмінності музичної підготовки в багатьох країнах Європи, Скандинавії та Латинської Америки від вітчизняної мистецької освіти, на які слід зважати під час розробки нормативних документів. До прикладу, за кордоном освіта враховує спрямованість на загальний музичний розвиток особистості і його соціалізацію; у ній принципово відсутнє оцінювання дітей або відбувається оцінювання за

особистим результатом, а не відповідно до загального стандарту; здійснюється мотивування до занять шляхом отримання позитивних відчуттів; спостерігається висока довіра до педагога з боку держави; відсутнє пряме фінансове стимулювання педагогічних успіхів [43, с.7].

Аналізуючи тенденції розвитку мистецької освіти Західної Європи, С. Горбенко поділив їх на три напрямки: перший передбачав такий підхід, за якого, мистецтво, предмети естетичного циклу повинні посісти одне з центральних місць у шкільному навчальному плані й виховати витонченого естета; другий орієнтований на розвиток у молоді здатності до насолоди мистецтвом і красою й передбачав рівноправне місце мистецької освіти поряд із іншими шкільними предметами; прихильники третього напрямку ставили своєю метою розвиток творчої особистості [13, с.115]. Навчальний процес, є вільною творчістю учителя та учнів [13, с.116].

Прогресивність і плідність європейської музичної педагогіки минулого століття підкреслював О. Ростовський, відзначаючи її орієнтацію «на масове музичне виховання, на природні сили особистості, на елементарне дитяче музикування, на фольклор як першооснову музичної культури, на національну інтонаційно-ладову і метро-ритмічну основи, на музичне сприймання як основу музичного виховання» [39, с.168-171].

У 2010 рр. Європейська рада з музики (ЕМС) заснувала робочу групу з музичної освіти для вивчення і впровадження Сеульської програми, результатом діяльності якої стала Боннська декларація [2, с.19; 4], що відображала координаційні центри для розвитку музичної освіти в Європі [3]. За цією програмою мистецька освіта спроможна полегшити вирішення соціальних та культурних викликів, із якими стикається сьогоденний світ. Відповідно до Сеульської програми основними акцентами музичної освіти стали доступність, якість, соціальний та культурний виклики [3].

Аналіз педагогічної освіти в музиці здійснив проект EVEDMUS, який розкрив зміст підготовки вчителів музики в Європі та Латинській Америці, ознайомив з різними умовами і структурами, за якими будуються музичні та



освітні програми [1]. Варто також зауважити, що на сьогодні багато вищих навчальних закладів Європи повністю залучені до адаптації своїх систем до Болонської декларації, з метою зробити академічні стандарти більш сумісними та порівнювальними [1, с.5]. Зокрема, таке дослідження проводилось в Академії музики Мальме Університету Лунда (Швеція) під керівництвом доктора Гуннара Хейліла, де проект EVEDMUS (2007 року) [37] працював у рамках програми співпраці між вищими навчальними закладами Європейського Союзу та Латинської Америки (Альфа) [1, с. 6]. Аналогічні дослідження (Європейський форум) були здійснені у сфері музичної освіти та навчання у 2003 році й координувався Європейською Радою Музики (EFMET) [17; 1, с.8].

Професійна підготовка майбутніх учителів музики за кордоном здійснюється за двома напрямками: вчитель музики (клас А); інструментальний або вокальний педагог у музичних школах, приватних практиках (клас В) у консерваторіях, музичних училищах (коледжах), академіях та університетах і в середньому триває від 4 до 4,5 років; також 87, 6 % закладів у навчальному плані мають педагогічні дисципліни [1, с.19].

Спільними тенденціями для європейської системи музичної освіти є її спрямування на внутрішні цінності, пов'язані з розвитком музичних навичок, знань і умінь, необхідних для творчості й реакції на музику; розуміння та знання культурного середовища та спадщини; розвиток особистості та спільноти за допомогою творчості, формування ідентичності, особистого розвитку та соціальної взаємодії [2].

Навчання у закладах вищої освіти орієнтується на предмети шкільної програми, тому професійна підготовка вчителів музики враховує запити шкільної та дошкільної практики ознайомлення з музичним мистецтвом (у різних країнах предмет має назву «Музика», «Співи», «Співи-музика» тощо). Спільною рисою європейських освітніх програм є визначення предмета «Музика» в початковій школі як обов'язкового. Натомість після 14 років ця дисципліна в різних країнах розглядається як необов'язкова, або варіативна.

У зв'язку з економічною кризою та іншими факторами існує певний ступінь тиску на школи, з метою їх зосередження на «основних» предметах (мова, математика тощо). У Нідерландах, Німеччині та Польщі музичне мистецтво включено до курсу «Мистецтво» разом із візуальним мистецтвом, танцем і драмою. Акцент на інтеграції музики з іншими предметами мистецтва зроблено в Чехії, Словаччині, Австрії. Деякі навчальні програми підкреслюють тісний зв'язок між музикою та танцями, зокрема в Норвегії. У Німеччині, Хорватії та Естонії на уроках музики пропонується всебічне вивчення історії музики. Нідерланди окреслюють теми для міжвузівського навчання; Греція заохочує перехресні зв'язки між навчальними закладами тощо [2].

Зупинімося докладніше на особливостях музичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у країнах Європейського Союзу та зробимо акцент на складових професійної системи.

У Республіці Польща в другій половині ХХ ст. педагогів музичного мистецтва готували до співу, гри на музичних інструментах, творчих вправ, ознайомлення з основами теорії музики, слухання на уроках «Співу» [33]. У ХХІ ст. в країні підхід до викладання предмета змінився і підготовка до роботи в школі орієнтована на знання та вміння інтегрованого типу: до змісту професійних освітніх програм педагогів-музикантів входить спів, гра на інструментах, рух під музику, ознайомлення з тембрами людських голосів, музичних інструментів, акустичними елементами середовища, ритмом, темпом, музичними творами тощо.

У системі вищої освіти Польщі підготовка вчителів музичного мистецтва здійснюється в трьох університетах (Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні, Лодзькому університеті та філії Шльонського університету в Цешині); семи вищих школах (у Бидгощі, Жешові, Зеленій Гурі, Кельцях, Ольштині, Слупську та Ченстохові); у межах ІV відділу у восьми музичних академіях (АМ) і двох їх філіях (АМ імені Ф. Нововейського в Бидгощі, АМ імені Ф. Шопена у Варшаві та її філії у Бялимстоку, АМ у

Вроцлаві, АМ імені Ст. Монюшко в Гданську, АМ імені К. Шимановського в Катовицях, АМ у Кракові, АМ у Лодзі, АМ у Познані та її філії в Щецині) [33, с.101-102]

За даними проекту EVEDMUS навчання здійснюється протягом 5 років (300 кредитів ECTS) і в результаті випускники отримують ступінь магістра. Педагогічні дисципліни є обов'язковими, як і практика (150 годин). Навчання зосереджується на ансамблевому та хоровому диригуванні, педагогічних предметах, IT-курсах та іноземній мові [1, с.23].

Наприклад, в Університеті Адама Міцкевича в Познані майбутні вчителі музики отримують ступінь бакалавра на основі засвоєння 180 кредитів ECTS та магістра (300 кредитів ECTS). Музична спеціалізація містить гру на фортепіано, популярну музику, органну музику, диригування та режисуру вокально-інструментальних колективів. Музичні дисципліни охоплюють 54 %, фахова дидактика – 30 %, загальна дидактика, педагогіка і психологія – 10 %, культурологічна підготовка – 2 %, мова (англійська, німецька, російська) – 4%. Програма включає роботу з комп'ютером, а також курси з вивчення польської народної музики та два періоди педагогічної практики [1, с.46].

Музична академія імені Станіслава Монюшко у Гданську готує фахівців – магістрів на 4 факультетах. Наприклад, інструментальний факультет дає спеціальність інструментального виконавця за спеціальністю – інструментальна педагогіка (переклад автора), із отриманням педагогічного сертифіката, який дає право на педагогічну роботу. Програма підготовки (300 кредитів ECTS) включає музичну підготовку (88 %), загальнопедагогічні дисципліни (1%), культурологічні дисципліни (2 %), інші предмети (9 %) [1, с.47-49]. Зокрема: основний інструмент, публічні вистави, ансамблі, педагогіка, музична дидактика, виконавська дидактика тощо. Магістерська робота передбачає висвітлення питань виступів, інтерпретаційних і технічних проблем, прикладного аналізу та історичних досліджень. Пропорції годин теоретичної та практичної підготовки складає 11 % до 89 % [26].

У Музичній академії Фредеріка Шопена на відділі «музична освіта» ведеться підготовка педагогів за 4 напрямками: хорове диригування, церковна музика, ритміка, навчання балету. Вивчаються спеціальні дисципліни: ауральна підготовка, історія музики та музична література, музична форма, фортепіано, диригування. До загальних курсів включені іноземна мова, фізичне виховання, філософія, естетика, історія мистецтв, мистецтво ХХ ст., історія кіно. Тривалість навчання – п'ять років із отриманням ступеня магістра та сертифіката вчителя за обраною спеціальністю з повною педагогічною кваліфікацією [27]. Наприклад, фах «хорове диригування» передбачає вивчення диригування, методики організації вокально-інструментальних ансамблів, музичної літератури, психології, педагогіки, ауральної підготовки, вокалу і методів навчання вокалу, читання та аналізу музичних творів, класу фортепіанного супроводу, вокально-інструментального ансамблю [1, с.51-52].

Серед традиційних предметів, які викладаються в Польській Республіці, слід виділити специфічні: «Методика навчання предметів «Мистецтво – музика»», «Методика навчання предмета «Мистецтво – образотворче мистецтво»», «Образотворчі інтерпретації музичних творів» (Лодзьський університет) [33, с.180]; «Музикотерапія» (університет у Білостоці); «Теорія й методика музичної едукції», «Промоція та маркетинг культурних благ» (Вища педагогічна школа в Ченстохові); «Техніка та композиція руху» (АМ імені К. Шимановського) [33, с.190-192] тощо.

В університеті Казимира Великого в Бигощах із 2009 р. існує спеціалізація «ранньошкільна освіта й музичне виховання за Е. Гордоном». За словами Н. Філіппенко, метою цієї додаткової спеціальності є підготовка майбутніх учителів ранньошкільної освіти до розвитку практичних навичок «аудиції» немовлят, дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Під час отримання додаткової спеціалізації перед студентами постають такі завдання: «розвиток «аудиції» як процесу здатності оперування слуховим матеріалом у процесі сприймання музики; опанування необхідними

музичними вміннями й навичками для ефективного розвитку в дітей музичної вразливості, рефлексійного слухання музики, підготовки до активної участі в культурному житті; формування основних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, закріплених у програмах навчання з предмета «Музика»; реалізація програми навчання за Е. Гордоном; оволодіння методикою надання музичних знань; постійне самовдосконалення з отримання музичних знань і навичок» [49, с.195].

Випускник має право працювати «вчителем початкового навчання, вчителем музики в дошкільних закладах та основній школі (1-6 класи), вихователем інших навчально-виховних закладів для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, а також бути наставником для студентів напрямку «музична освіта» та вчителем із питань методики Е. Гордона» [49, с.195]. Навчання за методою Е. Гордона відбувається також у Музичній академії імені К. Шимановського в Катовицях (Заклад музичної освіти) у формі музико-терапевтичних занять із студентами.

У Гданську, Тихах, Кракові, Ченстохові, Лодзі, Вроцлаві отримало розповсюдження навчання за музично-педагогічною системою Ш. Сузукі на суміжних педагогічних спеціальностях. Основні ідеї методики студенти засвоюють «в межах дисципліни «музична освіта з методикою» (у Сілезькому університеті за спеціальністю «ранньошкільна освіта та дошкільне виховання», «інтегрована початкова освіта у сфері музичного мистецтва»); у Свентокризькій академії за спеціальністю «ранньошкільна освіта з англійською мовою», «методика навчання музики в дошкільному закладі та основній школі»; у Гуманістично-природничому університеті в Кельце за спеціальністю «художня освіта в сфері музичного мистецтва»» [49, с.196-197]. У країні активно використовуються ідеї З. Кодая та «Краківська концепція музичного виховання» [49, с.197].

Порівняльний аналіз музичної підготовки в Польщі дає нам можливість вказати на перевагу музично-практичної спрямованості фахової освіти, оскільки більше уваги приділяється виконавським умінням і навичкам

майбутніх спеціалістів з музичного мистецтва. У професійній підготовці педагогічній складовій надається мало годин, оскільки діяльність спрямована на забезпечення технологічного рівня інструментальних умінь, диригентсько-хорових навичок, музично-теоретичних та музично-історичних знань. Аналіз професійної підготовки в Польщі вказує на залежність програми фахової освіти від спеціальності і спеціалізації.

У Латвії вчителів музики готують у Музичній академії та університеті [1, с. 22, 40]. Латвійська академія музики Jazeps Vitols дає освіту бакалавра (4 роки) в галузі музичної педагогіки (240 кредитів ECTS), що дозволяє працювати в початковій освіті. Акцент навчання спрямований на підготовку викладачів для музичних шкіл, програма складається з декількох частин:

A: забезпечує необхідні професійні навички, практичні та теоретичні знання (інструмент, камерний ансамбль, оркестр, композиція тощо);

B: готує до педагогічної діяльності (психологія, педагогіка, етика, методи, педагогічна практика);

C: дає можливість вивчити предмети відповідно до індивідуальних інтересів (спеціальні комп'ютерні програми, електроакустична музика, імпровізація, композиція, джаз) [1, с.42; 24].

У Латвійському університеті (м. Рига) готують магістрів музичної освіти (2 роки, 120 кредитів ECTS) з правом викладання в середній школі. Навчання триває 5 років (230 кредитів ECTS) [23]. Відповідно до програми на музичну підготовку відводиться 12 %, на фахову – 43 %, на загально-педагогічну – 8 %, на психолого-дидактичну – 11%, 18 і 22 % культурологічну, 10 та 13% – інші дисципліни. Співвідношення часу між теоретичною і практичною підготовкою 45 % та 55 % [1, с.44].

Отже, латвійська система професійної музичної підготовки сформована відповідно до сучасних тенденцій розвитку музичного мистецтва й передбачає врахування модних віянь (джаз, рок, електронна музика тощо). Професійна підготовка музикантів-педагогів урівноважена й продумана, а також передбачено тенденції розвитку музичного мистецтва у майбутньому.

У Фінляндії предмет «Музика» викладається на всіх освітніх рівнях і є обов'язковим для дітей віком від 7 до 15 років. На початковому рівні (1-6 клас) музику викладають вчителі з магістерським рівнем освіти в межах 240 кредитів ECTS (Академія Sibelius, Університет Оулу, Університет Ювяскюля), а з 7 по 9 клас – викладачі зі спеціалізованою підготовкою Академії Sibelius та магістерською освітою (не менше 270 кредитів ECTS). Практика здійснюється у середніх школах, в яких більше 13 % часу мають спеціальні музичні класи [43, с.5]. Спеціалізованих музичних гімназій у країні 10, музичних шкіл і коледжів біля 130 [1, с.22].

Так, в університеті Гельсінкі музику обирають як другий предмет на факультеті прикладних наук. Відділ поділено на 4 секції: освіта викладачів класу; педагогічна освіта; вихователь дошкільного закладу та дошкільна освіта; спеціальна освіта. Музичній підготовці присвячено 22,3 % програми, педагогічним та дидактичним курсам 34,3 %, фаховим педагогічним і дидактичним курсам – 7%, культурологічній підготовці – 5 %, мові та ІТ – 31% [1, с.34].

В академії Åbo музика є частиною загальної програми підготовки вчителя і складається з таких предметів: тренінг на фортепіано, музика та комп'ютер (ІТ), шкільний репертуар (спів та гра), індивідуальний спів (вокал), тренування та нотація, хорова педагогіка, ансамбль, дидактика музики, фінська (шведська) музика. Крім того, студенти можуть вибрати курс General Music Knowledge (загальні музичні знання), який базується на прослуховуванні музики [5; 1, с.35-36].

В Академії Сібеліуса в Гельсінкі готують вчителів загальноосвітньої школи, музичної школи, «народної» школи для дітей, підлітків та дорослих. Випускники отримують ступінь бакалавра за 3 роки (180 кредитів ECTS), і магістра музики – за 2, 5 роки (330 кредитів ECTS). Перший рівень передбачає обсяг фахових дисциплін у межах 90 кредитів (на вибіркові дисципліни виділяються додатково 10 кредитів). Вивчається основний інструмент, вокал, акомпанемент, диригування, історія музики тощо. Другий

рівень вищої освіти (60 кредитів та на вибіркові дисципліни 30 кредитів ECTS) має на меті поглиблення теоретичних знань і музичних навичок, розвиток дидактичної компетенції з фокусуванням на музичній освіті, підготовка до подальшого навчання музиці [7; 1, с. 37].

Фінляндська система музично-педагогічної освіти спрямована на вивчення переважно національної музичної культури, а також культури сусідніх країн, і не передбачає ґрунтовної музично-теоретичної освіти. Мало уваги приділяється розвитку слухового досвіду майбутніх педагогів-музикантів, натомість багато часу спрямовано на формування ансамблевих виконавських навичок.

Основними завданнями музично-педагогічної освіти в Німеччині є забезпечення зв'язку освіти з практичною та професійною діяльністю [9, с.12]. Так, на думку К. Дитриха та К. Гофмана, вчитель повинен знати теоретичні та психологічні основи музичного викладання та творчо їх використовувати, розуміти особливості розвитку мелодії [15, с.163].

Вища освіта має в Німеччині особливий принцип організації навчання - «академічну свободу», яка проявляється в автономії закладів, викладачів, студентів. У країні немає жорсткої обов'язкової системи навчання, тому кожний студент обирає предмети, володіє особистою відповідальністю і самодисципліною. Університетський курс поділений на 2 етапи: базовий (3-4 семестри), по закінченню якого надається ступінь ліцензіата (Vordiplom – Gthtllbgkju), та основний (4-6 семестри) із отриманням ступеня магістра (Magister Artium). Після закінчення навчання випускник може захистити дипломну роботу або дисертацію на ступінь доктора, однак отримати його дозволяється тим студентам, які мали викладацьку практику та склали кваліфікаційні іспити [30].

Вчителів музики в Німеччині готують у Берліні та Кьольні у Musikhochschule або Hoshshule für Musik (Вищих школах музики) за моделлю, яка включає виконавську, музично-теоретичну, музично-історичну й музично-педагогічну освіту [10].



Окремого аналізу потребує саме поняття «музична педагогіка», оскільки в Німеччині він пов'язаний із «музичним посередництвом» (Musikvermittlung) та передачею музичних знань і досвіду. Музична педагогіка – це не тільки теорія та методика викладання, але й теорія розвитку музичного життя [10]. Вона включає музикознавство, соціологію, психологію, музичну психологію, музичну соціологію, філософію, естетику та педагогіку. Отриманий на факультетах Musikvermittlung диплом бакалавра відкриває різні професійні шляхи, не пов'язані зі школою. Обов'язковими предметами є «інструмент (основний і додатковий); фортепіано; спів; ударні; гітара; необхідна для школи гра на фортепіано (Schulpraktisches Klavierspiel) – практика підбирання на слух, створення супроводу, читка з аркуша нескладної літератури; імпровізація / генерал-бас / читка партитур; хор; джазовий хор; класичний камерний ансамбль; теорія музики; розвиток слуху (Gehörbildung); аналіз форм; музикознавство (Musikwissenschaft), яке включає знання історії музики, вміння написати критичну статтю та підготувати виставку або конференцію, організувати соціологічне дослідження, присвячене функціонуванню та сприйняттю музики; музична педагогіка» [10].

Майбутні вчителі музики початкової (Grundshule, 1-4 класів) та основної школи (Hauptschule, 5-9 класів) вивчають такі предмети: інструмент, спів, теорія, педагогіка тощо; у Вищій школі музики або університеті додаються загальні предмети: дидактика, філософія, психологія тощо. В. Брайнін та Р. Нойманн зауважують на тому, що до вчителів музики пред'являються більш завищені вимоги, у порівнянні здобувачами спеціальностей «музичне посередництво в культурі, теорії, історії та аранжування музики». Автори уточнюють, що педагоги-музиканти на високому рівні володіють інструментальними навичками, знаннями виконавської педагогіки та методики, історії музики [10].

Бакалаврський етап підготовки вчителів характеризується наявністю трьох інноваційних форм педагогічної практики: вступної

(ознайомлювальної), фахово-дидактичної (урок музики 2-3 години на тиждень) і психолого-педагогічної. Практика триває близько року передбачає відвідування уроків досвідчених вчителів та написання планів-конспектів. У подальшому майбутні педагоги починають проводити уроки самостійно, але під наглядом ментора. І лише через рік ментор оцінює успіхи претендента, надаючи йому дозвіл на складання першого іспиту. У деяких федеральних землях передбачається також проходження практики на визначення профпридатності перед початком навчання та інтегрованої шкільної практики протягом семестру у вільний від навчальних занять час [19, с.98; 16; 9, с.12].

Одним із дієвих методів організації практичної підготовки вчителів музики є дослідження (Aktionsforschung) певних психолого-педагогічних проблем у навчанні й викладанні з наступним їх вирішенням, яке здійснюється на основі власного досвіду педагогічної діяльності [9, с.13]. Майбутній вчитель досліджує питання шкільної освіти, захищає свій навчальний план, пише критичну статтю про себе. І лише після цього його допускають до роботи в школі [16].

Формуванню досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в Німеччині приділяється багато часу, а оскільки музика інтегрується з іншими видами мистецтв, то й освіта спрямована на різностороннє їх вивчення та розуміння. Цікавим є також досвід всебічного вивчення історії і теорії музики в навчальних закладах, а також практична апробація умінь і навичок майбутніми вчителями.

У Данії, за даними досліджень (EVEDMUS), учителів музики готують у педагогічних університетах та педагогічних коледжах. Класичні університети здійснюють підготовку вчителів (вищого та середнього рівня) на факультетах музикознавства. У консерваторіях готують учителів музичних шкіл [1, с.21].

Педагогічні коледжі (колегіуми) пропонують чотири основні дисципліни (240 кредитів ECTS) та велику кількість педагогічних практик. Університети та консерваторії пропонують за 3 роки навчання отримати ступінь

«бакалавра», а за наступні 2 роки – диплом «магістра». В університеті обираються два основних і один додатковий предмет, орієнтовані на отримання академічних музикознавчих знань, тому 2 роки додатково фахівці проходять педагогічну практику, яка дає їм можливість практичного викладання в школі. У консерваторії центральною є виконавська підготовка музикантів, натомість педагогічне спрямування має тільки педагогічна практика в громадських музичних школах [1, с.21].

Наприклад, в Орхуському коледжі освіти музика (обирається як додатковий предмет) вивчається в межах чотирьох основних 4 семестрів. Крім того, студенти засвоюють фортепіанний супровід у малих групах, основний інструмент (за власним вибором), вокал (викладається індивідуально), хор, теорію музики, історію музики, композицію, рухові вправи, використання музичного комп'ютерного обладнання, музичну педагогіку і психологію, факти і дискусії щодо ролі музики в школі і датському суспільстві.

У педагогічному коледжі міста Сілкеборг музика як другий предмет вивчається 8 семестрів (240 кредитів ECTS) та складає 30 % від загальної кількості годин. Програма підготовки включає основний музичний інструмент, вокал, концертмейстерський клас, слуховий аналіз, основи теорії музики, ансамбль, хор, рух, творчу музичну діяльність, інформаційні комп'ютерні технології, дидактику музики, лідерські вправи. Педагогічна практика складає 15 % від загальної кількості годин, однак відсутня практика музичної діяльності [35; 1, с.29].

Музична освіта Данії спрямована на вивчення музичного мистецтва як виховного засобу й переважно засвоюється в межах однієї третини загального обсягу годин. Мало уваги, на нашу думку, приділяється розвитку музичних навичок та їх закріпленню в процесі практичної музичної діяльності.

Угорська музична освіта зорієнтована на вивчення національного музичного фольклору в різних його проявах у процесі співу, слухання,

творення. Навчання відбувається в Музичній академії Ференца Ліста. Майбутніх учителів предмета «Спів-музика» готують до викладання уроків в неповній середній школі (2 години на тиждень), ведення хорових гуртків (2 години на тиждень), гуртків гри на інструментах, ведення оркестру. Акцент робиться на необхідних музичних видах діяльності, як-от: музичне читання – письмо, розвиток слуху і чуття ритму, спів, вивчення теорії та історії музики [50, с.172; 36, с.175; 14, с.60].

Система вищої освіти в Угорщині є дуалістичною, тобто йдеться про співіснування університетів і коледжів. Курс навчання за програмою коледжу (відповідає програмі бакалавра) триває від 4 до 5 років, курс навчання за університетською програмою (відповідає програмі магістра) – від 4 до 5 років [42].

Професійна освіта спрямована на вивчення відомої концепції угорського педагога, композитора, фольклориста З. Кодая, в якій пісня розглядалась як дійовий засіб розвитку музично-слухових уявлень, залучення дітей до активної музичної діяльності (творення, відтворення та сприймання) [38, с.174; 50, с.172]. У розкладі консерваторії дисципліна «Угорська народна музика» займає особливе місце з 1938 року, а її метою є вивчення напам'ять великої кількості народних пісень та свідоме розуміння стилю народної пісні, порівняння її за типами і варіантами, які відповідають мелодіям споріднених народів, а також проблеми взаємозв'язку та взаємовпливу тощо [36, с.175].

Отже, система угорської музичної освіти включає вокально-хорові, інструментально-виконавські уміння і навички, музично-теоретичну обізнаність з опорою на національний музичний фольклор.

Музична освіта в Австрії представлена трьома напрямками: університетами (Universitaeten, наприклад Віденський університет музики та виконавського мистецтва), коледжами (Academien des nicht – universitaeren Bereich), закладами, де навчають майбутніх соціальних працівників, викладачів вищих шкіл (fachhochschule) [32, с.124]. Провідним музичним закладом є Віденська консерваторія. Поряд із традиційними дисциплінами

(виконавськими і музично-теоретичними) у закладі вивчаються альтернативні предмети: «Комп'ютерна музика та електронні ЗМІ», «Організація заходів», «Авторська пісня і ораторія», «Композиція в стилі Г. Шенкера» тощо [32, с.125].

У країні отримали розповсюдження ідеї німецького композитора і педагога К. Орфа (продовжувача традицій швейцарського педагога Е. Жака-Далькроза), в основі якої була розвинута й доповнена ідея імпровізації ритмом. За цією музично-педагогічною системою в м. Зальцбург готують вчителів початкового загального музично-танцювального виховання в дитячих садках і школах, дитячих оздоровчих закладах. Практичний курс побудований на викладанні гри в ансамблі, «постановки рухів» і диригування, режисури й організації колективної імпровізації, сольфеджіо і постановки голосу, мовного виховання, основ інструментальної та танцювальної імпровізації тощо. Основу концепції К. Орфа складає синтетичний підхід, в якому об'єдналися слово, рух, музика і театр [38, с.165-166]. У контексті нашого дослідження слід зауважити, що вся система педагога – це «навчання в дії» (Schulwerk), в активній творчій діяльності (інструментальній, ритмопластичній, танцювальній, співацькій).

Система музичної підготовки в Австрії орієнтована на інтегративне вивчення музичного мистецтва зі словом, рухом і театром, тому і в програму професійної освіти внесені предмети практичного спрямування (виконавського, ритмопластичного, танцювального тощо).

У Чехії творчу спеціальність можна отримати в Академії образотворчих мистецтв (AVU), Академії мистецтва, архітектури та дизайну (VŠUP). Академії виконавських мистецтв у Празі (музичний факультет готує виконавців на музичних інструментах) (AMU). Празька консерваторія дає середню музичну освіту. У консерваторії викладаються такі предмети: гра на всіх інструментах оркестру, на акордеоні, гітарі, на фортепіано і органі; спів; композиторське мистецтво; диригування і акторська майстерність; музична теорія; іноземні мови і педагогічні дисципліни.

Повну вищу освіту можна отримати в Яначковій Академії музичних мистецтв у м. Брно (ступінь «бакалавра» (Bc A), магістра мистецтв (Mg A) та доктора (PhD)) [32, с.121-123], де навчають студентів не тільки використовувати класичні методи, але і застосовувати сучасні технології. Основними видами діяльності на уроках музики в Чехії, за твердженням Ф. Лисека, є: слухання, виконання та створення музики [25, с.157], до основних фахових дисциплін належать теорія музики, гармонія, музична палеографія.

Отже, в Чехії музично-педагогічну освіту можна отримати за двома напрямками: як викладача виконавських дисциплін у академії чи консерваторії (вокалу, викладача-інструменталіста), або як викладача музично-теоретичних дисциплін в університеті (музикознавця).

У Словацькій Республіці музична підготовка здійснюється за 4 програмами та поділена на 2 групи: викладач-інструменталіст та педагог-вокалу. Музичні керівники дошкільних навчальних закладів отримують освіту в рамках педагогічних академій на факультетах дошкільної освіти (на педагогічних відділеннях). Викладачі музики для учнів початкової школи навчаються за програмою вчителя початкової школи в університетах. У вищих навчальних закладах отримують освіту вчителі середньої школи (дітей 11-15 років), а також училищ і консерваторій. Викладачі музичних шкіл вивчають в університеті комбіновані програми, які складаються із знань особливостей викладання музики у школі та виконавської педагогіки. Більшість освітніх програм ведуть до отримання ступеня магістра [1, с.24]. Наприклад, в університеті Коменського в Братиславі можна отримати фах вчителя музики як окремо, так і в поєднанні з іншим предметом [47; 1].

Університет Matej Vel у Банській Бистриці здійснює програму підготовки музичних фахівців на педагогічному факультеті в рамках бакалаврської (3 роки) та магістерської (2 роки) підготовки [45; 1]. Схожою є система підготовки в університеті Костянтина Філософа в Нітрі, де фахові дисципліни складають 60-70% кредитів ECTS від загальної кількості годин

на підготовку бакалаврів (180 кредитів ECTS), що складає третину програми. Педагогічний факультет пропонує академічні предмети: екологію, фізичне виховання, хімію, географію, англійську мову та літературу, мистецтво, педагогіку тощо. Упродовж семестру (30 кредитів ECTS) фахові дисципліни (5-6) складають 9-11 кредитів ECTS. Співвідношення між теорією і практикою – 61% і 39%. Програма включає 87% музичної підготовки, 13% – загальнопедагогічної та психолого-дидактичної [45; 1, с. 57]. Отже, музична підготовка в Чехії та Словаччині враховує практичне спрямування освіти на інтегрованих уроках до слухацької, виконавської і творчої діяльності.

Одним із провідних закладів музичної освіти Болгарії є Національна академія імені професора Панчо Владігерова. Заклад має три факультети: теоретико-композиторський та диригентський; інструментальний; вокальний. Професійна освіта спрямована на підготовку майбутніх учителів музики до співу (від співу на слух до співу з нот на основі «столбці» Б. Трічкова), гри на музичному інструменті, танців, вивчення основ національної культури і основних жанрів музики, засвоєння західноєвропейської музики, імпровізації [22, с.55]. Болгарська система музичної освіти зорієнтована на виконавські види діяльності (спів, гру), тому мало уваги приділяється слуханню музики.

У Швеції музичне мистецтво входить до складу предмета, що називається «естетична діяльність» (з 1-9 клас). Підготовку вчителів до його викладання здійснюють п'ять академій, пов'язаних із місцевими університетами та Королівською академією музики в Стокгольмі. Педагогічні коледжі та університети пропонують підготовку вчителів музики як додаткової кваліфікації педагогічної освіти. Музичну спеціалізацію студент отримує в межах 90 кредитів ECTS (60 кредитів фахових дисциплін та 30 кредитів – спеціалізація). Диплом бакалавра дає можливість викладання в початковій школі. Протягом навчання передбачена практика тривалістю 30 кредитів ECTS. Для закінчення освіти та отримання ступеня «магістр» потрібно захистити дисертацію (15 кредитів ECTS). Інструментальний або

вокальний педагог (типу В) отримує освіту для роботи в музичних школах, приватних практиках, у вищих музичних програмах [10, с.26].

Так, в академії музики Malmö (одній із 6 в Швеції) можна отримати фах вчителя музичного мистецтва, вчителя музики з додатковою спеціалізацією, викладача музичних шкіл, шкіл мистецтв та аматорських колективів. Під час навчання студенти вивчають академічну, фольклорну та сучасну музику. Бакалаврський рівень підготовки (3 роки) передбачає навчання в межах 180 кредитів ECTS, магістратура триває 4,5 роки і включає 270 кредитів ECTS із додатковим факультативним курсом. Кваліфікацією для викладання в основній школі є ступінь «магістра». Музична підготовка становить 60 %, спеціальна педагогіка, дидактика і практика – 25 %, загальноосвітня та дидактична підготовка – 14 %, культурологічна – 1% від загальної кількості годин [6; 1, с.59-60].

Університет Umeå надає освітянські послуги із підготовки вчителів, які працюють у закладах дошкільної освіти, на початковому та середньому рівні загальноосвітньої підготовки. Передбачено вивчення курсу в межах 330 кредитів ECTS [46; 1, с. 61]. Натомість Стокгольмський педагогічний інститут готує фахівців упродовж 3,5 років у межах 210 кредитів ECTS (рівень Bc), та 5,5 років (рівень Mg), тривалістю 330 кредитів ECTS. Частка музичних дисциплін складає третину від загальної програми (90 кредитів ECTS), однак може збільшуватися за рахунок додаткових курсів [41; 1, с.62-63].

Швецька система музичної підготовки орієнтована на освіту музикантів за типами (А, В) відповідно до спрямування практичної діяльності. Однак, у робочих програмах підготовки педагогів-музикантів мало уваги приділяється виконавським музичним дисциплінам (1/3 частина), а більше часу надається спеціалізованим педагогічним предметам.

Швейцарська система музичної освіти орієнтована на використання в навчальному процесі методики відомого педагога і композитора Е. Жак-Далькроза, який наголошував на необхідності використання різних видів



відчуттів у музичній діяльності, використанні «цілісної» педагогіки, коли інтеграція навчального матеріалу забезпечить єдність музики, слова і руху. Аналізуючи систему Е. Жака-Далькроза, О. Ростовський зауважив: «виховуючи в дитини відчуття ритму, ми, тим самим, готуємо її до життєвої і, зокрема, музичної діяльності» [38, с.159]. У систему музичного виховання, окрім ритміки і сольфеджіо, входять танець, хоровий спів і музична імпровізація на фортепіано. Отже, внесення корективів у фахову підготовку студентів мистецьких спеціальностей та використання ідей Е. Жак-Далькроза, сприяє підготовці до практичної діяльності у майбутній професії.

Відомими світовими центрами впровадження та пропаганди методики швейцарського педагога стали: Інститут рухового виховання та музичної терапії Університету музики та образотворчого мистецтва у Відні, а також національна асоціація «*Österreichischer Berufsverband*» в Австрії; у Німеччині – відділи ритміки у Вищій музичній школі Карла Марії фон Вебера в Дрездені та Вищій школі мистецтв у Берліні, Вищій школі музики та образотворчого мистецтва в Гамбурзі, Гамбурзькій консерваторії, Вищій школі музики та театру в Ганновері, Вищій школі музики в Мюнстері, Державній вищій школі музики у Тросінгені, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Геллерау, в Академії у Ремштайді. Крім цього, у Вольфенбюттелі видається часопис «*Rhythmik in der Erziehung*»; у Швейцарії – Інститут Жак-Далькроза в Женеві, курс ритміки та курс музичної терапії у Вищій школі мистецтв у Берні, факультет II у Вищій музичній школі в Люцерні, Інститут музики та руху у Вищій школі музики та театру в Цюріху, філії національної асоціації ритміки в багатьох швейцарських містах; у Великій Британії – Королівський північний музичний коледж; в Бельгії – Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі; в Італії – Загальна школа музики в Верделло-Бергамо; в Іспанії – Інститут Хуана Лонгуаерса в Барселоні [20, с.61].

Отже, система Е. Жак-Далькроза на сучасному етапі є актуальною, продуктивною, популярною та дієвою, а ідея триєдності музики, слова і руху – прогресивною і своєчасною.

У Ісландії музична підготовка майбутніх учителів музики спрямована на роботу в музичних школах (Tonlistarskoli), підпорядкованих муніципалітетам. У заклади вищої освіти вступають абітурієнти, які пройшли початковий (Грюнстіг), середній (Мідстіг) та рівень училища (Франхольт). Для вступу потрібно набрати від 100 до 200 балів, які абітурієнт отримує за системою накопичення протягом всього часу засвоєння музичного мистецтва. Навчання в основному спрямоване на засвоєння виконавської підготовки, однак музично-теоретичним знанням приділяється мало уваги [43, с.3].

У Норвегії професійна освіта базується на ідеях школи Стайнера (Steiner skole) та методиці Ш. Сузукі (Suzuki), а подача навчального матеріалу відбувається за допомогою дії, залучення, відчуття, а не заучування. Обдаровані діти вчаться в інституті Барратт Дуе, а також у 6 консерваторіях [43, с.7-9]. Підготовка педагогів-музикантів спрямована на спів по нотах, ознайомлення з пісенною культурою рідної країни та країн-сусідів, гру на музичному інструменті. Однак у країні не практикується ознайомлення дітей із сольфеджіо, теорією музики, музичною літературою [43], мало уваги приділяється музично-теоретичній підготовці у вищих навчальних закладах.

Музично-педагогічна освіта Великої Британії передбачає навчання в Національній музичній школі, Королівському музичному коледжі (3 роки) та Королівській музичній академії [22, с.56]. Програма коледжів передбачає вивчення рідної мови, математики, музики та інших предметів. Для поглибленого вивчення студент обирає один предмет (спеціалізацію): гру на фортепіано або іншому інструменті, спів.

Однак для роботи в школі випускник музичного коледжу та музичної академії має закінчити однорічні педагогічні курси в університетах та професійних інститутах. «Музично-педагогічні факультети університетів

також готують вчителів музики, які повинні вміти грати на фортепіано та органі, знати і супроводити богослужіння, керувати хором, вести уроки співів, навчати дітей гри на музичних інструментах. Майбутніх учителів музики навчають вокалу (постановці голосу) в групах по 3-4 чоловіки, а також ансамблевого співу. Значне місце займає в навчанні предмет диригування» [22, с.56]. У програму підготовки входять також англійська мова, інформатика, математика, природознавчі дисципліни. На музику відводиться 16 годин в однорічному курсі ІТЕ (аналог середньої освіти), та 30 годин у 4 річному курсі [18].

Професійна підготовка педагогів-музикантів у Великій Британії спрямована на практичне виконання і зорієнтована на гру і спів. Однак музично-теоретична та музично-історична підготовка є недооціненими.

Американська (США) система музичної освіти побудована за трьома рівнями: ступінь бакалавра музики (4 роки), магістра музики (2 роки) та доктора (3 роки). Перші два рівні можна отримати в коледжі: Julliard School, Yale University, The Harvard University, The University of Rochester, Berklee College of Music) [28], де навчання поділене на три типи: виконавський, музикознавчий, педагогічний.

Продовжити освіту можна в консерваторіях чи університетах. Обов'язковими предметами програми підготовки педагогів-музикантів є: хор, оркестр, гра на музичних інструментах, читка нот з аркуша, імпровізація [22, с.58]. На деяких спеціальностях (наприклад, «Музичні цифрові технології» в Мічиганському університеті) введено дисципліни «Алгоритмічна композиція», «Звуковий синтез» тощо. Студенти мають можливість працювати на персональних комплексах апаратури: «комп'ютер Macintosh, MIDI клавіатура, стійка зі звуковим модулем, процесором ефектів, компресором та еквалайзером» [34, с.2]. Музично-педагогічна система в США орієнтована на «накопичення досвіду, вражень від спілкування з музичним мистецтвом, систематичне й послідовне оволодіння знаннями щодо музики; розвиток музичного слуху, відчуття ритму, пам'яті, уяви,

музичного мислення, креативних здібностей; формування духовного світу школярів та залучення їх до загальнолюдських цінностей засобами музичного мистецтва» [53].

Окремим напрямком професійної підготовки є програма «Сучасний музичний проект» (керівник, автор програми Р. Вернер), покликана забезпечити розуміння навичок композиції, аналізу (шляхом читки нот і слухового сприйняття) та виконання. Наголос робиться на розумінні музики (якості мелодії, гармонії, ритму, тембру, динаміки, регістру, форми) й кожний музичний твір має розглядатися у всебічних зв'язках (стилістичних, історичних, культурних тощо). Метою цього проекту є розвиток здібності правильно оцінювати музичні явища через три компоненти музичної майстерності: імпровізацію, спонтанне музикування, композицію тощо [40, с.198; 11, с.197].

Система музичної освіти Сполучених Штатів Америки, на нашу думку, чітко спрямована на вивчення композиції, аналізу і виконання популярних стилів музичного мистецтва, слухання музики, застосування технічних засобів навчання, що відповідає вимогам часу.

У Китайській Народній Республіці в професійній освіті активно використовуються музично-педагогічні ідеї Д. Кабалевського (Росія), К. Орфа (Германія), З. Кодая (Угорщина), М. Монтесорі (Італія), Е. Жак-Далькроза (Швейцарія), Ш. Сузукі (Японія), Б. Трічкова (Болгарія), П. ван Хауве (Голландія) [52].

Система підготовки музично-педагогічних кадрів у консерваторіях і університетах включає модуль «Спів», який передбачає вивчення системи вокальних занять, сольфеджіо, вокальних вправ, співу в дуеті, хорі, китайській опері (куньцой) тощо; модуль «Музика і рух»; модуль «Основи композиції», який об'єднав теоретичні курси гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, аранжування та практичні навички створення музики; дисципліни за вибором «Фортепіанна імпровізація», «Дитячий мюзикл».

Вивчаються також фольклорні твори та музична культура Китаю [21, с.205-206; 51, с.27-31].

Майбутніх учителів музики навчають взаємодіяти з хором та оркестровим колективом; працювати з комп'ютером та монітором, проектором та екраном, DVD програвачем, музичним центром та установкою для обробки звуку; робити наочні презентації в програмі POWER POINT [21, с.206]. Система музичної підготовки Китайської Народної Республіки побудована за модулями відповідно до видів діяльності, є дієвою та чітко структурованою.

Освіта Японії – це культ, який підтримується родиною, громадою та державою, де завданням середньої школи є виховання, а завданням старшої – накопичення знань, необхідних для вступу до вищого навчального закладу [12, с.3]. У цій країні популярна система музичного виховання «Ямаха» (під керівництвом приватного фонду «Ямаха») [12, с.5] та навчання за методикою японського музиканта-педагога Ш. Сузукі.

Музична освіта здійснюється в університетах Токіо, Кунітачі, Шова, Мусасіно, Тохо, Осака, Нагоя, Ерізабето, а також у художніх університетах Токіо, Кіото, Аічі, Окінава, Нагоя, Осака. Музично-педагогічна освіта спрямовує педагогів-музикантів на володіння вокальними навичками, слуховими відчуттями, виконавськими уміннями, творчими здібностями, навичками роботи з хором [22, с.62].

У цілому проведений аналіз музично-педагогічної освіти багатьох країн засвідчив, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва цілком орієнтована на викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Тому, у вищих навчальних закладах навчання орієнтоване на види музичної діяльності, які використовуються на уроках. На вивчення предмета виділяється достатньо часу (від 1 до 4 годин на тиждень) і він є обов'язковим у початковій та середній школі.

Ми з'ясували, що в Данії музика вивчається до 6 класу, на Кубі до 8 класу, в Швеції в середній школі предмет має назву «естетична діяльність».

Серед видів роботи на уроках музичного мистецтва переважають спів, гра на музичних інструментах, слухання музики, творчість або імпровізація (в Японії, Чехії, Польщі). Перевагу музичній грамоті, співу та вивченню історії музики надає Болгарія. Основними видами роботи на уроках у Китаї є спів, гра на музичних інструментах, слухання музики. Деякі країни зосереджують увагу тільки на окремих видах роботи: спів, гра на музичному інструменті та нотна грамота (Фінляндія); спів і слухання музики (Угорщина); спів, гра на музичному інструменті, нотна грамота, творчість або імпровізація (Швейцарія); спів і нотна грамота (Норвегія); спів, нотна грамота, слухання музики і творчість (США).

Проаналізований матеріал дає можливість стверджувати, що всі системи професійної підготовки мають 3 ступеневу освіту: бакалавр (Bc), магістр (Mg), доктор (PhD). Наведемо порівняльну таблицю термінів освіти (за роками) та кількості кредитів (ECTS) у Словаччині, Латвії, Фінляндії, США, Данії, Швеції, Польщі (таблиця 1) [1].

Таблиця 1

**Порівняння музичної освіти в Словаччині, Латвії, Фінляндії, США,  
Данії, Швеції, Польщі  
(за термінами та кількістю кредитів)**

№	Країна	Рівні		
		Бакалавр Термін / кредити ECTS	Магістр Термін / кредити ECTS	Доктор Термін ін
1	Словаччина	3 роки / 180 кредитів ECTS	2 роки / 120 кредитів ECTS	+
2	Латвія	5 років / 230 кредитів ECTS	2 роки / 120 кредитів ECTS	+
3	Фінляндія	3 роки / 180 кредитів ECTS	2 роки / 90 кредитів ECTS	+
4	США	4 роки	2 роки	3 роки
5	Данія	3 роки /	2 роки	+

		240 кредитів ECTS		
6	Швеція	3 роки / 180-210 кредитів ECTS	1,5 роки / 90-120 кредитів ECTS	+
7	Польща	3 роки / 180 кредитів ECTS	2 роки / 120 кредитів ECTS	+

Переважає більшість розглянутих програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зорієнтована на практичну діяльність і включає предмети виконавського (музичний інструмент, вокальний та інструментальний ансамбль, хор, аранжування, фортепіанна імпровізація, диригування, вокал тощо), музично-теоретичного (гармонія, аналіз музичних форм, сольфеджіо, поліфонія тощо), музично-історичного (авторська пісня і ораторія, композиція в стилі Шенкера, загальні музичні знання, історія музики тощо), психолого-педагогічного та дидактичного циклу (педагогіка, психологія, музична організація заходів, ІТ технології тощо). Але зустрічаються дисципліни вузько спрямовані на окремі види фахової підготовки: дитячий мюзикл (Китай), лідерські вправи (Данія), режисура (Австрія), джаз (Латвія) тощо.

Серед видів діяльності в закладах вищої освіти музично-педагогічного спрямування переважають гра на музичному інструменті, спів, диригування, композиція та імпровізація, але зустрічаються і ритмопластична діяльність (Китай, Австрія), факти і дискусії щодо ролі музики в школі і датському суспільстві (Данія), електроакустична підготовка (Латвія), богослужіння (Велика Британія) тощо. Як окремий вид діяльності і як частина синтетичного предмета в різних країнах застосовуються рухи під музику, зокрема у Китаї, Болгарії, Швейцарії, Голландії, Данії, Норвегії, Австрії. У Данії та Швеції доцільно було б більше часу надавати музичним навичкам, а натомість Польщі – робити акцент на педагогічній складовій у підготовці майбутніх учителів музики.

У практичній підготовці багатьох країн залучаються музично-педагогічні системи видатних педагогів-музикантів: З. Кодая (Угорщина, Польща); Ш. Сузукі (Японія, Норвегія, Польща); К. Орфа

(Австрія); Б. Трічкова (Болгарія); Е. Жак-Далькроза (Швейцарія, Австрія, Німеччина, Велика Британія, Іспанія, Італія, Бельгія); П. ван Хауве (Голландія); Д. Кабалевського (Росія, Китай) та ін..

Отже, аналіз основних тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів музики у зарубіжних країнах привів нас до думки, що фахова освіта спрямована на всебічний професійний розвиток спеціаліста; є логічно продуманою та систематизованою; передбачає використання творчого музикування; побудована на матеріалі народної, академічної, сучасної музики у їх паралельному співставленні; забезпечує розвиток необхідних професійних виконавських та аналітичних навичок; залучає ефективні методики; розглядає музичне сприймання як основу будь-якої музичної діяльності; використовує сучасні технічні засоби навчання та технології подачі музичного матеріалу.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. A web site analysis of music teacher education in Europe 2007. URL: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1325479&fileOId=1325480> (дата звернення 30.04.2019р.)
2. Adri de Vugt European perspectives on music education. URL: [https://publishup.uni-potsdam.de/files/39918/psm04\\_S39-58.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/files/39918/psm04_S39-58.pdf) (дата звернення 30.04.2019р.)
3. Declaration on music education. URL: <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/> (дата звернення 30.04.2019р.)
4. Emergency safeguarding of the Syrian cultural heritage. URL: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf?BonnDeclaration\\_EP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf?BonnDeclaration_EP.pdf) (дата звернення 13.11.2016)
5. Академія Åbo. URL: <https://www.abo.fi/> (дата звернення 4.01.2020)
6. Академія музики Malmö. URL: <https://www.mhm.lu.se/> <https://www.ukf.sk/> (дата звернення 4.01.2020)



7. Академія Сібеліуса. URL: <https://www.uniarts.fi/sibelius-akatemia> (дата звернення 4.01.2020)
8. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць: випуск 1(7) / гол. ред. Г.Ю. Ніколаї. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мірія», 2016. 250 с.
9. Бобраков С.В. Реалізація практико-орієнтованого підходу в контексті реформаційних процесів у педагогічній освіті Німеччині. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір: матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції», м. Суми, 1-3 жовтня 2013 року. Суми, 2013. С.12-14
10. Брайнин В.Б., Нойманн Р. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс. Музыка в школе. № 3. Москва, 2007, С. 11-16. URL: [http://www.brainin.org/Method/Bologna\\_and\\_Germany.pdf](http://www.brainin.org/Method/Bologna_and_Germany.pdf) (дата звернення 30.04.2019р.)
11. Варнер Р. (США) Современный музыкальный проект в Соединенных Штатах – его программы и значение для музыкального воспитания. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Просвещение, 1990. С. 196-198
12. Выскубова И.В. Методический доклад на тему «Взгляд на музыкальное образование в Японии». URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2017/11/11/metodicheskiy-doklad-na-temu-vzglyad-na-muzykalnoe> (дата звернення 30.04.2019р.)
13. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. 348с.
14. Димова И.Г. Музыкальное воспитание на Острове Свободы (Куба). Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва, 1990. С.177-181

15. Дитрих К., Гофман К. (ГДР) Вопросы систематики и методики музыкального воспитания. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва, 1990. С.162-166
16. Донська І. Як влаштована музична освіта в Німеччині. URL: <http://osvita.media/opinions/yak-vlashtovana-muzychna-osvita-v-nimechchyni-dosvid-ukrayinskoji-vchytelky/> (дата звернення 30.04.2019)
17. Європейський форум музичної освіти та навчання (EFMET). URL: <http://www.emc-ime.org/efmet>(EFMET) (дата звернення 20.05.2019)
18. Как учат музыке за рубежом. Сост. авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. 208 с.
19. Камалова Г., Новгородова Е. Музыкальное образование в Германии, Великобритании и России. Вестник КАЗГУКИ. 2017. № 2. С.96-102. URL: <http://cyberleninka.ru/article/v/muzykalnoe-obrazovanie-v-germanii-velikobritanii-i-rossii> (дата звернення 30.04.2019 р.)
20. Ключко В.В. Інтеркультурні аспекти системи ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір: матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції», м. Суми, 1-3 жовтня 2013 року. Суми, 2013. С.60-62
21. Королева Т. П. Общее музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42060127.pdf> (дата звернення 30.04.2019р.)
22. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей: навчально-методичний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів 1-2 рівнів акредитації. Вінниця: ТІРАС, 2003. 224 с.
23. Латвійський університет. URL: <https://www.lu.lv/> (дата звернення 4.01.2020)
24. Латвійській академії музики Jazeps Vitols. URL: <https://www.jvlma.lv/> (дата звернення 20.05.2019)

25. Лысек Ф. (Чехословакия). Практические проблемы музыкального воспитания. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С.157-162
26. Музична академія імені Станіслава Монюшко. URL: <http://www.amuz.gda.pl> (дата звернення 20.05.2019)
27. Музична академія Фредеріка Шопена. URL: <http://www.chopin.edu.pl/pl/> (дата звернення 4.01.2020)
28. Музична освіта у США, 2014. URL: <http://mus.art.co.ua/kak-y-hde-poluchyt-muzyikalnoe-obrazovanye-za-rubezhom/> (дата звернення 30.04.2019)
29. Музична освіта у США, 2014. URL: <http://mus.art.co.ua/kak-y-hde-poluchyt-muzyikalnoe-obrazovanye-za-rubezhom/> (дата звернення 30.04.2019)
30. Музыкальное образование и воспитание в Германии. URL: [https://knowledge.allbest.ru/music/2c0b65625b3bc78a4c43b88421306c26\\_0.html](https://knowledge.allbest.ru/music/2c0b65625b3bc78a4c43b88421306c26_0.html) (дата звернення 30.04.2019р.)
31. Музыкальное образование и воспитание в Германии. URL: [https://knowledge.allbest.ru/music/2c0b65625b3bc78a4c43b88421306c26\\_0.html](https://knowledge.allbest.ru/music/2c0b65625b3bc78a4c43b88421306c26_0.html) (дата звернення 30.04.2019р.)
32. Мукашева А. Организация высшего музыкального образования в Чехии, Болгарии и Австрии: сравнительный аспект. Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки» № 1(41). 2014. URL: <http://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/download/53/52/> (дата звернення 30.04.2019)
33. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта Польщі: історія та сучасність: Монографія. СумДПУ ім. А.С. Макаренка, Суми, 2007. 396 с.
34. Орлова Е. Высшее музыкальное образование в контексте цифрового искусства. URL: [http://www.ifarcom.ru/files/Monitoring/orlova\\_vis\\_mus\\_obr.pdf](http://www.ifarcom.ru/files/Monitoring/orlova_vis_mus_obr.pdf) (дата звернення 30.04.2019 р.)
35. Педагогічний коледж м. Сілкеборг URL: <https://silkeborgsem.dk/> (дата звернення 4.01.2020)

36. Петер Й. (Венгрия) Музыкальное воспитание в неполных средних школах и в гимназиях. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С.175
37. Проект EVEDMUS. URL: [http://www.evedmus.exelx.ipl.pt\(EVEDMUS\)](http://www.evedmus.exelx.ipl.pt(EVEDMUS)) (дата звернення 20.05.2019)457 Рудницька О.П. Музыка і культура особистості (Проблеми сучасної педагогічної освіти). Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 1998. 247
38. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. 193 с.
39. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
40. Сайклер Э. (США) Творческое музицирование – основная тенденция музыкального воспитания XX века. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С. 198-200
41. Стокгольмський університет. URL: <https://www.su.se/> (дата звернення 4.01.2020)
42. Стрельников В. Ю. Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МШК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
43. Суркина А. Сравнение систем дополнительного образования в сфере музыкального искусства стран Северной Европы и России: формы, цели, задачи. URL: <http://kdc.yanao.ru/anosti/izdaniyadoklady?download=281:surkin> (дата звернення 30.04.2019)
44. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого: Підручник науковця. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. С .38
45. Університет Matej Bel в м. Банська Бистриця. URL: <https://www.umb.sk/> (дата звернення 4.01.2020)
46. Університет Umeå. URL: <https://www.umu.se/> (дата звернення 4.01.2020)

47. Університет Коменського в м. Братислава. URL: <http://staryweb.uniba.sk/>  
(дата звернення 4.01.2020)
48. Університет Костянтина Філософа в Нітрі. URL: <https://www.ukf.sk/>  
(дата звернення 4.01.2020)
49. Філіппенко Н.А. Використання елементів сучасних систем навчання музичного мистецтва в процесі підготовки вчителів початкової школи в Польщі. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір: матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції», м. Суми, 1-3 жовтня 2013 року. Суми, 2013. С.195-197
50. Фришш Г. (Венгрия) Вокально-музыкальная неполная средняя школа. Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. Москва: Политиздат, 1990. С. 172-173
51. Цзин т Лю. Особенности модернизации профессиональной подготовки учителя музыки в Китае. Вести БГПУ. Серия1. 2017. №2. С.27-31
52. Чжао Дань. Внедрение передовых педагогических идей Европы в систему музыкального образования Китая. Новые горизонты – 2017: сборник материалов Белорусско-Китайского молодежного инновационного форума, 2-3 ноября 2017 г.: в 2 т. Минск: БНТУ, 2017. Т. 2. С. 99-100.
53. Шмырина Ф. А. Музыкальное обучение и воспитание в общеобразовательной школе США: дис....канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2001. 202 с. URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/muzykalnoe-obuchenie-i-vospitanie-v-obweobrazovatelnoj-shkole-ssha.html> (дата звернення 30.04.2019р.)

*Липчинська Н. І.,  
старший викладач*

## Методичні рекомендації щодо вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво» у старшій школі

У зв'язку з поступовим переходом загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст освіти у 2019/2020 навчальному році загальну мистецьку освіту в старшій школі учні опановують відповідно до наказу Міністерства освіти від 20.04.2018 № 408 «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня» [1].

Реалізація змісту освітньої галузі «Мистецтво» у 10-11-х класах здійснюється через інтегрований курс «Мистецтво». Він належить до інваріантної складової типових навчальних планів, його зміст є логічним і необхідним продовженням змісту базових навчальних предметів «Образотворче мистецтво» та «Музичне мистецтво» або інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1-х – 7-х класах, та інтегрованого курсу «Мистецтво», які вивчаються у загальноосвітніх закладах у 8-х – 9-х класах [4].

Викладання інтегрованого курсу «Мистецтво 10 (11) класи» у загальноосвітніх закладах має свою специфіку, пов'язану із ознайомленням з мистецтвом культурних регіонів світу:

- Мистецтво африканського культурного регіону.
- Мистецтво американського культурного регіону.
- Мистецтво далекосхідного культурного регіону.
- Мистецтво індійського культурного регіону.
- Мистецтво арабо-мусульманського культурного регіону.
- Мистецтво європейського культурного регіону.
- Мистецтво європейського культурного регіону. Україна [2].

Радимо в процесі викладання мистецтва застосовувати поширені в останні роки нестандартні уроки: урок-екскурсія, урок-подорож (етапами життєвого шляху митця, виконавця), урок-прогулянка (картинною галереєю), урок-героїчні (пізнавальні) мандри (до Еллади), урок-гра, урок-

*мистецьке-кафе (арт-кафе), урок-вікторина, урок-турнір, урок-стріла, урок-вистава, урок-мозаїка, урок-діалог, урок-варіації, урок-поліфонія, урок-вернісаж, урок-імпровізація, урок-майстерня, урок-стилізація, урок-знахідка, уроки-почуттів тощо.*

*Побудова композиції уроку мистецтва: зав'язка → висунення проблеми → розробка проблеми → кульмінація → узагальнення найважливіших ідей → розв'язка → післядія.*

Виклад навчального матеріалу в ході уроку мистецтва **має бути тісно пов'язаний з історичним минулим та сьогоденням**, ознайомленням учнів із цікавими фактами з життя видатних художників, композиторів через розкриття своєрідності відповідних історичних епох, показувати їхній зв'язок із мистецтвом сучасності. При цьому особливо відчутними мають бути міжпредметні зв'язки з уроками української і всесвітньої історії, української і зарубіжної літератури. Інтеграція та диференціація дозволяє робити навчальний процес цікавішим, бо уможливорює розвиток кожного учня, як творчої особистості.

Враховуючи збільшення уваги до зазначених проблем у галузі мистецької освіти з боку наукових і суспільних установ та інститутів, а також велике бажання самих педагогів зробити процес викладання мистецтва таким, що відповідає європейським критеріям, необхідно, щоб виникла нагальна потреба змінити традиційні способи роботи на більш сучасні й ефективні.

Особливого значення при цьому мають набути питання оновлення стратегічних і методологічних підходів до зазначеної сфери національної системи освіти, оптимізації відповідного програмно-змістового наповнення та організаційно-методичного забезпечення професійної діяльності вчителів мистецтва навчальних закладів (педагогічних, гуманітарних, художніх).

Саме за таких умов вчитель предмета «Мистецтво» зможе дедалі активніше набути загальносуспільного визнання та наблизитися до статусу важливої постаті в процесі навчання, естетичного, етичного та творчого

розвитку вихованців – май бутніх гармонійних особистостей, спрямованих на успіх [3].

Уроки мистецтва у старшій школі унікальні тим, що апріорі містять виховну складову: теза «виховуючи – навчаємо, а навчаючи – виховуємо» – вихідна позиція для педагогічної творчості вчителя мистецтва. Нас цікавить, що нового винесено на перший план у сучасних поглядах на мистецьку освіту.

Слід звернути увагу на компетентнісний підхід, проголошений Законом України «Про освіту» і закладений у концептуальних документах «Нової української школи»: випускник школи, в тому числі опанувавши курс «Мистецтво», оволодіває системою ключових компетентностей, необхідних йому у самостійному вибудовуванні успішної життєвої стратегії, які забезпечують його особисту реалізацію, активну громадянську позицію, життєвий успіх у суспільстві знань.

Ми усвідомлюємо, що будь-яка компетентність не може бути сформована поза виникненням особистісної цінності як емоційно забарвленого і введеного у власний внутрішній світ ставлення до будь-якого явища з будь-якої сфери наукового знання і соціальної практики. Принципово: загальнокультурна компетентність виростає на механізмі ціннісного переживання, є системоутворювальною та інтегральною для решти життєвих компетентностей, що створює гарантію досягнення життєвої успішності [3].

Саме з такого погляду вчитель мистецтва організовує «пронизування» змістом усіх компетентностей художнього пізнання учнів. Традиційно змістовими лініями мистецької освіти визначалися музичне та образотворче мистецтво, а також ті види мистецтва, що виникають «на перетині» – театр, кіно і ТБ, цирк, а також різноманітні новітні синтетичні явища динамічного культурно-мистецького простору.



Художні твори пізнавалися учнями через різні види діяльності – сприймання, художньо-практичну творчість і набуття знань про мистецтво, вага яких змінювалася залежно від віку і досвіду учнів. Безумовно, ці позиції є актуальними. Однак акценти на розкритті в учнів здатності самовираження і самопізнання дещо зміщують вектори педагогічної творчості; змістовими лініями є не зовнішні (види мистецтва і твори), а внутрішні – дитина і способи художнього освоєння нею світу через мистецтво:

- сприймання-інтерпретація творів: емоційне пізнання творів і самопізнання через мистецтво, оволодіння необхідними для цього знаннями та вміннями;
- художньо-практична творчість: здатність і потреба самовираження в мистецтві на основі досвіду сприймання та інтерпретації; набуття учнем необхідних знань та умінь через практику;
- комунікація через мистецтво: багатовекторний діалог як основа розкриття і тренування адекватного й позитивного самооцінювання, виховання самоповаги і поваги до творчості інших; соціалізація дитини через мистецтво.

Види мистецтва – музика, образотворче мистецтво, архітектура, театр, хореографія, кіно тощо – постають як освітні блоки. Орієнтуючись на баланс ключових компетентностей, необхідно уникати прямолінійності реалізації компетентнісного підходу в мистецькій освіті, яка може спричинити певну вульгаризацію. Йдеться про ризики перенесення акцентів із суто мистецьких орієнтирів на використання змісту художніх творів для набуття, приміром, інформаційно-цифрової або підприємницької, або екологічної, тощо компетентностей [3].

Насправді, суть компетентнісного підходу полягає в чіткому розумінні того, які саме риси може оптимально розвинути художнє пізнання для розвитку інших компетентностей цілісної особистості. А не навпаки. На першому місці – художній образ, емоційне переживання саме творів.

Пізнання мистецтва – різних його видів – розпочинається у початковій школі. Урок мистецтва у старшій школі – це певного роду підсумок: – для вчителя – це можливість оцінити плоди своєї праці, скоригувати подальший педагогічний пошук; – для учня – це усвідомлення мистецького досвіду (вражень, почуттів, уподобань, інтересів, зрештою, цінностей); оцінювання власної здатності орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках, а також критично ставитися до них, визначати перспективи креативного вибудовування свого самостійного життя, незалежно від обраного професійного шляху.

Слід зазначити, що навчання мистецтва у старшій школі має узагальнюючий характер: поряд із пізнанням нового для себе, учні повинні мати можливість і час осмислити весь попередній досвід – враження, уміння, знання (факти, події, мистецькі терміни тощо), зрештою – мати можливість усвідомити свої цінності в мистецтві, повертаючись до знайомого з «новим поглядом» і домірно «нанизуючи» це нове для себе на стрижень власного досвіду.

Для опанування навчального матеріалу учням *старших класів* пропонується здійснити *«Мистецьку подорож світами»*. Це зумовлює алгоритм занурення в матеріал, його вибір і подання за єдиним планом: від архітектурного обличчя регіону до інших видів мистецтва [3].

Адже ознайомлення з регіоном завжди розпочинається із зустрічі з архітектурними шедеврами, які створюють мистецьке обличчя міст, країн, континентів, формують перше уявлення про мешканців, їхні звичаї і традиції. Після занурення в архітектурну ауру відбувається знайомство зі знаковими явищами, до яких освічена людина не може не долучитися у своєму житті: у сфері музики й мистецтва музичного театру, драматичного й лялькового театру, кіномистецтва, естради, цирку тощо.

Це будуть і окремі визначні твори, і особистості митців. Під час «подорожі» обираються саме ті явища, які найяскравіше презентують країну

або регіон на світових обрях й у такий спосіб складають єдину мозаїку світової мистецької палітри.

Дуже важливим є уникнення дублювань творів, імен і творчості митців, з якими учні ознайомилися у попередні роки навчання. Це дозволить зберегти ефект новизни і здивування. Здебільшого новими і цікавими саме для старшокласників будуть враження від творчості композиторів і музикантів Алемдара Караманова, Комітаса, Джона Кейджа, Джорджа Крама, Ейтора Віла-Лобоса, Карлоса Гарделя, Астора П'яццолі, Кшиштофа Пендерецького; хореографів і танцівників Рудольфа Лабана і Марти Грехем, Моріса Бежара і Ролана Петі, Магі Марен і Джорджа Баланчіна, Хосе Лімона і Альберто Алонсо, Іржи Кіліана і Раду Поклітару; скульпторів Густава Вігеланда і Дьюли Пауера.

Справжніми відкриттями стануть дивовижні фрески Бонампаку, живопис школи Пото-Пото, унікальний жанр мусульманської музичної традиції – азербайджанський мугам; грузинське народнопісенне багатоголосся або виконання на вірменському інструментів дудук та чимало іншого. До вражень від архітектурних шедеврів арабо-мусульманського світу минулих часів долучаться враження від сучасної архітектури регіону (Велика Мечеть шейха Зайда в Абу-Дабі та ін.) [3].

Зрозуміло, що повернення до знайомих шедеврів обов'язково відбуватиметься. Однак подавати їх слід у новому для учнів ракурсі, що дасть їм змогу закріпити свій мистецький досвід, досягти радості відкриття.

Нашу особливу увагу привернуло пізнання мистецтва України на уроках в 11 класі. Ідея «мистецької подорожі» втілюється як послідовне ознайомлення учнів з мистецькими шедеврами і визначними постатями її регіонів – західні області, південь країни, мистецтво Криму, східні, північні, центральні області із завершенням у столиці Києві; але в кожному з регіонів нам рекомендують дотримуватися певного алгоритму.

Такий «маршрут» якнайкраще сприяє національно-патріотичному вихованню й формуванню громадянської свідомості учнів, вихованню

міжкультурної толерантності, поваги до культурного розмаїття як України, так і світу в цілому.

Осягнути непересічне значення вітчизняного мистецтва як складника світового сприятиме звернення до дещо «забутих» шкільною практикою імен митців – представників різних регіонів України: Сидора Воробкевича, Василя Барвінського, Дениса Січинського, Михайла Гайворонського та інших.

Розширюватиме горизонти художнього пізнання й, наприклад, ознайомлення з пісенним і танцювальним фольклором кримських татар. Змусить відчувати гордість за власний народ і його талановитість факт щодо першості винаходу кінематографа саме українцем Йосипом Тимченком та ін.

Національно-патріотичне виховання школярів і є одним з найважливіших орієнтирів у відборі і формі подання матеріалу. Тому в усіх розділах, присвячених зарубіжному мистецтву, нам рекомендують, також, послідовно втілювати ідею зв'язку мистецтва певного регіону світу та українського мистецтва. Цьому сприятиме звернення до живопису Д. Бурлюка, присвяченого японській темі, живопису В. Забашти – китайській; зіставлення латиноамериканських ритмів і поезії О. Теліги; усвідомлення визначної ролі українців – представників різних видів мистецтва – в розгортанні світових мистецьких процесів [2].

Безумовно, неможливо не акцентувати увагу на світових досягненнях представників української діаспори різних поколінь, які волею долі були розкидані по світу, утверджуючи красу і велич нашого мистецтва. Так само увага учнів звертається на інтерес зарубіжних митців різних поколінь до України, наприклад, це можуть бути твори Ференца Ліста, присвячені Україні, та його концертна діяльність українськими містами; записи і обробки українських народних пісень угорцем Белою Бартоком; японське аніме, митці якого звертаються до тематики сучасних подій на сході України, та чимало інших.

Врахування об'єктивних культурно-мистецьких процесів, посилення субкультурності і активізація квазімистецької інформації, суттєві розбіжності в мистецьких уподобаннях учнів і вчителів та батьків й інші подібні тенденції зумовлюють прийняття стрижневого методичного постулату – *діалогу* як зіставлення часто непеєднаних речей.

Вчитель має розвивати і в собі, і в учнів уміння вести діалог та налаштуватися на нього, насамперед через зіставлення близького для дитини і не зовсім зрозумілого, поки не пережитого нею; причому саме через загострення дискусійності будь-якого явища.

На нашу думку, вихідна організаційно-змістова позиція авторів підручників та загальний компетентнісний підхід визначають типи творчих завдань, які допоможуть учням у «мистецькій подорожі». Важливим є баланс між «інформативною» частиною матеріалу (текст якої емоційно насичений) і *практичною частиною*: завдання мають пропонуватися учням як імпульси до самостійного творчого пошуку, містити «мистецькі провокації» до діяльнісно-практичного опанування змісту й передбачати відкриті відповіді, можливість дискусії.

Під час виконання завдань учні залучаються до виконавської інтерпретації світових шедеврів (наприклад, пісні з фільму «Ромео і Джульєтта», пісні Володимира Івасюка та інших українських композиторів, нескладні вокальні твори Моцарта, хіти The Beatles тощо); а виконання робіт з образотворчого мистецтва враховує попередньо набутий досвід (знання та навички).

Усі завдання у старшій школі зважають на свободу вибору учнів та їхні схильності та здібності і скеровуються на вироблення учнями власного погляду на мистецтво й усвідомлення своєї відповідальності за збереження загальнолюдської і національної спадщини.

Разом це націлено на формування системи *ключових компетентностей* через: – розкриття у мистецькій творчості *підприємницьких здібностей* учнів (гнучкість і нестандартність мислення, швидкість реакції і прийняття рішень,

уміння обґрунтовувати і переконувати тощо); усі вони є важливими в будь-якій професійній сфері, що обере випускник школи [5].

Слід пропонувати учням випробовувати свої сили в ролі менеджера, екскурсовода, експерта-мистецтвознавця, туристичного агента, критика, журналіста, педагога, що сприятиме соціалізації учнів та розвитку їхньої комунікативної культури.

Виховувати здивування красою *математичних закономірностей* побудови архітектурних шедеврів – замків і фортець, символіки чисел у музиці, законами симетрії в балеті або живописі; заохочення до застосування інженерних здібностей; знань з фізики і хімії (розроблення конструкцій декорацій, вибір матеріалів для скульптури тощо).

Привертати увагу до *юридичних аспектів* творчості (проблеми авторського права в мистецтві), вчити вирішувати *екологічні і соціокультурні* проблеми (охорона довкілля при зведенні нових архітектурних споруд, збереження мистецької спадщини тощо), сприяти усвідомленню розуміння особливостей мистецтва певної країни залежно від її *природних умов і географічного розташування*

Отже, головне над-завдання вчителя – створити захоплюючу емоційно піднесену атмосферу, щоб кожний урок став справжнім уроком мистецтва, надихав учнів на творчість поза його межами – в особистісній і соціокультурній діяльності.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. – Електронний ресурс: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.12>
2. Комаровська О.А. Мистецтво. Підручник для 10 (11) класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Видавництво «Ранок», 2018. 192 с
3. Комаровська. О. А. Оптимізація методичного забезпечення уроків мистецтва в загальноосвітній школі: методичні рекомендації, Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 88 с.

4. Навчальна програма «Мистецтво. 10-11 класи» // Офіційний сайт МОН України: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упорядники Л.Гриневич, О.Елькін, С.Калашнікова та ін.; заг. ред. М.Грищенко. МОН. 2016. 40 с.

*Яківчук Г.В.,*

*канд. педаг. наук, доцент*

### **Українські народні традиції у процесі виховання національної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва**

*У статті обґрунтовано актуальність та важливість українських народних традицій у виховному процесі виховання національної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Включаючи майбутніх вчителів у відтворення традицій, звичаїв свого народу, вчитель забезпечує етноосвітній простір і цим впливає на розвиток творчих та професійних якостей особистості. Автор наголошує на тому, що фольклор має величезний вплив на інтелектуальний, емоційний розвиток особистості, на виховання національної свідомості, особистісних якостей: емпатії, креативності, рефлексії.*

*В статті наводиться сценарій подільських веснянок, участь у яких дає можливість включення студента до емоційного переживання даного обрядодійства, дозволяє сучасній молоді не лише знати побут своїх прадідів, але й робити певні висновки щодо своїх моральних та культурних принципів, відчувати повагу та любов до національної традиційної культури свого краю, а отже виховувати національну свідомість майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

*Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, національна свідомість, українські традиції, народнопісенна творчість.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Розбудова сучасної вітчизняної системи освіти на засадах демократизації і гуманізації актуалізує соціальне замовлення на педагогів, здатних втілювати в життя пріоритети духовності, моральності, гуманістичного світосприйняття, державницького самоусвідомлення, національно-громадянської позиції, які і складають основу національного виховання молоді. Особливою мірою це стосується майбутнього вчителя музичного мистецтва, одним з визначальних професійних завдань якого, є виконання соціокультурної місії провідника в опануванні світу національного і світового музичного мистецтва, збагачення на цій основі духовного потенціалу молоді.

У Концепції національного виховання основна увага акцентується на важливості оволодіння цінностями музичного мистецтва, національної пісенної культури, формування естетичної культури, художніх здібностей і моральних якостей особистості. Одним із важливих засобів виховання національної свідомості є музичне мистецтво, зокрема музичний фольклор України, українські традиції, звичаї.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Необхідність використання українського музичного фольклору з виховною метою досліджували багато вчених. Зокрема, використання музичного фольклору у трудовому (Ю.Коломієць, Т.Мацейків), моральному (Н.Заячківська, С.Нікітчина, К.Плівачук, С.Стефанюк,), екологічному (Л.Різник, В.Скутіна,), патріотичному (В.Каюков), естетичному вихованні (Р.Дзвінка, Г.Карась, О.Маленицька, В.Пабат), в процесі формування національної свідомості (Г.Кловак, Р.Осипець).

*Формулювання цілей статті...* Мета статті полягає в актуалізації використання українських традицій, звичаїв, народнопісенної творчості у



вихованні національно свідомої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

*Виклад основного матеріалу...* Охоплення молодого покоління етновиховним простором дає змогу виховувати почуття належності до української нації, сприяти етнічній ідентифікації, інтегруванню з національною культурою, стимулювати зацікавленість у її відродженні, виховувати повагу до національно-культурних традицій, формувати національно-патріотичну самосвідомість і бажання працювати та творити на благо своєї країни. У державних документах зазначається, що національне виховання – це система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, створена впродовж віків українським народом і покликана формувати світоглядні позиції та ціннісні орієнтири молоді, яка реалізується через комплекс відповідних заходів.

У вирішенні цього завдання доцільно спрямувати студентство на глибоке пізнання духовних пластів рідного народу, його національної культури, ідеалів, поглядів, актуалізувати використання фольклорних традицій, обрядів тощо. Тобто створювати в стінах навчального закладу певне етнокультурне середовище, яке включає в себе навчальну (дисципліни «Музичний фольклор України», фольклорна практика, вокал, основний музичний інструмент, хор та ін.) та поза навчальну діяльність студентів (музичні лекторії, тематичні концерти, клуби за інтересом, вокальні та фольклорні ансамблі тощо).

Національна самосвідомість – це сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, що відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень представників національної спільності про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце та призначення серед інших спільнот і характер взаємовідносин з ними. Національна самосвідомість відображає ступінь засвоєння елементів загально національної свідомості окремими представниками нації [4].

Український музичний фольклор, традиції, народнопісенна творчість є частиною національної культури, а його мистецький, виховний, творчий потенціал дає широкі можливості використання інтеграційних зв'язків у змісті різних дисциплін. Це зумовлюється зокрема й природою фольклору, який є синтетичним видом мистецької діяльності, оскільки фольклорні дійства (традиції, обряди, звичаї) поєднують в собі музику (пісні, танці, інструментальну народну музику), пластичні рухи (хороводи, пісні-танці, пісні з елементами рухів), художнє оформлення (костюми, декорації), слово (тексти пісень), драматургію (сюжетні танці, фольклорні вистави). Окрім цього, взаємодія мистецтв у межах українського музичного фольклору надзвичайно різноманітна – від елементів інтеграції пісні й танцювальних рухів у хороводах, до інтегрованих форм, якими є інсценізація пісні чи діалогів до фольклорного дійства, в якому види мистецтва постають у інтегрованій єдності (обрядові вистави, наприклад, Вертеп, Меланка, Коза тощо). Отже, первісно інтеграція, зокрема мистецтв, закладена у самому фольклорі.

Феномен фольклору, традицій полягає в тому, що це – художньо-історичне відображення дійсності та життя людини на побутовому рівні. А отже, в його інтерпретації важливу роль відіграє широкий спектр знань з різних галузей, які не викладаються у межах одного предмета або навіть одного циклу предметів – історичні й географічні відомості, культурологічні знання, народна педагогіка, знання рис психології різних поколінь українців, народознавчі аспекти тощо.

Знання про фольклор, не підкріплені глибокими пізнавальними процесами, не пережиті емоційно – мововартності. І. Земцовський підкреслював, що сприймаючи фольклор, слухачка аудиторія ніби відчуває себе співучасником автора-виконавця, сприйняття тут – своєрідний варіант реального виконання. І, оскільки будь-яка пісня традиційного фольклору «пристосовує» до себе кожного слухача, у процесі її слухання сприймається вже не стільки сам текст, скільки його підтекст [3, с. 64]. Цим можна

пояснити те, чому фольклор має такий величезний вплив на інтелектуальний, емоційний розвиток особистості, на виховання її національної свідомості та особистісних якостей: емпатії, креативності, рефлексії. З цього приводу О.Рудницька зауважує: «творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він одночасно виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожну людину» [5, с. 58]. Це великою мірою стосується українського фольклору, традицій, пісенної творчості.

Знання багатьох дисциплін, які мають інтегративні зв'язки з фольклором, дають змогу особистості зрозуміти його нерозривну єдність безпосередньо з рухом життя (наприклад, через знання історичної народної пісні – знання історії країни; відчуття прекрасного (народного мистецтва) до розуміння філософсько-естетичної категорії – цінність), дає змогу людині осмислити світ, його сутність. Така особливість українського музичного фольклору зумовлює специфічність підготовки майбутніх вчителів музичного і вимагає пошуку таких форм, технологій, які б були адекватні інтегративній природі музичного фольклору і мали інтегрований характер.

Студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з перших днів навчання у закладі мають змогу прилучатися до національного мистецтва. Вивчення таких дисциплін як основний музичний інструмент, вокал, хор, музичний фольклор України, фольклорна та педагогічні практики, додатковий інструмент та ін. мають на меті не лише оволодівати основами професії вчителя музичного мистецтва, але і створюють певний етнокультурний простір. Адже у кожній із зазначених дисциплін використовуються зразки українського музичного фольклору.

Важливим напрямком національного виховання є участь майбутніх учителів у поза навчальній діяльності. Вона реалізується через створення різноманітних гуртків (фольклорних, народознавчих, етнографічних),

ансамблів (бандуристів, троїстих музик, сопілкарів), концертів (тематичних, до календарних свят тощо).

Наприклад, певні напрацювання фольклорної практики (на 3-му курсі) стали підґрунтям для самостійного вибору студентами варіантів оформлення результатів своїх досліджень для виконання курсової роботи на 4-му курсі. Серед тем – «Кобзарське мистецтво на Поділлі», «Новорічні традиції на Поділлі та їх використання у сучасній школі», «Музично-пісенна спадщина січових стрільців», «Великодні свята, обряди та пісні цього періоду» та ін. Така творча робота не лише збагачує загальну культуру студента, формує духовність, але й виховує національні якості українця.

Зібраний та вивчений український фольклор є фундаментом для підготовки студентів до педагогічної практики (пробні показові заняття в дошкільному закладі, пробні уроки і позакласні заняття в школі – 3-4 курси). Важливим початком цієї діяльності стали теоретичні розробки фрагментів занять з використанням фольклорних творів (наприклад, дитячого). Для цього проводиться моделювання навчально-виховних методів і прийомів, які було б найкраще використати з учнями того чи іншого віку відповідно до мети і завдань уроку. Наприклад, для дітей 4-річного віку доцільними є тема «Дитячий фольклор» і малі жанри дитячого фольклору; «Пісні до казок» включали до заняття для старших дошкільнят, де діти могли б розігравати фрагменти з народних казок – «Півник та Котик» або «Коза-Дерева». Неодмінною частиною вистави була пісня, яку виконували казкові герої.

Готуючи план уроку в школі (3-4 клас), студенти створювали і презентували для використання іншими власні освітні продукти – таблиці з класифікацією жанрів дитячого фольклору, зібраний фольклорний матеріал весняного циклу, таблиці тематичних груп колисанок тощо. Обговорюючи проекти (плани-конспекти уроків), студенти мають можливість дискутувати щодо доцільності і важливості власних робіт, у яких вони пропонували різні варіанти розучування фольклорних пісень. Студенти готують кілька планів-моделей одного й того ж уроку, аналізуючи при цьому їх ефективність для

оволодіння учнями темою і з точки зору розвитку їхньої творчості. Розробки кращих занять обговорюються у групі і використовуються в педагогічній практиці.

Наведем приклад заходу в школі. Тема: Календарно-обрядовий фольклор (весняний цикл), яка мала назву – *«Подільські веснянки»*.

Мета засідання: познайомити студентів із українськими звичаями, які відбувалися навесні. Перший – топтання рясту (перші квіти топтали й приказували: „На здоров’я, на щастя”). Другий – «Колодка» – стародавній український звичай, у якому головна роль відводилась жінкам. М.Грушевський так описує зміст цього звичаю: «Тепер весільний період триває до заговин, коли баби справляють «колодку» – в’яжуть її парубкам і дівчатам, які не скористалися з весільного сезону й не поженились, а також їх батькам. Від колодки треба відкупитись» [1]. В деяких місцевостях цей звичай прийняв назву «Колодій». Є різні трактування щодо походження цього звичаю. Віддавання колодки (звичайне невелике поліно) на Поділлі існувало в такій формі: за крашанку, яку дівчина давала хлопцеві на Великдень, той повинен був відкупитись (здебільшого заплатити за музику для танцю). Професор С.Килимник у своїй фольклористичній праці наголошує: «Щодо ідейного змісту й спрямування, то, без найменшого сумніву, можемо сказати, що тут лежить ідея – одруження, народження дітей в певний період року, загальний мир та дотримання основних засад моралі» [2, с. 26].

Отже, знайомство студентів з такими традиціями та звичаями, їх включення та емоційним переживанням даного обрядодійства дозволить сучасній молоді не лише знати побут своїх прадідів, але й робити певні висновки щодо своїх моральних та культурних принципів, відчувати повагу та любов до національної традиційної культури свого краю. Участь у таких заходах дає можливість кожному учаснику розкрити свої творчі якості: уяву, фантазію, комунікативність, фольклорну компетентність, ініціативність, театральні та музичні здібності.

### **Інсценізація обряду «Колодка»**

*Дії відбуваються на подвір'ї інституту (школи), обов'язково в красивому зеленому місці, де багато дерев, трав, квітів.*

*Вибігає одна дівчина, яка знаходить ряс (трава, яка з'являється рано навесні, і про яку в Україні існують різні вірування. Наприклад – хто перший знайде ці квіти, той щасливо доживе до наступної весни) і радісно викрикує:*

*„Гей, дівчата й хлопці з хати,*

*Будем ряс у лісі рвати”.*

*Або: „Сонце гріє, світить ясно,*

*Ряс синіє, квітне рясно”*

*Інша дівчина, знайшовши ряс, викрикує:*

*„Топчу, топчу ряс, ряс,*

*Бог здоров'я дасть, дасть.*

*Іще буду топтати,*

*Щоб на той рік діждати”.*

*Ряс знаходять ще декілька дівчат, які з радістю перегукуються і примовляють певні слова. Так поступово збираються дівчата.*

*Перша дівчина – „Оксано, а ти нагадала Марійці, щоб вона взяла стрічки?”*

*Друга дівчина – „Аякже! І я взяла! Ось, подивіться, батько на базарі купив”.*

*Третя дівчина – „Давайте виберемо найкращу дівчину, яка буде Весною!”*

*Перша дівчина – „Але вона повинна бути не лише гарна вродою, а й працювитою, чемною, ввічливою”.*

*Четверта дівчина – „Галинка вишила найкращий рушник!”*

*Друга дівчина – „А Тетяна написала найкращу писанку!”*

*П'ята дівчина: „Я цілу зиму вишивала сорочку з червоними маками. Казали бабуся, що дуже вдалася! ”*

Третя дівчина – „Хто закличе Весну найкращо піснею, той і буде Весною!”

Дівчата співають веснянки, заклички – „Благослови, мати весну зустрічати”, „Вербовая дощечка”, „Розлилися води”. Найкраще заспівала веснянку Марічка, її вибирають Весною. Одягають на голову дівчині вінок з квітів і трав, на пояс – вінок з зелених вітів верби та берези. Під час цього дійства співають веснянку:

„Здрастуй, весно, весняночко”

або: „А в тому саду чисто метено”.

З цією піснею дівчата виходять з галявини.

Хлопці (один-два) крадучись гукають: „Хлопці, а йдїть-но сюди! Дівчата водять веснянок на вигоні!”

Перший хлопець: „Ох, і хто ж оце тільки вигадав, ці кляті колодки! Цілий рік ти парубок як парубок, а як настане цей день – то хоч із села тікай!”

Другий хлопець: „Не говорїть, хлопці, воно так життя нічого собі, якби тільки з дівчатами бавитись, танцювати, жартувати, але як вони починають збиткуватись та колодки чіпляти – біда! Хоч зі світу тікай! Та хоч би було де сховатись!”

Третій хлопець: „Як би ж то! В минулому році, пам’ятаю, перебрався я в шмаття своєї бабусі”.

Перший хлопець: „Ну що, впізнали?”

Третій хлопець: „Та впізнали, впізнали кляті! Самі ж хлопці продали! Почали чіплятися, на танок запросили, а проклятуца спідниця взяла серед танцю та й злетіла. От уже дівчата познущалися та колодку причепили на таке місце, що ні людям показати, ні самому подивитись”. (Хлопці сміються).

Четвертий хлопець: „А я й перевдягнувшись не встиг! Ледве заліз у псячу будку і як той Рябко скавулю пісеньку”.

Другий хлопець: „Ну й що?”

Четвертий хлопець: „Знайшли...Дві години здирали з мене ту псячу будку” (Хлопці сміються ще дужче).

Вбігають з шумом і сміхом дівчата, волочать велике поліно - колодку і довгу мотузку. Ловлять Панаса, якому торік також в'язали колодку. Він хоче тікати, падає, проситься у дівчат не в'язати йому колодку. (Панас хоче видертись з рук дівчат, падає, всі галасують, сміються). Дівчата все ж таки прив'язують колодку Панасу до ноги. В цей час **співають** колодчану пісню:

„На колодку ішла,	„Ой колодка, колодка
Щоб капуста зійшла,	В тебе груба колодка
Чоловіка підняла,	В нього одна – в мене дві
Щоб капуста прийнялась ”	Золотії обидві ”.

Тут з'являється дівчина з невеличкою колодкою:

„Дівчатонька! Колодка народилася! Нумо, колодку волочити!”

Всі дівчата вбирають колодку красивими, різнокольоровими стрічками і при цьому **співають**:

1. „ <u>Чорна курочка, чорна</u>	2. Чорна курочка, чорна,
Вискочила на жорна,	Гуска сива, зазорна,
Стала сокотати -	Стала припадати
Не дасть колодчанам спати”.	Нема чого шанувати”.

Перша дівчина: „А кому цей рік колодку будемо чіпляти?”

Всі: „Семенові! Семенові!”

„А де ж він?” Всі кличуть Семена.

Семен – вайлуватий хлопець, який довго не жениться, з якого всі сміються, жартують.

Семен: „Тут, я, тут.” Дівчата прив'язують колодку і **співають**:

1. „Ой, упала колодочка з печі,	2. Ой упала колодочка з груби,
Та й побила Семенові плечі,	Та й вибила Семенові зуби,
Оце тобі, Семене, за мене,	Тепер треба колодку тесати,
Що не ходив з вечора до мене.	Семенові зуби вставляти”.



*Перша дівчина: „Не женився на м'ясницю, то будеш з колодкою цілий рік ходити!”*

*Семен витягує з-за пазухи хустку і накидає її на плечі Оксані.*

*Семен: „Оце тобі хустка! Та гляди, щоб на Великдень писанкою віддала!”*

*Оксана: „Напишу! Найкращу напишу!”*

*Знову звучить колодчана пісня „Чорна курочка” (3-й куплет).*

*Семен: „Мені колодку причепили?”*

*Всі: „Причепили, причепили!!!”*

*Семен: „То ходімо зі мною, я вас пригощу!”*

*Всі: „Чим?!..... Чим!?”*

*Семен: „Та мати ниньки вареників наварила!”*

*Всі: „А з чим?”*

*Семен: “З капустою, бараболею, сливками!”*

*Всі зі сміхом, жартами та піснею покидають галявину.*

*Висновки...* Таким чином, ефективно використання українських традицій, народнопісенної творчості, музичного фольклору в навчальній та поза навчальній діяльності студентів (майбутніх учителів музичного мистецтва), дає змогу не лише нагромаджувати ціннісні якості, набувати професійних знань та навичок, але і виховувати національно свідомих особистостей.

### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Грушевський М. Історія української літератури. Том І-й, Київ-Львів, 1923. С. 164–165.
2. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: [У 3 кн., 6 т.]. Факс. Вид. К.: АТ Обереги, 1994. Кн.ІІ, Т.3 (Весняний цикл). 528 с.
3. Земцовский И. И. Теория восприятия и этномузыкаведческая практика. Сов. Музыка. 1986. № 3. С. 62–68.

4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави. Педагогічна газета. 2000. № 6 (72), червень. 6 с.

5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

Міністерство освіти і науки України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
Гуманітарний факультет  
Кафедра теорії та методики музичного мистецтва

**Наукове видання**  
*Науково-практичних матеріалів*

*"Питання професійної компетентності майбутнього  
вчителя музики"*

**(музично-теоретичні дисципліни)**

Відповідальний за випуск:

*Михаськова М.А.* кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри  
теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної  
академії

Редакційно-видавничий відділ Хмельницької гуманітарно-педагогічної  
академії

Україна, 29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля,139  
Тел.79-51-68