

concept suggests supporting development of learner-generated content and defining the learning outcomes. The author offers a literature review of current research where demonstrates a discussion of the concept meaning and its main principles. In the process of analyzing the scientific inquiry of the article, the author defines the main differences between the teacher – and student-oriented learning. The observation proves that in heutagogy there is no need the presence of a teacher, as students want to see a facilitator rather than a school teacher; the focus is on the process of information acquiring, not the content; supportive character of the concept in relation to adult students' wish to learn, which disappears during the formal learning. Key principles of the concept are outlined; the comparison of traditional learning concept and conditions with heutagogical is suggested; active learning methods are described. Examples of active methods learning elements are included into the article. Since the key issue of heutagogy is student-oriented content, where student is supposed to manage his educational process himself and to assume responsibility for results, active learning methods are considered to be providers of the issue realization. Active learning instructional strategies are developed and applied to undertake students in critical thinking process, development of communicative skills in a small group, or with the entire class, considering personal outlook and merits, giving and receiving feedback, and reflecting upon the learning process. There are a lot of ways to implement active learning instructional strategies: they can be fulfilled either in-class or out-of-class, be done by students working either as individuals or in group, and be done either with or without the use of technology tools. It should be noted that active learning demands clearly defined objectives and outcomes; on such conditions we will guide students towards their learning goals.

Key words: *heutagogy, andragogy, self-directed learning, active learning, distant learning, reflection, educational technologies, action research.*

УДК 821.161.2'04.09(075.8)

Марина Лебединська

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0003-0491-366X

СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ У ВІЗАНТІЙСЬКІЙ І ДАВНЬОКИЇВСЬКІЙ ХРИСТІЯНСЬКИХ ТРАДИЦІЯХ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті йдеться про християнські традиції музичного виховання в контексті «діалогу» двох культур – візантійської і давньокиївської. Аналізуючи спільні та відмінні риси у вихованні і професійній підготовці півчих обох країн, автор завдяки застосуванню історико-порівняльного методу доводить, що візантійська музична освіта не була механічно «трансплантована» чи «пересаджена» на київський ґрунт, а відбувалося взаємозбагачення обох культур, про що свідчить відповідність змісту музичного виховання загальному рівню розвитку візантійського та давньокиївського суспільства, запиту держави на підготовку півчих, відмінності у структурі навчальних закладів Візантії та Київської Русі.

Ключові слова: *музичне виховання, християнська традиція, спільне, відмінне, «діалог культур», «трансплантація», «доместиків двір», монастирські школи.*

Постановка проблеми. Питання про взаємовпливи в розвитку педагогіки, культури й мистецтва не є новим. Воно постійно постає перед істориками педагогіки, істориками культури, мистецтвознавцями. Дійсно, автохтонного розвитку мистецтва окремо взятої країни, що не підлягало ніяким зовнішнім впливам, практично ніколи на існувало. Тому, коли

розглядуємо історію педагогіки європейського регіону, необхідно водночас вивчати й ті явища, що впливали на його розвиток.

Прийняття в Київській Русі християнства за константинопольським зразком свого часу визначило пріоритети й завдання освіти на тисячоліття вперед. Візантійський менталітет, що був перенесений на київський ґрунт, поєднався тут із прадавніми слов'янськими традиціями. Таким чином, розуміння витоків шкільної освіти в Україні є необхідною умовою для стратегії її розвитку, передбачення та прогнозування можливих наслідків.

Аналіз актуальних досліджень. На внеску однієї історико-культурної традиції в іншу, що дає їй можливість далі повноцінно розвиватися, неодноразово наголошував Г. Гегель [4]. Про часткову «трансплантацію» візантійської релігійно-музичної спадщини з її компонентом духовного виховання вів мову у своїх працях Д. Ліхачов [7]. Місцю візантійського музичного виховання в церковній обрядовості Київської Русі присвячені роботи І. Арванітіса, Б. Асаф'єва, П. Гнедича, Н. Єфимової [1; 2; 5; 6].

Незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених місцю візантійської спадщини в музичному вихованні Київської Русі, недостатньо таких, де б аналізувалося спільне та відмінне у візантійській і давньокиївській традиціях, або мова йшла би про «діалог» культур, а не про «трансплантацію» грецької культури на слов'янський ґрунт. Тому **мета** дослідження – виявити спільні та відмінні риси музики Візантії та Київської Русі, показати відповідність змісту музичного виховання загальному рівню розвитку культури суспільства та орієнтованість змісту музичного виховання на певну культурну, релігійну чи національну традицію.

Методи дослідження. З метою виявлення спільного та відмінного у візантійській і давньоруській традиціях музичного виховання використовувалася низка методів: історико-порівняльний – для відтворення подій культурно-історичного процесу; аналогії та компаративістики – для виявлення особливостей становлення давньокиївської системи музичного виховання; історико-ретроспективний, що сприяє дослідженню феномена візантійської музичної педагогіки; термінологічної селекції – з метою відбору й уточнення системи окремих термінів, уживаних у візантійській музичній педагогіці; персоналізації, що забезпечує розкриття внеску візантійських і київських музикантів у систему вітчизняної музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Всесвітньо-історичний і педагогічний процес залежать від «законів пульсації». У введених до «Філософії історії» Г. Гегель указував на «естафетність» як історичний закон, на те, що перерваність однієї історико-культурної традиції тягне за собою внесок її найкращих досягнень в іншу. У той самий час постійне насичення однієї культури лише власними плодами призводить до її самознищення й загибелі:

«Життя народу призводить до визрівання плоду, бо його діяльність схиляється до того, щоб утілити його принцип. Проте цей плід не

повертається назад у глибини того народу, який його породив і дав йому визріти, навпаки, для нього ж він стає гірким напоєм. Він не може відмовитися від нього, бо безкінечно його бажає, проте «відкуштування напою» є його гибеллю, а водночас і появою нового принципу» [4, 112].

Неповністю точно й частково сьогодні дискредитоване поняття «вплив» є сенс замінити поняттям «діалог», бо в історичній перспективі взаємодія культур завжди є «діалогічною». У вузькому баченні це нагадує абстрактну схему «діалогу» в умовах, коли перший із її учасників має великий запас накопиченого досвіду, а другий – зацікавлений у його засвоєнні. Досвід попередньої культури підлягає різноманітній трансформації, потрапляє під закони нової культури, яка засвоює досвід своєї попередниці.

Незважаючи на всю типологічну спільність розмаїтих діалогів культур, кожний із них проходить своєрідно й відповідно до історико-національних умов. На це обов'язково треба звернути увагу, коли мова йде про візантійсько-київський «діалог» наприкінці раннього Середньовіччя.

Хоча візантійсько-київський «діалог» невиразно прослідковувався й раніше, по-справжньому він почався з хрещення Київської Русі. Початкова ситуація ознаменувалася потягом до другого культурного «світу», що накопичив таку культурну скарбницю, яка на той час здавалася неперевершеною. Власне ж становище для правлячої київської еліти вбачалося початком шляху із царства п'їтьми. Характерно, що слово «просвітитель» рівною мірою застосовувалося до святителів, які приносили світло християнської віри в язичницькі землі: «Всієї Русі просвітителю, хрещенням просвітив нас...» – казав Іларіон князю Володимирі [5, 52].

Д. Ліхачов у праці «Поетика давньоруської літератури», виказав думку, що візантійська культура була «трансплантована», міцно засвоєна й перероблена, тобто, повністю пересаджена на київський ґрунт разом із християнством за візантійським обрядом. Ця концепція отримала назву «теорії трансплантації» [7, 23]. Незважаючи на те, що ця концепція має наукове обґрунтування, бо київська писемна традиція розпочалася з візантійських контактів і саме з Візантії були взяті й перекладені півчі книги, засвоєні всі види нотацій (екфонетична, кондакарна й знаменна) для книг різного призначення, у ній все-таки применшено значення початкової слов'янської культури. Тому, на нашу думку, доцільніше вести мову про «діалог» візантійської і київської культур, а не про «трансплантацію».

Для того, щоб виявити спільне й відмінне в музичному вихованні Візантії та Київської Русі, необхідно врахувати цілу низку факторів: суспільну структуру обох держав, пріоритети музики у Візантії та Київській Русі, рівневу систему шкільної освіти та домінування в ній релігійного християнського чинника, об'єктивні причини, що характеризують суттєвий зв'язок між суспільними та музичними явищами чи процесами, без яких неможливе ефективне здійснення музичного виховання, відповідність

змісту музичного виховання загальному рівню розвитку культури суспільства, залежність процесу музичного виховання від економічних умов забезпечення освіти в країні (і музичної освіти зокрема), орієнтованість змісту музичного виховання на певну культурну, релігійну чи національну традицію, доступність музичної освіти незалежно від соціального походження та статі, рівність умов для повної реалізації здібностей, ступневистість чи безперервність в отриманні музичної освіти.

Пріоритети музики у Візантії та Київській Русі. Якщо в Західній Європі на початок VI століття склалася навчальна система «тривіума і квадріума», куди музика входила в якості завершальної математичної дисципліни, то у Візантії залишалася дев'ятичастинна класифікація мистецтв (наук) римського письменника та вченого *Марка Теренція Варрона* (116–27 роки до н.е.) без вилучення з неї медицини й архітектури. Це не спрощувало процес навчання у візантійській школі.

Музична культура Візантії V–VII століттях – це й емоційно напружені суперечки східних «Отців церкви» про нову духовність, у тому рахунку і про місце музики в християнському світі, це й абстрактні, далекі від реального життя міркування теоретиків музики, це й становлення християнської літургії, розвиток нових жанрів вокального мистецтва, це й надання музиці особливого громадянського статусу, включення її до системи репрезентації державної влади, це, нарешті, музика міських вулиць, уявлень і народних святкувань, всебічна пісенно-музична практика багатьох народів, які населяли імперію. Кожен із цих видів музики мав свій естетичний і соціальний зміст, і в той самий час, взаємодіючи, вони зливалися в єдине й неповторне ціле.

І світські, і монастирські школи Візантії в раннє Середньовіччя продовжували цю античну традицію освіти, вважаючи музику найвищою математичною дисципліною. Проте з появою й поширенням християнського співу до музики з'явилося дещо інше ставлення.

Ще в часи апологетики Тертуліан писав: «Церква – Тіло Христове. Церква – одухотворений організм, жива істота, що володіє й живою мовою, спільною мовою і загальним голосом. Складаючи одне тіло, ми сходимося разом, щоб приступити до Бога з молитвами спільно» [8, 405]. Отже, молитві з музичним оформленням уже надавали ролі посередниці у спілкуванні з Богом.

Святитель Василь Великий сказав у підтвердження цього постулату: «Святий Дух знав, що важко буде вести рід людський до чесноти, що за схильностями до задоволень ми не дбаємо про правильний шлях. Що ж Він чинить? До навчання він додає приємність солодкого співу (мелодію), щоб разом із ангельськими співами для слуху приймали ми непомітним чином те, що є корисного в кожному слові. Якщо прекрасне море під час прибою, то чи не набагато прекрасніше виглядають збори такої церкви, де,

подібно хвилі, що вдаряє об береги, спільний голос чоловіка, жінки та їхніх дітей підносяться до Бога в наших до Нього молитвах?» [9, 151].

На думку св. Климента Олександрійського, ніщо так не сприяло втіленню завдання об'єднати всіх, як спів, який, за його висловом, «створював загальний голос». Спів ріднив людей, згуртував їх навколо спільної справи та загальної ідеї. «Одне видовище безмовної юрби, якою б вона не була великою, не вселяє в нашу душу думки про її однастайність. Навпаки, лише загальний спів цієї безлічі робить натовп живою та єдиною істотою» [6, 89].

У культурно-мистецькій спадщині Київської Русі теж чільне місце займав церковний спів. Запозичений певною мірою з Візантії, знаменний розспів збагатився народнопісенними традиціями східних слов'ян. Так, в інтонуванні текстів помітний вплив давньоруського епосу, величальних пісень та похоронних плачів. За словами Феодосія Печерського «...церковний спів під керівництвом «старшого» повинен нагадувати спів ангелів. Лише тоді це гідний спів» [1, 361]. Знаменний розспів дійсно був «а сарелла», без супроводу. Його краса й самобутність викликали захоплення в багатьох іноземних мандрівників.

У Київській Русі з'явилися центри навчання співу. Це, зокрема, великий хор та школа при Десятинній церкві, двір доместиків – співаків-солістів, що були одночасно диригентами й учителями співу. Важливу роль у формуванні та поширенні музичної традиції відігравала Десятинна церква.

Серед відомих майстрів церковного співу слід назвати доместика та піснетворця Стефана. Держава також піклувалася про підготовку хористів, які правильно та на високому рівні могли б виконувати всю музичну частину богослужінь. При Києво-Печерському монастирі була відкрита перша півча школа на зразок західних шкіл-метриз. Окрім шкіл, які готували півчих при церквах та монастирях і давали дуже високу професійну підготовку, у 1028 році в Києві в добу правління Ярослава Мудрого при жіночому монастирі було відкрито перше жіноче училище. Тут дівчат юного віку досконало (для того часу) навчали читанню, письму, рахунку, шиттю та церковному співу [6, 92]. Отже, ми можемо зробити висновок, що музика та церковний хоролий спів посідали однакове гідне місце як у Візантії, так і в Київській державі. Спочатку християнські общини, а потім монастирі й держава стали дбати про високу професійну підготовку хористів для духовних піснеспівів.

Відповідність змісту музичного виховання загальному рівню розвитку культури суспільства. Коли в даному контексті розглядати музичне виховання у Візантії, то ми маємо право стверджувати, що музичне виховання задовольняло духовні й світські потреби Імперії. У школах трьох рівнів та Константинопольському університеті вивчали на просто музичну грамоту, а в першу чергу – теорію музики, що брала свої

витоки ще від Аристотеля. І в цьому немає нічого дивного. Візантія як стара й остання цивілізація античного світу несла в собі грандіозні духовні накопичення, колосальну спадщину, стійкі традиції виховання [5, 47].

Християнство тут проторювало собі шлях поволі. Християнські співи звучали здебільшого в соборах і церквах і півчим достатньо було знати нотні позначки й тексти, а пізніше – невменну нотацію. Проте, зі збільшенням питомої ваги християнства у візантійському суспільстві, все більше високоосвічених музикантів Імперії починають займатися композицією духовних творів, навчати хористів. Тому рівень професійної християнської музики до моменту офіційного хрещення Києва був дуже високим і відповідав загальному рівню культури Візантії [5, 48].

Щодо музичного виховання в середньовічній Київській Державі, то християнство тут відразу зайняло пануюче місце. Це відповідало й політичному моменту. Київську Русь повинні були визнати інші держави як християнську країну. Тому князі задовольняли потреби всіх монастирів і церков, особливо в питанні підготовки півчих і переписі книг.

Дані статистики відтворюють нам таку картину: на початок XII століття: населення Київської Русі не перевищувало 7 мільйонів чоловік, у той самий час на території країн функціонувало близько 140 тисяч книг, кілька сотень найменувань. Показник, який свідчив про досить високий на той час рівень грамотності в державі. Серед цих книг великий відсоток припадав на музично-співочі. Із плином часу в Київській державі збільшувалася кількість співочих книг і число людей, що володіли музичною грамотою [7, 33].

Отже, зміст музичного виховання відповідав загальному рівню розвитку суспільства в обох державах. Про вищий рівень Візантії немає сенсу вести мови, оскільки вона виступала акумулятором культури та її носієм перед молодими європейськими варварськими країнами.

Орієнтованість змісту музичного виховання на певну культурну, релігійну чи національну традицію. Зважаючи на те, що християнство за своєю сутністю мало спиратися не на національні, а на загальнолюдські пріоритети, воно достатньо легко відвойовувало собі простір у безпосереднього попередника – язичництва. Християнство несло нову релігійно-духовну традицію, що була доступною широким масам населення.

Проте не варто забувати, що на які б загальнолюдські ідеали не спиралося християнство, воно не змогло повністю викоренити попередні культурні традиції народів, тим більше, у такій багатонаціональній імперії, якою була Візантія. Музичний супровід молитов багато в чому наслідував сирійський, іудейський і грецький досвід храмового співу. Це по-новому зазвучало в християнському каноні [3, 101].

Київська Русь не мала такого попереднього досвіду й такого пласту нашарування старих культур. Її попередня язичницька культура значно

відрізнялася від напрацювань сирійців, іудеїв чи греків. Тому християнський спів тут був би сприйнятим у якості чужої культури, якби не попередні напрацювання Кирила та Мефодія у Великоморавській державі, розробка нової азбуки, зрозумілої слов'янам, ствердження учнів Кирила в Болгарії, і прийняття християнства в Києві опосередковано через Болгарські впливи. Отже, зміст музичного виховання в Київській Русі орієнтувався на греко-християнську релігійну традицію, увібравши разом із нею сирійські та єврейські наспіви, полегшені для сприйняття за рахунок текстів рідною мовою [3, 102].

Доступність музичної освіти незалежно від соціального походження та статі, рівність умов для повної реалізації здібностей. Із цього приводу варто зазначити, що християнська музична освіта як і Візантії, так і в Київській Русі була доступною для всіх станів населення. Правда, були деякі умови: родина, що віддавала дитину на навчання, мала бути християнською, дітей, яких навчали, відбирали за музичними здібностями.

До школи приймали дітей різного віку, із різних прошарків населення та однакових за здібностями. Дітей із бідних селянських сімей, які навчалися старанно, вели себе сумлінно, нагороджували, правильніше, не самих дітей, а їхні сім'ї. Церква нагороджувала батьків натуральними продуктами харчування і, таким чином, батьки були зацікавлені в тому, щоб їхні діти мали успіхи в навчанні. Діти, які поводитися невідповідним чином, отримували до 20 різок за одну провину.

Відмінності у візантійській і київо-руській системі заохочень і покарань достатньо відчутні. Наприклад, у Візантії не було такої системи заохочень селянських сімей, як у Київській державі, зате покарання були набагато легшими: замість 20 різок за одну провину візантійський школяр мав на колінах віддати 20 поклонів Господу [6, 199].

Не було у Візантії і покарань наставників у літургійній службі. Тоді ж, як у Київській Русі, «майстри грамоти», які не справлялися зі своєю місією, несли покарання до 40 різок. У чітко вибудованій ієрархічній структурі нижчий за чином повинен був без сумнівів виконувати накази й інструкції вищого. «Майстри грамоти» навчали дітей кілька місяців, а потім випускали їх на службу. Якщо хтось один із учнів не справлявся зі своєю місією, то він ніс покарання, а якщо більшість учнів – покарання ніс викладач-чернець.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проаналізувавши спільне та відмінне в традиціях музичного виховання Візантії і Київської Русі, можемо дійти таких положень: музичне виховання та церковний хоровий спів посідали однакове гідне місце як у Візантії, так і в Київській державі, спочатку християнські общини, а потім монастирі стали дбати про високу професійну підготовку хористів; незважаючи на те, що в освіті Візантії та Київської Русі простежуємо багато спільних тенденцій, освіта Візантії була складнішою, багаторівневою і

планувалася не лише для потреб Церкви, а й для світських потреб; у Київській Русі простежуються прерогативи церковної небагаторівневої освіти, важко визначити й характер школи «доместикового двору»; зміст музичного виховання відповідав загальному рівню розвитку суспільства в обох державах, проте Візантія виступала акумулятором культури та її носієм перед молодими європейськими варварськими країнами; зміст музичного виховання в Київській Русі орієнтувався на греко-християнську релігійну традицію, полегшену для за рахунок текстів рідною мовою; певні відмінності у візантійському та київо-руському духовному співові простежуються від започаткування візантійської літургії в київських землях, що полягало у зміні наголосів у церковних хорах.

Дана проблема складна й не вичерпується тими дослідженнями, що є на сьогоднішній день. Її пріоритетними напрямками вважаємо: 1) дослідження візантійських традицій музичного виховання в релігійній обрядовості Київської Русі; 2) місце системи освіти Магнаври у формуванні змісту навчання Острозького та Могилянського колегіумів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванитис И. Византийская нотация / И. Арванитис // Православная энциклопедия. – М. : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2004. – Т. 8. – С. 360–376.
2. Асафьев Б. Византийская музыкальная культура / Борис Асафьев // История западноевропейской музыки ; [пер.с франц]. – М. : Музгиз, 1938. – С. 49–168.
3. Владышевская Т. Ф. Азбучные тексты знаменной нотации и их семиотические истоки / Т. Ф. Владышевская // Музыкальная культура Средневековья. – 1990. – Вып. 1. – С. 81–108.
4. Гегель Г. Лекции по философии истории ; пер. А. М. Водена / Г. Ф. Гегель. – М. : Наука, 2000. – С. 57–400.
5. Гнедич П. П. История искусств с древнейших времен до наших дней / Петр Петрович Гнедич. – М. : Летопись, 2000. – 478 с.
6. Ефимова Н. И. Музыкальное воспитание и образование в ранне-средневековой Западной Европе (Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль) : сб. науч. тр. / Н. И. Ефимова – М. : Мысль, 1990. – Вып. 1. – Ч. 2. – 230 с.
7. Лихачев Д. С. Литература XI – XIII вв. / Д. С. Лихачев // История культуры Древней Руси : в 2 т. – М. : Госиздат, 1951. – Т. 2. – С. 19–41.
8. Тертуллиан. Апологетик / Тертуллиан // Православная энциклопедия. – М. : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2008. – Т. 12. – С. 401–403.
9. Успенский Ф. И. Очерки по истории византийской образованности / Федор Иванович Успенский. – СПб. : Типография департаментов уделов, 1891. – С. 151–153 ; С. 151–160 ; С. 163–170.

REFERENCES

1. Arvanitis, Y. (2004). Vizantiiskaia notatsiia [Byzantine notation]. In *Pravoslavnaia entsyklopediia*. Т. 8. (pp. 360–376). Moskva. Tserkovno-nauchnyi tsestr “Pravoslavnaia entsyklopediia”.
2. Asafiev, B. (1938). Vizantiiskaia muzykalnaia kultura [Byzantine musical culture]. In *Istoriia zapadnoevropeiskoi muzyki* (pp. 49–168). Moskva, Muzhyz.

3. Vladishevskaja, T. F. (1990) *Azbuchnyie teksty znamennoi notatsii i ikh semioticheskie istoki* [ABC texts of Znamenny notation and their semiotic origins]. *Muzykalnaia kultura Srednevekovia*, 1, 81–108.

4. Hehel, H. (2000). *Lektsii po filosofii istorii* [Lectures in history of philosophy], per. A. M. Vodena. Moskva. Nauka.

5. Gnedich, P. P. (2000). *Istoriia iskusstv s drevneishykh vremen do nashykh dnei* [History of art from ancient times to the present day]. Moskva. Letopis.

6. Efimova, N. Y. (1990). *Muzykalnoe vospitaniie i obrazovaniie v ranne-srednevekovoi Zapadnoi Evrope* [Music education and upbringing in early medieval Western Europe]. *Zapadnoevropeiskaia srednevekovaia shkola i pedahohicheskaia mysl*, 1, 2. Moskva. Mysl.

7. Lykhachev, D. S. (1951). *Literatura XI – XIII vv.* [Literature of the XI – XIII centuries]. *Istoriia kultury Drevney Rusi*, vol. 2, 19–41. Moskva. Hozizdat.

8. Tertullian (2008). *Apolohetik* [Apologetic]. In *Pravoslavnaia entsyklopediya*, vol. 12, 401–403. Moskva. Tserkovno-nauchnyy tsentr “Pravoslavnaia éntsyklopediya”.

9. Uspenskiy, F. Y. (1891). *Ocherki po istorii vizantiiskoi obrazovannosti* [Essays on the history of Byzantine education]. Sankt-Peterburg. Tipohrafiya departamentov udelov.

РЕЗЮМЕ

Лебединская Марина. Общее и различное в византийской и древнекиевской христианских традициях музыкального воспитания.

В статье идет речь о христианских традициях музыкального воспитания в контексте «диалога» двух культур – византийской и древнекиевской. Анализируя общие и отличительные черты в воспитании и профессиональной подготовке певчих обеих стран, автор благодаря использованию историко-сравнительного метода доказывает, что византийское образование не было механически «трансплантировано» или «пересажено» на киевскую почву, а происходило взаимообогащение обеих культур, о чем свидетельствует соответствие содержания музыкального воспитания общему уровню развития византийского и древнекиевского общества, запроса государства на подготовку певчих, различия в структуре учебных заведений Византии и Киевской Руси.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, христианская традиция, общее, различное, «диалог культур», «трансплантация», «доместиков двор», монастырские школы.

SUMMARY

Lebedinska Marina. Similarities and differences in the byzantine and ancient kyiv christian tradition of musical education.

The article tells about Christian traditions of music education in the context of “a dialogue” of two cultures – Byzantine and Old Kyivan Rus. After analyzing common and different features in upbringing and professional preparation of choristers of both countries the author proves, due to comparative-historical method, that Byzantine music education was not mechanically “transplanted” or “transferred” on Kyivan basis. Correspondence of music education contents to general level of Byzantine and Old Kyivan development of society, government’s requirements concerning preparation of choristers, differences in structure of educational establishments in Byzantine Empire and Kyivan Rus prove mutual enrichment of both cultures.

It is stated in the article that music education and choir service were very important in both Byzantine Empire and Kyivan Rus. At the beginning Christian communities and then monasteries and government started to be concerned about high professional preparation of choristers. Although education in Byzantine Empire and Kyivan Rus has lots of common

tendencies, the one in Byzantine Empire was more complicated, multilevel and it was planned not only for demands of the Church but for public requirements too. Prerogatives of ecclesiastic non-multilevel education can be seen in Kyivan Rus.

It is difficult to define a character of "domestic yard" school. The contents of music education corresponded to general level of development of societies in both states. However, Byzantine Empire was an accumulator of culture and its bearer for young European barbarian countries. The contents of music education in Kyivan Rus were directed at Graeco-Christian religious tradition. It also absorbed Syrian and Jewish tunes, which were easier for perception due to texts written in the native language. Certain differences in Byzantine and Kyivan Rus spiritual singing can be seen from the origin of Bizatine liturgy in Kyivan territories, for example stress changes in cantorials.

Key words: music education, Christian tradition, common, different, "dialogue of cultures", "transplantation", "domestic yard", almonry schools.

УДК 159.944:371.124:159.954-021.475.4

Микола Степанець

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8728-6387

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ПЕРЕШКОДА ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Метою статті є виявлення основних аспектів професійного вигорання як перешкоди для пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів. У статті використано такі методи дослідження: системно-структурний та функціональний аналіз, теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел. Розглядаються питання творчості та пізнавально-творчої самореалізації педагога. Порушено проблему синдрому професійного вигорання педагога. Розкриваються причини виникнення, симптоматика цього феномена в педагогічних працівників, а також наслідки його впливу на пізнавально-творчу самореалізацію. Перспективою подальших досліджень є розробка програми підготовки до збереження й зміцнення психічного здоров'я педагогів.

Ключові слова: професійне вигорання, професійний стрес, особистісний, рольовий, організаційний фактори, педагогічна творчість, самореалізація.

Постановка проблеми. Якщо розглядати особистість як цілісну структуру, то її фізичні, розумові, моральні, трудові й естетичні якості взаємопов'язані між собою. Поняття всестороннього розвитку людини включає різні індивідуальні варіанти, які й виражають творчу сутність людини. Пізнавально-творчу самореалізацію педагога можна представити багатьма способами. Питання в тому, чи зможуть вони бути реалізовані, якщо виникне така психологічна проблема, як професійне вигорання.

Аналіз актуальних досліджень. Перше місце за кількістю опублікованих досліджень, присвячених проблемі вигорання, посідають роботи, що стосуються саме праці педагогів.