

ЛІТЕРАТУРА

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : Науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
2. Колесов М.С. Человек и культура: философские размышления / М.С. Колесов. – К.: Издательство общества „Знание” Украины, 1991. – 48 с.
3. Кутырев В.А. Культура и технология: борьба миров / В.А. Кутырев. – М. : Прогресс – Традиция, 2001. – 240 с.
4. Лисин Б. Стратегический ресурс инноваций – М. : Институт стратегических инноваций, 2000. – 37 с.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
6. Носков В., А. Кальянов, О. Єфросініна Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ // Соціальна психологія: Збірник наукових праць. – 2005. – № 4 (12). – С. 69 – 83.
7. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
8. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 32 (Вкладка). – С. 4.
9. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
10. Ситник Ю. Інноваційна культура вчителя як підґрунтя ефективної роботи в сучасній школі / Ю. Ситник // ІМІДЖ сучасного педагога. – 2006. – № 3 – 4. – С. 48 – 50.
11. Фокина В. Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: Дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / Современный гуманитарный институт. – М., 2001. – 151 с.
12. Яковенко В. Б. Введение в инновационные технологии – К.: Изд-во Европ. ун-та, 2004. – 134 с.

УДК 371:378:78(4)

Г.Ю. Ніколаї

*Сумський державний
педагогічний університет*

ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті здійснюється компаративний аналіз підготовки вчителів музики у розвинутих європейських державах на межі тисячоліть.

В статье осуществляется компаративный анализ подготовки учителей музыки в развитых европейских государствах на рубеже тысячелетий.

The author presents the comparative analysis of education of musical Teacher's in developed European countries on the verge of millenniums.

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання низки складних завдань, серед яких чільне місце посідає модифікація педагогічної освіти, що потребує

уніфікації й конкретизації вимог як до педагогічної професії в цілому, так і до підготовки вчителів музики зокрема. У цьому контексті чи не найбільш гострою стає потреба в розв'язанні суперечності між необхідністю врахування особливостей становлення і розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти (МПО), прогресивних ідей європейського досвіду підготовки вчителів мистецьких спеціальностей та їх недостатньою дослідженістю в українській педагогічній науці.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки вчителів музики розглядаються європейськими науковцями, як правило, в межах музичної педагогіки. Так, німецькі дослідники С. Абель-Штрух, Г. Бастіан, К. Кітл, М. Мітендорфер розрізняють три методологічні орієнтири музичної педагогіки – науковий апарат *емпіричних, історичних і гуманістичних* розвідок [9, 203]. З. Хелмс аналізує структуру підготовки вчителів музики в Німеччині [1], а Р. Кафурке [3], Г. Кляйнен [4] та П. Кракауер [5] займаються проблемою інтеркультурної підготовки майбутніх учителів музики.

Серед розвідок британських педагогів слід виокремити «Нарис методики наукових досліджень у музичній педагогіці» за редакцією Е. Кемпа [7]. У своїх численних дослідженнях К. Сванвік обґрунтовує концепцію, згідно з якою вчитель музики повинен упроваджувати три форми музичної активності – виконання, композицію та слухання. Головна ідея науковця стала назвою його нової праці – «Навчати музики музично» [6].

Наприкінці ХХ ст. окремі аспекти підготовки вчителів музики в Польщі вивчали у своїх дисертаційних дослідженнях А. Вейнер, Р. Гоздецька, М. Грусевич, М. Мікольон, А. Нидерек, А. Питляковський, З. Рондоманьська. Сьогодні проблеми музично-педагогічної освіти в Польщі досліджують А. Велох, А. Єремус, М. Качмаркевич, М. Кісель, М. Коляса-Гладікова, Й. Палка, Е. Паркіта, А. Пастернак, А. Пікала, М. Сушвілло, А. Щепаньська, М. Ялоха. Особливості підготовки вчителів музики в різних країнах світу завжди цікавили музично-педагогічну спільноту Польщі. Систематичні дослідження, що почались на базі Інституту музичної педагогіки Музичної академії ім. Ф. Шопена у Варшаві (1974 – 1992), завершуються наприкінці минулого століття фундаментальним проектом В. Янковського та А. Землі. Нині питання порівняльної музичної педагогіки висвітлюються у працях Анджея Бялковського, Ярослава Хачіньського, Генріка Погожельського, Малгожати Сушвілло.

Останнім часом в Україні здійснено низку дисертаційних досліджень, в яких розкриваються окремі проблеми підготовки вітчизняних фахівців до музично-педагогічної діяльності. Серед них виокремимо роботи Ю. Бекетової, Б. Бриліна, Т. Грищенко, Н. Згурської, В. Кузьмічової, О. Ляшенко, І. Мостової, О. Овчарук, Л. Побережної, Л. Проців, Т. Смирнової, Л. Шевченко. Найбільш послідовно розвиток музично-педагогічної освіти в радянський період висвітлено у монографії Т. Танько «Музично-педагогічна освіта в Україні».

Слід зауважити, що євроінтеграційні процеси у сфері мистецької освіти мають дуже неоднозначний характер. І хоча поволі відбувається стандартизація змісту музично-педагогічної освіти, сьогодні ще не існує загальноєвропейської моделі підготовки вчителів музики. На нашу думку, спрогнозувати шляхи розвитку музично-педагогічної освіти у XXI ст. неможливо без ґрунтовно аналізу її основних моделей, які наприкінці минулого століття починають модернізуватися в напрямку євроінтеграції. Порівняльний аналіз педагогічної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів у розвинутих європейських державах на межі тисячоліть було здійснено нами у статті «Педагогічні спеціальності в системі вищої музичної освіти: європейський контекст», проте результати компаративістського аналізу особливостей музично-педагогічної освіти в окремих країнах Європи ще не публікувалися. Тому метою статті стало порівняння моделей підготовки вчителів музики у країнах Європи та здійснення їх проєкції на українські реалії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз зарубіжної наукової літератури дозволив з'ясувати, що чіткого визначення типових європейських моделей підготовки вчителів музики практично не існує. Зазвичай це пояснюється численними національними відмінностями такої підготовки в різних країнах. У дослідженнях західних науковців важко також знайти термін, що відповідає українському «музично-педагогічна освіта», яким на пострадянському просторі визначають окрему галузь педагогічної освіти. Найчастіше проблеми підготовки вчителів музики розглядаються в контексті загальної музичної освіти (освіти) та виховання. Так, у компаративістських дослідженнях В. Янковського та А. Землі (Польща) за ступенем інтеграції загального музичного виховання, професійної музичної освіти і системи освіти в цілому науковці виділили три основні моделі музичної освіти:

- *партикулярна* (приватна, неофіційна) модель, для якої характерна

організація музичної едукції (як загальної, так і спеціальної) поза системою освіти або на засадах вільних зв'язків (в основному країни так званої Старої Європи);

- *універсальна* модель, коли музична едукція є частиною загальної системи освіти – «від дитсадка до університету» (Англія, США і більшість країн Північної Європи);

- *незалежна* модель, яка відзначається відокремленням загального музичного виховання від спеціальної музичної едукції, що має інтенсивний характер і багатоступеневу організацію [2, 98 - 101]. Саме така модель була розповсюджена в соціалістичних країнах, у т. ч. в Україні та Польщі.

Варто додати, що в багатьох країнах можна вирізнити *мішаний* тип музичної освіти (різні запозичення, співіснування традиційних і новаторських форм тощо) з виразною тенденцією до поступового наближення до однієї з моделей – найчастіше до універсальної [8, 73 – 77].

Проаналізуємо закономірну взаємозалежність між моделлю музичної освіти та особливостями організації підготовки вчителів музики в окремих країнах на конкретних прикладах. З одного боку, у Великій Британії домінує універсальна модель музичної освіти, яка найчастіше охоплює всі форми і щаблі музичного навчання та виховання від дошкільних закладів до вищих закладів освіти, де навчаються майбутні вчителі музики. З другого боку, у країнах Старої Європи, а найбільше у Швейцарії, Італії та Франції, музичне навчання й виховання організовані ніби на маргінесі, а швидше поза системою загальної освіти (партикулярна модель), і мають характер приватних ініціатив: на елементарному рівні навчання музики проводиться вдома чи у приватних музичних школах, а на більш високому рівні – у консерваторіях.

Оскільки музична підготовка в такій системі, як правило, відбувається поза загальною школою або у дуже обмеженому вигляді в гімназіях, підготовка вчителів музики просто не організовується, такого напряму професійного навчання не існує. Можна погодитися, що педагог приватних музичних шкіл і консерваторій може мати тільки музичну кваліфікацію. Для того щоб читати загальні музично-культурологічні курси в гімназіях, вистачить *музикологічної* освіти, яку можна отримати в університетах. Проте там, де вимагається педагогічна кваліфікація, потрібно скласти кваліфікаційний екзамен комісії, найчастіше університетській. Іноді особи, які бажають поглиблено вивчати

музичну педагогіку чи працювати у цій сфері й воліють мати якісну теоретичну й практичну підготовку, додатково навчаються у відповідних музично-педагогічних установах міжнародного рівня: в інститутах Далькроза в Женеві та Лондоні, в Інституті Орфа в Зальцбурзі, в Інституті Кодая в Кескеметі тощо.

Ситуація, яка нас цікавить, виглядає зовсім по-іншому у країнах, де музика відіграє значну роль у загальній освіті й загальнокультурному розвитку людини. Саме така система існує в німецькомовних країнах (Німеччині та Австрії), у скандинавських та англо-американських країнах, причому простежується тенденція до більш широкого включення музичного навчання до загальної системи освіти, найчастіше у процесі реформ – наприклад, під час реформи освіти, яка відбулася в 60-х роках ХХ ст. у Західній Європі, а також США, коли була створена модель *comprehensive school*, школи, що пов'язувала загальне навчання з широко профільованим професійним на засадах активного використання факультативів у програмах навчання з метою індивідуалізації навчання, надання можливості окремим особам зосередитися на обраному науковому напрямі. Це привело до ступеневої розбудови музично-педагогічного навчання не тільки на університетському рівні, але також і в інших формах [2, 80 - 84].

У цьому випадку характерною ознакою музично-педагогічної підготовки стає збереження зв'язків між професійним музичним навчанням у консерваторіях (наприклад, у Німеччині чи Нідерландах) та отриманням педагогічної кваліфікації (іноді й другої спеціальності) в університетах. Така система освіти дозволяє уникнути дублювання функцій (як це відбувається в музичних академіях, університетах і педагогічних академіях у Польщі), а також впливає на характер кваліфікації (наукова в університеті, артистична – в консерваторії), завдяки чому створюються умови для варіативного функціонування музично-педагогічної освіти, її розвитку в напрямку відкритості щодо досягнення світового досвіду та пізнання інших концепцій галузевої освіти тощо.

Отже, аналіз європейського музично-педагогічного простору дозволив нам розкрити сталі залежності у сфері музичної та музично-педагогічної освіти, що визначають модель підготовки вчителів музики (*автономну* чи *інтегративну*) в окремих європейських країнах: ступінь залежності від традиційної структури педагогічної освіти, тип моделі організації педагогічної

підготовки вчителів музики (паралельна або послідовна), ступінь залежності від інтеграції загального музичного виховання і професійної музичної освіти, наявність зв'язків між музичною консерваторською та університетською підготовкою.

Головним критерієм для вирішення типу моделі стала кваліфікація вчителя *середньої школи*, оскільки в основній школі в більшості країн Європи музику викладає вчитель-класовод, якого готують у педагогічних ВНЗ. У середній школі в європейських країнах музику викладають: 1) після закінчення педагогічних відділів університетів (з попередньою спеціальною музичною освітою або без неї); 2) після закінчення музичних ВНЗ і тільки як виняток – після закінчення вищих педагогічних закладів освіти.

Для Австрії характерна інтегрована модель підготовки вчителів музики. Учителі основної школи навчаються в педагогічних академіях, а вчителів-двопредметників для середньої школи готують вищі музичні навчальні заклади спільно з університетами. У музичних вишах студенти напряму «музична едукація» набувають музичної кваліфікації, а другу спеціальність і титул магістра філософії отримують в університеті. Крім того, у вищих музичних школах студенти напряму «музична едукація» можуть здобути титул магістра мистецтва, якщо оберуть як другу спеціальність інструментальну музичну освіту.

Для Великої Британії кінця ХХ ст. теж властива інтегрована модель підготовки вчителів музики, яка проте має специфічні особливості. У педагогічному коледжі практично всі вчителі вивчають базовий музичний курс. Після трирічного навчання випускники *педагогічних коледжів* отримують ступінь бакалавра едукації: *BEd*, під час доповнення якого однорічним післядипломним курсом можна отримати доповнення до ступеня *BEd Hons (major in music)*. Навчання в *музичному коледжі* можна доповнювати педагогічним курсом в університеті. У цьому разі ступінь бакалавра (*B Mus, BA*) надається в музичному коледжі (музичне виконавство) або університеті (музикознавство) і може бути доповнено післядипломним сертифікатом учителя середньої школи (*PGCE*).

У Данії існує *автономна* модель підготовки вчителів музики – їх готують тільки в педагогічних закладах освіти й університетах. Консерваторії не готують вчителів для загальноосвітніх шкіл і гімназій. У вчительських семінаріях готують учителів для народних шкіл. На першому курсі музику як

предмет за вибором вивчають три чверті студентів, на 2 – 4 курсах можна обрати спеціалізацію у сфері музики (5 – 6 годин на тиждень). Семінаристи можуть отримати додаткову освіту в Дунській вищій учительській школі (Копенгаген) та у її 8-ми філіях. У Дунській Вищій учительській школі існують: однорічний курс музики (для самовдосконалення) і трирічний курс в Інституті музики, необхідний для отримання ступеня кандидата педагогічних наук у сфері музики. За 6 років навчання в університеті можна стати вчителем гімназії із 2-х предметів з відповідними титулами. Після однорічної додаткової педагогічної освіти (півроку теорії, півроку педагогічної практики) кандидати магістерії отримують від Міністерства освіти педагогічну кваліфікацію. Зазначимо, що випускники факультету музикознавства отримують ступінь кандидата мистецтва і не мають повноважень працювати в гімназії, а можуть працевлаштуватись тільки в консерваторію.

Зовсім інша *автономна* модель підготовки вчителів музики існує в Нідерландах, де вчителів-класоводів готують у педагогічних академіях, а вчителів музики – у консерваторіях і музично-педагогічних академіях, де вони отримують тільки музичні кваліфікації і не мають другої, немусичної спеціальності. У Норвегії автономність підготовки вчителів музики проявляється в її локалізації у семи регіональних консерваторіях та Вищій музичній школі (ВМШ) в Осло. Цікаво, що вищі вчительські школи, де годують учителів-класоводів основної школи з обов'язковим курсом методики навчання музики, спираються на адаптовану методику К. Орфа.

У Швеції вчителів музики також готують тільки у ВМШ та Королівській музичній академії (автономна модель). Зазначимо, що в останній чверті ХХ століття інноваційні процеси у вищій музичній освіті найактивніше відбуваються у Швеції. На модернізацію навчального процесу у ВМШ впливають новітні світові тенденції розвитку галузі: упровадження системи кредитів та індивідуалізація навчальних програм, в яких тільки 40% змісту є обов'язковими для всіх; розвиток мережі додаткової освіти; автономізація вишів. Зреформована система педагогічної підготовки студентів у трьох державних ВМШ вже не має поділу на два напрями – вчитель загальноосвітньої школи або вчитель гри/співу музичної школи. У Фінляндії, де традиційно існувала автономна модель підготовки вчителів музики в Музичній академії Сибеліуса, також починаються інтеграційні процеси, оскільки шкільний учитель повинен мати сьогодні ступінь

магістра, який можна отримати тільки в університеті.

У Німеччині спостерігається більш складна ситуація, оскільки на західних землях розповсюджена інтегрована модель підготовки вчителів музики, а на теренах колишньої НДР ще залишаються елементи автономної моделі. Сьогодні нараховується близько 50 педагогічних закладів освіти, які готують три чверті всіх учителів музики загальноосвітніх шкіл, а чверть майбутніх учителів-музикантів навчаються у 20 вищих музичних школах. Хоча система підготовки вчителів музики в окремих землях Німеччини дещо відрізняється, можна виділити й загальні ознаки. Вищі педагогічні школи та університети надають своїм випускникам право працювати у 1 – 4 класах (I ступінь) та у 5 – 10 класах (II ступінь), а вищі музичні школи готують учителів для 5 – 10 класів (II ступінь), а також для 11 – 13 класів (III ступінь).

У Польщі автономність моделей проявляється в тому, що підготовка вчителів музики здійснюється автономно як в університетах, вищих педагогічних школах (ВПШ) та академіях, так і в музичних академіях. Знаменно, що у ВПШ, педагогічних академіях та університетах надається кваліфікація вчителя музики основної школи, гімназії, ліцею, а в музичних академіях – учителя музики зі спеціалізацією щодо ритміки Далькроза, релятивного співу або елементарного музикування Орфа; аніматор музичної культури.

Висновки. На початку XXI століття під впливом інтеграційних процесів підготовка вчителів музики в різних країнах Європи наближається до двох основних моделей: автономної та інтегративної. *Автономна* модель передбачає здійснення підготовки вчителів музики в окремій галузі вищої освіти – педагогічній або професійній музичній. У країнах, де вчителі традиційно повинні мати ступінь магістра (Данія, Фінляндія), музично-педагогічна підготовка здійснюється у класичних університетах. У більшості країн, де музика здавна вважається рівноправним шкільним предметом, підготовка вчителів музики є прерогативою вищих музичних шкіл та академій (Нідерланди, Норвегія, Швеція). На пострадянському просторі підготовка вчителів музики відокремлена в самостійну галузь педагогічної освіти, причому в Україні існування педагогічних відділів у консерваторіях та музичних академіях вважається недоцільним.

Інтегративна модель, яка останнім часом починає переважати в більшості європейських країн, передбачає зв'язок між університетами / вищими

педагогічними школами та вищими музичними школами (Німеччина, Австрія), отримання кваліфікації вчителя музики у сфері додаткової освіти (Велика Британія), рівноправне існування напряму *художня освіта у сфері музичного мистецтва* в педагогічних і музичних вишах (Польща).

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми й обґрунтовує необхідність подальшого вивчення процесу модернізації моделей підготовки майбутніх учителів музики в окремих країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Helms Z. *Pedagogika muzyczna w Niemczech // Wybrane aspekty sztuki i edukacji estetycznej / Pod red. Jarosława Chacińskiego. – Słupsk: PAP, 2004. – S. 255 – 264.*
2. Jankowski W., Zemła A. *Kształcenie nauczycieli muzyki w wybranych krajach Europy i USA: Raport z badań. – W-wa: AMFC, 1999. – 125 s.*
3. Kafurke R. *Z muzyką mój świat jest kolorowy. Procesy nauczania i uczenia się muzyki w perspektywie europejskiej // Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej / Pod red. J. Chacińskiego. – Słupsk, 2005. – S. 193 – 204.*
4. Kleinen G. *Tożsamość i różnica w międzykulturowych eksperymentach w zakresie słuchania muzyki // Muzyka pomiędzy kulturami. Okcydent i Orient / Pod red. Jarosława Chacińskiego. – Słupsk, 2005. – S. 157 – 171.*
5. Krakauer P.M. *Das dialogische Prinzip als Chance einer interkulturellen Integration. Zur ‚polyaisthesis‘ in der Erziehung // Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis / R.C. Böhle (Hrsg.). – Frankfurt/M, 1993. – S. 29 – 46 W:R.C. Böhle (Hrsg.).*
6. Swanwick K. *Teaching Music Musically. – Londyn – New York: Routledge, 1999. – 120 s.*
7. *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej / Red. Antony E. Kemp, tłum. – Zielona Góra: WSP, 1997. – 155 s.*
8. Ніколаї Г.Ю. *Засади музично-педагогічної освіти в Європі: аналіз порівняльних досліджень польських дидактів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. – К.: КНЛУ, 2002. – Вип. 21 / За заг. редакцією М.Б. Євтуха – С. 73 – 77.*
9. Ніколаї Г.Ю. *Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: (Монографія). – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с.*

УДК 37.013.74: 373.5

Н.В. Руденко

Сумський державний

педагогічний університет

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРЕДСТАВНИКІВ ЕТНОМЕНШИН (НА ПРИКЛАДІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ)

У статті розглядається питання взаємодії різних культурно-освітніх чинників і національної свідомості українців з метою збереження ідентичності української спільноти у світі. На прикладі проблем і перспектив існування українського шкільництва за кордоном показано рівень вивчення діаспорою української мови.