

важливе значення для забезпечення того, щоб ШІ в освіті приносив користь усім студентам і сприяв більш справедливій та ефективній освітній системі. Співпраця між освітянами, політиками, технологіями та спільнотами має вирішальне значення для подолання цих викликів і використання всього потенціалу штучного інтелекту в освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зварич І. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*, 2024. № 2 (222). С. 12–16.
2. Словник термінів у сфері ШІ. URL: <https://surl.li/uuqqsj> (дата звернення 10.03.2025).
3. Федерація професійних спілок України. ЮНЕСКО присвячує Міжнародний день освіти у 2025 році штучному інтелекту. URL: <https://www.fpsu.org.ua/materialy/27105-yunesko-prysviachuie-mizhnarodnyi-den-osvity-u-2025-rotsi-shtuchnomu-intelektu.html> (дата звернення 05.03.2025).
4. Чат GPT. URL: <https://gptchat.in.ua/chat-gpt/> (дата звернення 05.03.2025).
5. Bailey J. AI in Education: The leap into a new era of machine intelligence carries risks and challenges, but also plenty of promise. *Education Next*. 2023. № 23 (4). Pp. 28–35.

REFERENCES

1. Zvarych, I. (2024). Shtuchnyy intelekt i vyvchennya inozemnoyi movy [Artificial intelligence and learning foreign language]. *Youth & market*. No. 2 (222). pp. 12–16. [in Ukrainian].
2. Slovyk terminiv u sferi SHI [Glossary of AI Terms]. Available T: <https://surl.li/uuqqsj> (Accessed 10 March 2025) [in Ukrainian].
3. Federalni profesiyni sluzhby. YUNESKO prysvyachuye Mizhnarodnyy den osvity u 2025 rotsi shtuchnomu intelektu [Federation of Trade Unions of Ukraine. UNESCO Dedicates International Education Day 2025 to Artificial Intelligence]. Available at: <https://www.fpsu.org.ua/materialy/27105-yunesko-prysviachuie-mizhnarodnyi-den-osvity-u-2025-rotsi-shtuchnomu-intelektu.html> (Accessed 05 March 2025) [in Ukrainian].
4. Chat GPT [GPT Chat]. Available at: <https://gptchat.in.ua/chat-gpt/> (Accessed 05 March 2025) [in Ukrainian].
5. Bailey, J. (2023). AI in Education: The leap into a new era of machine intelligence carries risks and challenges, but also plenty of promise. *Education Next*, No. 23(4), pp. 28–35. [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.03.2025

УДК 373:78:450

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.323540>

Арсен Нємцев, студент III курсу бакалаврату
Навчально-наукового інституту права,
психології та інноваційної освіти
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8933-7296>

ВПЛИВ МУЗИКОЛОГІЇ НА ПЕДАГОГІКУ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У статті висвітлені основні напрямки досліджень, що проводилися італійськими науковцями в галузі музичної педагогіки та дидактики. З'ясовано, що італійські дослідники намагалися створити міцну епістемологічну основу для музичної педагогіки, з одного боку вкорінену в музикознавстві, а з іншого – в освітніх науках. Нашу увагу акцентовано на історії взаємовідносин музикознавства, музичної педагогіки та освітніх наук. Встановлено взаємозв'язок між музикознавством і музичною педагогікою, дидактикою та освітніми науками. Зроблено аналіз моделі музичної освіти, яка має подвійну мету: з педагогічної точки зору, вона спрямована на розуміння ролі музики в історії та культурі, а з дидактичної точки зору спрямована на визначення стратегій і методологій транспонування засвоєних знань, яке поповнюється освітою і водночас розвиває її.

Ключові слова: музична педагогіка; дидактика; музикознавство; освітні науки; дослідження; епістемологія.

Лім. 10.

Arsen Nemtsev, Third Year Bachelor Student of
Educational and Research Institute of Law,
Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8933-7296>

THE INFLUENCE OF MUSICOLOGY ON PEDAGOGY: EUROPEAN EXPERIENCE

The article highlights the main areas of research conducted by Italian scholars in the field of music pedagogy and didactics. The results of an Italian research project carried out by the Italian University Network for Music Education are discussed. Strengthening the links between musicology, music pedagogy, and educational sciences, Italian research focused on three stages. It was found that Italian researchers tried to create a solid epistemological basis for music pedagogy, rooted in musicology on the one hand, and in educational sciences on the other. Music has moved from the system of liberal arts to the system of exact arts. Thus, this transition caused terminological changes in the musical vocabulary. This vocabulary became more technical and practical, which means that it was no longer aimed at scientific substantiation, but at highlighting the impact

of music on human feelings. The author emphasizes the history of the relationship between musicology, music pedagogy, and educational sciences. Italian researchers emphasize that musicology, interacting with music pedagogy, develops the didactic foundations of the educational process. Educational sciences cannot develop musical educational models without taking into account certain musical knowledge. Without such interaction, both musicology and pedagogical sciences will remain separated from the political aspects of education, which are extremely important for avoiding cultural decline, especially ignorance of the history of music. The interconnection between musicology and music pedagogy, didactics and educational sciences is established. The totality of knowledge used by historical, critical and aesthetic musical knowledge, which also includes technical and practical knowledge, and psychological and pedagogical didactic knowledge, contains a stock of specialized knowledge that a teacher should have. Analyzing the models of music education, which from the pedagogical point of view is aimed at understanding the role of music in history and culture, and from the didactic point of view is aimed at determining strategies and methodologies for transposing the acquired knowledge, we can state the fact that the differences between educational and didactic research have contributed to the development of music pedagogy, which is definitional in terms of musical scientific knowledge and lags behind the evolution of the concept of "pedagogy" in the sciences of education and training, since the latter have managed to overcome only historical and historical knowledge. In addition, we understand practice and didactic transposition not in an empirical applied sense, but in a theoretical one. Namely, the line of thought that accompanies the development of precise strategies and methods of music teaching and learning.

Keywords: music pedagogy; didactics; musicology; educational sciences; research; epistemology.

Постановка проблеми. Проблема ролі музичної педагогіки та дидактики досліджувалась в естетичному, емоційному та виховному аспектах як сучасними вітчизняними науковцями, музикологами, педагогами, так і зарубіжними. Заснований на ній навчально-виховний досвід є унікальним, винятковим явищем людської особистості, що виражається через гру та музику і реалізується чуттєвістю, як вираженням людської сутності. Освітні дослідження повинні відтворювати досягнення у використанні музично-дидактичних ігор як художньо-освітнього засобу та основи загального плану дій. Недостатня кількість наукових праць щодо класифікації даної діяльності спонукає до подальших досліджень для вдосконалення знань в тій чи іншій галузі музично-педагогічної роботи, до розробки освітніх програм та визначення напрямків розвитку освіти. Вивчаючи музично-дидактичні практики не лише у початковій шкільній освіті, науковці торкаються однієї з їх формують рис – емоційно-естетичної основи, яка є важливою умовою формування особистості через те, що процес музично-педагогічного виховання індивіда починається з естетичного сприйняття. Дослідження процесів впливу дидактики як одного з компонентів музичного мистецтва на емоційний світ особистості, має провідне значення для розуміння, становлення та формування її етичних, психологічних та соціальних аспектів. Усвідомлення цієї проблеми вказує на важливість художніх факторів для створення методології музично-дидактичної педагогіки та освітніх наук як особливої форми діяльності, що застосовується у навчальних, виховних і терапевтичних практиках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В даній статті проаналізовано та представлено результати італійського дослідницького проекту, здійсненого італійською університетською мережею з музичної освіти. Тут висвітлюються основні напрямки досліджень, що проводилися італійськими науковцями в галузі музичної педагогіки та дидактики, а

також обговорено їхній внесок в освіту, значення для навчального процесу та виховної роботи.

Науковці які займаються вивченням музично-педагогічної освіти застосовують теоретичні методи дослідження (аналізу, синтезу, узагальнення, метод порівняння). В. Лупанова у статті "Сучасні дидактичні принципи музичної педагогіки в аспекті інструментального виконавства" розглядає та аналізує систему дидактичних принципів музичної педагогіки, що зможе забезпечити ефективність інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики [2]. Н. Андрійчук у праці "Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва" акцентує на всебічному розвитку музичних здібностей учнів. Підкреслює важливість формування слухацької музичної культури учнів, потребу до сприйняття музики для збагачення внутрішнього світу особистості [1]. К. Marsh у трактаті "Traditional singing games of childhood: Historical perspectives and contemporary practice" розвиває поняття дидактики через співочі ігри та акцентує на тому, що "світ пізнається в першу чергу через споглядання, а не через слухання". Візуальному чуттю відводилася провідна роль щодо слухового сприйняття [9]. К. Cuomo та G. La Face у статті "Music Pedagogy in Relation to Musicology and Educational Sciences: Three Areas of Intervention" розглядають та досліджують неприродний бар'єр між педагогічно-дидактичною сферою та музикознавством, акцентуючи на проблемах сучасної ситуації, яка суттєво не змінюється. Музикознавство і педагогічно-дидактичні дослідження йдуть паралельними шляхами та не перетинаються. Така роз'єднаність обидвох важливих освітніх сфер призводить до того, що творення музики переважає над знанням музики, замість того, щоб ці два виміри були інтегровані [5].

G. La Face у статті "Italian Musicologists and the Challenge of Music Pedagogy, Musica Docta" пропонує огляд досліджень та ініціатив, здійснених протягом останніх п'ятнадцяти років групою італійських науковців у галузі музичної педагогіки. В Італії,

як і в інших європейських країнах, музикознавчі та педагогічно-дидактичні дослідження часто проводяться окремо. З одного боку, музикознавство дедалі більше зужує свій фокус до суто дисциплінарних тем, тоді як розвиток музичної педагогіки та музичної дидактики здебільшого відбувається поза межами університетів, не маючи жодного зв'язку з так званим “вченим знанням” (або *savoir savant*) музикознавства та педагогічної науки (загальної педагогіки та дидактики). Автор акцентує на важливості, щодо побудови конкретних наукових знань музикознавцями, які є міцними і обґрунтованими в усіх відношеннях [8]. Отже, наукові праці в даній області мають низку спільних елементів візії в плані дидактичної методології.

Мета дослідження полягає в комплексному аналізі моделі музичної освіти, яка з педагогічної точки зору спрямована на розуміння ролі музики в історії та культурі, а з дидактичної – на визначення стратегій та методології транспонування засвоєних знань.

Виклад основного матеріалу. У західному світі тривалий час існував неприродний поділ між педагогічно-дидактичною галуззю та музикознавством. Ці дві сфери дослідження йдуть паралельними шляхами. Концептуальною відправною точкою є усвідомлення двох проблем: з одного боку, музикознавство ризикує стати замкнутою наукою, якщо не відкриє себе для життєво важливого зв'язку з суспільними аспектами освіти; а з іншого боку, педагогічні науки розробляють моделі музичної освіти, зміст якої не оновлюється на основі музикознавчого знання [4]. Цей розрив призводить до того, що створення музики переважає над знанням музики, замість того, щоб ці два виміри були інтегровані. Розглянемо результати італійського дослідницького проекту, здійсненого італійською університетською мережею з музичної освіти. Тут висвітлюються основні напрямки досліджень, що проводилися італійськими науковцями в галузі музичної педагогіки та дидактики. Дослідження проводилися факультетом мистецтв Болонського університету у співпраці з “*Il Saggiatore musicale*”, який є не лише асоціацією музикознавців, але й національної організацією з підготовки вчителів. У дослідженні брала участь міжнародна група музикознавців, які займаються епістемологічним “перезаснуванням” музичної педагогіки. Все це здійснюється в рамках мережі, що об'єднує десять італійських університетів і пов'язане з дослідницькою групою “Передача знань як основна мета музичної освіти” Міжнародного музикознавчого товариства (IMS), яку координує Джузеппіна Ла Фас (*Giuseppina La Face*) [5]. Цей процес розгортається вже щонайменше п'ятнадцять років, і від самого початку він був спрямований на вирішення двох проблемних і взаємопов'язаних питань: взаємозв'язку між музико-

знавством і музичною педагогікою; взаємозв'язку між музичною педагогікою та освітніми науками. Усі ці галузі тільки виграли б від підтримання тісних зв'язків, але так відбувається не завжди. Тому, щоб сприяти зміцненню взаємин між музикознавством, музичною педагогікою та освітніми науками, італійські дослідження зосередилися на наступних трьох етапах.

Перший етап включає в себе коротку історію взаємовідносин музикознавства, музичної педагогіки та освітніх наук. Історично склалося так, що музикознавство та музична педагогіка перебували у безперервному зв'язку, принаймні до Нового часу. В античні часи музика була частиною “*Septem artes liberales*” – науково-освітньої системи навчання чоловіків з вищих верств суспільства, “вільних” від необхідності займатися фізичними вправами, характерними для механічних мистецтв, що базуються на ручній праці. Лише “вільні” чоловіки отримували цю форму вищої освіти, зосереджену на навчанні говорити і міркувати [7, 158]. Музика, як наука, що ґрунтується на числах, вважалася мистецтвом, яке належало до набору математичних дисциплін, що складали квадрівіум, і таким чином, була покладена в основу інтелектуальної освіти. Таке визначення обґрунтував німецький музиколог та педагог ХХ ст. Ганс Генріх Еггебрехт та пояснив середньовічну концепцію *ars*: “не мистецтва в сучасному розумінні, а знання і дослідження, наукового формулювання, дидактичної обробки предметів (*scientia, disciplina, doctrina*)” [7, 160]. Ця концепція наголошувала на знанні, осмисленні та розумінні і була пов'язана з дидактичними настановами та правилами: “*ars vero dicta est, quod artis praeceptis regulisque consistat*” (“...але кажуть, що мистецтво складається з приписів і правил мистецтва”).

Зважаючи на беззаперечний авторитет музики як науки, а відтак і форми розуміння та пізнання, необхідно було надати пріоритет теоретичному рівню над дидактичним. Німецький науковець також звернув увагу на те, що коли на початку сучасної епохи музика перейшла із системи вільних мистецтв до системи точних мистецтв, цей перехід призвів до термінологічних змін у музичному лексиконі. Ця лексика ставала дедалі більш технічно-практичною, оскільки вона більше не була спрямована на наукову аргументацію, а радше на висвітлення якості впливу музики на людські почуття [7].

Починаючи з XVIII ст., у відносинах між науковим музичним знанням і його передачею, тобто між музикознавством і музичною педагогікою, стався розрив. Саме зарахування музики до “витончених мистецтв” призвело до того, що викладання музики стало здійснюватися в технічній сфері композиції або виконавства. Починаючи з зародження музичної науки у другій половині XIX ст., музична наука і викладання та навчання музики ще більше відда-

лилися одна від одної та залишалися обмеженими сферою технічної та практичної спеціалізації, яка була поширена на різних рівнях, від професійних ролей до музичного аматорства, характерного для середнього класу суспільства [6]. Музикознавство, з іншого боку, розвивалося як теоретичне, рефлексивне дослідження музичних явищ. Ці явища більше не розглядалися як засіб досягнення трансцендентності – як це було в давньогрецькій космології та метафізиці, а згодом у теологічному підході християнського Середньовіччя, а натомість сприймалися за чисту монету, з точки зору їхніх власних характеристик та внутрішньої цінності.

Починаючи з другої половини XX ст., музикознавство спочатку спеціалізувалося на вивченні музичних структур, а потім почало брати до уваги соціальний контекст, але при цьому суттєво не вирішувало питання схоластичної передачі знань. Цей розрив між педагогічно-дидактичною галуззю та музикознавством зберігається й досі. Музична педагогіка розвинулася у XX ст. разом із поширенням державного шкільництва, або, принаймні, зосередженням уваги на такому типі освіти. Показово, що з моменту свого народження ця дисципліна виникла не з музикознавства, а радше з того значення, яке деякі композитори надавали дитячому музичному навчанню; прикладами є Еміль Жак Далькроз, Карл Орф, Золтан Кодай, Моріс Мартено. Незважаючи на те, що ці композитори були новаторами музичної освіти, вони не могли розглядати музичну освіту як “самостійну дисципліну” в рамках більш загальної системи освіти людини, оскільки вони самі мали спеціалізовану освіту. Їхні “методи” були спрямовані на заохочення набуття специфічних музичних навичок, які частково розвивалися через рух (Жак Далькроз і Карл Орф) або живопис (Моріс Мартено), і в будь-якому випадку були пов’язані з іншими мистецькими жанрами [8, 12].

Другим проблемним питанням є зв’язок музичної педагогіки з педагогічними науками. Хоча в деяких педагогічних підходах розглядаються теми і проблеми народної музичної освіти, у західному світі, за невеликим винятком, такі дослідження на сьогоднішній день не розвиваються на строгих епістемологічних засадах. Звернімося, наприклад, до Італії, де одним із прикладів цього явища є Марія Монтессорі. Хоча Монтессорі була лікарем, а не педагогом, вона була великим новатором освіти і засновницею педагогічної методології, в якій особливу увагу приділялась навчанню музичного слухання. У більш широкому сенсі, педагоги Італії XX ст. визначили, що музика повинна бути включена в загальну освітню програму. Але відсутність спеціальної музичної освіти не дозволила їм закласти підвалини наукової музичної педагогіки, яка б відповідала розвитку освітніх і дидактичних досліджень. Ці відмінності сприяли розвитку музичної

педагогіки, яка є дефінітивною з точки зору музичного наукового знання і відстає від еволюції самого поняття “педагогіка” в “науках про освіту і навчання”, оскільки останнім вдалося подолати виключно історичну та філософську структуру першої за рахунок широкого міждисциплінарного підходу [8]. Цінність музичної освіти в системі загальної освіти людини одностайно визнається в Європейському Союзі. Адже в нормативних документах ЄС зазначено, що формування європейської ідентичності та громадянськості має ґрунтуватися в тому числі й на музичних компетенціях. Вони включені до восьмого пункту ключових компетентностей для навчання впродовж життя, що стосуються “культурної обізнаності та самовираження” [7]. Італійські дослідники підкреслюють, що музикознавство ризикує стати замкнутою наукою, якщо не буде взаємодіяти з музичною педагогікою. З іншого боку освітні науки не можуть розвивати музичні освітні моделі без урахування спеціалізованих музичних знань. Без такої взаємодії і музикознавство, і педагогічні науки залишаться відокремленими від політичних аспектів освіти, які є надзвичайно важливими для уникнення культурного зубожіння і, зокрема, музично-культурної неграмотності, а саме, незнання історії музики. Тому італійські дослідники намагалися побудувати міцну епістемологічну основу для музичної педагогіки, з одного боку вкорінену в музикознавстві, а з іншого – в освітніх науках [5].

Факультет мистецтв Болонського університету та “Il Saggiatore musi-cale” проводили наукові дослідження в галузі музичної педагогіки та дидактики з початку 2000-х років. У ті роки науковці інтенсивно працювали у двох напрямках: чистого пошуку та прикладних досліджень. Такі дослідження були спрямовані на оновлення та переосмислення моделі музичної освіти з метою приведення її у відповідність до суспільного прогресу та змін освітніх потреб. На теоретико-методологічному рівні чисте дослідження вивчало процеси викладання і навчання музики на основі культурно-історичних і когнітивістських психологічних теорій та загальнопедагогічних і дидактичних теорій проблематичного і прагматичного спрямування, осмислених у дисциплінарній перспективі завдяки внеску міжнародного музикознавства. Це дослідження відбувалося за двома основними напрямками: “згори-вниз” і “знизу-вгору”. У першому випадку дослідницька група розробила дисциплінарну модель в теорії і протестувала її в різних дидактичних системах, кожна з яких відрізнялася від іншої. У другому випадку, використовуючи клінічні експериментальні протоколи, дослідники спостерігали, контролювали та оцінювали існуючі практики викладання, щоб визначити їхні функціональні або дисфункціональні аспекти. Обидві дослідницькі перспективи були

тісно інтегровані одна з одною відповідно до кола “практика-теорія-практика”, щоб розробити модель музичної освіти, спрямовану на забезпечення історико-культурного вивчення музики. Прикладне дослідження поступово втілювало результати чистого дослідження на місцях через багатий спектр ініціатив, що включали значні, інтенсивні зусилля для встановлення, підтримки та розвитку між інституційних відносин, оскільки ті, хто займається педагогікою, не можуть уникати безпосередньої взаємодії з суспільством, а також суттєвої участі в організації різноманітних заходів. Це прикладне дослідження було спрямоване на поширення моделі музичної освіти, розробленої в рамках чистого дослідження, через інституційні, наукові та культурні зв'язки на національному, європейському та глобальному рівнях [8].

Наукове дослідження в цьому випадку розпочалося зі спостереження того факту, що шкільні та позашкільні моделі музичної освіти в Італії, які також відображають ширші тенденції в музичній освіті загалом – мають тенденцію ґрунтуватися на слабких концептуальних формулюваннях, які ототожнюють музичну освіту “*sic et simpliciter*” (“так і саме так”) з музичною розвагою або музичною терапією, тобто формулюваннях, які звеличують емоційні аспекти більше, ніж когнітивні, або продуктивні аспекти на шкоду епістемним, надаючи перевагу “творити”, а не “пізнавати” музику. Ця розроблена модель музичної освіти, натомість, інтегрує ці два аспекти музики, ставлячи їх на рівних і перш за все, роблячи їх взаємозалежними у викладанні та навчанні: знання є основою розуміння, а розуміння полягає у наданні сенсу досвіду. Сама думка формується і стає розумною, якщо вона вчиться розуміти через активний досвід, як зазначав Дьюї [9, 4]. Отже, фундаментальна наукова операція полягала у визначенні об'єктів, мови і методів музичної педагогіки на перетині музикознавства і педагогічних наук. Сукупність знань, якими оперують ці дві наукові галузі, а саме: історико-критико-естетичні музичні знання, що включають також техніко-практичні знання, та психолого-педагогічні дидактичні знання, складають фонд спеціалізованих знань, якими повинен володіти вчитель. Модель музичної освіти, розроблена в рамках цього проекту, має таким чином, подвійну мету. З педагогічної точки зору, вона спрямована на “розуміння” музики в історії та культурі. З дидактичної точки зору спрямована на визначення стратегій і методологій транспонування засвоєних знань (оцінювання текстів, реконструкції контекстів, аналіз партитур, дослідження механізмів меценатства і музичної рецепції, вивчення теоретичних систем і практичних моделей виконавства і композиції) у дидактичне знання, тобто у форму знання, яке поповнюється освітою і водночас розвиває її. Для того, щоб про-

яснити сферу застосування цього підходу, необхідно уточнити, що означає музичне розуміння, і визначити як теоретичні наслідки і освітні імплікації визначають мету певної моделі. Науковцями використано термін “музичне розуміння” для позначення “прочитання” музичного тексту в тому сенсі, як його визначив Карл Дальгаус [7]. Це фундаментально історичний підхід, який є посередником між естетикою та історією, оскільки він реконструює історію “як зв'язок між різними естетичними та техніко-композиційними структурами, які дозволили мистецтву утвердитися як мистецтво”. Власне, розуміння структур, на які посиляється німецький музикознавець, включає два аспекти. Один з них – це історико-хронологічне розуміння, засноване на послідовності музичних творів, підхід, який слідє тому, що можна було б назвати горизонтальною часовою шкалою. Водночас, існує й інший аспект, а саме – кругове вертикальне розуміння, або радше те, що можна було б назвати спіральним розумінням, яке заглиблюється в кожен музичний твір, простежуючи “відбиток рецепції попередніх творів” (зрозумілих як твори в їхній цілісності, а не як проста сума музичних технік). Для цього потрібен неабиякий багаж знань.

На дидактичному рівні музично-педагогічні цілі досягаються за допомогою трьох практик транспозиції знань: дидактики слухання, дидактики творення (виконання, композиції, імпровізації) та дидактики історії музики. Поняття транспозиції є місцем посередництва між музикознавством і музичною педагогікою. Воно передбачає адаптивну трансформацію спеціалізованого знання у відносинах між учителем, учнем і самим знанням. Ця концепція окреслює відмінності між науковою та дидактичною формами знання. Насправді, в цих дидактичних формах існує різниця між науковим знанням (*savoir savant*), яке потрібно викладати (*savoir à en-seigner*) та знанням, яке викладають (*savoir enseigné*) [8]. Крім того, ми розуміємо практику та дидактичну транспозицію не в емпіричному прикладному сенсі, а як теоретичний напрямок думки, що супроводжує розробку точних стратегій і методик музичного навчання-викладання. З точки зору методу, ці три практики знаходяться у відносинах безперервності, тобто циклічності або безперервного зв'язку однієї з іншою. У той же час, ці три практики відрізняються певною специфікою. Перша – дидактика слухання, є основою описуваної тут музичної дидактики, оскільки вона веде до стратегій сприйняття і запам'ятовування та навчає учнів об'єктивного, тобто критичного й активного слухання, яке вважається основою когнітивних процесів. Ця практика тісно пов'язана з третьою практикою – дидактикою історії музики, яку слід розуміти як навчання студентів дослідженню джерел через проблематизацію та контекстуалізацію

історичних даних, щоб включити музику в ширшу область історії культури. Друга – дидактика виробництва, зосереджена на технічних процедурних аспектах. Однак, у поєднанні з двома іншими, вона являє собою чудове поле для роботи над метакогнітивними процесами, щоб навчити мисленню про мислення. Ці три практики пов'язані між собою тісним взаємозв'язком на методологічному рівні та об'єднуються у “музичну компетентність” [5]. Це результат інтеграції між “мисленням музики” у відповідний і правильний спосіб на теоретичному та аналітично-музичному рівнях, а також на філологічному та критично-історичному рівнях. Саме вчителі повинні володіти цією компетенцією в першу чергу, оскільки вони повинні поєднувати “знання” і “творення” музики у своєму навчанні (а отже, і в своєму мисленні), щоб сприяти подібній інтеграції у своїх учнів. Дві сфери музики – епістемна і поетична, насправді є двома способами опису взаємодії компонентів, що беруть участь у створенні та розумінні музики. Ці дві сфери не можуть бути відокремлені і існують самі по собі. Пізнання – це також творення, а творення, якщо воно є активним, як пропонує Дьюї, завжди є пізнанням і розумінням [9,4]. Таким чином, ці три практики пов'язані між собою тісними відносинами та разом вони складають методологію викладання та вивчення музики, яка здебільшого базується на майстер-класах під гаслом когнітивного учнівства.

Модель музичної освіти, розроблена в рамках італійського дослідницького проекту DAR – факультету мистецтв Болонського університету та “Il Saggiatore musicale” показує, що за більш ніж п'ятнадцять років розрив між музикознавством, музичною педагогікою та освітніми науками в Італії був частково ліквідований. Тим не менше, цей проект триває, і деякі сфери потребують подальшого розвитку. Наприклад, дидактика історії музики, дидактика композиції та імпровізації призначена для шкільництва. Ось деякі з результатів, досягнутих на обох цих рівнях у 2012 р. Італійські музикознавці брали безпосередню участь у розробці національних рекомендацій, забезпечуючи баланс між винятковою увагою до практичної діяльності та культурологічним підходом. Саме музикознавці сформулювали твердження, яке стало настановою, що навчання музики складається з практик і сукупності знань. Крім того, вони перерахували шість формуючих функцій, які проявляються в процесі навчання музики, таких як: когнітивно-культурна, лінгвістично-комунікативна, емоційно-діяльнісна, орієнтована на ідентичність і міжкультурність, реляційна і критично-естетична [8].

Якщо шкільні вчителі не вмотивовані в культурно-освітньому напрямку, то недостатньо втручатися лише на законодавчому, урядовому та адміністративному рівнях. З огляду на це, встановлено

прямі зв'язки між університетами та школами через навчально-дослідницькі курси. Намір полягає в тому, щоб створити канал передачі інформації, який дозволить шкільним вчителям безпосередньо контактувати з музикознавчим та педагогічно-музичним контентом, розробленим в академічному середовищі. Щоб полегшити цю роботу, асоціація “Il Saggiatore musicale” в Болонії створила спеціальну групу під назвою “Sag GEM” (“Група з музичної освіти”). Ця група об'єднує викладачів шкіл, консерваторій та університетів, а також науковців у галузі педагогіки та шкільних менеджерів. “Sag GEM” зосереджується на чотирьох аспектах: 1) розвиток західної музики без шкоди для інших жанрів і традицій; 2) досягнення необхідної синергії між університетами, консерваторіями та школами; 3) зв'язок музичної освіти з іншими шкільними дисциплінами; 4) консультування з етномузикології в контексті міжкультурної перспективи.

Висновок. Аналізуючи модель музичної освіти, слід зазначити, що багато італійських університетів розуміють проблеми, пов'язані з передачею музичних знань. Об'єднавшись і домовившись, вони сприятимуть підготовці молодих громадян завдяки доброзечним стосункам зі школами. На міжнародному рівні вплив наукової та педагогічної роботи, проведеної на сьогодні в Італії, вимірюється тим, якого резонансу набуває сама ідея музикології, її сприйняття та спосіб інформування про неї в колі міжнародного музикологічного співтовариства. Зокрема, відзначається той факт, що відмінності між освітніми та дидактичними дослідженнями сприяли розвитку музичної педагогіки, яка є дефінітивною з точки зору музичного наукового знання і відстає від еволюції самого поняття “педагогіка” в науках про освіту і навчання, оскільки останнім вдалося подолати виключно історичну та філософську структуру першої за рахунок широкого міждисциплінарного підходу. Проблема передачі знань нарешті починає усвідомлюватися як значуща. Тож слід сподіватися, що педагоги у співпраці з музикознавцями розроблять ідею музичної освіти, яка не буде лише перформанс-центрованою, тобто зосередженою на технічно-практичних аспектах, що зміщують соціальне значення музики до розважального. Натомість науковці повинні працювати над тим, щоб розвивати соціальну ідею музики як культури та освітню ідею музики як привілейованого інструменту для інтелектуального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрийчук Н. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя. Дидактика і методика*, № 6. Ч. 3. 2012. С. 6–13.
2. Лупанова В. Сучасні дидактичні принципи музичної педагогіки в аспекті інструментального виконавства.

Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Вип. 59. 2018. С. 123–130.

3. Ратко М., Голодова І. Проблема дидактичного забезпечення курсу “Художня культура світу”: Людинознавчий аспект. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. № 10. 2007. С. 24–27.

4. Cuomo C. Listening to and performing music with competence, first part of Carla Cuomo and Maria Rosa De Luca. The transposition of musical knowledge in intellectual education, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*. Vol. 4. 2014. pp. 17–39: 17–29.

5. Cuomo C. & La Face G. Music Pedagogy in Relation to Musicology and Educational Sciences: Three Areas of Intervention. *Arti musices*. No. 51(1). 2020. pp. 95–109.

6. De Luca Maria Rosa. Understanding by investigating: how to educate students in hi-storical-musical research in: Carla Cuomo and Maria Rosa De Luca: The transposition of musical knowledge in intellectual education, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*. Vol. 4. 2014. pp. 17–39: 30–39.

7. La Face G. Keynote Address: Musicology and Music Pedagogy: An Unnatural Divorce (Bologna, May 29–30, 2014). *Journal of Music History Pedagogy*. Vol. 5. 2014. pp. 157–163.

8. La Face G. Italian Musicologists and the Challenge of Music Pedagogy, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*. Vol. 6. 2016. pp. 1–18.

9. Luis del Barrio & Arus E. Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. *Frontiers and Education*, No. 9. 2024. pp. 1–20.

10. Marsh K. Traditional singing games of childhood: Historical perspectives and contemporary practice. *Int J Music Educ*. No. 26 (2). 2008. pp. 101–113.

REFERENCES

1. Andriychuk, N. (2012). Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Professional training of future music teachers]. *Problems of Modern Teacher Training*. No. 6. (3). pp. 6–13. [in Ukrainian].

2. Lupanova, V. (2018). Suchasni dydaktychni pryntsypy muzychnoyi pedahohiky v aspekti instrumentalnoho vyko-

navstva [Modern didactic principles of music pedagogy in the aspect of instrumental performance]. *Psychological and pedagogical problems of a rural school*. No. 59. pp. 123–130. [in Ukrainian].

3. Ratko, M. & Holodova, I. (2007). Problema dydaktychnoho zabezpechennya kursu “Khudozhnya kultura svitu”: Lyudynoznavchyy aspekt [The problem of didactic provision of the course “Artistic culture of the world”]. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*. No. 10. pp. 24–27. [in Ukrainian].

4. Cuomo, C. (2014). Listening to and performing music with competence, first part of Carla Cuomo and Maria Rosa De Luca. The transposition of musical knowledge in intellectual education, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*. Vol. 4. pp. 17–39: 17–29. [in English].

5. Cuomo, C. & La Face, G. (2020). Music Pedagogy in Relation to Musicology and Educational Sciences: Three Areas of Intervention. *Arti musices*. No. 51(1). pp. 95–109. [in English].

6. De Luca, Maria Rosa (2014). Understanding by investigating: how to educate students in hi-storical-musical research in: Carla Cuomo and Maria Rosa De Luca: The transposition of musical knowledge in intellectual education, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*. Vol. 4. pp. 17–39: 30–39. [in English].

7. La Face, G. (2014). Keynote Address: Musicology and Music Pedagogy: An Unnatural Divorce (Bologna, May 29–30, 2014). *Journal of Music History Pedagogy*. Vol. 5. pp. 157–163. [in English].

8. La Face, G. (2016). Italian Musicologists and the Challenge of Music Pedagogy, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*. Vol. 6. pp. 1–18. [in English].

9. Luis del Barrio, & Arus, E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. *Frontiers and Education*, No. 9. pp. 1–20. [in English].

10. Marsh, K. (2008). Traditional singing games of childhood: Historical perspectives and contemporary practice. *Int J Music Educ*. No. 26 (2). pp. 101–113. [in English].

Стаття надійшла до редакції 24.02.2025



“Секрет майстерності в тому, що секрету немає, є просто-напросто талант”.

Ірина Вільде
українська письменниця

“Сильні життєві потрясіння зціляють від дрібних страхів”.

Оноре де Бальзак
французький романіст і драматург

“Почніть робити те, що потрібно. Потім робіть те, що можливо. І ви раптом виявите, що робите неможливе”.

Св.Франциск Асизський
італійський християнський святий

