

# ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 378:371:78

## МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА: ШЛЯХИ РОЗВИТКУ

Галина Ніколаї

*У статті окреслено проблематику досліджень у сфері музично-педагогічної компаративістики, визначено її теоретико-методологічні основи та запропоновано шляхи розвитку як напряму порівняльної педагогіки.*

*Ключові слова: порівняльна педагогіка, музично-педагогічна компаративістика, підготовка вчителів музики.*

Інтеграція України до європейського простору вищої освіти зумовлює інтенсифікацію розвитку вітчизняної порівняльної педагогіки. Особливої уваги потребують загальні проблеми музичної педагогіки та проблеми підготовки вчителів мистецького профілю, оскільки остання здійснюється на перетині педагогічної й мистецької освіти. Наявність у європейській музичній педагогіці та практиці вищої школи різнопланових концептуальних ідей та кардинально протилежних моделей підготовки вчителів музики ускладнює компаративістський аналіз галузі й вимагає розроблення методологічних основ і теоретичного узагальнення проблематики наукових досліджень у цій сфері. Тому поява нового напряму порівняльної педагогіки – музично-педагогічної компаративістики – саме на часі.

Основні результати і зміст порівняльно-педагогічних досліджень Н. Абашкіної, Т. Десятова, Н. Лавриченко, Л. Леферда, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Б. Наврочинського, Р. Пахочинського, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Я. Фронтчака та інших вчених створюють передумови для розв'язання загальних проблем музично-педагогічної компаративістики у широкому контексті розвитку професійної та ціложиттєвої освіти в міжнародній педагогічній реальності. Концепції естетичного виховання, мистецької освіти та розвитку особистості (Л. Виготський, І. Войнар, М. Лещенко, Л. Масол, О. Михайличенко, С. Оссовський, О. Рудницька, Б. Суходольський, Г. Шевченко, С. Шуман) стають теоретичною основою порівняльних досліджень у сфері музично-педагогічної освіти. Розвідки О. Ростовського щодо історії західноєвропейської музичної педагогіки поповнюють вітчизняну музично-педагогічну компаративістику теоретичними ідеями і методичними знахідками зарубіжних педагогів-науковців.

Проблеми підготовки вчителів музики розглядаються європейськими дослідниками, як правило, в межах *музичної педагогіки*. Так, німецькі науковці С. Абель-Штрух, Г. Бастіан, К. Кітл, М. Мітендорфер розрізняють три методологічні орієнтири музичної педагогіки – науковий апарат емпіричних, історичних і гуманістичних досліджень. Серед розвідок британських учених слід виокремити «Нарис методики наукових досліджень в музичній педагогіці» за

редакцією Е. Кемпа [5]. Питання порівняльної музичної педагогіки висвітлюються у працях німецьких науковців З. Хелмса, К. Кітля та В. Рошера, а також польських дослідників З. Буровської, А. Бялковського, А. Земли, М. Сушвілло, Я. Хачінського, В. Янковського.

Інтенсивності порівняльних досліджень у галузі музичної педагогіки сприяє діяльність Міжнародного Товариства Музичної Освіти – *ISME (International Society for Music Education)*, заснованого в 1953 р. у Брюсселі спільними зусиллями *UNESCO* і Міжнародної Музичної ради. З моменту свого заснування *ISME* стало рупором вчителів музики з усього світу. Ще під час конференції в Брюсселі було ухвалено, що Товариство охопить своєю діяльністю весь спектр музичної освіти – як професійної, так і аматорської, що починається з дошкільного віку.

Одночасно з розквітом діяльності Товариства розширювалася сфера його впливу, а також зростала кількість комісій. Наприкінці ХХ ст. функціонує сім постійних комісій *ISME*. Профіль їх діяльності відповідає назвам комісій, а саме: наукові дослідження (*Research*); підготовка професійних музикантів (*Education of the Professional Musician*); музика в школі та підготовка вчителів (*Music in Schools and Teacher Education*); музика у спеціальній педагогіці, музикотерапії та музичній медицині (*Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine*); суспільна музична діяльність (*Community Music Activity*); музика в культурній та освітній політиці, в засобах масової комунікації (*Music in Cultural, Educational and Mass Media Policies*); музичне виховання в ранньому дитинстві (*Early Childhood Music Education*).

Проте системне розроблення наукового апарату музично-педагогічної компаративістики, накопичення й упорядкування наукових ідей і фактів зі сфери міжнародного досвіду підготовки майбутніх учителів музики, визначення перспектив розвитку нового напрямку порівняльної педагогіки ще чекає своїх дослідників. Тому метою нашої статті стало визначення проблематики досліджень у сфері музично-педагогічної компаративістики та визначення шляхів її розвитку.

Головним завданням музично-педагогічної компаративістики на етапі її становлення, безсумнівно, є визначення її предмета і завдань. Якщо спиратися на популярну на пострадянському просторі думку Б.Л. Вульсона про те, що предметом порівняльної педагогіки як окремої галузі наукових знань є тенденції та закономірності розвитку освіти в різних країнах і геополітичних регіонах, а її завдання – розробка критеріїв для адекватної оцінки якості освіти в окремих країнах, уніфікація термінологічного апарату та виявлення закономірностей і тенденцій розвитку освіти, а також здійснення прогностичних функцій [6, 33–36], – то предметом музично-педагогічної компаративістики слід вважати тенденції та закономірності розвитку музично-педагогічної освіти в різних країнах світу.

Наголосимо, що визначення предмета музично-педагогічної компаративістики як галузі порівняльної педагогіки стикається з тими самими проблемами. Аналіз численних спроб науковців різних країн визначити предмет порівняльної педагогіки засвідчив, що він частково збігається з предметами інших галузей педагогіки: дидактики, теорії виховання, соціальної та спеціальної педагогіки, андрагогіки тощо. Про це свідчить також і аналіз паспортів педагогічних спеціальностей, за якими здійснюється захист дисертаційних досліджень – тематика порівняльних розвідок з'являється в багатьох паспортах. У цьому зв'язку доречним буде навести образне висловлювання польського компаративіста Ричарда Пахочінського (*Ryszard Pachociński*) про те, що на мапі педагогічної науки усі її землі вже колонізували інші педагогічні субдисципліни, не залишивши місця для компаративістики [4, 93]. Саме тому порівняльній педагогіці

часто-густо надають статусу другорядної наукової дисципліни, покликаної постачати факти для основних галузей педагогічної науки.

Деякі польські дослідники визнають порівняльну педагогіку спадкоємицею історії виховання. Зауважимо, що в навчальних планах вищів Республіки Польщі історія виховання становить польський еквівалент української історії педагогіки. Так, Я. Фратчак зазначає, що «наскільки історія виховання займається змінами освітніх структур і явищ у процесі розвитку історії культури різних держав і народів, настільки порівняльна педагогіка – сучасними освітніми структурами і явищами у світі» [1, 202]. В. Оконь стисло характеризує порівняльну педагогіку як «педагогічну дисципліну, що займається аналізом і порівнянням систем виховання й освіти в різних країнах у зв'язку з їх політично-економічним і соціально-культурним розвитком» [3, 288]. Б. Наврочинський формулює такі завдання порівняльної педагогіки: збір відомостей і статистичних даних про різні системи виховання й навчання, монографічний опис окремих систем виховання і навчання, порівняння їх між собою, виявлення спільних засад їх будови і спільних закономірностей розвитку [2, 32–33].

У плані зіставлення з українською науковою думкою зазначимо, що для нашого дослідження важливим є твердження М. Лещенко про те, що у галузі порівняльної педагогіки найбільш придатними видаються якісні дослідницькі методи, а «міжнародна педагогічна реальність... потребує дослідження не тільки спільних уніфікованих характеристик, а глибокого вивчення культурологічних особливостей кожної національної системи освіти» [7, 11], невід'ємною складовою якої є музично-педагогічна галузь.

На нашу думку, методологічну цінність для музично-педагогічної компаративістики становлять такі підходи: *діалектичний*, що дозволяє виявити закономірності розвитку музично-педагогічної освіти (МПО) та визначити головну внутрішню суперечність як основне джерело її саморозвитку; *історико-генетичний*, що дає змогу виділити етапи у процесі зародження, становлення та розвитку МПО; *проблемно-хронологічний* у поєднанні з *компаративістським*, що дозволяє виявити взаємозалежності теоретичних і практичних засад МПО в різних країнах на різних етапах її становлення й розвитку; *соціокультурний*, який дає підстави стверджувати, що витоки МПО і процес її становлення в європейських країнах (у т.ч. й в Україні) протягом століть мають значно більше спільних рис, ніж про це свідчать усталені стереотипи, котрі спираються на протиставлення католицького та православного релігійно-культурного менталітету; *системно-синергетичний*, який надає можливість розглянути МПО як систему зі складною, відкритою організацією, що функціонує в динамічному контексті; систему, інтеграційні тенденції розвитку якої сьогодні зумовлюють такі зовнішні чинники, як єдиний європейський освітній простір та мистецька освіта; *аксіологічний*, що спрямовує на дослідження МПО у контексті естетичної парадигми, визначаючи естетичне виховання як своєрідну освітню орієнтацію на універсум естетичних цінностей, передусім цінностей мистецтва; *міждисциплінарний*, який дає змогу залучати наукові теорії та концепції із суміжних галузей пізнання як засоби вивчення проблем музичної педагогіки, позначених комплексним характером, що вимагає застосування пізнавальних можливостей інших гуманітарних наук – філософії, мистецтвознавства, загальної та музичної психології тощо; *комунікативно-інформаційний*, що дає змогу аналізувати підготовку вчителів музики з позицій полілогу між суб'єктами цього процесу і творами мистецтва, у яких відображені міжлюдські стосунки.

Обґрунтування основних закономірностей розвитку музично-педагогічної

освіти в контексті компаративістики повинно здійснюватися за допомогою методологічного потенціалу діалектики. Так, головна внутрішня суперечність МПО, що за законом єдності й боротьби протилежностей становить основне джерело саморозвитку галузі, віддзеркалена у терміні *музично-педагогічна освіта*, музична і педагогічна складові якої перебувають у постійному протистоянні й пошуках нової єдності. Механізм розвитку музично-педагогічної освіти зумовлюється законом взаємного переходу кількісних і якісних змін, згідно з яким накопичення упродовж століть різноманітних форм *музичної* підготовки вчителів, еволюція програмового змісту та розвиток *педагогічної* освіти на початку ХХ ст. із необхідністю призводять до корінних якісних перетворень: окремі осередки музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів і підготовки фахівців із музичного виховання, з'явившись у спеціальних *музичних* навчальних закладах, стають у країнах Східної Європи провісниками створення незалежних факультетів із підготовки вчителів музики у вищих навчальних закладах, підпорядкованих уже міністерству освіти (а не культури), надаючи МПО статус окремої галузі *педагогічної* освіти.

Поступальність, наступність та циклічність розвитку музично-педагогічної освіти зумовлюються законом заперечення заперечення, згідно з яким розв'язання суперечностей здійснюється через заперечення старого новим зі збереженням і синтезом позитивного змісту попередніх етапів розвитку. Наголосимо, що поява у країнах Східної Європи (друга половина ХХ ст.) музично-педагогічної галузі освіти, що сконцентрувала у собі здобутки попереднього етапу музичної підготовки вчителів, призвела до ліквідації в педагогічних навчальних закладах музичної підготовки студентів інших спеціальностей. Втрата позитивного досвіду формування музичної культури вчителів зумовила виникнення нової суперечності, розв'язання якої можливе у процесі розроблення і впровадження інноваційних музичних курсів для вчителів гуманітарних предметів, що враховували би новітні технології навчання музики й акумулювали у своєму змісті цінності музичного мистецтва.

Продуктивне розв'язання сучасних проблем музично-педагогічної освіти потребує теоретичного осмислення сутності та змісту її генезису в європейському ареалі, ґрунтуючись на принципі історизму, згідно з яким об'єкт вивчається в його закономірному історичному розвитку, у тісному зв'язку з конкретно-історичними умовами. Цей принцип є методологічним утіленням саморозвитку дійсності в його спрямованості по осі часу в нерозривній єдності таких його станів, як минуле, теперішнє й майбутнє. Використання принципу руху від опису до пояснення, а від нього – до прогнозування дає можливість поєднати опис процесу розвитку музично-педагогічної освіти в Європі як історичної реальності у вигляді сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про цей розвиток, логічною реконструкцією історико-наукових процесів, виявленням національної специфіки та загальних тенденцій розвитку галузі та прогнозуванням шляхів її модернізації в Україні.

У ході порівняльно-педагогічного дослідження наукової думки щодо філософських основ мистецької освіти встановлено наявний вплив ідей феноменології, екзистенціалізму, персоналізму та герменевтики на теорію й практику естетичного виховання в Європі. У минулому столітті ці проблеми активно вивчалися в Польщі І. Войнаром, Р. Інгарденом, З. Ліссою, Я. Тарновським, В. Татаркевичем, С. Шуманом). Сучасні українські філософи вбачають у процесах культурологізації та гуманізації глобальну мету модернізації освіти, в центрі якої

перебуває людина культури з притаманною їй потребою і пристрасстю до самореалізації (І. Зязюн); створюють концепцію формування духовного світу особистості у контексті філософії духу, спираючись на національні традиції кордоцентризму (Г. Васянович, В. Онищенко); активно розробляють філософію мистецької освіти, визначаючи її найважливіші функції (О.П. Рудницька); обґрунтовують дієвість музики як джерела унікальної інформації про принципи світобудови (Л. Тарапата-Більченко).

Важливим етапом становлення музично-педагогічної компаративістики стає упорядкування її термінологічно-поняттєвого апарату. Відповідна спроба була розпочата нами з дефініції центрального поняття, оскільки, на превеликий подив, аналіз наукової літератури засвідчив відсутність визначення поняття *музично-педагогічна освіта* в українській науковій літературі. Порівняльний аналіз показав, що цей термін почав широко вживатися в останній третині ХХ ст. і в основному – тільки на теренах СРСР. Поява цього терміна у науковому просторі України на межі 50–60-х років минулого століття пов'язана з організацією в структурі педагогічних інститутів музично-педагогічних факультетів, на яких почали готувати вчителів музики. Належить підкреслити, що ця термінологічна новація підвела ризику під багатовіковою епохою розвитку музичної підготовки педагогічних кадрів як додаткової й ознаменувала самоідентифікацію музично-педагогічної освіти як самостійної галузі педагогічної освіти.

Цікаво, що в енциклопедичній і словниковій літературі дефініція поняття «музично-педагогічна освіта» практично відсутня. Термінологічний аналіз історико-педагогічного дослідження Т. Танько «Музично-педагогічна освіта в Україні» дає змогу прослідкувати внутрішню еволюцію галузі, що відображається у розвитку поняттєвого апарату. Процес становлення «музичної освіти педагогічних кадрів» у 1917–1956 роках описано за допомогою термінів «музично-педагогічна підготовка майбутніх учителів», «підготовка працівників з музичного виховання», «факультативна підготовка студентів до музично-педагогічної роботи», «професійна підготовка учительських кадрів музично-естетичного профілю», «підготовка музично-педагогічних кадрів» [11, с. 5–76]. Пунктом відліку появи нових термінів – «система підготовки вчителів музики і співів», «система музично-педагогічної освіти вчителів», «підготовка майбутніх учителів музики і співів» тощо – стала постанова Ради Міністрів УРСР від 20.06.1956 р. «Про додаткові заходи щодо упорядкування підготовки вчительських кадрів», згідно з якою в педагогічних інститутах України починають готувати вчителів широкого профілю, у тому числі й співів.

Спробу дати дефініцію музично-педагогічній освіті здійснила сучасна білоруська дослідниця Олена Полякова, яка визначила цей феномен як «планомірний, цілеспрямований процес засвоєння знань, умінь і навичок, що забезпечують здійснення професійно-компетентної музично-педагогічної діяльності, котра регулює відносини особистості з музикою на основі самореалізації особистості» [10, 19]. Зауважимо, що дефініція здійснювалась автором у контексті дослідження, спрямованого на з'ясування психологічних основ музично-педагогічної діяльності, і сфокусована на особистості, а не на специфіці галузі вищої педагогічної освіти.

Нами доведено, що термін «музично-педагогічна освіта» як теоретичне поняття фіксує головну внутрішню суперечність, котра зумовлює розвиток МПО [9, 13–14]. Історико-генетичний аналіз засвідчив, що музично-педагогічна освіта є феноменом ХХ століття. Визначаємо її як самостійну галузь педагогічної освіти зі

свою структуру – інституційним оформленням у вигляді організаційних підрозділів, – змістом, сконцентрованим у навчальних програмах і стандартах, та організацією його засвоєння у процесі підготовки майбутніх учителів музики загальноосвітніх шкіл з метою формування їхньої музичної культури та педагогічної компетентності, що становить персональну, соціальну й державну цінність.

### **Європейські моделі підготовки вчителів музики**

Компаративістський підхід дає змогу порівняти моделі підготовки вчителів музики в країнах Європи. Зауважимо, що в зарубіжній науковій літературі практично не існує чіткого визначення типових європейських моделей підготовки вчителів музики. Аналіз європейського простору вищої освіти надав можливість розкрити сталі залежності у сфері професійної музичної та музично-педагогічної освіти, що визначають модель підготовки вчителів музики в окремих європейських країнах, а саме: 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 [8, 145–146].

Головним критерієм для вирішення типу моделі стала кваліфікація вчителя *середньої школи*, оскільки в початковій школі в більшості країн Європи музику викладає вчитель-класовод, якого готують у педагогічних вищах. У середній школі в європейських країнах право викладати музику отримують або після закінчення педагогічних відділів університетів (з попередньою спеціальною музичною освітою чи без неї), або після закінчення музичних вишів, і тільки як виняток – після закінчення вишів педагогічного профілю. У той же час в Україні музику з першого класу викладають учителі, які пройшли ґрунтовну фахову підготовку в системі вищої педагогічної освіти.

Якщо у минулому столітті існувало багато національних моделей підготовки вчителів музики, то на початку ХХІ століття під впливом об'єднувальних процесів ця підготовка 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 в класичних університетах. У більшості країн, де музика віддавна вважається рівноправним шкільним предметом, підготовка вчителів музики є прерогативою вищих музичних шкіл і 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 наряду *художня освіта у сфері музичного мистецтва* в педагогічних і музичних вищах Польщі [8, 146–147].

Наголосимо, що шляхи розвитку музично-педагогічної компаративістики як наряду порівняльної педагогіки тісно корелюють з розбудовою останньої.

Уточнення предмета і завдань музично-педагогічної компаративістики, розроблення її методологічних засад та обґрунтування теоретичних основ слід здійснювати у річищі загальних компаративістських досліджень з урахуванням наукового апарату музичної педагогіки та специфіки музично-педагогічної освіти. Особливої уваги потребують накопичення фактів та їх інтерпретація, що й буде висвітлено в наших наступних публікаціях.

*Список використаних джерел:*

1. Frątczak J. *Pedagogika porównawcza* / Jan Frątczak. – Bydgoszcz, 1996. – 254 s.
2. Nawroczyński B. *Pedagogika porównawcza* / Bogdan Nawroczyński // *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1962. – Nr 1. – S. 59–76.
3. Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny* / Wincent Okoń. – Wyd. drugie rozszerzone. – Warszawa: WA «Żak», 1998. – 468 s.
4. Pachociński R. *Przedmiot pedagogiki porównawczej* / Ryszard Pachociński // *Edukacja w świecie współczesnym*. – Kraków, 2000. – S.93–100.
5. *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej* / Red. Antony E.Kemp, tłum.– Zielona Góra: WSP, 1997. – 155 s.
6. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. *Сравнительная педагогика*. – Москва-Воронеж, 1996. – 256 с.
7. Леценко М.П. *Європейський вимір і його значення для розвитку національних освітніх систем* / Марія Леценко // *Обдарована дитина*. – 2008.– № 3.– С. 8–14.
8. Ніколаї Г.Ю. *Європейські моделі підготовки вчителів музики* / Галина Ніколаї // *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. – Суми: СумДПУ, 2008. – Ч. III. – С. 142–150.
9. Ніколаї Г.Ю. *Музично-педагогічна освіта як феномен ХХ століття* / Ніколаї Г.Ю. // *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*. – Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2008. – № 4.– С. 12–15, (0,5 авт. арк.)
10. Полякова Е.С. *Психологические основы музыкально-педагогической деятельности*: Монографія / Е.С.Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.
11. Танько Т.П. *Музично-педагогічна освіта в Україні* / Тетяна Танько. – Харків: Основа, 1998. – 192 с.