



РЕЗЮМЕ

Н. В. Кудыкина. Методологический аспект исследования проблем обучения украинскому языку учащихся начальной школы: средоориентированный подход.

В публикации рассматривается в методологическом контексте организация образовательной среды как научный подход в процессе исследования проблем обучения украинскому языку учащихся начальной школы. Показано, что среда обучения украинскому языку детей этого возраста – организованные материальные и социальные условия в школе, которые способствуют эффективному ее обучению.

Ключевые слова: обучение украинскому языку, учащиеся начальной школы, методология научного исследования, средоориентированный подход.

SUMMARY

N. Kudykina. Methodological aspects of research problems of training ukrainian language elementary school students: environmental approach.

The article analyzes the application of the environmental approach in the study of the Ukrainian language teaching elementary school students in the methodological context. It is shown that the Ukrainian language learning environment of children of this age – organized the material and social conditions in schools that promote effective teaching her.

Key words: training Ukrainian language, elementary school students, methodology of scientific research, environmental approach.

УДК 37.013.78

О. В. Лобова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

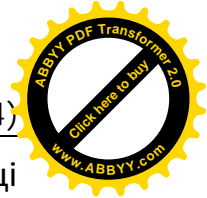
РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ХХ СТОЛІТТІ

У статті висвітлено основні тенденції розвитку зарубіжної музичної педагогіки ХХ століття. Стисло охарактеризовано діяльність провідних педагогів цього періоду та їхній внесок у розвиток музично-педагогічної думки минулого століття.

Ключові слова: ретроспективний аналіз, музична педагогіка, музична освіта школярів.

Постановка проблеми. Ретроспективний аналіз розвитку музично-педагогічної думки свідчить, що донауковий етап її становлення охоплює велетенський пласт поступового виникнення та розвитку системи музичного виховання з найдавніших часів і до середини XVII ст. Другий етап еволюції музичної педагогіки (XVII–XIX ст.) означений виникненням педагогічної науки та закладанням теоретичних засад музичної освіти школярів на основі ідей великих педагогів-гуманістів: Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці та ін.

Для розуміння сучасних тенденцій і процесів, що відбуваються в галузі музичної освіти, особливо важливо дослідити розвиток музичної педагогіки ХХ століття, що ознаменувало початок третього етапу її еволюції.



Аналіз актуальних досліджень. Історико-педагогічні праці (Є. Коваленко, Д. Лордкіпанідзе, Б. Мітюров) надають підстави вважати, що одна з перших спроб педагогічного обґрунтування основ музичного навчання школярів належить чеському вченому *Яну Амосу Коменському* (1592–1670), який серед шляхів формування «культурних обдарувань» особистості називав практичне оволодіння мистецтвом за допомогою «прекрасних вправ».

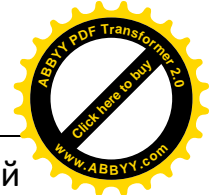
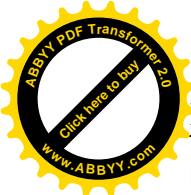
Погляди Я. А. Коменського були підтримані й розвинуті представниками доби Просвітництва. Так, історико-педагогічні джерела (В. Асмус, Б. Бернадинер, І. Верцман, В. Кравець) свідчать, що ідея природовідповідного виховання стала відправною точкою для французького філософа, письменника та педагога *Жан-Жака Руссо* (1712–1778). На її основі вчений висунув теорію природного та вільного виховання, найбільш повно викладену в творі «Еміль, або Про виховання» (1762). У цій праці, що стала втіленням педагогічних позицій і переконань просвітителя, викладено його розуміння підходів до комплексного різнобічного навчання музики: «...Щоб добре знати музику, ... слід займатися і композицією, й одному навчатися разом з іншим» [7, 167–168]. Є відомості, що для полегшення музичної освіти дітей у народних школах Ж.-Ж.Руссо ще у 1742 році задумував ввести цифровий нотний запис.

Чимало уваги осмисленню музики як феномена людського духу приділяли представники німецької класичної філософії (І. Кант, Гегель, Шеллінг).

Французький учений *Шарль Фур'є* (1772–1837) найважливішим засобом виховання вважав оперу як жанр, що поєднує (і, відповідно, залучає до виховання) найрізноманітніші види мистецтв. Ш.Фур'є мріяв, щоб діти – багаті й бідні разом – із раннього віку залучалися до участі в театральних виставах і навіть висунув програму створення музично-драматичних шкіл та інститутів.

Європейська педагогіка кінця XVIII – початку XIX століть була відзначена поширенням так званої *теорії формальної освіти*. Як засвідчують учені (Я. Абрамов, В. Кларін, Є. Коваленко, Т. Лукіна, В. Ротенберг), розробником її теоретичних ідей був швейцарський педагог-демократ *Йоганн Генріх Песталоцці* (1746–1827), що увійшов до історії педагогіки як засновник терміну «розвивальне навчання». Одним із дієвих засобів розвитку дитини педагог вважав спів.

Завдяки творчості Я. А. Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці та ін., були закладені основи поєднання пізнавальних, виховних і розвивальних



компонентів освіти, побудови навчального процесу на психологічній основі, з урахуванням вікових особливостей учнів. Усі ці здобутки стали ґрунтом для подальшого розвитку музичної освіти.

Суттєвий вплив на теорію та практику музичного навчання мали розробки представників *експериментальної педагогіки* (А. Біне, Е. Клапаред, Е. Мейман, Е. Торндайк, С. Холл), які розпочалися у 80–90-ті роки XIX століття та привели до виникнення тестових методик. Ці тенденції дали поштовх для активізації процесу вивчення музичних здібностей особистості, в межах якого склалися суперечливі погляди щодо музичного виховання дітей. Прихильники одного напрямку (Г. Ревеш, К. Сишор) не визнавали можливостей розвитку музичних здібностей і заперечували доцільність загальної музичної освіти. Прихильники іншого (Б. Ендрьюс, С. Надел та ін.) доводили можливість музичного розвитку й успішного музичного навчання кожної дитини.

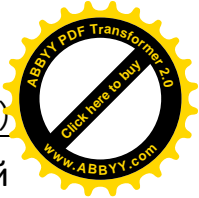
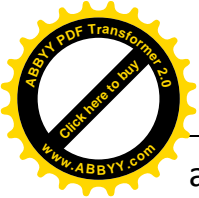
Саме останні прогресивні підходи проклали шлях у музичну педагогіку XX століття, яка ознаменувала початок третього – системотворчого – етапу еволюції музичної освіти.

Мета статті – проаналізувати основні тенденції розвитку музичної педагогіки даного етапу.

Виклад основного матеріалу. Прогресивна педагогіка XX століття взяла на озброєння ідеали гуманізму, дитиноцентризму, уваги та поваги до особистості. Серед постатей, чиї погляди й учення стали окрасою та вершиною зарубіжної педагогічної думки першої половини століття, – творці гуманістичних навчально-виховних систем: німецький учений Рудольф Штайнер, італійський педагог Марія Монтессорі... Їхня діяльність започаткувала основи особистісно орієнтованої освіти, яка є пріоритетом прогресивної музичної педагогіки нового тисячоліття.

Безпосередній зв'язок із музичним вихованням мало впровадження ідей так званої *вальдорфської педагогіки*, засновником якої є німецький педагог і філософ, фундатор антропософського руху *Рудольф Штайнер* (1861–1925 рр.).

У системі Р. Штайнера суттєва роль належить музиці та іншим мистецьким предметам. «В сфері методики нашим незмінним завданням буде цілісна людина, – зазначав педагог у 1919 році в лекції з нагоди відкриття першої вальдорфської школи. – Ми ніколи цього не досягнемо, якщо не звернемо увагу на розвиток закладеного в людині почуття художнього. Цим ми пробуджуємо в людині на все життя інтерес до всього світу... Але справа не тільки в тому, що треба розвивати художній початок,



а в тому, що вся система навчання повинна брати початок в художній стихії» [цит. за: 6, 44].

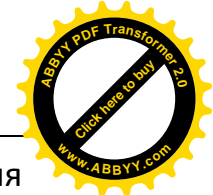
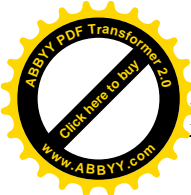
Неодноразово наголошуючи в наукових та методичних працях на значенні мистецької діяльності в розвитку людини, Р. Штайнер зробив музику, евритмію (синтез музики, руху та кольору), малювання, рукоділля, ремісництво невід'ємною частиною дитячого життя. Серед провідних принципів його системи: гармонійний розвиток «голови, серця і руки» (розумовий, емоційний і фізичний), який передбачає в перший цикл життя (до 7 років) формування процесів сприймання звуків, а в другий (1–8 класи) – розвиток особистості засобами творчості та мистецтв. Отже, вальдорфський учитель повинен мати добру естетичну підготовку – співати, музикувати, малювати, танцювати тощо.

Визнаючи виключні можливості впливу музики на розвиток почуттєвої, вольової та розумової сфери людини, вальдорфська педагогіка всіляко використовує її у вихованні та формуванні особистості учня. Музика розпочинає та закінчує робочий день, існує як окрема навчальна дисципліна й органічне «оздоблення» процесу викладання більшості предметів шкільного курсу.

Аналіз змісту робочих програм шкіл Р. Штайнера [8, 133] свідчить, що в кожному класі предметом вивчення були певні музичні явища або види музичної діяльності: 1 клас – співи, евритмія; 2 – флейта; 3 – ноти; 4 – канон; 5 – оркестр тощо. Режим шкільного навчального дня передбачав ранкові музично-ритмічні вправи, хорове декламування чи спів протягом 20–30 хвилин та естетичні заняття в другій половині дня (музика, живопис, скульптура, театр, евритмія).

Цікавою щодо дослідження впливу музики на особистість є педагогічна система італійського лікаря та педагога *Марії Монтессорі* (1870–1952). За свідченнями фахівців (Л. Волобуєва, С. Єгоров, С. Ликов, О. Локшина, О. Олейнікова, Т. Філімонова), в її основу покладена ідея вільного виховання і різнобічного розвитку дитини. Яку роль відігравало музичне мистецтво серед педагогічних засобів італійського вченого?

У книзі «Домъ ребенка. Методъ научной педагогіки» (1913) знаходимо нотний запис хроматичного звукоряду (з неправильно, з сучасної точки зору, поставленими діезами); описи вправ на створення тиші, розрізнення гучності та висоти звуків за допомогою дзвіночків і молоточків, набору свистків, коробочок із дрібними (від піску до гальки) наповнювачами... Значення такого «виховання вуха», на думку автора, значно ширше, ніж просто музичний розвиток, бо вухо людини, яка здобула музичну освіту, страждає від різких або дисонуючих нот. «Мені



немає потреби доводити прикладами всю важливість подібного виховання дітей, – продовжує М. Монтесорі. – Нові покоління виростуть більш урівноваженими. Їм будуть неприємні безлад і безладні звуки, що різють наше вухо в потворних домах...» [3, 184–185].

Неважко простежити суголосність цих думок із провідними тенденціями сучасної музичної освіти: нейтралізація негативного впливу кіч-музики та вихід за межі власне музичного навчання з метою формування духовності, моральності, естетичного світу особистості.

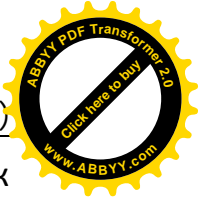
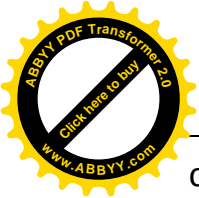
Є окремий розділ, присвячений музичному вихованню, яке «має бути ретельним і методичним». М. Монтесорі наголошує на доцільності співу, для чого доцільно обирати найбільш «придатні для виховання» пісні, що їх, за бажанням можуть підспівувати всі діти. Вправлення у грі на музичних інструментах (барабан, дзвіночки, спрощені варіанти арфи або ліри) педагог пов'язує, насамперед з «пробудженням» чуття ритму, розвитком координації рухів, а також необхідністю «всіляко зачаровувати дитину – як поглядами, так і позою».

Можна припустити, що останній факт став причиною нелюбові «мами Монтесорі» до фортепіано: «Учителька, що повертається спиною до дітей для того, щоб видобути із фортепіано сумнівної чарівності звуки, ніколи не буде *вихователем* їхнього музичного почуття» [3, 185]. (У сучасних школах піаніно та роялі розташовують так, щоб учитель під час гри міг бачити учнів і вільно спілкуватися з ними, а школярі також бачили обличчя та руки педагога.)

Проводилися в Домі дитини й експериментальні дослідження музичних здібностей вихованців, у результаті яких дійшли висновків про «нечутливість» дітей до висоти звучання, добрий розвиток чуття ритму та значний «виховально-дисциплінарний» вплив ритмічної музики.

Музичне навчання в системі італійського педагога спрямовувалося на загальний розвиток дитини, виховання її культури через привчання до порядку слухання, руху, мислення, оскільки «не нагромадження відомостей про речі робить з людини... культурну людину; порядок, що склався в розумі, сприяє сприйняттю цих відомостей... І, навпаки, непідготовлені діти, «некультурні», проходять повз речі... як неосвічена людина проходить повз твори мистецтва, повз класичну музику, не впізнаючи її, не відчуваючи насолоди» [4, 123].

Музично-педагогічні ідеї М. Монтесорі мали неоднозначну оцінку в наукових колах. Наприклад, Н. Ветлугіна (1968, 1978) вважала недоліками ізольованість музичних вправ «одна від одної та від тих виражальних функцій, які вони виконують як засоби художніх творів», та відсутність



систематичного й планомірного керівництва у «засвоєнні окремих ознак речей» [1, 8].

Водночас педагогічні ідеї М. Монтесорі підтвердили свою ефективність у роботі шкіл Італії, Франції, Англії, Нідерландів, США (з 1912 р.), Росії (з 1913 р.) тощо. За даними 2007 року, існують 22 тисячі шкіл Монтесорі у 110 країнах світу [9, 1].

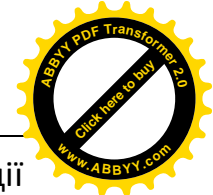
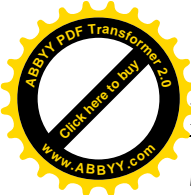
Аналізуючи зарубіжні тенденції розвитку масової музичної освіти, слід наголосити на прогресивних ідеях видатних педагогів-музикантів Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа та чий концепції сучасні фахівці вважають визначальними для розвитку масової музичної освіти ХХ століття.

Домінантою музично-педагогічної системи швейцарського композитора і педагога *Еміля Жак-Далькроза* (1865–1950) є евриміка – поєднання музики з рухами (крокуванням, стрибками, пластичними й танцювальними елементами), що не лише підпорядковані її ритму, а й розкривають емоційно-образний зміст і характер музичного твору. Заняття музикою за системою Е. Жак-Далькроза включали ритміку, сольфеджіо, танець, хоровий спів і музичну імпровізацію на фортепіано. Отже, значна увага приділялася творчим видам діяльності.

Методичні ідеї Е. Жак-Далькроза справили вплив на систему відродження природної музикальності людини німецького педагога-музиканта *Карла Орфа* (1895–1982). Вона була створена в результаті піввікового досвіду роботи з дітьми та спрямована на вивільнення природних сил особистості, розвиток її творчих здібностей і гуманістичних рис. Особливістю його системи стали опора на фольклор як першооснову музичної освіти й активне впровадження *елементарного* (проте не примітивного) дитячого музикування.

Сутність останнього, за К. Орфом, полягає в синтезі музики з мовою, рухами, пантомімою, елементами театралізації з широким впровадженням вокальних та інструментальних імпровізацій. Для реалізації ідей елементарного музикування він пропонував використовувати спеціально дібрані інструменти – так званий орфівський оркестр (ксилофони, металофони, литаври, барабани, тарілки, блокфлейти різного діапазону), а також різноманітні звукові ефекти, створені дітьми: оплески, щиглики, притопування тощо.

Основи методичної системи К. Орфа відображені в посібнику «Шульверк» («Schulwerk», від нім. *schulen* – навчати і *wirken* – діяти, тобто «навчати в дії»). До цього 5-томного зібрання увійшли фольклорні твори (дитячі пісні, лічилки, дражнилки, приказки, скоромовки, заклички тощо), ритмічні вправи, поспівки, прості партитури для виконання на дитячих



музичних інструментах, а також методичні рекомендації щодо організації активної творчої діяльності.

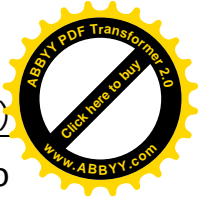
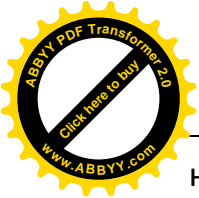
Ідеї гуманістичної спрямованості музичного виховання й опори на національний фольклор як першооснову музичної освіти дітей стали визначальними для методичної концепції видатного угорського композитора та педагога *Золтана Кодая* (1882–1967). Він вбачав у музиці «могутнє джерело духовного збагачення», а метою музичного виховання – «разом із учнем проникати в душу музики, прагнучи..., щоб і музика проникла в душу учня» [5, 16].

Основним видом музично-естетичної діяльності дітей З. Кодай вважав хоровий спів (на основі народної пісні, із застосуванням рівномірної ходи, плескання, тактування, ритмічного супроводу, рухів тощо). Наполягаючи на універсальній ролі цього виду діяльності, педагог розробив систему навчання дітей співу на основі релятивної сольмізації, де висота звуків позначається буквеними назвами (МО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ) та певними ручними знаками, а тривалість – умовними складами (четвертна – ТА, восьмі – ТІ-ТІ тощо).

Доводячи необхідність музичного виховання в становленні культури нації та проголошуючи ідеал «масової музичної грамотності», З. Кодай ініціював уведення співу як обов'язкового предмета в загальноосвітніх навчальних закладах Угорщини та створення спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням музики. Згодом його методична концепція поширилася на дитячі садки, педагогічні училища та вищі навчальні заклади, утворюючи цілісну систему безперервного, послідовного масового музичного виховання.

Зазначимо, що елементи систем Е. Жак-Далькроза, К. Орфа та З. Кодая наразі вельми широко використовуються в сучасній практиці. Так, у загальноосвітніх навчальних закладах України активно застосовуються елементи евритміки та прийоми елементарного музикування. Зустрічі з учителями музики Львівської й Івано-Франківської областей (2004–2011 роки) показали, що серед пріоритетних методик вокального навчання школярів є релятивна сольмізація. Ця ж система покладена в основу методики розвивального музичного навчання, розробленої російською дослідницею Г. Рігіною (лабораторія Л. Занкова) тощо.

Про стан музичної освіти в сучасних європейських державах свідчать факти, наведені Н. Лавриченко: мистецькі дисципліни, що традиційно були серед найпоширеніших в європейській школі, і нині продовжують зберігати статус обов'язкових, проте водночас зазнають певних трансформацій. Так, «уроки мистецтва, *окрім музики та співів* (курсив наш – О.Л.), можуть



набувати досить самобутніх форм – від пластичних мистецтв у Франції, до дизайну у Великій Британії та ритміки і ремесел у Австрії» [2, 53]. Отже, «недоторканість» і певна автономність уроків музики свідчать про те, що багатовікова європейська освітня традиція надає музичній освіті особливого значення серед мистецьких дисциплін.

Про це свідчить і аналіз статусу музичної освіти в сучасній зарубіжній школі, проведений на основі офіційних джерел і досліджень А. Вільчовської, Л. Волинець, Л. Масол, Г. Ніколаї, І. Сташевської та ін.: в різних країнах музична освіта представлена різними навчальними дисциплінами з варіативною кількістю годин, проте музика як окремий навчальний предмет або частина певного мистецького циклу є обов'язковою складовою сучасного навчання.

Серед розмаїття сучасних зарубіжних концепцій загальної музичної освіти фахівці виділяють систему японського педагога-музиканта *Ш. Судзукі*, в основу якої покладено колективну гру на скрипці (починаючи з 2-річного віку, з поступовим залученням дітей різного віку до участі у виступах зведених оркестрів юних скрипалів). Відзначається також досвід канадського композитора та педагога *М. Шафера*, що побудував музичне навчання на залученні дітей до музично-творчої діяльності шляхом імпровізації, вільного експериментування зі звуками, ритмами, мелодіями (окрім імпровізації М. Шафер використовує спів, сприймання музики й опанування нотної грамоти).

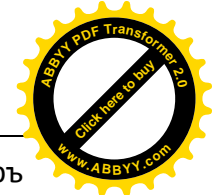
Висновки. Отже, ретроспективний аналіз еволюції розвитку музично-педагогічної думки свідчить, що в її історії спостерігалися різні підходи до розуміння ролі музики у вихованні людини: від загальновизнаного ідеалу музично освіченої людини у Стародавній Греції – до заперечення загальної доступності навчання музики окремими представниками експериментальної педагогіки початку ХХ століття. Проте, починаючи з найдавніших часів, провідні педагоги визнавали важливу роль музики в становленні особистості й прагнули впроваджувати певні види музичної діяльності в навчальний процес.

Прогресивна музична педагогіка ХХ століття взяла на озброєння ідеали гуманізму та дитиноцентризму, що є основою особистісно орієнтованої освіти нового тисячоліття.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні методичних основ особистісно орієнтованої музичної освіти школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна ; [пер. з рос. К.Скрипченка]. – К. : Музична Україна, 1978. – 255 с.
2. Лавриченко Н. М. Сучасна початкова шкільна освіта у європейському вимірі / Н. М. Лавриченко // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 51–54.



3. Монтессори М. Домъ ребенка. Методъ научной педагогики / Д-ръ М. Монтессори ; [пер. с итал. С. Г. Займовскаго] ; введ. Г. Гольмса. – М. : ЗАДРУГА, 1913. – 343 с.
4. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори ; [пер. Р. Ландсберг]. – М. : Работник просвещения, 1922. – 200 с.
5. Музыкальное воспитание в Венгрии / [ред.-сост. Л. Баренбойм]. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.
6. Пушня Л. С. Мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера / Л. С. Пушня // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів наук.-метод. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 44–47.
7. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 1981. – 334 с.
8. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навч. посіб. / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.
9. Шулікін Д. Педагогіка, яка підкорила весь світ / Д. Шулікін // Освіта України. – 2007. – № 87 (875) – 23 листопада. – С. 1, 9.

РЕЗЮМЕ

О. В. Лобова. Развитие зарубежной музыкальной педагогики в XX веке.

В статье раскрыты основные тенденции развития зарубежной музыкальной педагогики XX века. Кратко охарактеризована деятельность ведущих педагогов этого периода и их вклад в развитие музыкально-педагогической мысли.

Ключевые слова: ретроспективный анализ, музыкальная педагогика, музыкальное образование школьников.

SUMMARY

O. Lobova. Development of foreign musical pedagogics in the XX century.

In article the main tendencies of development of foreign musical pedagogics of the XX century are opened. Activity of leading teachers of this period and their contribution to development of musical and pedagogical thought is briefly characterized.

Key words: the retrospective analysis, the musical pedagogics, music education of school students.

УДК 371.036.09:792

С. І. Луців

Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО ТЕАТРУ В ЄЗУЇТСЬКИХ ТА БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (кінець XVI – друга половина XVII ст.)

У статті проаналізовано становлення та розвиток єзуїтських й братських освітніх закладів, виявлено причини появи шкільного театру як важливого методу навчання й виховання. З'ясовано його роль у процесі виховання молоді в єзуїтських колегіях та братських школах, вказано на спільні й відмінні риси у змісті та організації шкільних драм у цих навчальних закладах.

Ключові слова: шкільний театр, шкільна драма, єзуїтські колегії, братські школи, релігійне виховання.