

is characterized by use of common means and methods to new forms whose danger is much higher. The high level of terrorism threat is also given by the possibility of abusing the qualitatively new means and weapons. The present stage is an expression for a form of terrorism making use of mass destruction weapons (nuclear, radiation, chemical and biological) or the means which approach to them from the point of view of their effect.

#### Literatura:

1. Kolektiv autorů: Terorizmus a my. Praha, Computer Press 2001.
2. KORZENIOWSKI, L.: Przesłanki cywilnego kształcenia dla bezpieczeństwa. Zbornik z międzynarodnej wojsko-vedeckej konferencie «Miesto celozivotného vzdelavania v kariere profesionálneho vojaka» konanej 10. októbra 2001 vo Vojenskej akademii v Liptovskom Mikuläsi.
3. MATOUŠEK, J., MIKA, O.: Chemický, biologický, radiologický a jaderný terorizmus. Sbornik přednášek z V. ročníku Mezinárodní konference medicíny katastrof, EGO Zlín, s.r.o., Zlín, 2001.
4. MIKUŠ, P.: Zvyšovanie právneho vedomia absolventov vojenskej akademie. Zbornik Vojenskej akademie, Liptovský Mikuláš, 2003.
5. OBERUČ, J.: Kształtowanie psychologiczne przyczynia się do odbornosci człowieka na wszelkie niebezpieczeństwa. In: Zarządzenie bezpieczeństwa pod redakcją Pawła Tyrały. Międzynarodna naukowa konferencja 11.-13. 5. 2000 Krakow, s. 215-220.
6. OBERUČ, J. - ČIGÁNIK, L.: Ochrana osôb a objektov pred nebezpečenstvom vybusných systémov. In: ГУМАНІТАРНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСВІТНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ БЕЗПЕКИ. МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ. Рівне, Міністерство освіти і науки України, Міжнародний університет «Рівненський економіко-гуманітарний інститут» імені академіка Степана Дем'янука 2002 г., с. 103-114.
7. OBERUČ, J.: Sociálny vycvik významná a nenahraditeľná požiadavka kvalitatívnej prípravy vojskárneho profesionála. In: Zbornik z vojsko-vedeckeho seminára «Miesto a úlohy sociálno-psychologického vycviku V príprave profesionálneho vojaka». Liptovský Mikuláš, Vojenská akadémia 2002, s. 23 - 30.

<sup>1</sup> Kolektiv autorů: Terorizmus a my. Praha, Computer Press 2001, s. 8.

<sup>2</sup> MATOUŠEK, J., MIKA, O.: Chemický, biologický, radiologický a jaderný terorizmus. Sbornik přednášek z V. ročníku Mezinárodní konference medicíny katastrof, EGO Zlín, s.r.o., Zlín, 2001.

<sup>3</sup> Kolektiv autorů: Terorizmus a my. Praha, Computer Press 2001, s. 10.

<sup>4</sup> Rickettsie - osobitne mikroorganizmy, drobnejšie patogénne bakterie, majúce vlastnosti blízke včrusom v tom, že sa rozmnožujú iba v živých bunkách hostiteľských organizmov.

<sup>5</sup> Botulizmus - nebezpečná otrava pokazenou stravou, obsahujúcou toxíny; otrava botulotoxínom, klobásovým jedom.

<sup>6</sup> Tularemia - nákazlivá choroba hľadavcov alebo iných zvierat prenosná na človeka; zajačia choroba, zajaci mor.

<sup>7</sup> Brucelóza - infekčná choroba zvierat, ktorá sa z nich prenáša priamo alebo nepriamo aj na človeka (aprejavuje sa v rozličných formách (Bangova choroba, nákazlivý potrat, stredomorská horúčka, maltská honička).

<sup>8</sup> KURUCZ, J.: Možnosti biologického a chemického terorizmu. Liptovský Mikuláš, Vojenská akadémia 2002, s. 9

<sup>9</sup> MATOUŠEK, J., MIKA, O.: Chemický, biologický, radiologický a jaderný terorizmus. Sbornik přednášek z V. ročníku Mezinárodní konference medicíny katastrof, EGO Zlín, s.r.o., Zlín, 2001.

<sup>10</sup> KORZENIOWSKI, L.: Przesłanki cywilnego kształcenia dla bezpieczeństwa. Zbornik z międzynarodnej wojsko-vedeckej konferencie «Miesto celozivotného vzdelavania v kariere profesionálneho vojaka» konanej 10. októbra 2001 vo Vojenskej akademii v Liptovskom Mikuläsi.

## ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МУЗИКАНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА В УМОВАХ ВИЩОГО МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Олександр СТЕПАНОВ**

*Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету*

Музичне мислення виконавця-інструменталіста - високий ступінь сприйняття образно-виражального змісту музичного твору, що максимально поєднує внутрішні перетворення уявного в реальне звучання на інструменті. Чим багатша сфера музичних образів твору, тим цікавіше й багатогранніше розвивається музичне мислення. Необхідно зазначити, що поза ступенем обдарованості музиканта виникає необхідність розвивати такі складові музичного мислення, як-от : мелодико-інтонаційне, ладо-гармонічне, поліфонічне слухання, відчуття музичної форми, ритмічної організації музичної тканини тощо.

Дана проблема не має спеціального дослідження, проте деякі її аспекти фрагментарно знаходять висвітлення в працях відомих педагогів-музикантів і методистів (Г.Нейгауз, Л.Ауер, Д.Кабалевський, Ф.Ліпс, М.Давидов тощо). Розвиток музично-

го мислення як проблема надзвичайно актуальна в процесі виховання студентів-штрументалістів вищих музичних навчальних закладів, чого вимагає професійна підготовка дипломованих музикантів і педагогів. Ця проблема має велике значення з методичної та практичної точок зору, адже її вирішення базується на принципових засадах музичної педагогіки, що і визначає завдання даної розвідки.

Завдання розвитку музичного мислення можуть бути вирішеними тільки внаслідок пошуків найефективніших засобів впливу педагога на студента в його роботі над виконавськими завданнями. Ці засоби багатогранні й різноманітні. У них органічно поєднані виконавський досвід і педагога, і учня, теоретичний аналіз творів, образно-словесне розкриття характеру інтерпретації, розшифрування авторських вказівок у тексті та багато іншого. Арсенал засобів, що пробуджує зародження складових музичного мислення, дуже широкий, який базується на основних методичних засадах виховання і навчання музикантів-інструменталістів.

Поєднання емоційних і розумово-понятійних основ у процесі виховання і навчання музикантів стає органічною вимогою, що залежить не тільки від послідовності засвоєння музики, але й від накопичення музичної літератури, яка вивчається протягом навчання, її обсягів, жанрово-стилістичної різноманітності.

В умовах творчої роботи зі студентською молоддю при помітній різниці їхньої загально-музичного і фахового рівнів одним із найважливіших питань викладання стає вимога ретельного вивчення індивідуальних даних та їх проявів у виконавському розвитку кожного студента. Вивчення індивідуальності є тривалим і послідовним процесом спостережень, всебічних практичних перевірок роботи студента над засвоєнням навчального музичного матеріалу. Важливо з'ясувати, як він орієнтується у засвоєнні окремих жанрів музичної літератури, фактурних, звукових складностях творів, наскільки самостійно ним вивчаються твори та інструктивний матеріал, наскільки міцно формуються у нього виконавські навички. Для педагога дуже важливо, якою мірою при складній та незручній фактурі студенту вдається зберегти виразність виконання, переконливість інтерпретації творів. Спостереження педагога повинні бути спрямовані на виявлення психологічних особливостей учня, наприклад, характеру уваги та вольових якостей, ступінь працездатності та організованості в роботі, швидкості та точності реакції на певні завдання, рівень самостійності і т.п. Таким чином, різноманітність інтелектуальних проявів студента формують і розвивають його музичний розвиток. У своїх спостереженнях педагог все повніше виявляє специфіку музично-виконавського розвитку різних типів учнів - звідси і виникають часто-густо контрастні ситуації в методах їх навчання.

На перших роках навчання в мистецькому вузі починає помітно виявлятися нерівномірність музично-виконавського розвитку студентів, що зумовлюється рівнем довузівської підготовки кожного учня зокрема (відомо, що в музичних вищих навчальних закладах навчаються випускники музичних училищ, училищ культури і мистецтв, а також обдарована молодь після закінчення дитячих музичних шкіл). Різні ступені музичного розвитку студентів спонукають педагога глибоко аналізувати все, що відбувається у творчій натурі його вихованця, прогнозувати шляхи інтенсифікації навчання, окреслювати першорядні завдання тощо. Дещо інакше відбувається розвиток групи студентів здібних у емоційно-слуховому відношенні, але тих, які повільно набувають технічні навички гри на інструменті. Передбачаючи комплексний розвиток студентів, педагог при відборі навчального репертуару керується поєднанням у ньому високих художніх якостей з доступністю технічного опанування творів. Під час роботи над навчальним репертуаром педагог широко використовує різноманітні форми теоретичного аналізу як найвагомішого засобу активізації творчого потенціалу студента.

Величезним джерелом пізнання форм впливу на розвиток музичного мислення студента є вивчення виконавського та педагогічного досвіду відомих майстрів музичного мистецтва. Це наукова, методична література, спогади та нотатки, аудіо-, відеозаписи концертних виступів музикантів-інструменталістів. Допитливий студент у цих матеріалах завжди знайде відповіді з багатьох питань, пов'язаних з виконавством, що буде спонукати його творчу ініціативу, розвивати музичне мислення. Музично-художній розви-

ток студента повинен проходити в умовах глибокого сприйняті м образного строю творів навчального репертуару, натомість виконавські засоби підпорядковуються музичним уявам, які поступово визрівають. Музичний твір все частіше виступає перед виконавцем як текст, що підлягає не тільки виконавському розшифруванню, але й осмисленню в межах тих традицій, тих форм мислення, в яких він виник. Таке осмислення є контекстним, яке містить у собі більш глибокі зв'язки твору з культурою певної епохи, ніж нотна фіксація. Вивчаючи твір, виконавець повинен стати дослідником : він вивчає час, в якому був написаний твір, встановлює історичні й інші соціальні зв'язки, тобто визначає культурне поле, в якому народився твір.

Основним для виконавця стає пошук художньої логіки самого твору й логіки його прочитання. Тут, на перехресті авторської і виконавської логік може бути вирішена проблема музичної спадкоємності. Музикант-теоретик С.Скребков зазначав : «Проблема історичної спадкоємності, проблема животворних художніх традицій народного і класичного мистецтва може вирішуватися тільки на основі визначення загальної логіки музики. Якби не існувало цих універсальних законів музичного мислення, ми не змогли би зрозуміти мистецтва наших далеких предків» ( 6 : 12).

Виявлення художньо-логічних зв'язків допомагає знайти виконавську концепцію твору. Це складний процес, особливо для молодих музикантів, як будь-який творчий акт. Робота над твором з'єднує виконавця з композитором у багатьох відношеннях. Густав Малер звертав увагу на складність завдань виконавця при інтерпретації твору, що «чинить опір» надто вільному поводженню з ним. «Від опору матеріалу, злих жартів твору, над яким працюєш, ніхто не страждає так, як художник-виконавець» ( 3 : 277).

На інший бік складності творчого процесу виконавства вказував видатний піаніст С.Фейнберг : « Часто-густо виконавець так глибоко і повно розкриває задум композитора, що твір звучить ніби заново створений... Для того й іншого є питання художнього такту, вміння не перейти за межі підвладної йому дозволеності - або це надмірне перевантаження нотними вказівками, або втручання в світ творчих ідей автора» ( 7 : 46).

Вимога формальної вірності авторському текстові може призвести і до протилежного випадку - його смислового викривлення. Такий підхід виключений при наявності у виконавця власного тлумачення, самостійного музичного мислення, що виносить на суд слухача результати цього процесу. Якщо проаналізувати спосіб фіксації авторської ідеї в нотному запису, ми побачимо, що, наприклад, у добахівській музиці цей запис не був навіть відносно повним відтворенням звучання : басова лінія мала нерозшифрований цифровий запис, скорочення тексту були розраховані на існуючу традицію розшифрування. Навіть сучасний нотний запис теж досить недосконалий. Незважаючи вже на суто технічні помилки під час його друку, він не фіксує такі складові звучання, як тембр, інтонаційну виразність, фразування тощо. Навіть позначення в тексті вимагають спеціального трактування. Музичний твір завжди виявляється значно ширшим його текстового втілення, адже виконавство є його родовою властивістю, що містить у собі зафіксовані або народжені прийоми виконання в культурній традиції і вплив сучасного життя. Музикант-виконавець передусім виявляє життєві зв'язки твору, посилює і конкретизує різноманітні асоціації. Таким чином формується виконавський задум та інтерпретація, які містять не тільки коло виражальних засобів та вирішень, але й засіб усвідомлення образно-художнього змісту твору.

Видатний піаніст К.Ігумнов не уявляв собі музику поза людських переживань: «Необхідно, щоб виконуваний твір знаходив якийсь відгук в особистості виконавця... Не можна сказати, щоб я обов'язково уявляв собі програму твору... Це тільки якісь думки, почуття, зіставлення, які ти хочеш передати за допомогою виконання» ( 2 : 66-67 ). Такі засоби, що активізують визрівання виконавського задуму, К.Ігумнов називав робочими гіпотезами, які згодом ставали складовими виконавської інтерпретації.

Дієвим засобом, що пробуджує музичну уяву студента, є варіантність виникнення сфери розвитку образу. Так, наприклад, внутрішня уява звучання органа, оркестру, окремих інструментів або людського голосу часто-густо стає тим живильним середовищем, яке збагачує темброві, динамічні, артикуляційні аспекти звучання. Невипадково багато дос-

відчених педагогів-музикантів під час роботи над творами запитують у учнів : який музичний інструмент Ви чуєте у цьому фрагменті і чому? Або - який характер викладу має цей фрагмент за своєю вимовою ? Подібні запитання провокують виконавця на відтворення образно-асоціативних уяв, які позитивно впливають на формування музичного мислення. Не менш корисною є роль музичної уяви, яка викликає асоціації з основних характеристик предметів, явищ, властивостей. Відомий педагог-баяніст М.Давидов, продовжуючи цю думку, звертає увагу на емоційний стан музиканта в процесі виконання твору : «Виразальні засоби в музиці - це втілення, реалізація тих чи інших емоцій. Виявлення різноманітних людських емоцій (радість, захоплення, урочистості, журби ...) природно вимірюються певним ступенем напруженості»( 1:45).

Одну із найважливіших ролей в усвідомленні художнього образу відіграє програмність музичних творів. Здебільшого програма закладена в назві п'єс, наприклад, «Сумний спів» М.Лисенка, «Зозуля» Л.Дакена, «Музична табакерка» О.Лядова тощо. В інших випадках нам буває відомий задум самого композитора, наприклад, *Соната* до мінор Л.Бетховена - «це - якась буремна стихія : буркотить море, журчить по каміннях річка» ; *Етюд-картина* мі-бемоль мажор, твір 33 С. Рахманінова - «ярмарочні веселощі, радісне, шумне, веселе свято»; *Соната № 1* сі мінор М.Чайкіна - «є гімном добру, світлу, життєдайній силі буття» ; *Камерна сюїта* В.Золотарьова пов'язана із світлом поезії О.Блока і т.п. Видатний піаніст Г.Нейгауз психологічно тонко розкриває музично-образний підтекст тонального забарвлення музичного твору. «Мені здається, що тональності, в яких написані ті або інші твори, далеко не випадкові, що вони історично зумовлені, природно розвивались, підпорядковувались прихованим естетичним законам, набули свою символіку, свій зміст, своє значення, свою спрямованість...» (4 : 218-219 ). Не можна обійти і вузівській педагогіці питання про вплив тонального забарвлення на розкриття образно-сміслового змісту музики. Досить звернутись хоча б до окремих прикладів. Пригадайте, як релігійно пристрасно Й.-С. Бах використовує фа мінор для передавання музичних настроїв в *Прелюдії і фугі* з «Добре темперованого клавіру» ( I том), у триголосій інвенції, у *Сонаті* для скрипки і фортепіано (перша частина) ? Невипадково й Л.В.Бетховен завжди звертався до тональності до мажор, коли він музично втілював драматичні образи в своїх творах (*П'ята симфонія, 32 варіації, Сонати № 5, №8, №32* ). Дієвим засобом, що впливає на сферу виховання музичної уяви й сприйняття студента , є знамените «якби» К.Станіславського. В окремих випадках, як пригадає той же Г.Нейгауз, - це придумування уявних програм до певних творів оновлює творче сприйняття учнів. Особлива роль цього «якби» стає, коли асоціації учня виникають з тембровими фарбами різних жанрів музичного мистецтва (симфонічної, камерної, хорової музики). Даний педагогічний прийом є переконливим художнім стимулом, що народжує в творчій уяві студента нові образні асоціації та пошуки нових звукових засобів виразності. Так, наприклад, внутрішня уява звучання оркестру, хору, органа, окремих музичних інструментів як асоціативне підґрунтя збагачує темброві, динамічні, артикуляційні тонкощі виконання.

Вагомим джерелом виконавської ініціативи та розвитку музичного мислення студента є необхідність теоретичного аналізу виконуваних творів. Слід зазначити, що вплив теоретичного аналізу на виконавські наміри студента безпосередньо не впливають на художній аспект музичної інтерпретації. У зв'язку з цим народження творчо-виконавського вирішення небезпечно підпорядковувати прямому впливові теоретичного аналізу. Як відомо, аналіз може бути різного характеру - гармонічний, поліфонічний, архітектонічний і т.п., але будь-який вид аналізу в результаті стає складовою, що об'єднує в собі елементи теоретичного, художньо-образного і виконавського аналізів.

Звертаючись до теоретичних праць відомих музикантів-піаністів як до одної з найбагатших спадщин виконавського мистецтва, можна знайти різноманітні форми теоретичного аналізу, що дають змогу всебічно розкрити зміст виконуваного твору ( Нейгауз, Гольденвейзер, Фейнберг, Савшинський та ін.). Скільки повчального й корисного можна знайти музиканту-виконавцю в редакторських коментарях Бузоні, Гондельвейзера ! Наприклад, коментарі Бузоні до інвенцій, прелюдій і фуг Баха виявляють взаємозв'язок

структурно-синтаксичних і образно-тематичних елементів поліфонічної тканини. Варто зазначити, що особливо у поліфонічних творах застосування теоретичного аналізу тісно стикається з образно-смісловим пізнанням тематичного матеріалу.

Зупинившись на значенні теоретичного аналізу в розвитку музичного мислення студента, необхідно підкреслити роль слухового сприйняття як основи накопичення музично-образних уяв учнів. У процесі виховання музиканта-інструменталіста все більше і більше виникає необхідність всебічного розвитку якостей слуху. Це викликано значним ускладненням музичної мови, фактури творів, а саме : збільшення масштабів творів навчального і концертного репертуарів, що тягне за собою більшу тривалість мелодичних побудов, ускладнення гармонічних, метро-ритмічних зв'язків у різних шарах музичної тканини, викликають необхідність розвитку тривалого горизонтального слухання. Чим триваліша мелодична лінія (фраза, речення, період твору), тим довше учень має відчувати широту мелодичного дихання, яке дозволить йому цілісно виконати всю горизонталь. Поступово в процесі навчання у студента виробляється внутрішнє слухання характеру музики, навіть при зоровому прочитанні нотного тексту.

Інтенсивний розвиток музичного мислення студента, як уже зазначалося вище, здійснюється під впливом багатьох прямих і побічних факторів. Тут можуть бути задіяні і особиста гра педагога на інструменті, і словесні художньо-асоціативні стимули, і музично-теоретичний аналіз і т.п. Щоправда, на відміну від сприйняття музики слухачем у виконавця, те, що сприймається слухом миттєво переростає у виконавську дію. Тому, чим скоріше налагоджується контакт між внутрішньо почутим і його відтворенням на інструменті, тим природніше і активніше опановується музичний твір, розвивається музичне мислення.

Досвідченим педагогам-музикантам відомо, чим здібніший учень, тим більшою гнучкістю вирізняються його рухові навички гри, тим легше він долає звукові і технічні труднощі. У цій ситуації завдання педагога полягають в тому, щоб допомогти студенту природніше відчувати зв'язок технічних прийомів гри з конкретними художньо-звуковими завданнями.

Рівень майстерності педагога і плідні успіхи у розвитку студента найпомітніше виявляються в їхній співпраці - у роботі в класі спеціального інструмента. Контакт педагога з учнем у творчій, особистісній, музично-пізнавальній, навчально-виховній роботі стає повнішим, коли захоплено й цілеспрямовано вони працюють над художніми і технічними проблемами. Чим вищий ступінь музичного мислення студента, що формується протягом виховання музиканта-інструменталіста у мистецькому вузі, тим активніше реалізується його творчий потенціал як музиканта.

Зміст концепції розвитку музичного мислення, на нашу думку, вдало висловив відомий педагог-музикант М.Оберюхтін : « Формування виконавця, інтерпретатора, який міг би за допомогою свого інструмента глибоко і адекватно передати зміст музичного твору, - першочергове і відповідальне завдання педагога» (5:3).

Розвиток музичного мислення є актуальним на всіх етапах роботи педагога зі студентом :

- первинному формуванню музичного образу;
- технічному оволодінню твором ;
- виконавській реалізації музичного образу ;
- формуванню виконавської інтерпретації.

Таким чином, у процесі навчання в мистецькому вузі розвиток музичного мислення студента стає необхідною умовою реалізації його творчого потенціалу, неодмінною умовою його професійної зрілості як музиканта.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Давидов М. Основи формування виконавської майстерності баяніста. - К.: Муз.Україна, 1983. - 156 с.
2. Игумнов К. Размышления о музыке И Мастера советской пианистической школы. - М., 1954. - 279 с.
3. Малер Г. Письма. Воспоминания. - М., 1964. - 291 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. - М., 1988. - 238 с.

5. Оберюхтин М. Проблемы исполнительства на баяне. - М., 1989. - 211 с.
6. Скребков С. Художественные принципы исполнительских стилей. - М., 1973. - 379 с.
7. Фейнберг С. Пианист. Композитор. Исследователь. - М., 1984. - 197 с.

#### SUMMARY

The article deals with the methodological and psychological aspects of the development of musical thinking of musicians in art higher educational establishments. The article dwells on the theory and practice of teaching music, new approaches to the problem.

## ПРОБЛЕМА КОДИФІКАЦІЇ АДМІНІСТРАТИВНОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД

**Бовк Ю.Є.,**

к.ю.н., заступник ректора з правових  
питань

*Міжнародний університет «Рівненський економіко-гуманітарний інститут»  
імені академіка Степана Дем'ячука*

На сучасному етапі розвитку України досить актуальним питанням є створення ефективної системи державного управління. Нова система державного управління може бути створена шляхом проведення адміністративної реформи, одним з напрямків якої є на-працювання сучасної правової бази, систематизація адміністративного законодавства шляхом його кодифікації. В свою чергу кодифікація адміністративного права повинна здійснюватись поетапно, за окремими сферами та інститутами адміністративно - правого регулювання.

З огляду на актуальність даного питання в наш час варто звернутись до історичного досвіду, адже ще в 1967 році, в межах другої кодифікації радянського законодавства був підготовлений перший варіант проекту Адміністративного кодексу УРСР. Підготовкою проекту займалися співробітники «Юридичної комісії при Раді Міністрів УРСР», яка була створена 23 березня 1963 року відповідно до постанови № 353.

Згідно з положенням про Юридичну комісію, затвердженим 31 жовтня 1963 року, основним завданням її діяльності було проведення роботи, пов'язаної з кодифікацією законодавства Української РСР, а також розробка за дорученням Уряду і попередній розгляд проектів законодавчих актів і рішень з питань нормативного характеру [ 1, с.113 ].

У відповідності з покладеним на Юридичну комісію основним завданням, вона займалась розробкою проектів кодексів УРСР, які стосувались різних галузей права. Так, зокрема в 1967 році, робочою комісією та відділом підготовки законопроектів і юридичних висновків, який очолював Сірош І.Л., була виконана значна робота по підготовці проекту Адміністративного кодексу. Наприкінці 1967 року, робоча комісія та відділ, відповідно до затверджених квартальних планів роботи на 1968 рік повинні були продовжити роботу над проектом Адміністративного кодексу « з врахуванням зауважень і пропозицій міністерств і відомств, виконкомів обласних Рад депутатів трудящих, наукових і навчальних юридичних установ [ 2, арк.2 ].

Розробка проекту Адміністративного кодексу УРСР була по суті другою ґрунтовною спробою кодифікації адміністративного законодавства України, за часів перебування її в складі СРСР. Перша була зроблена в 1922 - 1927 роках і завершилась прийняттям 12 жовтня 1927 року на другій сесії ВУЦВК десятого скликання Адміністративного кодексу УРСР. Введений в дію він був з 1 лютого 1928 року і складався з 525 статей, згрупованих у 15 розділів.

На той час крім УРСР, в жодній з інших радянських республік не було Адміністративного кодексу. В світі подібний акт діяв лише в одній країні - Португалії. Однак там він фактично регулював організаційні питання діяльності органів влади і не був адміністративним кодексом в повному розумінні цього поняття [ 3, с.51]. Діяв Адміністративний