РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Монографія

EVOLUȚIA ARTEI MODERNE ȘI A EDUCAȚIEI PEDAGOGICE: CONTEXT NAȚIONAL ȘI EUROPEAN

Volum colectiv

DEVELOPMENT OF MODERN ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION: NATIONAL AND EUROPEAN CONTEXT

Collective volume

2023

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України (протокол № 7 від 25 травня 2023 р.)

Розвиток сучасної мистецько-педагогічної освіти: національний і європейський контекст: монографія. Нелля Ничкало, Лариса Лук'янова, Георгій Філіпчук, Оксана Комаровська та ін.; передмова Стефана Пуріча, за наук. ред. Мирослави Вовк. Сучава, 2023.

Ініціатор укладання монографії – відділ змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Партнери видання: Сучавський університет імені Штефана чел Маре (Румунія), Ясський університет мистецтв імені Дж. Енеску (Румунія), Академія прикладних наук імені Стефана Баторія (м. Скерневіце, Польща), Університет імені Я.А. Коменського у Братиславі (Словаччина), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Інститут проблем виховання НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Українського інституту підвищення кваліфікації працівників телебачення, радіо і преси. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Херсонський державний університет, Рівненський державний гуманітарний університет.

Рецензенти:

Сікора Ян – доктор наук, доцент кафедри праці та андрогогічної педагогіки Інституту педагогіки Академії спеціальної освіти Марії Гжегожевської у Варшаві (Варшава, Польща);

Лавріненко Олександр – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук (Київ, Україна)

У колективній монографії «Розвиток сучасної мистецько-педагогічної освіти: національний і європейський контекст» представлено досвід й інновації у сфері підготовки педагогів мистецького фаху, результати наукових досліджень з проблем теорії і практики мистецько-педагогічної освіти в Україні і зарубіжжі з урахуванням євроінтеграційних процесів. Висвітлено теоретичний й історичний дискурс проблеми розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні і зарубіжних країнах, а також представлено національний та європейський досвід упровадження інновацій у підготовку сучасного педагога.

Монографічне видання буде корисним для викладачів закладів вищої педагогічної освіти, зокрема для викладачів мистецьких факультетів та інститутів, учителів закладів позашкільної мистецької освіти, науковців, які досліджують український і зарубіжний досвід підготовки сучасного вчителя, всіх, хто цікавиться проблемами теорії і практики мистецько-педагогічної освіти.

© Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна, 2023
© Сучавський університет імені Штефана чел Маре, Румунія, 2023

Recomandat spre publicare de către Consiliul științific
al Institutului de Educație Pedagogică și Educație a Adulților „Ivan Ziaziun” al Academiei Naționale de Științe a Ucrainei (procesul-verbal nr. 7 din 25 mai 2023)

Evoluția artei moderne și a educației pedagogice: context național și european: volum colectiv. Nellia Nychkalo, Larysa Lukianova, Heorhii Filipchuk, Oksana Komarovska ș. a. Prefață de Ștefan Purici. Ediție îngrijită de Myroslava Vovk. Suceava, 2023.

Inițiator al întocmirii volumului colectiv este Departamentul de Conținuturi și Tehnologii ale Educației Pedagogice din cadrul Institutului de Educație Pedagogică și Educație a Adulților „Ivan Ziaziun” al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina.

Partenerii proiectului sunt: Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava (România), Universitatea de Arte „George Enescu” din Iași (România), Stefan Batory Academy of Applied Sciences (Skiernewice, Polonia), Universitatea „Comenius” din Bratislava (Slovacia), Universitatea Națională „Yuriy Fedkovych” din Cernăuți, Institutul de Probleme Educaționale al Academiei Naționale de Științe a Ucrainei, Universitatea Națională Pedagogică „Vladimir Korolenko” din Poltava, Universitatea Pedagogică de Stat „Anton Makarenko” din Sumy, Institutul Ucrainean de Formare Avansată a Personalului din Televiziune, Radio și Presă, Universitatea Națională Pedagogică din Kharkiv „Hryhoriy Skovoroda”, Universitatea Națională Pedagogică „Mykhaylo Drahomanov”, Universitatea de Stat din Kherson, Universitatea Umanistă de Stat din Rivne.

Referenți:

Jan Sikora, Doctor în Științe, Conferențiar la Departamentul de Muncă și Pedagogie Androgină din cadrul Institutului de Pedagogie al Academiei de Educație Specială „Maria Grzegorzewska” din Varșovia (Polonia);

Oleksandr Lavrinenko, Doctor în Științe Pedagogice, Profesor, Cercetător principal al Departamentului de Teoria și Practica Educației Pedagogice din cadrul Institutului de Educație Pedagogică și Educație a Adulților „Ivan Ziaziun” al Academiei Naționale de Științe Pedagogice (Ucraina).

Volumul colectiv *Evoluția artei moderne și a educației pedagogice: context național și european* prezintă experiența și inovările în domeniul formării profesorilor de artă, rezultatele cercetării științifice privind problemele de teorie și practică a educației artistice și pedagogice în Ucraina și în străinătate, în contextul proceselor de integrare europeană. Sunt scoase în evidență discursul teoretic și istoric privind evoluția educației artistice și pedagogice în Ucraina și în alte țări, precum și experiența națională și europeană de introducere a inovărilor în procesul de formare a profesorului modern.

Culegerea de studii va fi utilă profesorilor instituțiilor de învățământ superior pedagogic, în special cadrelor didactice de la facultățile și institutele de artă, instituțiile de învățământ artistic extracurricular, cercetătorilor care investighează experiențele ucraineană și internațională în domeniul formării profesorului modern, tuturor celor interesați de problemele teoriei şi practicii educaţiei artistice și pedagogice.

© Institutul de Educație Pedagogică și Educație a Adulților „Ivan Ziaziun”
al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina, 2023
© Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, 2023

Recommended for publication by the Academic Council
of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
Of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Minutes No. 7 of May 25, 2023)

Development of Modern Art and Pedagogical Education: National and European Context: Collective volume. Nellia Nychkalo, Larysa Lukianova, Heorhii Filipchuk, Oksana Komarovska, and others; Preface by Stefan Purici. Edited by Myroslava Vovk. Suceava, 2023.

The **initiator of the collective volume** is the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Partners: Stefan cel Mare University (Suceava, Romania), George Enescu National University of Arts (Iasi, Romania), Stefan Batory Academy of Applied Sciences (Skierniewice, Poland), Comenius University (Bratislava, Slovakia), Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Makarenko Sumy State Pedagogical University, Ukrainian Institute of Advanced Training for TV & Radio Broadcast and the Press experts, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, National Pedagogical Dragomanov University, Kherson State University, Rivne State University of Humanities.

Reviewers:

Jan Sikora, Doctor of Sciences, Associate Professor of the Department of Labor and Androgynous Pedagogy, Institute of Pedagogy, Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);

Oleksandr Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences (Kyiv, Ukraine).

The collective volume “Development of modern art and pedagogical education: national and European context” presents the experience and innovations in the field of training art teachers, the results of scientific research on the theory and practice of art and pedagogical education in Ukraine and abroad, taking into account European integration processes. It covers the theoretical and historical discourse on the development of art and pedagogical education in Ukraine and foreign countries, as well as national and European experience in introducing innovations in the training of modern teachers.

The book will be useful for teachers of higher pedagogical education institutions, in particular for teachers of art faculties and institutes, teachers of out-of-school art education institutions, scholars researching Ukrainian and foreign experience in training a modern teacher, and anyone interested in the theory and practice of art and pedagogical education.

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine, 2023
© Stefan cel Mare University of Suceava, Romania, 2023

З М І С Т

РОЗДІЛ І. Теоретичний та історичний дискурс проблеми розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні і зарубіжжі

Стефан Пуріч. ПЕРЕДМОВА…….. **10**

1.1. Лариса Лук'янова
Соціально-професійний статус сучасного вчителя у контексті його професійного і особистісного розвитку…….. **13**

1.2. Георгій Філіпчук
Актуалітети Григорія Сковороди у педагогічній професії…… **37**

1.3. Оксана Комаровська
Мистецька освіта в Україні: тенденції педагогічних досліджень…… **57**

1.4. Галина Сотська
Актуалітети розвитку мистецько-педагогічної освіти України в контексті євроінтеграційних процесів…….. **70**

1.5. Лідія Хомич
Культуровідповідність як основа професійного розвитку майбутнього вчителя…….. **88**

1.6. Eugenia Maria Pașca
Educația muzicală din perspectivă istorică, până în secolul al XIX-lea
Євгенія Марія Пашка
Музична освіта в історичній ретроспективі до XIX ст. …….. **105**

1.7. Олена Семеног
Концепт учителя в українському та польському освітньому дискурсах **117**

1.8. Tereza Yanytska-Panek
Znaczenie teorii inteligencji wielorakich w pracy pedagogicznej nauczyciela klas mlodszych
Тереза Яницка-Панек
Значення теорії множинного інтелекту у педагогічній роботі вчителя молодших класів…… **141**

1.9. Гліб Головченко, Марина Головченко
Теоретичний дискурс проблеми медіаосвіти в сучасній педагогічній думці…… **151**

1.10. Ľuboslava Sejčová
Motivácia k voľbe pedagogickej profesie
Любослава Сейцова
Мотивація до вибору професії вчителя…… **168**

1.11. Юлія Грищенко, Світлана Соломаха
Роль наукової спадщини професора Оксани Петрівни Рудницької у розвитку вітчизняної мистецької освіти…….. **184**

1.12. Іван Дерда
Історичні аспекти розвитку і функціонування етнографічного процесу на основі села Горошівці…….. **196**
1.13. Yevhen Churikov, Olha Churikova-Kushnir, Zoia Sophronii
Performance technique of a musician as a musicological problem
Євген Чуріков, Ольга Чурікова-Кушнір, Зоя Софроній
Виконавська техніка музиканта як музикознавча проблема…… **216**
1.14. Veronica Todoșciuc
Contribuția familiei Hurmuzachi la dezvoltarea culturii românești în Bucovina
Вероніка Тодощук
Внесок родини Гурмузакі у розвиток румунської культури на Буковині **227**
1.15. Вікторія Прокопчук
Мистецька Волинь у краєзнавчих джерелах: імена і долі…… **246**
1.16. Ярина Танявська
Педагогіка Фрідріха Фребеля і становлення дошкільної освіти на західноукраїнських землях (1839-1918)…….. **281**
1.17. Вікторія Тушева
Обґрунтування сутності професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва як особистісного феномену з позицій культурологічного підходу…….. **304**
1.18. Олена Тринус
Професійна діяльність О. Музиченка у становленні української педагогічної освіти першої чверті ХХ ст…… **317**
1.19. Vladimir Acatrini, **Mihail Acatrini**
Promovarea activității lui Eusebie Mandicevschi în presă: o retrospectivă istorică
Володимир Акатріні, Михайло Акатріні
Популяризація діяльності Євсевія Мандичевського у пресі: історична ретроспектива…….. **331**
РОЗДІЛ ІІ. Інновації у мистецько-педагогічній освіті: національний і європейський досвід
2.1. Нелля Ничкало, Наталія Філіпчук, Галина Загайська
Перспектива підготовки музейних педагогів в Україні…… **342**
2.2. Мирослава Вовк
Використання етномузикознавчого досвіду у шкільній освіті…… **359**
2.3. Олена Аніщенко
Проблема професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері дорослих: методологічні підходи…….. **367**
2.4. Nataliia Sulaieva
Management of non-formal art education in artistic and creativ groups at the institutions of higher pedagogical education
Наталія Сулаєва
Управління неформальною мистецькою освітою в художньо-творчих колективах закладів вищої педагогічної освіти…… **379**

2.5. Олена Волярська
Європейський досвід формування і розвитку медичної грамотності дорослого населення…… **394**
2.6. Nataliia Terentieva, Valentin Constantinov
Posibilitățile de utilizare a potențialului muzeal în educație: experiența Ucrainei și a Moldovei
Наталія Терентьєва, Валентин Константінов
Можливості застосування музейного потенціалу в освіті: досвід України і Молдови…… **404**
2.7. Iryna Boychuk, Anton Ivashchuk
'New music' in the context of the work of contemporary composers
Ірина Бойчук, Антон Іващук
«Нова музика» у контексті творчості сучасних композиторів…… **418**
2.8. Лідія Лимаренко
Тренінг із техніки мовлення: постанова мовленнєвого голосу педагога…… **434**
2.9. Ольга Матвєєва
Полікультурне спрямування сучасної музично-педагогічної освіти України…… **459**
2.10. Любов Костик
Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників засобами ейдетеки…… **470**
2.11. Марина Комісарик, Катерина Кузнєцова
Формування інноваційної компетентності у майбутніх фахівців дошкільної освіти…… **490**
Відомості про авторів **512**

C O N T E N T

SECTION I. Theoretical and historical discourse on the problem of development of art and pedagogical education in Ukraine and abroad

Stefan Purici. PREFACE…… **10**

1.1. Larysa Lukianova
Social and professional status of the modern teacher in the context of professional and personal development…… **13**

1.2. Heorhiy Filipchuk
Actuality of hryhorii skovoroda in the pedagogical profession…… **37**

1.3. Oksana Komarovska
Art education in ukraine: trends in pedagogical research…… **57**

1.4. Halyna Sotska
News of the development of art and pedagogical education in Ukraine in the context of European integration processes…… **70**

1.5. Lidia Khomych
Cultural appropriateness as a basis for professional development of the future teacher…… **88**

1.6. Eugenia Maria Pașca
Music education from a historical perspective util the 19 th century…… **105**

1.7. Olena Semenoh
The concept of 'teacher' in Ukrainian and polish educational discourses… **117**

1.8. Teresa Janicka-Panek
The importance of the theory of multiple intelligences in the pedagogical work of primary school teachers…… **141**

1.9. Hlib Holovchenko, Maryna Holovchenko
Theoretical discourse of the problem of media education in modern pedagogical thought…… **151**

1.10. Liuboslava Seytsova
Motivation to choose the teaching profession…… **168**

1.11. Yuliia Hryshchenko, Svitlana Solomakha
The role of the scientific heritage of professor Oksana Rudnytska in the development of Ukrainian art education…… **184**

1.12. Ivan Derda
Historical aspects of the development and functioning of the ethnographic process based on the village of Horoshhivtsi…… **196**

1.13. Yevhen Churikov, Olha Churikova-Kushnir, Zoia Sophronii
Performance technique of a musician as a musicological problem…… **216**

1.14. Veronika Todoschuk
The contribution of the Hurmuzachi family to the development of Romanian culture in Bukovina…… **227**

1.15. Viktoriia Prokopchuk
Artistic Volyn in local resources: names and fates…… **246**

1.16. Yaryna Taniavska
Friedrich Froebel pedagogy and becoming of pre-school education on western Ukrainian territories (1839-1918)…… **281**

1.17. Viktoriia Tusheva
Ground of essence of professional culture of future teacher of musical art as personality phenomenon from positions culturological approach… **304**
1.18. Olena Trynus
Professional activity of O.F. Muzychenko in the formation of Ukrainian pedagogical education in the first quarter of the XX century…… **317**
1.19. Vladimir Acatrini, Mihail Acatrini
Promotion of Eusebie Mandicevschi's opera in the press: a historical retrospective…… **331**
SECTION II. Innovations in art and pedagogical education: national and european experience
2.1. Nella Nychkalo, Nataliia Filipchuk, Galina Zagayska
The prospect of training museum educators in Ukraine…….. **342**
2.2. Myroslava Vovk
The use of ethnomusicological experience in school education…… **359**
2.3. Olena Anishchenko
The problem of professional development of teaching staff in the field of adult education: methodological approaches…… **367**
2.4. Natalia Sulaieva
Management of non-formal art education in artistic and creativ groups at the institutions of higher pedagogical education…… **379**
2.5. Olena Voliarska
European experience in the formation and development of adult health literacy…… **394**
2.6. Nataliia Terentieva, Valentin Constantinov
Possibilities of museum potential' using in education: the experience of Ukraine and Moldova…….. **404**
2.7. Iryna Boychuk, Anton Ivashchuk
«New music» in the context of the work of contemporary composers…… **418**
2.8. Lidiia Lymarenko
Training in speech technique: setting up the teacher's speech voice…… **434**
2.9. Olha Matveieva
Polycultural direction of modern music and pedagogical education in Ukraine…… **459**
2.10. Liubov Kostyk
Formation of speech polycompetency of preschool students by means of eidetics…… **470**
2.11. Mariia Komisaryk, Kateryna Kuznetsova
Formation of innovative competence in future preschool education specialists…… **490**
About the Authors…… **512**

ПЕРЕДМОВА

У контексті євроінтеграційних змін у сучасному науково-освітньому просторі актуалізується проблема реформаційних перетворень у сфері педагогічної освіти, що зумовлено утвердженням стандартів вищої освіти в системі підготовки сучасного вчителя. Відповідно зростає потреба вивчення кращих європейських досягнень та збереження цінного національного досвіду підготовки вчителів. Саме тому важливим є професійний діалог українських і зарубіжних науковців, педагогів з метою обміну якісними практиками педагогічної освіти, що варто здійснювати у публікаційному просторі.

Ідея укладання колективної монографії «Розвиток сучасної мистецько-педагогічної освіти: національний і європейський контекст» полягала у представленні досвіду й інновацій у сфері підготовки педагогів мистецького фаху, результатів наукових досліджень з проблем теорії і практики мистецько-педагогічної освіти в Україні і зарубіжжі з урахуванням євроінтеграційних процесів.

Ініціатором укладання монографії виступили науковці відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Партнерами видання є Сучавський університет імені Штефана чел Маре (Румунія), Ясський університет мистецтв імені Дж. Енеску (Румунія), Академія прикладних наук імені Антона Баторія (Польща), Університет імені Я.А. Коменського у Братиславі (Словаччина), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Інститут проблем виховання НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Українського інституту підвищення кваліфікації працівників телебачення, радіо і преси. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Херсонський державний університет, Рівненський державний гуманітарний університет.

Зміст монографії становлять два розділи («Теоретичний та історичний дискурс проблеми розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні і зарубіжжі», «Інновації у мистецько-педагогічній освіті: національний і європейський досвід»), у яких висвітлено теоретичний й історичний аспекти проблеми розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні і зарубіжних країнах, а також представлено національний та європейський досвід упровадження інновацій у підготовку сучасного педагога.

Монографічне видання буде корисним для викладачів закладів вищої педагогічної освіти, зокрема для викладачів мистецьких факультетів та інститутів, учителів закладів позашкільної мистецької освіти, науковців, які досліджують український і зарубіжний досвід підготовки сучасного вчителя, всіх, хто цікавиться проблемами теорії і практики мистецько-педагогічної освіти.

Висловлюємо вдячність авторському колективу за партнерську взаємодію, високу професійність, дослідницьку етику, за подвижницьку дослідницьку і педагогічну діяльність у сфері педагогічної освіти.

Професор Стефан Пуріч,
проректор з іміджу університету, міжнародних відносин та європейського розвитку Сучавського університету імені Штефана чел Маре

PREFACE

In the context of European integration changes in the modern scientific and educational space, the problem of reforms in the field of teacher education is becoming more and more relevant due to the establishment of higher education standards in the system of modern teacher training. Accordingly, there is a growing need to study the best European achievements and preserve the valuable national experience in teacher training. That is why it is important to have a professional dialogue between Ukrainian and foreign scholars and teachers to exchange high-quality practices of teacher education, which should be carried out via publications.

The idea of compiling the collective volume "Development of modern art and pedagogical education: national and European context" was to present the experience and innovations in the field of art teacher training, the results of scientific research on the theory and practice of art and pedagogical education in Ukraine and abroad, taking into account European integration processes.

The book was initiated by the researchers of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. The partners of the publication are Stefan cel Mare University of Suceava (Romania), George Enescu National University of Arts (Iasi, Romania), Stefan Batory Academy of Applied Sciences (Skierniewice, Poland), Comenius University (Bratislava, Slovakia), Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Makarenko Sumy State Pedagogical University, Ukrainian Institute of Advanced Training for TV & Radio Broadcast and the Press experts, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, National Pedagogical Dragomanov University, Kherson State University, Rivne State University of Humanities.

The content of the volume consists of two sections ("Theoretical and Historical Discourse on the Problem of Development of Art and Pedagogical Education in Ukraine and Abroad", "Innovations in Art and Pedagogical Education: National and European Experience"), which highlight the theoretical and historical aspects of the problem of development of art and pedagogical education in Ukraine and foreign countries, as well as present national and European experience in introducing innovations in the training of modern teachers.

The volume will be useful for teachers of higher pedagogical education institutions, in particular for teachers of art faculties and institutes, teachers of out-of-school art education institutions, scholars researching Ukrainian and foreign experience in training a modern teacher, and anyone interested in the theory and practice of art and pedagogical education.

We express our gratitude to the author's team for their partnership, high professionalism, research ethics, as well as their selfless research and pedagogical activities in the field of teacher education.

Professor Stefan Purici,
Vice-Rector for University Image, International Relations and European Development, Stefan cel Mare University of Suceava

PREFAŢĂ

În contextul mutațiilor din spațiul științific și educațional generate de integrarea europeană, a devenit actuală chestiunea transformărilor reformatoare în domeniul educației pedagogice, fapt determinat și de aprobarea noilor standarde pentru învățământul superior referitoare la sistemul de formare modernă a cadrelor didactice. Drept urmare, necesitatea de a studia cele mai avansate realizări europene și, concomitent, nevoia de a valoriza experiența națională de formare a dascălilor sunt în creștere. În acest context, devine tot mai important dialogul profesional între cercetătorii și pedagogii ucraineni și cei din străinătate pentru a asimila exemplele de bune practici, fenomen ce merită să se desfășoare inclusiv în spațiul editorial.

Obiectivul editării volumului colectiv *Evoluția artei moderne și a educației pedagogice: context național și european* constă în prezentarea experienței și inovărilor în domeniul formării profesorilor de artă, rezultatelor cercetării științifice privind problemele de teorie și practică a educației artistice și pedagogice în Ucraina și în străinătate, în contextul proceselor de integrare europeană.

Inițiatori ai publicării volumului colectiv sunt specialiștii de la Departamentul de Conținuturi și Tehnologii ale Educației Pedagogice din cadrul Institutului de Educație Pedagogică și Educație a Adulților „Ivan Ziaziun" al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina. Partenerii publicației sunt Universitatea „Ștefan cel Mare" din Suceava (România), Universitatea de Arte „George Enescu" din Iași (România), Universitatea de Ştiinţe Aplicate „Stefan Batory" (Skiernewice, Polonia), Universitatea „Comenius" din Bratislava (Slovacia), Universitatea Națională „Yuriy Fedkovych" din Cernăuți, Institutul de Probleme Educaționale al Academiei Naționale de Științe a Ucrainei, Universitatea Națională Pedagogică „Vladimir Korolenko" din Poltava, Universitatea Pedagogică de Stat „Anton Makarenko" din Sumy, Institutul Ucrainean de Formare Avansată a Personalului din Televiziune, Radio și Presă. Universitatea Națională Pedagogică din Kharkiv „Hryhoriy Skovoroda", Universitatea Națională Pedagogică „Mykhaylo Drahomanov", Universitatea de Stat din Kherson, Universitatea Umanistă de Stat din Rivne.

Volumul este structurat pe două secțiuni (*Discursul teoretic și istoric privind evoluția educației artistice și pedagogice în Ucraina și în străinătate*; *Inovări în educația artistică și pedagogică: experiență națională și europeană*), care prezintă aspecte teoretice și istorice ale evoluției educației artistice și pedagogice a educației în Ucraina și în alte țări, precum și experiența națională și europeană de introducere a abordărilor novatoare în formarea pedagogului modern.

Culegerea de studii va fi utilă profesorilor instituțiilor de învățământ superior pedagogic, în special cadrelor didactice de la facultățile și institutele de artă, instituțiile de învățământ artistic extracurricular, cercetătorilor care investighează experiențele ucraineană și internațională în domeniul formării profesorului modern, tuturor celor interesați de problemele teoriei şi practicii educaţiei artistice și pedagogice.

Adresăm cuvinte de mulțumire autorilor pentru promovarea relației de parteneriat, responsabilitatea și deontologia profesională, precum și felicitări pentru activitatea de cercetare și predare în domeniul educației pedagogice.

Prof. univ. dr. Ștefan Purici,
Prorector cu Imaginea Universității, Relații Internaționale și Dezvoltare Europeană, Universitatea „Ștefan cel Mare" din Suceava

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ЗАРУБІЖЖІ

Лариса Лук'янова, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0982-6162

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО І ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. *Доведено, що вивчення сучасного професійно-соціального статусу вчителя в українському суспільстві дасть можливість отримати науково-обґрунтовані дані щодо статусних характеристик цієї професійної групи та сформулювати відповідні висновки, урахування яких сприятиме оптимізації пошуку шляхів підвищення престижу професії вчителя й формування суспільної думки про нього. Обґрунтовано, що соціально-професійний статус педагога – це досягнутий у суспільстві відповідний щабель, підґрунтя якого становить сукупність прав і обов'язків; визначається ставленням суспільства, ґрунтується на професійній етиці, професіоналізмі, культурі, компетентності, може підвищуватися як на особистісному, так і суспільному рівні. Акцентовано увагу на тому, що наразі професія вчителя в Україні посідає низький ранг за шкалою виміру престижу професій і є однією з найбільш непопулярних серед учнівської молоді. Доцільно кардинально змінити систему оплати праці освітян з метою створення умов для формування зацікавленості педагогічних працівників у результатах своєї професійної діяльності та прагнення підвищувати власний рівень професійної компетентності. Проте механічні збільшення заробітної плати не може вирішити численних проблем, пов'язаних із статусом та ефективністю роботи педагогічного персоналу. Необхідно розробити ефективну систему стимулювання педагогічної праці. Професійний і особистісний розвиток дорослої людини, зокрема й вчителя безпосередньо пов'язаний з трансформацією його мотиваційної та емоційно-вольової сфер, змінами установок, професійних потреб і цілей, а також із інтеріоризацією нового досвіду. При цьому відбуваються структурні зміни особистості, спрямовані на розширення кола його інтересів, зміни системи потреб; актуалізація мотивів їх досягнення; зростання потреб у самореалізації і саморозвитку. Об'єктивно-суб'єктивна зумовленість ставлення вчителя до особистісного й професійного розвитку є основою створення комплексу заходів, спрямованих на формування його освітніх потреб. Ця система заходів, з одного боку, має спиратись на аналіз зв'язку освіти з найбільш важливими аспектами життя суспільства, з іншого, – на особливості статусу і позиції дорослого, його ставлення до навколишнього світу, освіти, самого себе.*

Ключові слова: *соціально-професійний статус, сучасний учитель, професійний розвиток, особистісний розвиток, стимулювання педагогічної праці.*

Larysa Lukianova, Kyiv, Ukraine

SOCIAL AND PROFESSIONAL STATUS OF THE MODERN TEACHER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract. *The article proves that the study of the modern professional and social status of teachers in Ukrainian society will provide an opportunity to obtain scientifically based data on the status characteristics of this professional group and formulate appropriate conclusions, the consideration of which will help to optimize the search for ways to elevate the prestige of the teaching profession and the formation of public opinion about it. It is substantiated that the socio-professional status of a teacher is an appropriate level achieved in society, the basis of which is a set of rights and obligations; it is determined by the attitude of society based on professional ethics, professionalism, culture, competence, and can be improved both at the personal and social levels. The author emphasizes that the teaching profession in Ukraine currently ranks low on the scale of measuring the prestige of professions and is one of the most unpopular among students. It is advisable to profoundly change the remuneration system for educators to create conditions for the formation of teachers apos; interest in the results of their professional activities and the desire to improve their level of professional competence. However, mechanical increases in salaries cannot solve numerous problems related to the status and efficiency of teaching staff. It is necessary to develop an effective system of incentives for teaching. The professional and personal development of an adult, including a teacher, is directly related to the transformation of their motivational and emotional-volitional spheres, changes in attitudes, professional needs and goals, and the internalization of new experience. At the same time, there are structural changes in the personality aimed at expanding the range of their interests, changing the system of needs; actualization of the motives for achieving them; and growth of the need for self-realization and self-development. The objective and subjective conditionality of a teacher's attitude to personal and professional development is the basis for creating a set of measures aimed at forming their educational needs. This system of measures should be based on the analysis of the relationship between education and the most important aspects of society, as well as on the peculiarities of the status and position of an adult, their attitude to the world, education, and themselves.*

Keywords: *socio-professional status, modern teacher, professional development, personal development, incentives for teaching.*

Учитель у нас бере менше, ніж перший-ліпший возний при суді або стражник при криміналі. Ну, то не дивно, що на таку благодать ніхто без крайньої нужди не хоче йти, і учитель, як тільки може, покидає своє місце, іде до стражі фінансової або деінде. З того виходить для школи така біда, що замість учителів спосібних, напрактикованих, таких, що люблять науку і дітей, чимраз частіше приходять учителі неспосібні, такі, що вже не мають чого іншого хопитися, ну, і, розуміється, марнують дітям час, а громаді гроші.
Іван Франко[1]

Що змінилося?

Серед тенденцій, притаманних сучасному суспільству, особливої ваги набувають реформи, орієнтовані на забезпечення якісно нової системи освіти. У здійсненні цих освітніх реформ централь місце посідає вчитель. Таку позицію можна пояснити тим, що сучасній школі потрібен вчитель нової генерації. По-перше, вчитель-професіонал, який є творчою особистістю, здатною до самонавчання упродовж життя, самовдосконалення і саморозвитку; по-друге, вчитель-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує раціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання. Вчитель-майстер, вчитель-професіонал, який відрізняється від рядового вчителя високими морально-духовно-етичними якостями[2]. Отже, вчитель нової генерації – фахівець, який здобув якісну професійну освіту, здатний у ситуації вибору самостійно приймати відповідальні рішення з урахуванням їх прогностичних наслідків, готовий до співпраці, соціального партнерства, конструктивний, інноваційний, творчий. Наприклад, у Педагогічній конституції Європи зазначено, що майбутнє кожного народу, країни і співдружності народів значною мірою залежать від якісної підготовки педагогів, а підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей, є стрижнем навколо якого мають здійснюватися інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі[3].

Ефективність діяльності вчителя знаходиться у безпосередній залежності від його професіоналізму, вмотивованості (на результативну діяльність), здатності вчитися (у неформальному та інформальному середовищі) і загалом виступає чинником ефективності розвитку учнів.

Актуальність проблеми професійного статусу вчителя зумовлена постаттю вчителя у розвитку суспільства, незалежно від форми державності країни, її політичного устрою, соціально-економічного рівня.

Впродовж тривалого часу професія вчителя була високо поцінованою і пошанованою в українському суспільстві. Бути вчителем було престижно, а конкурс у вищі педагогічні заклади освіти традиційно тримався на достатньо високому рівні. Логічні умовиводи підказують, що у період євроінтеграції, економічної та політичної

[1] Франко, І.Я. (1986). Зібрання творів у 50-и томах. Т. 46, ч. 2, 108-115. Київ: Наукова думка.
[2] Радченко, А.Є. (2006). Професійна компетентність учителя. Х.: «Основа».
[3] Pedagogical Constitution of Europe Preamble. URL: file:///C:/Users/admin/Documents/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf

глобалізації, стрімкого розвитку науки й техніки соціальний статус вчителя мав би стрімко зростати, оскільки саме вчитель готує молодь до виконання соціальних ролей, ускладнених професійних обов'язків, формує культуру молодого покоління. Проте, у сучасному українському суспільстві мають місце дещо інші тенденції, увиразнення яких виявляється у зниженні престижу викладацької праці, наслідком чого є посилення соціальної мобільності представників вчительської професії (переважно вертикальної), а також необхідність суміщення основної діяльності вчителя з іншими видами праці (переважно неінтелектуальної).

З одного боку, високий рівень освіти мав би забезпечувати вчителю високий статус за різними критеріями, проте, з іншої, низька заробітна платня, як і доволі низький соціальний статус, утримують його у нижчому прошарку стратифікаційної ієрархії за означеними критеріями.

У цьому контексті наведемо точку зору польських дослідників щодо невиправданості ставлення до всіх представників професії як до однорідної групи. Загалом серед чинників, які знижують статус вчителя, було названо суспільні зміни; брак знань у більшості членів суспільства щодо специфіки професійної діяльності вчителя; не завжди вдала й коректна самопрезентація вчителя та позиціонування своєї праці; негативна роль ЗМІ[4], які загалом також мають місце і у нашій державі.

Вважаємо, що вивчення сучасного професійно-соціального статусу вчителя в українському суспільстві дасть можливість отримати науково-обґрунтовані дані щодо статусних характеристик цієї професійної групи та сформулювати відповідні висновки, урахування яких сприятиме оптимізації пошуку шляхів підвищення престижу професії вчителя й формування суспільної думки про нього.

Як стверджують українські науковці, увага до діяльності педагога, його статусу в суспільстві приділялася з початку існування цивілізації та була актуальною за часів Стародавньої Греції, Давньої Русі, а саме поняття «статус» існувало завжди й залежно від епохи та багатьох політичних, економічних, соціальних чинників змінювалося аж досьогодні[5].

У сучасній науковій літературі є достатньо велика кількість праць, присвячених вивченню соціально-професійного статусу фахівця. Філософський аспект означеної проблеми вивчали В. Андрущенко, В. Кремень, В. Цвик, В. Огнев'юк та ін.; у соціальному контексті проблему студійовали Г. Андрєєва, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Заславська, Р. Літвак, П. Сорокіна та ін.; «статус» як міждисциплінарний феномен розглядали А. Коркішко, Г. Осипова та ін.; «статус особистості» у контексті соціального спілкування вивчали як психологи (Б. Ананьєв, А. Бодальова, А. Ковальова, В. Мясищева та ін.), так і педагоги (О. Антонова, А. Кравченко, С. Полутін).

Наразі сучасні концепції соціального статусу представлено двома напрямами. Основними критеріями такого поділу є усвідомлення статусу як вираження престижу та вираження соціально-економічної позиції. Перший з означених напрямів представлено у працях зарубіжних вчених М. Вебера, Р. Мертон, Дж. Уорнера, Н. Ільдарханова, С. Липсета, Т. Парсонса. Н. Руткеввича, М. Сарапати, Н. Хрідіна та ін.).

[4] Smak, M, Walczak, D. (2015) POZYCJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA NAUCZYCIELI. Raport z badania jakościowego, Warszawa.

[5] Коркішко, О. Г., Акопова, Д. Р. (2017). Професійний статус педагога як предмет дослідження в різних галузях наукових знань. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2 (77).

Другий, орієнтований на усвідомлення соціального статусу у суспільно-економічному контексті, й власне конкретизує поле нашої наукової розвідки.

Актуальною у наш час залишаються проблема професійно-соціального статусу представників окремих професій, серед яких професія вчителя посідає провідну позицію. Аналіз дослідницьких матеріалів показує, що означена проблема перебуває у центрі уваги вчених і переважно досліджується у сфері теорій соціальної стратифікації. Проблему формування статусу вчителя студіювали С. Васильєва, Е. Дюндик, С. Железнякова, А. Лукша, А. Орлова, Г. Солодов, А. Філіппов, Н. Хридіна та ін. Окремі аспекти цього питання висвітлено у дослідженнях В. Жеронової (обґрунтовувала професійний статус викладача як основу його професійно-педагогічної спрямованості), В. Лебедєвої (дослідила формування професійного статусу засобами власної технології формування професійного статусу вчителя); С. Молчанової (розглядала зміст і структуру професійного статусу вчителя в аспекті атестації педагогічних та керівних працівників освітніх установ); О. Шепелєвої (вивчала проблеми формування професійного статусу майбутнього вчителя).

Проте можна констатувати, що на сьогодні у педагогічній науці проблема професійного статусу розкрито недостатньо. Ми здійснили спробу дослідити професійний статус учителя як його соціальний різновид.

Конкретизуємо окремі використовувані поняття.

Статус – поняття, активно використовуване у багатьох науках: філософії, соціології, психології та ін., здебільшого для визначення місця, стану чи позиції людини або групи людей у соціумі (переважно у соціологічних науках); для позначення законодавчо закріпленого правового становища (переважно у юриспруденції). Існує значне розмаїття термінів, пов’язаних з поняттям «статус», зокрема, соціальний, особистий, правовий, освітній і власне соціальний-професійний статус вчителя. У соціальній психології статус (від лат. status – стан справ, положення) – положення суб'єкта в системі міжособистісних відносин, що визначає його права, обов'язки і привілеї. У різних групах один і той же індивід може мати різний статус. Істотні розбіжності в статусі, якого набуває індивід у групах, що розрізняються за рівнем групового розвитку, змістом діяльності та спілкування, нерідко стають причинами фрустрації, конфлікту та ін. Важливі характеристики статусу – престиж і авторитет як своєрідна міра визнання.[6] Зміна статусу здійснюється через зміну й ускладнення діяльності.

У соціальному сенсі статус потрактовано як особливість індивіда, сукупність його статусних характеристик; причина «статусної неузгодженості»; сукупність ресурсів; елемент життєвої стратегії[7].

В окресленні сутності *професійного статусу* вчителя, прийнятною є точка зору, за якою професійний статус є складником сукупності статусів – соціального (учитель є членом соціальної групи – колектив учителів, колектив учнів); досягнутого (професію вчителя обирають ті, хто є гуманістом і прагне передавати знання наступним поколінням, тому погоджується навчатися довгі роки для досягнення своєї мрії стати вчителем); основного (саме професія вчителя вимагає від особистості певної поведінки, рівня знань, культури, що, у свою чергу, впливає на все її життя);

[6] Шапар, В.Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор.

[7] Huberman, B.A., Loch, Ch. H. (2004). Status as a valued resource. *Social Psychology Queterly.* Vol. 67, 1, 103-114.

формального (учитель не вільний у своїй діяльності, оскільки мета виховання й навчання, завдання, принципи, привілеї тощо зазначені в нормативних документах, відповідно до яких здійснюють управління навчально-виховним процесом загалом у країні та діяльністю вчителя зокрема)[8].

Сучасні дослідники трактують професійний статус вчителя як положення, місце, яке посідає особа у суспільстві (професійному колективі), що визначається результатом його професійної діяльності, рівнем його компетентності, що формують авторитет, повагу, престиж у соціумі, колективі, громаді.

Отже, соціально-професійний статус педагога – це досягнутий у суспільстві відповідний щабель, підґрунтя якого становить сукупність прав і обов'язків; визначається ставленням суспільства, ґрунтується на професійній етиці, професіоналізмі, культурі, компетентності, може підвищуватися як на особистісному, так і суспільному рівні.

У сучасному суспільстві статус людини вимірюється престижем, залежить від суспільної думки, яка складається й передається, але не фіксується у будь-яких документах. Ми поділяємо думку, що професія людини може бути критерієм для виділення окремого виду статусу, яким і є соціально-професійний статус учителя.

Для нас прийнятною є Рекомендація Спеціальної міжурядової конференції МОП/ЮНЕСКО «Про положення вчителів» (05.10.1966 р.) щодо можливості ототожнення термінів «статус» і «стан». Зокрема у документі підкреслено, що у застосуванні до вчителів статус одночасно означає суспільне становище, яке за ними визнано відповідно до поваги, пов'язаної з важливістю покладених функцій і вмінням виконувати їх, а також узяті в порівнянні з іншими професійними групами умови праці, винагорода та інші матеріальні пільги, якими вони користуються[9].

Подальший аналіз професійно-соціального статусу вчителя проаналізуємо у контексті державної кадрової у різні часові періоди.

Соціально-професійний статус вчителя за роки незалежності до 2015 р.

Аналіз кадрової освітньої політики України впродовж 25 років незалежності було представлено у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (до 2015 р.).[10] Зокрема результати аналізу педагогічної освіти у цей період показали наявність системних, здебільшого не розв'язаних проблем.

Серед них найбільш вагомими було названо відсутність концепції сучасної педагогічної освіти в Україні, серйозні диспропорцій в мережі, структурі та змісті підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, рівень кваліфікації різних категорій педагогічних працівників протягом 25 років здебільшого погіршився (зокрема й через непривабливість педагогічної роботи). Відбувся істотний перерозподіл *складу і структури* вчителів, які викладають окремі предмети в загальноосвітніх навчальних закладах[11].

---

[8]Васильєва, С. (2014) Професійний статус учителя як різновид соціального статусу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 35 (88), 99 – 408.

[9] Recommendation concerning the Status of Teachers. Adopted on 5 October 1966 by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, convened by UNESCO, Paris. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf

[10] Кремень, В.Г. (Ред.). (2016). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна думка.

[11] Там само.

Суттєво погіршився *гендерний* склад педагогічних працівників. Частка чоловіків у загальноосвітніх навчальних закладах знизилася з 19 % у 1990 р. до 15 % у 2015 р., що свідчило про зростаючу професійну непривабливість освітньої сфери для чоловіків. Хоча, за даними дослідників проблема фемінізації педагогічних кадрів мала місце і у попередні періоди. Дослідники вказують, що це складна, недостатньо осмислена соціально-педагогічна проблема, яка істотно впливає на характер функціонування й розвитку системи освіти і відповідно всього суспільства[12].

У Доповіді також зазначалося, що в означений період безперервно підвищувалася частка педагогічних працівників *пенсійного* віку. Старіння педагогічних кадрів породжувало ряд проблем, що загалом ускладнювали тогочасну ситуацію на ринку праці у галузі освіти.

Іншою проблемою у той час стало утримання на педагогічній роботі висококваліфікованих кадрів. Погіршився рівень працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей, який становив лише 80-85%[13].

Ця проблема не є новою. Так, ще у 2002 р. дослідження Центру Разумкова (квітень 2002 р.) показали, що майже третина студентів вищих педагогічних закладів освіти того часу не збиралася працювати за фахом: 26% заявили, що це малоймовірно, а 5,5%, – що точно не будуть працювати вчителями, а кожний п’ятий (19,5%) ще не визначився з цього питанні. Лише менше третини студентів (30,5%) вважають, що робота вчителя – це їх покликання[14]. Для нової генерації спеціалістів педагогічна робота є непривабливою і непрестижною.

Наразі загострилася нова проблема, що полягає у відході від професійної педагогічної підготовки частини провідних вищих педагогічних навчальних закладів. Чимало з них було переорієнтовано на модель класичного університету. Така «університетизація» педагогічних інститутів призвела до звуження циклу психолого-педагогічних дисциплін, зменшення педагогічної практики, закриття кафедр педагогіки. За роки незалежності кількість закладів вищої освіти, що спеціалізувалися на підготовці педагогічних кадрів, зменшилася майже удвічі[15].

Отже, в означений період мала місце суттєва суперечність, сутність якої полягав у тому, що, з одного боку, низький соціальний статус й оплата праці вчителя зумовлювали хронічний брак професійно компетентних педагогічних працівників, мала місце тенденція зростання осіб пенсійного віку, втрата молоддю інтересу до педагогічної та науково-педагогічної кар’єри. Натомість, з іншого, масштабність і стабільність ринку праці для педагогічних фахівців завдяки посиленню ролі освіти в сучасному суспільстві зумовлювала сталу потребу в педагогічних кадрах, а відтак необхідність у суттєвому посиленні соціально-професійного статусу вчителя.

Нова українська школа (НУШ).

---

[12] Пуховська, Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі статичні характеристики. URL: http://ru.osvita.ua/school/manage/cadre/973/

[13] Кремень, В.Г. (Ред.). (2016). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Педагогічна думка.

[14] Система освіти в Україні: стан та перспективи розвитку: аналітична доповідь Центру Разумкова. (2002). Нац. безпека і оборона, 4, 46.

[15] Там само.

На вирішення вищеозначених проблем відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України №903-р від 13 грудня 2017 р.[16] було розроблено *Концепцію розвитку педагогічної освіти***,** затверджену 16.07.2018 р. МОН України[17]. Мета Концепції полягала у вдосконаленні системи педагогічної освіти, зокрема створенні бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, а також необхідних умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та розроблення та впровадження сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, як ключової умови реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. Концепція спрямована на вирішення суперечностей між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, підготовлених до викликів сучасного суспільства і чинною системою педагогічної освіти, яка не повною мірою відповідає зазначеним вимогам.

Відповідно до Концепції реформування педагогічної освіти передбачає дії за трьома напрямами:

I. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії у контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.

II. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.

III. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Професійно-соціальний статус вчителя у 2015-2022 рр.

З початком реформи НУШ в Україні загострилися питання забезпеченості закладів загальної середньої освіти кваліфікованими педагогічними працівниками. Передусім дискусії точаться навколо питань щодо потреби у педагогічних кадрах, їх пропозиції на ринку праці, обсягів державного замовлення на підготовку викладачів, напрямів оптимізації мережі шкіл та ін.

Загалом існують дві протилежні точки зору щодо забезпечення педагогічними кадрами сучасної школи. З одного боку, є думка, що у країні спостерігається надлишок педагогічних кадрів за усіма рівнями освіти. З іншого боку, у багатьох школах не вистачає вчителів, особливо природничо-математичного спрямування, а також учителів фізкультури, праці і початкової школи.

Перша точка зору стосується переважно сільської місцевості, де існує певний надлишок вчителів гуманітарного спрямування, практично відсутні вакансії для молодих вчителів при одночасній наявності значної кількості вчителів пенсійного віку. Щодо другої точки зору, така ситуація переважно спостерігається у містах, хоча є села, в яких роками немає вчителів окремих предметів.

---

[16] Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.12.2017 р. № 903-р «Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». URL: http://www.osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/1213-pro-zatverdzhennya-planu-zakhodiv-na-2017-2029-roki-iz-zaprovadzhennya-kontseptsiji-realizatsiji-derzhavnoji-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoji-serednoji-osviti-nova-ukrajinska-shkola

[17]Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». Інтернет-ресур. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

Аналіз існуючої ситуації доцільно здійснити з точки зору *пропозиції* між кількісними показниками *педагогічних кадрів* (чисельність безробітних з відповідним рівнем освіти, професійними кваліфікаціями, трудовим стажем за певними професіями/посадами) та *попитом на педагогічних працівників* (кількість вакансій для педагогічних працівників на ринку праці).

Розглянемо більш детально кожну позицію.

Пропозиція педагогічних кадрів. За даними Державного комітету статистики середня кількість безробітних педагогічних кадрів за останні 3 роки в Україні складала приблизно 2,3 % від середньої чисельності безробітних у країні.

Попит на педагогічних працівників. За цей самий період середньорічна кількість вакансій для педагогічних працівників становила 37,4 тис. одиниць, або 3,4% загалом по країні. Слід зазначити в Україні, наявна чітка тенденція поступового щорічного зростання кількості вакансій, у тому числі й для педагогічних працівників, на офіційному ринку праці для всіх регіонів країни[18].

Надзвичайно важливою характеристикою ринку праці є показник *збалансованості попиту та пропозиції.* Для *педагогічних працівників* цей показник відображає співвідношення середньої чисельності безробітних цієї категорії осіб до середньої кількості вакансій для відповідних посад (за останні 3 роки). Для України цей показник складає 0,68, що свідчить про явно виражену загальну дефіцитність педагогічних кадрів. Критичну дефіцитність має місто Київ, де на одного безробітного педагогічного працівника припадає майже 8 відповідних вакансій.

Водночас показник збалансованості попиту та пропозиції педагогічних кадрів залежить від кількості закладів загальної середньої освіти і учнів й суттєво різниться у міській і сільській місцевостях України 2019/2020 н.р. (табл.1)

Табл. 1. Кількість закладів загальної середньої освіти, учнів і вчителів у міській і сільській місцевостях в Україні у 2019/2020 н.р.

№	Кількість	Міська місцевість 2019/2020	Сільська місцевість 2019/2020
1	Заклади загальної середньої освіти	5 572	9 622
2	Вчителі	248 379	191 542
3	Учні	2 934 951	1 203 515
4	Кількість учнів на одного вчителя	12	6

Продемонструємо динаміку кількості загальноосвітніх середніх шкіл, кількості учнів та кількісті учителів у 2014/2015 – 2020/2021 рр.

[18] Розраховано за матеріалами «Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій в Україні». URL: https://www.dcz.gov.ua/analitics/69

Табл. 2. Кількісний склад загальноосвітніх середніх шкіл, учнів та учителів у школах України в 2014/2015 – 2020/2021 рр.

	Кількість загальноосвітніх середніх шкіл	Кількість учнів загальноосвітніх середніх шкіл	Кількість вчителів у загальноосвітніх середніх шкілах
2014/15[1]	17 600	3 757 000	454 000
2015/16[1]	17 300	3 783 000	444 000
2016/17[1]	16 900	3 846 000	438 000
2017/18[1]	16 200	3 922 000	440 000
2018/19[1]	15 500	4 042 000	441 000
2019/20[1]	15 200	4 138 000	440 000
2020/21[1]	14 900	4 211 000	440 000

Зазначимо, що важливим показником є співвідношення між кількістю учнів на одного вчителя. Так у Європі цей показник становить – 17, тоді я к в Україні – 9 учнів на одного вчителя.

Отже високий рівень дефіцитності педагогічних кадрів є наразі суттєвою проблемою. Серед найбільш вагомих чинників, що сприяють її виникненню і заглибленню, слід назвати такі:

- ✓ падіння престижності педагогічної праці в цілому серед молоді, та працюючих вчителів і вихователів;
- ✓ низька привабливість вакансій, передусім, через відносно низьку оплату праці, порівняно із середньою по регіону;
- ✓ відтік педагогічних кадрів до інших видів економічної діяльності, регіонів та/чи країн із/без збереження професійного профілю;
- ✓ невлаштування випускників ЗВО педагогічного спрямування до закладів освіти через зазначені вище та інші проблеми.

Узагальнюючи аналіз сучасного стану педагогічної освіти в Україні, яка суттєво впливає на формування соціально-професійного статусу вчителя у країні, можна зробити такі висновки

1. Гострою є проблема недостатнього фінансування діяльності навчальних закладів та заробітної плати педагогічних працівників, яка істотно нижча від середньої заробітної плати працівників промисловості. Невідповідність рівня заробітної плати вчителів і прожиткового мінімуму призводить до виникнення кадрової проблеми у навчальних закладах.
2. Означена ситуація змушує залучати до педагогічної роботи вчителів-пенсіонерів.
3. Невідповідність рівня та якості здобутої освіти професійним обов’язкам, відсутність досвіду роботи, завищені запити молоді та невідповідність їм пропозицій

роботодавців посилюють напруження на ринку праці (Державний комітет статистики України, 2019)[19].

Слід зазначити, що проблема соціально-професійного статусу вчителя притаманна не тільки Україні. Яскравим прикладом цього є результати дослідження «Глобальний індекс статусу вчителя», яке у 2013 та 2018 рр. проводилося на замовлення Фонду Варкі і у якому взяли участь 35 країн. Вчені дослідили соціальний статус педагогів, рівень оплати їхньої праці, кількість охочих отримати педагогічну освіту, соціальне сприйняття вчителів та рівень поваги учнів. Виявилося, що існують значні відмінності у баченні статусу педагога залежно від особливостей країни. На сприйняття людей впливають їхній вік, стать, релігія, освіта і навіть наявність дітей[20].

Цікавим є факт, що у більшості країн вчителі вважають власний статус вищим, ніж думає громадськість. Наприклад, в Азії вчителів шанують більше, ніж в європейських країнах. Найвища престижність вчителів у Китаї. Найнижчі за статусом педагоги в Бразилії та Ізраїлі. Ці показники незмінні вже 6 років. Порівняно з 2013 р., у Японії та Швейцарії статус вчителя зріс. Водночас, він знизився в Греції.

Аналіз також визначив, наскільки престижні педагоги відносно інших професій. Середній показник поваги до вчителя – на 7-му місці з 14 професій, що свідчить про середній рейтинг професії у світі. У багатьох країнах люди прирівнюють вчителів за статусом до соціальних працівників та бібліотекарів.[21]

Існує чіткий позитивний зв’язок між статусом вчителя і міжнародною успішністю учнів. Країни, у яких високий статус вчителя, наприклад Китай, Тайвань і Сінгапур, мають кращі навчальні результати, ніж країни, в яких статус викладача низький, наприклад, Бразилія, Ізраїль. Винятками є Туреччина та Індонезія – країни, в яких статус викладача відносно високий, але навчальні результати дуже низькі.

Існує дуже слабка позитивна залежність між статусом вчителя та його зарплатою. У багатьох країнах, де педагогічний статус високий, у тому числі Китай, Малайзія, Індія та Індонезія, вчительські зарплати все ж залишаються відносно низькими. У багатьох країнах, де вчительський статус відносно низький, наприклад, Іспанія і Німеччина, вчителям платять відносно високі зарплати.

[19] Державний комітет статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/

[20] Global teacher status index 2018. URL: https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/?fbclid=IwAR2G6dLjvf_BEsKlpzGhrHjb-

[21] Найкраща успішність там, де найвища повага до вчителя. URL: https://osvitoria.media/experience/nastilky-vchyteli-vazhlyvi-u-riznyh-krayinah/

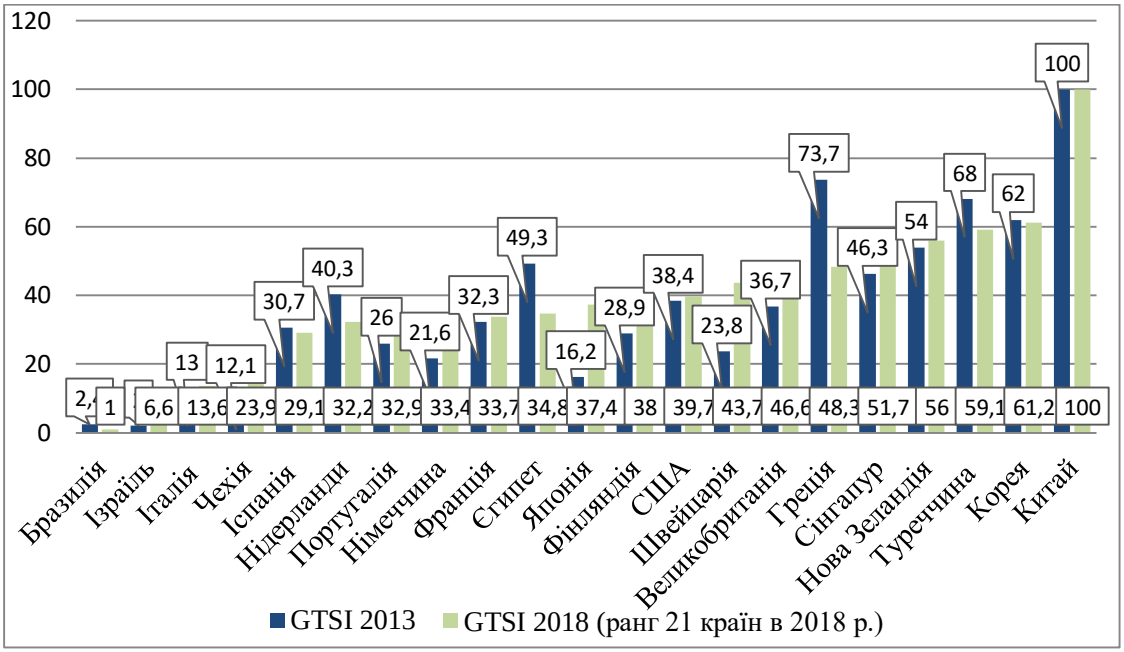


Рис. 1. Порівняння рівнів глобального статусу вчителя GTSI 2013 та GTSI 2018

Основні результати дослідження показали:

По-перше, існує пряма залежність між статусом вчителя та результативністю учнів, що вимірюється тестом PISA. Результати дослідження доводять, що високий статус учителя призводить до збільшення успішності учнів у країні.

По-друге, у 28 з 35 країн, в яких проводилось дослідження, освітянам платять менше, ніж сума, яку люди вважають справедливою заробітною платою для вичителя. У 29 країнах з 35 громадськість недооцінює (іноді доволі суттєво) кількість годин, протягом яких учителі працюють на тиждень.

По-третє, у країнах Азії (в Китаї, Малайзії, Тайвані, Індонезії, Кореї та Індії) вчителі мають значно вищий статус, ніж у країнах Європи, США, Новій Зеландії та Канаді.

Попри певні проблеми, статус учителя зростає.

Як зазначив С. Варкі, засновник Фонду Варкі та ініціатор міжнародної премії для вчителів Global Teacher Prize «Повага до вчителя – це не лише важливий моральний обов'язок, це важливо для результативності освіти в країні» (Global teacher status index 2018) [22].

Проаналізуємо більш детально досвід окремих країн [23].

Велика Британія. Із 1992 р. в країні розпочалося впровадження практико-орієнтованої системи підготовки майбутніх учителів. У 2017 р. у Великій Британії переважна більшість учителів, а саме 98,7% зареєстрованих працюючих педагогів мають диплом про вищу освіту.

У країні існує проблема кадрового дефіциту вчителів, особливо з предметів науково-природничого циклу (природничі науки, технологія, інженерія і математика). Для покращення ситуації запроваджено кілька програм залучення в школи

[22] Global teacher status index (2018). URL: https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/?fbclid=IwAR2G6dLjvf_BEsKlpzGhrHjb-

[23] Лук'янова, Л.Б., Вовк, М.П., Соломаха,С.О., &Грищенко, Ю.В. (2023). Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь. Ничкало, Н.Г. (Ред.). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ – Чернівці: Букрек.

непрофесійних педагогів з числа кращих випускників університетів, які не мають кваліфікації вчителя. Насамперед це програми «Teach First», під час яких вчителі проходять короткострокову підготовку в літніх школах і потім її продовжують у школах. Нині в Лондоні працюють понад 4 тисячі учасників цієї програми. До роботи в школах залучаються також бувші військові (програма «Troops for Teachers») та вчителі з інших англомовних країн. Всі вони приступають до роботи не маючи кваліфікаційного статусу вчителя, і отримують його протягом перших двох років роботи в школі, навчаючись на спеціальних професійних курсах, організованих, як правило, на базі самих шкіл teacher[24].

Цінним для України є такий досвід. Університети Великої Британії, здійснюючи набір абітурієнтів, звертають увагу на їх особистісні та розумові якості: 1) вміння налагоджувати відносини з учнями і вчителями; 2) наявність почуття гумору; 3) прагнення працювати в команді; 4) схильність до професійно-особистісного спілкування; 5) здатність вирішувати складні життєві та педагогічні ситуації. Особлива увага приділяється психічному і фізичному здоров'ю абітурієнтів відповідно до державних вимог. Приймальними комісіями і адміністрацією ЗВО перевіряється також: чи були абітурієнти засуджені, звільнені від вчительської посади або від іншого виду роботи з дітьми

У 2019/2020 навчальному році до британських університетів на педагогічні спеціальності зараховано 34,543 нових абітурієнтів, що становить незначний приріст у порівнянні з 2018/19 навчальним роком[25].

Досвід КНР. Уряд Китаю розглядає вищу педагогічну освіту як запоруку майбутнього країни. Держава вважає вчителя творцем нації, який виховує ідеали та втілює у життя нові ідеї, сприяє якісній підготовці спеціалістів. Керівництво країни усвідомлює, що для подальшого розвитку людського капіталу країни необхідно вдосконалювати систему вищої педагогічної освіти. Китайські очільники ставлять освіту на найвищий щабель реформ, пов'язуючи конфуціанські реформи з новітніми технологіями[26].

Якість діяльності учителів протягом багатьох років вважається визначальним чинником успіху освітніх реформ. Зокрема, п'ята стаття Закону «Про вищу освіту» присвячена процедурі оцінювання педагогів (оцінювання політичної обізнаності вчителів, їхнього ідеологічного рівня, професійної кваліфікації, ставлення до роботи та їх стилю викладу матеріалу)[27]. Надаючи високого статусу вчителям, держава створює умови і для підвищення їх кваліфікації: поширення курсів перепідготовки в інститутах удосконалення та інститутах підвищення кваліфікації, проведення кваліфікаційних іспитів, підвищення рівня зарплати, поширення системи найму за контрактом тощо. Тобто, традиційно високий соціальний статус учителя (починаючи ще з часів Конфуція) є стійкою тенденцією, яка впливає на розвиток вищої педагогічної освіти в КНР[28].

---

[24] Initial teacher training (ITT) performance profiles for the academic year 2017 to 2018, England - outcomes for trainee teachers. URL: https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about/statistics

[25]Initial teacher training (ITT) Census for 2019/20, England. URL: https://www.gov.uk/government/collections/statistics-teacher-training

[26]The Reform and Development in Teacher Education in China. Електронний ресурс. URL: http://www.icte.ecnu.cn/EN/show.asp?id=547.

[27] Wang, V. C. X. , Kreysa , P. (2006). Instructional Strategies of Distance Education Instructors in China. *The Journal of Educators Online*. Vol. 3, № 1. P. 1–25.

[28] Li Lanqing. (2004). Education for 1,3 Billion.Foreign Language Teaching and Research Press. Pearson Education.

Цікавим досвідом є запровадження випробувального періоду для вчителів у школі протягом 1-2 років після одержання сертифікату, що організовується освітніми адміністративними департаментами.

Поряд із позитивними тенденціями в розвитку вищої педагогічної освіти в Китаї, існують і негативні, з поміж яких найбільш суттєвими є надмірна ідеологічна спрямованість навчального процесу в закладах педагогічного профілю; помітно нижче фінансування педагогічних закладів освіти порівняно із технічними. Станом на 2020 р. середня заробітна плата учителя складала приблизно від 500$ до 700$ США.

Особливості організації педагогічної освіти у Німеччині.

Кількість освітніх програм, які пропонують університети Німеччини для підготовки майбутніх учителів постійно зростає. Наприклад, у 2014-2015 навчальному році їх загальна кількість становила 3 863 (з розподілом на бакалаврські 1205 і магістерські 1179 відповідно), тоді як у 2018–2019 збільшилася до 4 445 (1646 / 1722), а у 2019-2020 рр. зросла до 4 630 (1695 / 1865)[29]. Як бачимо кількість бакалаврських і магістерських програм є приблизно однаковою. У поточному навчальному році кількість студентів педагогічних спеціальностей становила 248 811 осіб, що дорівнює приблизно одинадцятій частині від загальної кількості німецьких студентів [30].

Для сучасної педагогічної освіти країни найбільш характерними такі риси: прагнення відповідати запитам сучасного суспільства, з огляду на інтеграційні процеси в Європі; урахування ринку робочої сили; наявність принципу автономізації; спадкоємність між фазами та закладами з підготовки педагогів; розвиток методологічної бази педагогічної освіти задля пошуку перспектив розвитку. Підготовка вчителів здійснюється в два етапи: навчання у закладі вищої освіти і стажування. Далі можливе підвищення кваліфікації й перепідготовка.

На сучасному етапі перед системою педагогічної освіти Німеччини актуалізовано низку завдань: узгодження змісту й структури педагогічної підготовки в навчальних закладах країни, запровадження ступенів бакалавра та магістра на факультетах німецьких університетів, збільшення мобільності студентів та викладачів, активна участь у міжнародних освітніх програмах, професіоналізація освіти фахівців тощо.

Заробітна плата учителів Німеччини достатньо суттєво коливається у різних землях і залежить як від рівня освіти (вчитель початкової школи отримує менше, ніж учителів старших класів), так і від досвіду роботи[31].

Отже, ключовою проблемою європейської освітньої політики є покращення іміджу та підвищення статусу професії вчителя[32]. Це складне завдання вирішується комплексно, системно. Загалом сучасна європейська політика, спрямована на підвищення соціального статусу вчителя, органічно поєднується із заходами, які здійснюються у галузі соціальної політики.

---

[29] Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland: Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. (2019). Wintersemester 2019/2020. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2019 Berlin: Hochschulrektorenkonferenz, Dezember. S. 40.

[30] Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019. Fachserie 11 Reihe 4.1 Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2019. S. 43, 295, 362.

[31]Gehalt für Lehrer: Lehrergehalt für Beamte und Tarifangestellte. Електронний ресурс. URL: https://www.oeffentlichen-dienst.de/alles-wichtige-rund-um-das-thema-gehalt/300-grundschullehrer-gehalt-lehrergehalt.html

[32] Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions (2008). Ed. by B.Hudson and P.Zgaga. Umea

Одним із таких заходів поза усякими сумнівами є вивчення освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку.

Учитель, його професійна діяльність, так само як і професійний й особистісний розвиток є важливою багатоаспектною, багатовимірною проблемою. Водночас розрив між професійною підготовкою, яку вчитель здобуває у вищих закладах освіти, й підвищенням кваліфікації, що відбувається один раз на п'ять років, життя від «курсів до курсів», відсутність умотивованості до професійного розвитку та перспектив не сприяють подоланню його інертності.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) йдеться про необхідність реалізації провідного принципу сучасної освіти – неперервний особистісний і професійний розвиток сучасного вчителя. Але ж у кожного вчителя є свої потреби, зокрема освітні, завдячуючи яким й уможливлюється цей процес.

Водночас, як наголошують психологи, саме безперервний професійний розвиток сприяє подоланню багатьох негативних явищ, зокрема таких як педагогічні кризи, педагогічне вигорання, професійна стагнація, стереотипізація вчительської свідомості, що ставить проблему професійного розвитку на рівень найбільш актуальних проблем педагогічної практики[33].

Щодо особистісного і професійного розвитку сучасного вчителя.

Історія розвитку науки доводить, що розвиток є універсальною характеристикою Всесвіту. Відповідно розвиток людини є сутнісним змістом її існування. Поняття «професійний розвиток» є центральним у педагогічній психології і визначається як складний інволюційно-еволюційний поступ, у ході якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни самої людини. Загалом у спеціальній науковій літературі можна знайти три основних тлумачення розвитку: як перехід можливості в дійсність; як розуміння руху взагалі; як виникнення нового, коли розвиток ототожнюється з прогресом, хоча він може бути й регресивним.

Контексту нашого дослідження найбільш повно відповідає тлумачення розвитку як перехід від одного якісного стану особистості до іншого, вищого, який розкриває його зв'язок із самореалізацією, самоактуалізацією, «досягненням значного ступеня вияву» і дає можливість ставати розумово і духовно вищим, кращим, більш досконалим, сходити на вищій щабель, досягти високого рівня у чомусь. Тотожної думки дотримуються О. Лазурський і А. Маслоу[34] за якими сутність розвитку полягає у прагненні людини якомога повно розкрити і зреалізувати власний життєвий потенціал у процесі життєдіяльності.

Слід додати, що розвиток не може зупинитися впродовж життя людини, змінюється тільки його вектор (прогрес / регрес), інтенсивність (пришвидшення / уповільнення), характер (нерівномірність, збереження попереднього в новому) та якість.

Водночас саме школа постає головним соціальним інститутом, який у найбільшому ступені уможливлює реалізацію розвитку людини. Саме школа здійснює селекцію, акумуляцію і трансляцію культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи й розвиваючи носіїв цих цінностей упродовж всього життя.

---

[33]Chesnokova, G. S. (2016). The crisis of professional development: is it possible to prevent it? Proceedings of MAC-ETL. P. 257–261.

[34]Маслоу, А. (1997). Психология бытия. Пер. с англ. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер.

Отже, у контексті дослідження ми визначаємо особистісний й професійний розвиток вчителя як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня професіоналізму, заснований на інтеграції професійних знань, умінь і навичок та самостійній, систематичній, високоорганізованій творчій діяльності.

Другий провідний концепт – *освітня потреба,* який ми конкретизуємо через особистість вчителя.

Слід наголосити, що потенціал освітніх потреб простежується в гуманістичних поглядах Е. Фрома, який антропологічну цінність цього феномену вбачає у збереженні культурного виміру існування людини, розвитку її здібностей і збільшенні можливостей у процесі самопізнання. За Е. Фромом саме у процесі реалізації освітніх потреб людина створює нові комбінації з елементів досвіду, привносить новизну як в свою суб'єктивну, так і в об'єктивну реальність, структурує нові практики і більш ефективні механізми взаємодії з середовищем життєдіяльності[35]. На думку сучасного німецького філософа Юд. Хабермаса[36], освітні потреби та інтереси складають джерело магістральних прагнень людства, детермінант соціокультурної і цивілізаційної специфіки. Як зазначає Н. Луман, освітні потреби в умовах сучасних глобалізаційних процесів визначаються не стільки відсутністю чи неповнотою знань, скільки необхідністю побудови ефективних соціальних практик самоорганізації[37] .

Нині освітні потреби виступають інструментом, що формує людину активним суб'єктом дійсності. Вони передують творчим пошукам, закладають фундамент ціннісно-нормативних систем, соціокультурних моделей. Ми поділяємо точку зору Д. Александрова про те, що у нових умовах освітні потреби спрямовані на засвоєння технологій генерування знань, методів обробки інформації, символічну комунікацію як вплив знання на саме знання.[38] В інструментальному сенсі функція освітніх потреб полягає в продукуванні пошуково-творчих здібностей індивідів, подоланні обмеженості історично сформованих форм буття.

Отже, освітню потребу ми розуміємо як стан суб'єкта в освітньому просторі, що виявляється і як інтенція, визначена диспозицією суб'єкта в полі освітніх послуг, і як суб'єктивне прагнення до знань, умінь і навичок. Підтримуємо думку про те, що, не зважаючи на мінливість, «пластичність» детермінант людської поведінки, тобто на взаємообумовленість потреб, інтересів, мотивів, прагнень та їх щільне поєднання в конкретній ситуації, освітня потреба – це визначальний феномен, що обумовлює якість більш складних освітніх орієнтацій й інтересів[39].

На особистісному рівні наявність потреби в освіті передбачає збагачення індивіда новими знаннями, визначає професійне і особистісне зростання, уможливлює соціалізацію, самореалізацію, а також формує спосіб життя. У структурі потреб людини освітня потреба є найближчою до пізнавальної потреби і є її конкретним вираженням. Отже, характер освітніх потреб відіграє значну роль у процесі самоствердження людини, забезпечує процес пізнання, сприяє мобілізації волі, визначає вектор цільових

[35]Фромм, Е. (2010). Мати чи бути? О. Михайлова, О. Буряк, А. (Пер. з англ.). Київ : Український письменник.

[36] Хабермас, Ю. (1993). Пізнання й інтерес. Читанка з філософії: у 6 книгах. Кн. 6: Зарубіжна філософія XX століття. К.: Довіра. С. 228-238.

[37]Луман, Н. (2005). Медиа-коммуникации. Глухов, А., Никифоров, О. (Пер. з англ.). Логос.

[38] Александров, Д.В. (2011). Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору. *Український соціум*, 1. 7-14, 8.

[39] Там само. С. 7-14., 10-11.

настанов, формує низку соціально важливих якостей особистості. Це означає, що формування освітніх потреб є наслідком розвитку базових, фундаментальних потреб людини, які необхідно розглядати як єдину систему, усі елементи якої взаємопов'язані і взаємовпливові. Тільки через вплив на усю систему потреб дорослої людини можна активізувати й спрямовувати її потребу в освіті.

Подивимося на досліджувану проблему крізь призму змін, що відбуваються у сучасному освітньому просторі України.

Що змінюється для учнів?

Зробимо лише один акцент й зазначимо, що список компетентностей, яких набуватимуть учні закріплено у новому Законі «Про освіту». Він укладався з урахуванням «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 18.12.2006 р.) [40] і містить 11 основних компетентностей, серед яких вагоме місце посідає навчання впродовж життя. Водночас, зауважимо, таку компетентність може сформувати лише вчитель, який сам володіє здатністю до навчання і самонавчання впродовж життя.

Що змінюється для вчителів?

Учитель – це людина, на якій тримаються освітні реформи. Без них будь-які зміни будуть неможливими, тому одним з головних принципів сучасної української школи – умотивований учитель. Це означає, що наша мета – сприяти його професійному та особистому зростанню, а також підвищувати його соціальний статус. Слід додати, що учитель, який отримав свободу навчати, має отримати й свободу навчатися. І ця свобода теж передбачена реформою. Половину обов'язкових годин підвищення кваліфікації вчитель зможе проходити не тільки в Інститутах післядипломної педагогічної освіти, а й там, де вирішить сам. Є лише дві вимоги: за п'ять років підвищення кваліфікації має скласти 150 годин, і навчання має відбуватись щорічно.

Отже, вчитель має визначити, які саме знання (методологічні, методичні, технологічні, предметні) йому потрібні, в якій системі (формальній, неформальній, інформальній), в який час і з якою інтенсивністю він їх здобуватиме та вирішити багато інших питань. У цьому колі провідним залишається питання щодо змісту його освітніх потреб та вибору існуючих освітніх пропозицій.

Ми проводили дослідження, мета якого полягала у виявленні та вивченні освітніх потреб сучасного вчителя у контексті його професійного і особистісного розвитку. Зокрема ми прагнули з'ясувати рівень і якість затребуваності освітніх потреб вчителя в залежності від віку, професійного стажу та ін.; з'ясувати спонукальні мотиви щодо навчання впродовж життя та сформулювати перспективні напрями розвитку освітнього простору у формальному і неформальному вимірах.

Для проведення дослідження було розроблено анкету, яка мала два блоки питань загальною кількістю 20. Перший блок містив 15 основних питань, що відповідають завданням дослідження; другий – допоміжний, особистісно-уточнювального характеру. На початковому етапі кількість респондентів, які брали участь у дослідженні становила 300 осіб – вчителі із Полтавської, Закарпатської, Чернівецької областей і м. Києва. Похибка закладена у вибірку за довірчого інтервалу 95% не перевищує 5%.

[40] Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12. 2006. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975

Гендерна стратифікація становила – 91% жінок і 9% чоловіків. Для нас важливим був віковий розподіл вчителів, які брали участь в опитуванні. Оскільки розуміння періодів та фаз розвитку, завдань і перехідних періодів (як у професійному, так і особистісному контексті) уможливили, відтворення цілісної картини освітніх потреб вчителів, а також конкретизували типи мотивації до навчання. Загалом у дослідженні взяли участь респонденти віком від 30 до 60+ років, яких ми об'єднали у чотири вікові категорії: перша група – особи віком 30–40 р. (22%); друга, найбільша група – особи віком 41–50 р. (44,5 %); третя група – 51–61 р. (32,5%) і четверта, найменша група 60+ (цих респондентів було тільки 1%). Умовно їх назвали молодша, середня, старша групи та група 60+. Іноді, коли результати не дуже різнилися, ми об'єднували відповіді третьої і четвертої групи.

Зупинимося на окремих узагальненнях, які, на нашу думку, є найбільш важливими. Передусім нас цікавило питання щодо задоволеності респондентів їхнім професійним рівнем. Ми керувалися твердженням, що вчитель-професіонал ніколи не може бути задоволений рівнем свого професійного зростання та розвитку. Підтвердження цієї думки знаходимо у багатьох дослідників. Зокрема І. Ігнацевич вважає, якщо вчитель задовольняється мірою свого розвитку і перестає вдосконалюватися – він «помирає» як вчитель, він припиняє своє професійне зростання[41].

Отже, за результатами опитування ми з'ясували, що найбільша група цілком задоволених (50%) виявилася серед респондентів віком 60+ р.; приблизно чверть представників (25% і 27% відповідно) другої (41-50 р.) і третьої (51-60 р.) вікових груп також дали таку відповідь. Найменша кількість вчителів (10%), цілком задоволених своїм професійним рівнем, належала до молодшої із досліджуваних груп. Переважна кількість респондентів усіх вікових груп, як то видно із гістограми, частково задоволена своїм професійним рівнем і найбільшу кількість – 60% – задоволених складають особи першої групи. Натомість частково незадоволених найбільше виявилося у групі 51–60 річних вчителів (35%) трохи менше таких осіб (30%) у 31 – 40 річних (Рис. 4). Вчителі віком 60+ не вибрали цей варіант відповіді.

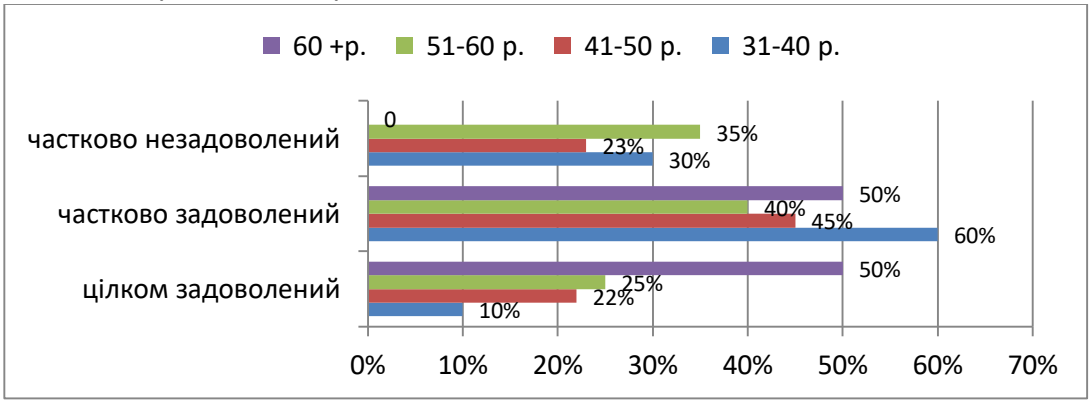


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи задоволені Ви своїм професійним рівнем?

[41]Ігнацевич, І. . Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. Електронний ресурс. URL: http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga

Як відомо, одним з найважливіших шляхів оптимізації освіти дорослих й, зокрема, вчителів є управління мотивацією до навчання, засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях особистісного розвитку. Значення мотиваційної сфери процесу учіння, на думку вчених, є рівнозначним знанню про рушійну силу цього процесу. Загалом мотивація дорослих до навчання є результатом осмислення невідповідності між рівнем наявних знань і знань, необхідних для: а) професійної діяльності, б) усвідомлення змін, що відбуваються у соціумі, в) усвідомлення важливості особистісних змін. Водночас навіть в умовах достатньо жорстких зовнішніх впливів вважається, що рішення дорослої людини навчатися є результатом її вільного вибору. Саме тому, наголошує польська дослідниця А. Літава, таку велику роль у безперервному навчанні відіграє мотивація[42].

Психологи вказують, що мотивація навчальної діяльності дорослих є дуже неоднорідною, але може бути зведена до трьох типів: утилітарна, прагматична (має витоки із соціально-професійної практики людини і ґрунтується на потребі удосконалювати цю практику), мотивація престижу (навчання підвищує статус, створює можливість виділитися із оточуючого середовища) і мотивація, коли знання перетворюються на самоціль[43].

Отже, нас цікавило питання якими мотивами керувалися вчителі, приймаючи рішення про підвищення кваліфікації і самоосвіту. Також ми прагнули з'ясувати як співвідноситься стаж (професійний досвід) і тип мотивації. Деталізація мотивів та її вивчення ще раз підтвердили думку, що дорослу людину найбільше мотивує до навчання те, що безпосередньо пов'язано із її професійною діяльністю. І наші респонденти не стали тут виключенням (Рис. 2).

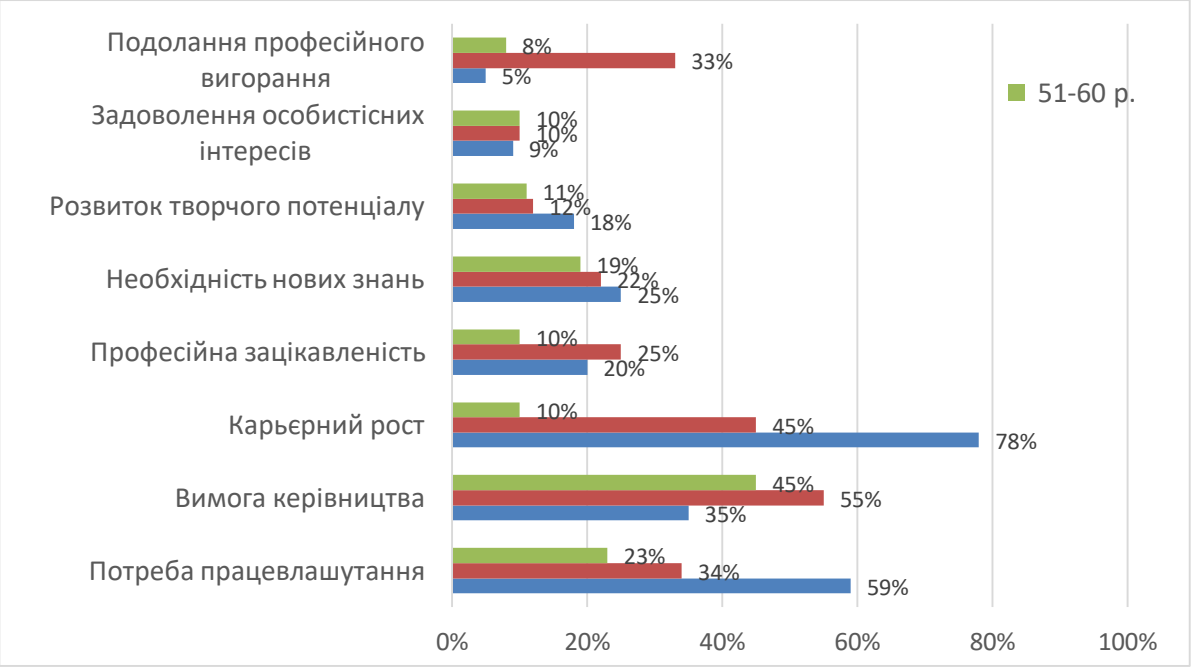


Рис. 2. Деталізація мотивів навчання

[42]Litawa, A. Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym. Електронний ресурс. URL: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/540

[43]Кулюткина, Ю.Н., Сухобской, Г.С. (Ред.). (1972).Мотивация познавательной деятельности учащихся. Л. : НИИ 00В. С.63-67.

На прагнення підвищити свою кваліфікацію, не зважаючи на професійний стаж, суттєво впливають мотиви престижу. Природно, що для вікової категорії 31–40 р. найбільшими спонукальними мотивами були прагнення кар'єрного зростання (78%) та потреба працевлаштування (59 %) також спонукали їх до підвищення кваліфікації. Не можна сказати, що старшу вікову групу зовсім не цікавила кар'єра, оскільки 10% осіб 51-60 річних зазначили цей мотив як важливий. Високий рейтинг серед усіх учасників опитування дістав варіант відповіді «вимога керівництва» (35%, 55% і 45% відповідно). Пояснюємо це нормативними вимогами і прагненням керівництва їх дотримуватися. Неочікувано низьким для нас був вибір такого мотиву як необхідність набуття нових знань для усіх вікових груп (25%, 22% і 19% – від молодшої до старшої групи відповідно). Дещо неочікуваними для нас також виявилося ставлення до вибору такого варіанту відповіді як професійне вигорання, особливо для старшої вікової групи. Тільки 8% вчителів цієї групи вважають, що підвищення кваліфікації допоможе подолати їм цей стан. Найбільше занепокоєні цією проблемою респонденти у віці 41–50 років і 33% вважають, що заняття на курсах підвищення кваліфікації допоможуть їм його подолати.

Аналіз відповідей на наступне запитання, зокрема щодо мети та очікувань від підвищення кваліфікації також показав їх тісний зв'язок із мотивацією.

Загалом очікування мали виражений прагматичний контекст (Рис. 3).

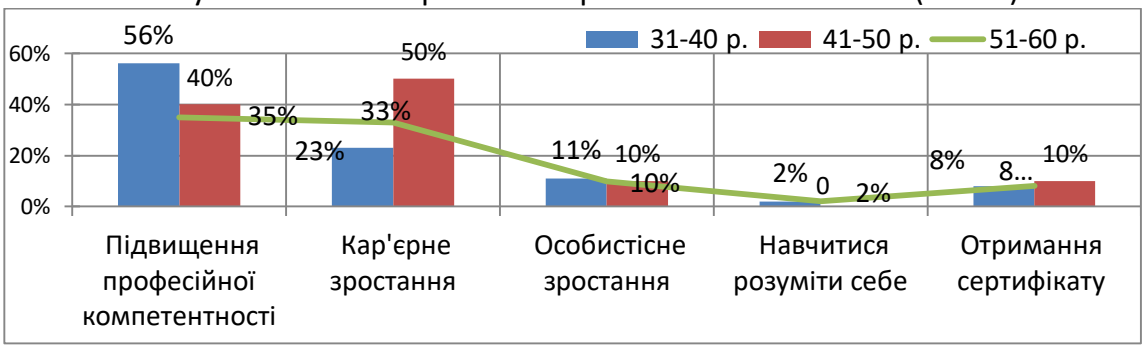


Рис. 3. Які Ви маєте очікування від підвищення кваліфікації?

Зокрема, на підвищення професійної компетентності розраховували усі вікові категорії вчителів, хоча у найбільшому ступені на це сподівалася наймолодша група (56%). Кар'єрне зростання усіх вікових груп респондентів значно більше цікавить ніж особистісне. Так у середній групі це виявилося у найбільшому ступені. Майже у п'ять разів більше респондентів цієї групи розраховували саме кар'єрне, аніж особистісне зростання. Таке очікування як отримання сертифікату притаманне усім групам приблизно однаковою мірою (8%, 10% 8% відповідно).

Не менш важливим, на нашу думку, в аналізі освітніх потреб, є конкретизація яких саме знань і навичок вчителі потребують найбільше. Оскільки вчителі мали можливість вибрати декілька відповідей, то з'ясувалося, що серед запропонованих 13 варіантів відповідей найбільш часто обирали такі: комп'ютерна грамотність (68%), знання іноземної мови (37%); знання, що сприяють формуванню впевненості (37%) і підвищують професійну компетентність (45%). На жаль, як нам видається, не були оцінені належним чином знання щодо формування роботи навичок у команді (12%) і тайм менеджменту (7%).

На думку вчених, навчання дорослих має три основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм і методів навчання в системі післядипломної

освіти, зокрема, педагогічної[44]. Зокрема це проблемність змісту навчання та процесуальних його форм, яка полягає у тому, щоб навчити педагога бачити, визначати, формувати та ставити проблеми; забезпечувати ситуативність змісту навчання, через його конкретність і контекстність. Особлива увага, на нашу думку, має приділятися діалогічності навчання, оскільки саме діалогічність активізує і сприяє розвиток всіх без винятку особистісних функцій, забезпечує переведення нового досвіду у власне надбання педагога, активізує його та визначає характер взаємин у процесі навчання. Наші респонденти також були переконані, що реалізація їхніх освітніх потреб має відбуватися на андрагогічних засадах. Отже, серед важливих андрагогічних особливостей підвищення кваліфікації на перше місце респонденти поставили практичну спрямованість занять, високий професійний і практичний рівень викладацького складу та інноваційні методи навчання.

У навчанні загалом і підвищенні кваліфікації зокрема, вчителі – дорослі, сформовані особистості, орієнтовані на вирішення професійних і особистісних проблем. Отже вимагають інших методів і прийомів роботи з ними. Й аналіз відповідей на запитання щодо методів навчання це підтвердив. Так переважна більшість респондентів вказали, що надають перевагу майстер-класам (75%), тренінгам (55%) і діловим іграм (10%), натомість лекції, круглі столи, дискусії вибрали 5% респондентів, а семінари – тільки 2% вчителів.

Прагматична спрямованість вчителів підтверджується і їхніми відповідями на запитання щодо вибору форм підвищення кваліфікації (Рис.4).

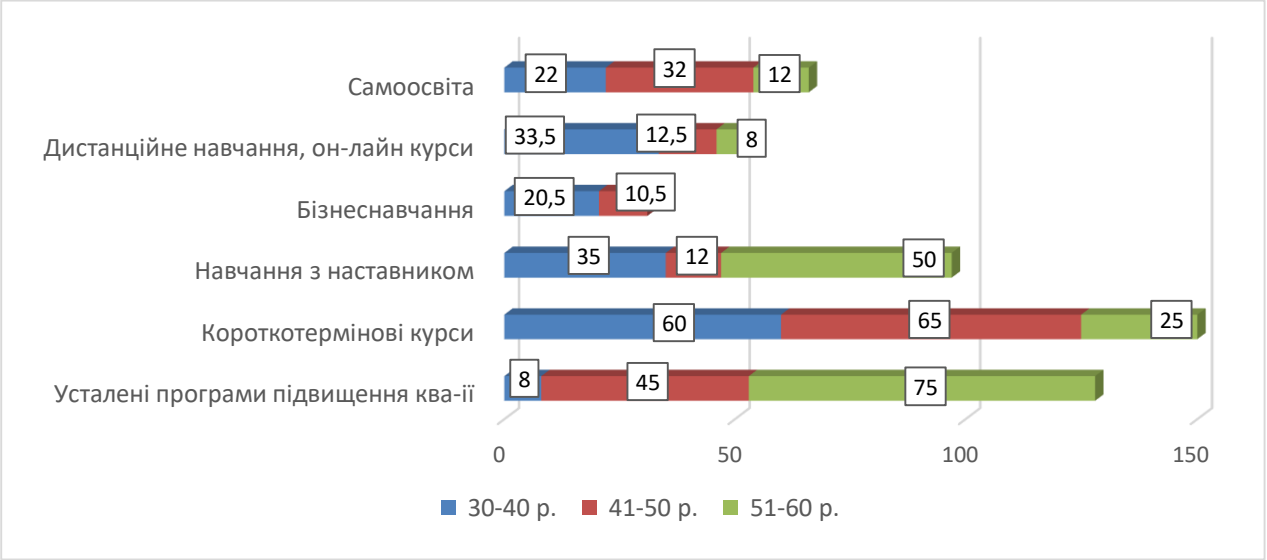


Рис. 4. Розподіл відповідей на запитання щодо вибору видів навчання

Опитування показало, що за умови можливості вибору, вчителі першої і другої групи надали би перевагу короткотерміновим курсам. Такі відповіді вибрали 60% респондентів першої і 65% респондентів другої та 25% третьої групи. Найбільш привабливими усталені програми підвищення кваліфікації виявилися для респондентів третьої групи (75%), хоча майже половина респондентів другої групи (45%) також визначила їх прийнятними, однак із першої групи тільки 8% вважають таку форму

[44]Набока, Л. (2007). Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології. *Післядипломна освіта в Україні,* 1, 49-51.

навчання привабливою. Дистанційне навчання, он-лайн курси сьогодні набувають популярності. Але усе ж таки більше цікавлять вчителів молодшої вікової групи, так 33,5% 30-40-річних учителів вважають для себе он-лайн навчання доцільною формою підвищення кваліфікації. Самоосвіта, як форма підвищення кваліфікації є прийнятною для усіх категорій респондентів, проте найбільше зацікавила другу групу (32%) респондентів. Тоді як бізнес освіта є прийнятною для молодшої (20,5%) і середньої (10,5 %) груп респондентів, натомість старшу групу не зацікавила взагалі.

Дослідження триватиме, але здобуті результати дають підстави для певних висновків:

1. Наразі професія вчителя в Україні посідає низький ранг за шкалою виміру престижу професій і є однією з найбільш непопулярних серед учнівської молоді. Загалом у суспільстві склався непривабливий стереотип образу вчителя як людини схильної до постійних повчань, яка не розуміє учнів і батьків. Названі факти посилюють негативне ставлення суспільства до вчителя, вчительської професії, що само по собі є надзвичайно небезпечним явищем.
2. Доцільно кардинально змінити систему оплати праці освітян з метою створення умов для формування зацікавленості педагогічних працівників у результатах своєї професійної діяльності та прагнення підвищувати власний рівень професійної компетентності. Проте механічні збільшення заробітної плати не може вирішити численних проблем, пов’язаних із статусом та ефективністю роботи педагогічного персоналу. Необхідно розробити ефективну систему стимулювання педагогічної праці.
3. Рівень соціального статусу педагога залежить не лише від матеріальних і фінансових чинників. Важливим є ставлення суспільства до освіти та освітня культура суспільства. Доцільно розробити низку заходів щодо піднесення ролі освіти в суспільстві, формування відповідної громадської думки з метою створення в суспільстві ставлення до освіти як до високої моральної, соціальної і культурної цінності.
4. Професійний і особистісний розвиток дорослої людини, зокрема й вчителя безпосередньо пов’язаний з трансформацією його мотиваційної та емоційно-вольової сфер, змінами установок, професійних потреб і цілей, а також із інтеріоризацією нового досвіду. При цьому відбуваються структурні зміни особистості, спрямовані на розширення кола його інтересів, зміни системи потреб; актуалізація мотивів їх досягнення; зростання потреб у самореалізації і саморозвитку. Об’єктивно-суб’єктивна зумовленість ставлення вчителя до особистісного й професійного розвитку є основою створення комплексу заходів, спрямованих на формування його освітніх потреб. Ця система заходів, з одного боку, має спиратись на аналіз зв’язку освіти з найбільш важливими аспектами життя суспільства, з іншого, – на особливості статусу і позиції дорослого, його ставлення до навколишнього світу, освіти, самого себе.

Список літератури:

Александров, Д.В. (2011). Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору. *Український соціум*, 1, 7-14, 8.

Васильєва, С. (2014) Професійний статус учителя як різновид соціального статусу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 35 (88), 99 – 408.

Державний комітет статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/

Ігнацевич, І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. Електронний ресурс. URL: http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga

Кулюткина, Ю.Н., &Сухобской, Г.С. (Ред.). (1972).Мотивация познавательной деятельности учащихся. Л.: НИИ 00В. С.63-67.

Коркішко, О.Г., & Акопова, Д.Р. (2017). Професійний статус педагога як предмет дослідження в різних галузях наукових знань. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2 (77).

Кремень, В.Г. (Ред.). (2016). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна думка.

Лук'янова, Л.Б., Вовк, М.П., Соломаха, С.О., &Грищенко, Ю.В. (2023). Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь. Ничкало, Н.Г. (Ред.). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ – Чернівці: Букрек.

Луман, Н. (2005). Медиа-коммуникации. Глухов, А., Никифоров, О. (Пер. з англ.). Логос.

Маслоу, А. (1997). Психология бытия. Пер. с англ. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер.

Набока, Л. (2007). Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології. *Післядипломна освіта в Україні,* 1, 49-51.

Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». Інтернет-ресур. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

Найкраща успішність там, де найвища повага до вчителя. URL: https://osvitoria.media/experience/nastilky-vchyteli-vazhlyvi-u-riznyh-krayinah/

Пуховська, Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статичні характеристики. URL: http://ru.osvita.ua/school/manage/cadre/973/

Радченко, А.Є. (2006). Професійна компетентність учителя. Х.: «Основа».

Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12.2006. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975

Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.12.2017 р. №903-р «Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». URL: http://www.osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/1213-pro-zatverdzhennya-planu-zakhodiv-na-2017-2029-roki-iz-zaprovadzhennya-kontseptsiji-realizatsiji-derzhavnoji-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoji-serednoji-osviti-nova-ukrajinska-shkola

Розраховано за матеріалами «Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій в Україні». URL: https://www.dcz.gov.ua/analitics/69

Система освіти в Україні: стан та перспективи розвитку (аналітична доповідь Центру Разумкова). (2002). Нац. безпека і оборона, 4, 46.

Франко, І.Я. (1986). Зібрання творів у 50-и томах. Т. 46, ч. 2, 108-115. Київ: Наукова думка.

Фромм, Е. (2010). Мати чи бути? О. Михайлова, О. Буряк, А. (Пер. з англ.). Київ: Український письменник.

Хабермас, Ю. (1993). Пізнання й інтерес. Читанка з філософії: у 6 книгах. Кн. 6: Зарубіжна філософія XX століття. К.: Довіра. С. 228-238.

Шапар, В.Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор.

Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019. Fachserie 11 Reihe 4.1 Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2019. S. 43, 295, 362.

Chesnokova, G. S. (2016). The crisis of professional development: is it possible to prevent it? Proceedings of MAC-ETL. P. 257–261.

Gehalt für Lehrer: Lehrergehalt für Beamte und Tarifangestellte. Електронний ресурс. URL: https://www.oeffentlichen-dienst.de/alles-wichtige-rund-um-das-thema-gehalt/300-grundschullehrer-gehalt-lehrergehalt.html

Global teacher status index. (2018). URL: https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/?fbclid=IwAR2G6dLjvf_BEsKlpzGhrHjb-

Huberman, B.A., Loch, Ch. H. (2004). Status as a valued resource. *Social Psychology Queterly.* Vol. 67, 1, 103-114.

Initial teacher training (ITT) performance profiles for the academic year 2017 to 2018, England - outcomes for trainee teachers. URL: https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about/statistics

Initial teacher training (ITT) Census for 2019/20, England. URL: https://www.gov.uk/government/collections/statistics-teacher-training

Li Lanqing. (2004). Education for 1,3 Billion.Foreign Language Teaching and Research Press. Pearson Education.

Litawa, A. Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym. Електронний ресурс. URL: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/540

Pedagogical Constitution of Europe Preamble. URL: file:///C:/Users/admin/Documents/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf

Recommendation concerning the Status of Teachers. Adopted on 5 October 1966 by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, convened by UNESCO, Paris. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf

Smak, M, Walczak, D. (2015) POZYCJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA NAUCZYCIELI. Raport z badania jakościowego, Warszawa.

Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland: Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. (2019). Wintersemester 2019/2020. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2019 Berlin: Hochschulrektorenkonferenz, Dezember. S. 40.

Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions (2008). Ed. by B.Hudson and P.Zgaga. — Umea

The Reform and Development in Teacher Education in China. Електронний ресурс. URL: http://www.icte.ecnu.cn/EN/show.asp?id=547.

Wang, V. C. X. , Kreysa , P. (2006). Instructional Strategies of Distance Education Instructors in China. *The Journal of Educators Online.* Vol. 3, № 1. P. 1–25.

Георгій Філіпчук, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-7397-0874

АКТУАЛІТЕТИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОФЕСІЇ

Анотація. *Обґрунтовано, що найбільш важкою ношею для вчителів, відповідальним завданням є виховання нації, оскільки в ньому закладене головне національне багатство – людський капітал. Адже від його якості практично залежить все – від громадянськості, патріотичності до професійної компетентності, моральності. Відповідно актуальність ідей, творчої спадщини Г. Сковороди доцільно екстраполювати у педагогічну професію, адже саме вчителю, на переконання відомого вченого-педагога, належить реалізовувати найвищу мету – ростити і зміцнювати дух людини, думку і серце. Життєві ідеали, почуття, ставлення до світу як промислу Божого завжди були для нього полем битви. Усвідомлюючи реальність і природність світу людини, споглядаючи й оцінюючи людські діяння, зазначав, що для багатьох ця «голова» життя полягає в задовільненні черева, для інших – очей, ніг, а ще для інших ціллю є потреби в одязі та у всяких бездушних речах. Однак філософія Г. Сковороди (як любов до мудрості) спрямовувала Людину до мети найвищої – живити дух, благородство серця і помислів. Справді, у цій провідній думці закладена універсальна цінність буття, що перекликається із світоглядами західної і східної інтелектуальної думки, а передусім з неперехідними цінностями християнського вчення. Розмірковуючи п над етичними і громадянськими нормами, якими керувався Сковорода, захоплюєшся вражаючою глибинністю пластів сповідуваних ним цінностей загальнолюдськості й народності. Він ніби зіткав золотими нитками правдивості, моральності, духовності й справедливості скарби античності, Святого Письма, українськості, всесвітності. У широкому контексті педагогічного виміру, коли йдеться про виховання власного народу і людства, його ідеали виходять далеко за межі «національного», вони є мірилом універсального. Справді, світобачення вибудовано ним на ґрунті античної культури й філософії. Сьогодні Україна воює не лише за свободу й суверенність власної Держави, за землю та волю, море та долю. Фронт пролягає і через сковородинські цінності, які сформували культурний, психоментальний образ української людини. Аксіомою є те, що справжній ренесанс, відродження істинного Г. Сковороди відбудеться тільки в соборній, суверенні державі – Україні. Бо тільки тоді уможливлюється реалізація ідеї великого природного дару – писати національну історію та культуру душею рідного народу.*

Ключові слова: *Григорій Сковорода, педагогічна професія, виховання нації, «сродна» праця, «філософія серця», український народ, державність.*

Heorhiy Filipchuk, Kyiv, Ukraine

ACTUALITY OF HRYHORII SKOVORODA IN THE PEDAGOGICAL PROFESSION

Abstract. *It is substantiated that the most difficult burden for teachers, the most responsible task is the cultivation of the nation since it contains the main national wealth – human capital. After all, everything from citizenship and patriotism to professional competence and morality depends on its quality. Accordingly, the relevance of H.*

Skovoroda's ideas and creative heritage should be extrapolated to the teaching profession as it is a teacher who, according to the famous scholar and pedagogue, has to realize the highest goal, that is to grow and strengthen the human spirit, mind, and heart. Life ideals, feelings, and attitudes toward the world as God's creation have always been a battlefield for him. Realizing the reality and naturalness of the human world, contemplating and evaluating human actions, he noted that many people see the "head" of life as the satisfaction of the belly, while others see it as pleasure for the eyes, legs, and some see the goal in the need for clothing and all kinds of soulless things. However, H. Skovoroda's philosophy (as love for wisdom) directed a person to the highest goal to nourish the spirit, the nobility of the heart, and thoughts. Indeed, this leading thought contains the universal value of being, which resonates with the worldviews of Western and Eastern intellectual thought and, above all, with the enduring values of Christian doctrine. Reflecting on the ethical and civic norms that guided Skovoroda, one is struck by the impressive depth of the values of humanity and nationhood that he professed. It is as if he wove together the treasures of antiquity, the Holy Scriptures, Ukrainianness, and universality with golden threads of truthfulness, morality, spirituality, and justice. In the broader context of the pedagogical dimension, when it comes to educating one's people and humanity, his ideals go far beyond the "national"; they are a measure of the universal. Indeed, he built his worldview based on ancient culture and philosophy.Today, Ukraine is fighting not only for the freedom and sovereignty of its state but for land and freedom, sea and destiny. The frontline also runs through Skovoroda's values, which have shaped the cultural and psychological image of the Ukrainian person. It is an axiom that a true renaissance, the revival of true H. Skovoroda, will take place only in a united, sovereign state called Ukraine since only then is it possible to realize the idea of a great natural gift – to write national history and culture with the soul of the native people.

Keywords: *Hryhorii Skovoroda, pedagogical profession, cultivation of the nation, "kindred" work, "philosophy of the heart", Ukrainian people, statehood.*

Минав 200-й день повномасштабної агресії, війни росії проти України, коли писалася ця стаття про Сковороду, Нечуване варварство XXI ст., спрямоване проти української Ідентичності. Державності, Людяності. Проти Сковороди, його ідеалів, помислів, етичних цінностей, життєвих істин. Абсолютна несумісність, непоєднаність імперської, людиноненависницької ідеології та практики рашистської ерефії з її вєлікой культурой та сковородинським світобаченням. Відбувається своєрідний змаг не минулого з «сучасним», а добра і зла, світла і темряви, совісті й дикунства.

Сковорода залишається для нас, Українців, Воїном Духу, Честі, Свободи. Водночас недруги-мозковити впродовж трьох століть намагаються Його вкрасти, привласнити, загарбати, як і нашу Україну. А коли стається не по-їхньому, то воліють нищити. Тому мозковія продовжує війну з Україною, сковородинськими ідеалами вільного Народу. Це стало очевидним, коли вночі, 7 травня 2022 р., окупанти ракетним ударом знищили Національний музей імені Григорія Сковороди. Не думав, не гадав, відвідуючи напередодні це унікальне місце живописної Харківщини (червень 2021 р.) в рамках міжнародного наукового українсько-польського форуму, що криваві руки кремлівських ординців дотягнуться й до цього світлого Миролюба. Однак, чого дивуватися. Адже на їхніх «чорних дошках» геноциду українців Сковорода записаний як «*стратегічний об'єкт».* Бо саме знищення національної пам'яті, української

ідентичності є одним із головних мотивів цієї людиновбивчої «*спецоперации»* бункерного тирана XXI ст. Історія повторюється. Нищення сковородинства характеризує істинну самодержавно-царську, комуністично-більшовицьку та нинішню путіно-недоімперську політику, що завжди люто боролась з цим духовно-інтелектуальним явищем українців, особливо у найскладніші періоди денаціоналізації, терору, репресій, голодомору-геноциду, війн.

Однак сатанинству не вдалося торжествувати. Бо Дух Народу – незнищенний. Для Українців 2022 рік є не тільки періодом жахливої війни, але й торжеством СКОВОРОДИ. Адже незабаром, попри все, Україна та весь культурний, інтелектуальний, гуманний світ відзначатиме 300-річчя Його народження, як символу національної духовності, просвітництва, народності, свободолюбності. Відомий дослідник української культури І. Мірчук зазначав, що в цій унікальній особистості сконцентрувалися визначальні риси українського народу. Створивши високоетичне світопочування та світобачення, народний філософ і мудролюб, надихаючись від знаряддя Божого, залишив для нас у спадок цінність, яка є непідвладною вікам. Безупинна Боротьба Серця за Волю!

А тому в часи нинішнього лихоліття цінності слова і чину національного Первороzума зберігають для нас свою значимість і затребуваність. Беручи із собою його ЧЕСНОТИ, мусимо ставати стійкішими, чемнішими, совіснішими мудрішими, щоби перетворювати сковородинське «невидиме» у «видиме», і щоби люди, світ заговорили, нарешті, Правдою. Зокрема і про жахливу геноцидну війну, яку розв'язав проти України її вічний ворог – ординська mozковія.

Переддні 300-річчя великого національного мислителя Григорія Сковороди палають війною, яка докорінно змінила усі плани, устремління, настроїпо відзначенню і вшануванню життєтворчості великого Любомудра, змусила сутнісно переосмислювати його місію, сенси буття, ідеї, прикладаючи їх до майбутнього Нації. Думки, погляди, світотовідчування народного філософа й навчителя якось навдивовиж природно актуалізуються як з трагедіями, так і з надіями й сподіваннями на кращу долю людства, народу, людини, обрамлюючи причини наших негараздів і перемог, падінь і злетів. Хоча Г. Сковорода (як духовний Провідник) не так вже й просто читається, сприймається, легко розуміється з його глибокою мовою образів і символів, ірраціональним, кордоцентричним світосприйняттям.

Його багато «знають», але недостатньо «читають». Передусім Серцем, яке є всьому голова.

Можна погоджуватися й не погоджуватися з тими дослідниками, педагогами, просвітниками, які часто «передній» ряд народу виділяють як особливо значимий, домінуючий складник, що завжди суттєво впливає на поступ чи занепад суспільних формацій. Ця невелика (кількісно) група пасіонаріїв конкретних епох, націй та народів є визначальною в контексті еволюційно-революційного розвитку спільнот і цивілізацій. І коли спробувати навіть побіжно осмислити власну історію буття народу, становлення державності, розвою української культури, перспективу ствердження національного «Я», то неодмінно наближатимемося до істини, що «передній ряд» завжди відіграє значущу роль в націє-державотворенні, виробленні ідей, збереженні та впровадженні цінностей загальнолюдського та національного характеру. Як пише Д. Донцов у «Дусі нашої давнини», то «*з трьох складників поняття держави, причин кожночасового її на Україні занепаду треба шукати не в «землі» (її багатство, географічне*

*положення), ні в «народі» (його свідомість, задоволення його інтересів, добробут), лише в **третім,** в найважнішім складнику, – **провідній верстві»***[45].

Ця частина людности завжди «заправляє» наукою, політикою, культурою, свідомістю, економікою… Однак найбільш важкою ношею є для них надвідповідальне завдання – **виховання нації**, оскільки в ньому закладене головне національне багатство – людський капітал. Адже від його якості практично залежить все – від громадянськості, патріотичності до професійної компетентності, моральності, етичної охайності. І той суспільний стан, який зветься «*владою»* та «*провідною верствою*» в значній мірі визначає не просто напрям та вектор руху до цієї багатозначної мети, а своїм прикладом забезпечує (чи навпаки) успішний результат на шляху до цього. Це стосується кожного, хто бажає, прагне або силою обставин зобов'язаний управляти бодай кількома громадянами, а особливо тих, хто одягнув на себе тогу «*правителя»* країни, області, відомства, міста. Російська агресія зробила зазначену тему надзвичай чутливою, а затребувана традиція у відданості своєму Народу і Державі, як і необхідність сковородинської цінності «**сродної праці»** (природовідповідності), освіченості, націє культурності, стали визначальними критеріями часу. Бо саме опанування цієї «науки» в її найширшому контексті «*доводить до досконалости сродність»*, – стверджував Г. Сковорода. Справді, мав рацію філософ з народу, коли зазначав, що птах може навчитися літати, але цього не дано черепасі. І завжди, якщо вдаватися в історичну ретроспективу людства, то коли кішка брала на себе роль лева, а квакання жаби перетворювалося в політ орла, тоді наступали катастрофи. Згадується ця вічна мудрість, коли бовваніє оце щоденне цинічне ричання людиноподібних путіно-мєдвєдєвих, брехливе блекотання кремлівських пропагандистів чи фарисейство лукашенків.

Великий український ПРОВИДЕЦЬ ніби передбачав виплоджування таких гуманоїдних людиновбивць, окреслюючи алегоричними образами перспективу проблемних для свого народу завдань та поведінкових норм у майбутньому духовному, соціальному, політичному, моральному житті, зокрема й державотворчому. Він заклав своєрідну філософію і педагогіку виховання рідного народу. Мудрець, який звільнив себе від пут усякого примусу, сує̈ти, позбавивши себе рабства своїх природних потреб, смакуючи життєву радість високим розумом і серцем, спромігся сотворити писане й неписане етичне вчення, що здатне слугувати орієнтиром для нинішнього і прийдешніх поколінь в етичних громадянських і державних діяннях. Його *наука бути* творилася із самого життя. Щасливий стан людини народжував найвищу філософію Г. Сковороди. А тому, коли розум і почуття торкалися сенсів людського життя, він ототожнював найголовнішу його мету – ростити і зміцнювати **дух людини, думку і серце**. Життєві ідеали, почуття, ставлення до світу як промислу Божого завжди були для нього *полем битви*. Задовільняючись тим, що є, дякуючи Всеблаженному, що «*потрібне зробив легким, а важке непотрібним*», він не переставав і словом, і ділом, і серцем доводити важливість для себе, для кожного визначати та досягати життєвої Мети. Усвідомлюючи реальність і природність світу людини, споглядаючи й оцінюючи людські діяння, зазначав, що для багатьох ця *«голова» життя полягає в задовільненні черева, для інших – очей, ніг, а ще для інших ціллю є потреби в одязі та у всяких бездушних речах*. Однак філософія Г. Сковороди

[45] Донцов, Д. (2016). Дух нашої давнини. П., Мовчан (Упоряд.). К.: ВЦ «Просвіта», с.13.

(як любов до мудрості) спрямовувала Людину до мети найвищої – живити дух, благородство серця і помислів. Справді, у цій провідній думці закладена універсальна цінність буття, що перекликається із світоглядами західної і східної інтелектуальної думки, а передусім з неперехідними цінностями християнського вчення. Бо в першому посланні святого апостола Павла до солунян міститься значуща відповідь на питання «як треба жити» – «Духа не вгашайте»! Усе досліджуючи тримайтеся доброго!»[46].

Учення філософа і просвітника, педагога і митця, яким був Г. Сковорода, зберігає свою значимість тому, що він формував філософію своїм життєвим чином. Можна вести дискусії навколо формалізації ним ідей та поглядів, «некласичних» теоретичних обґрунтувань, дефіциту системності й багато чого іншого. Але дуже важливо осмислити сутнісні речі цього унікального доробку, навшпинячки дотягаючись до вершинності духу Особистості, «прямуючи» (і як Народ) більш упевнено в незвіданість майбутнього. Безперечно, що ціннісні виміри, світопочуттєвість, етичні й політичні орієнтири національного і глобального єства народів, держав у XXI ст. зазнають посутніх змін і трансформацій. Може здаватися, що не варто надто перейматися минувшиною з її традиціоналізмом думок, ідей, оцінок, поглядів, які часто неспроможні на віднайдення оптимальних рішень для модерного технологічного світу, а також непридатні бути світильником – орієнтиром як універсальна цінність для інших народів, що перебувають у власному космосі системи теоретичних, світоглядних, релігійних, етичних, естетичних, політичних цінностей. Очевидно, у зазначеному є настільки рації, наскільки її немає, коли це стосується спадщини Г. Сковороди. Не варто заперечувати, що він уособлює глибокомудрість національного просвітника, відображаючи історію, традицію, психоментальність, душу свого народу, а ще більше – його прагнення до пізнання вічних істин, служіння їм. Він послуговувався, йдучи шляхами освіченості, знаннями **староукраїнської наукової традиції**, національного письменства, церкви, Київської Академії, пізнаючи істини в стародруках і збірниках, що знаходилися в бібліотеках братств, П. Могили, Е. Славінецького, С. Яворського. Хоча очевидно, що далеко не всі кого він читав, вивчав ставали орієнтиром та прикладом наслідування для його народу (як Ф. Прокопович).

Проте не варто сумніватися в тому, що він символізував саме свій час і ментальність свого народу тієї доби уярмлення, відображуючи своєрідність світобачення і поведінкові норми у ставленні до навколишнього світу, за які його пізніше справедливо критикував Т. Шевченко. Однак його народність, «простонародність» у найшляхетнішому вимірі, культуроприродність сформували той живлющий національний образ, який витонченістю Серця та Розуму став (тоді і в часи нинішні) помічним для українців, особливо в часи сьогоднішнього воєнного лихоліття.

Нація має таки «забагатіти з його бідности». Бо сковородинська «бідність» містить у собі й ту надзвичайну природність життєвих потреб, і пріоритетність духовного над тілесним, і водночас глибоку етику поведінкових норм Людини. Його категорія «бідності» була суголосною з істинами античної філософії, християнського вчення: «*Хто мав багато, той не мав зайвини а хто мало, – не мав недостачі»*. І «*нехай кожен дає, як серце йому призволяє, бо Бог любить того, хто з радістю дає*!»[47].

[46] Біблія. Книги нового Заповіту. Українське біблійне товариство. (1993). С.237.

[47] Там само. С. 214.

Давати потребуючому, людям, народу. Григорій Сковорода, не прагнучи матеріальних статків і не маючи їх, щедро розсипав їх своєму народу, роздаючи цінності духу і мудрості істини, як справжній син України. Був свідомим того, що нічого не зрушити з місця, якщо не в змозі оволодіти найголовнішою ЧЕСНОТОЮ. Відданістю рідній землі та своєму народу. Колись український письменник Іван Вернет, вихований на європейських ідеях Локка, зустрічаючись зі Сковородою, був вражений його любов'ю до України. Пізніше він напише, що Діоген вважав за людей одних тільки спартанців, а Сковорода найбільше любить українців. Ця сковородинська цінність мусить бути завжди з нами, як і вигранене вічністю Слово В. Сосюри: *«Любіть Україну всім серцем своїм / і всіми своїми ділами»*[48].

Г. Сковорода величний силою і красою національного духу, благородним обличчям у помислах і діяннях своїх, якими публічно не втішався і не гордився, пам'ятаючи біблейське правило: *«Бо достойний не той, хто сам себе хвалить, але кого хвалить Господь!»*[49]. ·

Розмірковуючи передусім над етичними і громадянськими нормами, якими керувався Г. Сковорода, захоплюєшся вражаючою глибинністю пластів сповідуваних ним цінностей загальнолюдськості й народності. Він ніби зіткав золотими нитками правдивості, моральності, духовності й справедливості скарби античності, Святого Письма, українськості, всесвітності. У широкому контексті педагогічного виміру, коли мова йде про виховання власного Народу і Людства, його ідеали виходять далеко за межі «національного», вони є мірилом універсального. Справді, світобачення вибудовано ним на ґрунті античної культури й філософії. Поціновуючи творіння Сократа, Платона, Філона, Плутарха, він зазначав про їх велику силу мудрості, які вміли сприймати світ таким чином, *«щоб невидиме було видним», «зображуючи свої думки образами, ніби словами»*. Бо ж «правда острому зору» античних мудреців «*не бовваніла здалека так, як підлим умам… кожна думка повзає по землі підло, як змій. Але в ній є око голубиці, що дивиться через потопні води на прекрасну постать Правди*»[50].

Недарма великий Любомудр молиться внутрішньому світу Епікура, як Богові: «Душа моя в руках твоїх». Своєю життєтворчістю закликає до найбільш значущого – олюднюватися, олюднювати ближнього, людей. «Сковорода ставить людину в центр битви добра зі злом… Стверджує прекрасну роль людини як найголовнішої святині у храмі буття»[51], – зазначено у літературно-філософському дослідженні середини 80-х років минулого століття, в часи домінування марксистських ідеологем, атеїзму, російсько-радянської імперськості.

Безумовно, антична й біблейська освіченість Сковороди зробила його затребуваним для загальнолюдськості. Хоча ця універсальна принадність завжди використовувалася «іншими», по-різному.

На оцінки його творчості, суспільної ролі, світоглядної приналежності впливали політичні режими, ідеології імперій, рівень національної свідомості, бездержавність

---

[48] Сосюра, В. (2023). Любіть Україну. [Електронний ресурс]. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=297

[49] ·Біблія. Книги Нового Заповіту. Українське біблійне товариство. (1993). С. 215.

[50] Чижевський, Д. (1992). Нариси з історії філософії на Україні. Григорій Сковорода. Електронний ресурс. URL: http://www.bitopys.org.ua./chyph/chyph05.him

[51] Драч, І. Ф. ,Кримський, С.Б., &Попович, М.В. (1984). Григорій Сковорода : біографічна повість. Київ: Молодь. С.84.

України та багато іншого. *На росії* навіть найвідоміші видання про Сковороду (*Григорий Сковорода. Жизнь и учение. Москва, 1912. В.Эрна; Ученые. вып. II. Сковорода. С. Петербургъ, 1910*) позначалися як: «Русскіе мыслители», «Русскіе самородки». У Парижі, наприклад, 1929 року вийшла книга «Старчикъ Григорій Сковорода» П. Бобринського, проте й за кордоном це ім'я асоціювалося не інакше як «*великий русский».* Але цьому не слід дивуватись, адже такою завжди була доля бездержавного народу. Хоча той же Бобринський у своєму паризькому виданні зазначив: «*Сковорода несомненно принадлежал к той духовной культуре, носительницей коей на его родине была Киевская Академия. Культура эта черпала свои идеи в платоновской традиции греческой философии и в тесно связанной с ней свято-отеческой литературе… Сковорода был несомненно чрезвычайно образованным человеком. Он легко изьяснялся на нескольких языках, и, сверх современных, знал латинский, греческий и древне-еврейский языки. Кроме Библии, ОТЛИЧАЛСЯ БОЛЬШИМИ ПОЗНАНИЯМИ в области древне-греческой философии… Григорий Саввич слышком крупная личность по своей значительности, по глубине своих духовных достижений»*[52] .

Однак лише за умов існування власної державності уможливлювалось більш об'єктивне трактування сковородинської спадщини. Хоча у 80-х роках ХХ ст. навіть в окремих академічних союзних виданнях уже появляються твердження, що «*Сковорода Григорий Саввич (1722–94) украинский философ, поэт, педагог. Продолжал традиции демократической украинской культуры»*[53].

А в «Музыкальной энциклопедии (1981) вказується на те, що народжений в «*с. Чернухи, близ Полтавы, с. Ивановка, ныне Сковородиновка Харьковской области – украинский философ, писатель, педагог. Выдающийся поэт и просветитель. Его демократические идеи оказали большое влияние на общественную и культурную жизнь Украины. Был также музыкантом, играл на сопилке, флейте, бандуре, гуслях и скрипке, обладал приятным голосом. Получил музыкальное образование и пел в хоре Киево-Могилянской академии и Придворной певчей капеле. Большая часть его музыкальных произведений, популярных среди широких народных масс (канты, псалмы и песни), сохранилась в устной традиции, исполняются бандуристами и лирниками. Популярные песни печатались в песенниках кон. 18 – нач. 19 в. В муз.-драм. произведениях И.П. Котляревского «Наталка Полтавка» использована сатирическая песня «Всякому городу нрав и права», которая еще в 18 в. вошла в оперу В.А. Пашкевича «Санкт-Петербургский гостинный двор» (1782)»*[54].

Проте його прочитання й осмислення продовжувало зберігати свою ідеологічно-політичну тенденційність. Адже оцінки і рецепції Г. Сковороди в Російській імперії, Австро-Угорщині, емігрантському середовищі, в СРСР містили полярний і суперечливий характер. Тому історичні, лінгвістичні, філософські, політичні напрями і школи були завжди включені в боротьбу за Сковороду. І, очевидно, вона не припинятиметься в XXI ст., поглинаючи і вбираючи в себе різноманітні конценції, ідеологічні доктрини, для яких принципи історизму, науковості не завжди ставатимуть пріоритетними. Хоча аксіомою є те, що інтерес до українського мислителя у зв'язку з підготовкою до

[52] Бобринский, П. (1929). Старчикь Григорий Сковорода. Жизнь и учение. Париж. Кн. маг. «Возрождение». С. 10.
[53] Прохорова, А.М. (Ред.). (1982). Советский энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Сов. Энциклопедия. С. 12–13.
[54] Келдыш, Ю.В. (Гл. ред.). (1981). Музыкальная энциклопедия. Т. 5. М.: «Советская энциклопедия». С. 51–52.

відзначення 300-ліття від дня його народження зростатиме, незважаючи на агресію мозкові. Беззаперечним буде в цьому контексті факт усталеного протистояння української й імперської (російської) версій оцінок творчості й світогляду Г. Сковороди. У Російській імперії вони завжди охоплювали дуже крайні спектри – від значущості «*для отечественной культуры*» до образливо-критиканських позицій (В. Крестовський, Е. Радлов, Г. Шпет), які навіть називали твори філософа «*семинарским туподумием*». Чимало дослідників того періоду здійснили ґрунтовні дослідження, що містили часто суперечливі погляди на життєдіяльність філософа. До них слід передусім віднести: М. Коваленського, Г. Гесса де Кальве, І. Вернета, І. Снегирьова, І. Срезневського, М. Сумцова, В. Ерна, О. Єфіменко, О. Хиждеу та ін. Проте найбільш глибоку розвідку життя і спадщини Сковороди здійснив Дмитро Багалій, що була приурочена до 100-ліття смерті великого українця. При цьому ним була обґрунтована оригінальна ідея, ототожнюючи вчення Г. Сковороди із сенсом і метою його життя, стверджуючи, що його життя являло собою не меншу цінність, аніж твори. Варто визнати, що багато досліджень зазнали посутнього впливу домінуючих ідеологем великодержавності про «триединый русский народ», а відтак цей підхід зумовлював зарахування мислителя як до «*русского*», так і українського народу, який *на росії* не хотіли вважати інородним, але й в рівності з великоруським відмовляли. Очевидно, існуючі й силою насаджувані фундаментальні імперські «вартості» політичного, ідеологічного, психологічного, історичного характеру не могли не зачіпати певні світоглядні орієнтири самого Григорія Савича. Д. Багалій навіть висловив певне суперечливе ствердження, що окремі висловлювання філософа нагадують виступи «*русских націоналистов*». Слід зазначити, що й сам Григорій Кониський – учитель Г. Сковороди, по-своєму теж ратував за *єдність* давньоруських земель, але під протекторатом російського царя. Проте Сковорода ніколи не зраджував Україну, з величезною любов'ю ставлячись до «малої Батьківщини», яка знаходилася в адміністративно-територіальному і політичному підпорядкуванні росії, де народ зазнавав політичного та національного гніту, відбувалося знекорінення українства, формуючи малоросійську або подвійну ідентичність особистості.

Для українців, особливо в часи нинішні, суголосною є передовсім українська національно-центристська концепція оцінки Г. Сковороди, яскравими представниками якої вважалися Д. Чижевський та І. Мірчук, на відміну від консервативно-монархічної (В. Зеньківський, П. Бобринський). Вона отримала, що важливо, широку підтримку за кордоном, зокрема в університетах Праги, Варшави, Мюнхена, Північної Америки. Адже антагонізм щодо поглядів на вчення Сковороди набрав особливого розмаху в емігрантському середовищі, обстоюючи українську і «русскую» парадигми. І це довготривале протистояння буде продовжуватися (після війни також), оскільки воно символізує тяглість імперської політики Росії (незалежно від епохи чи політичного забарвлення режиму) щодо привласнення, обкрадання, фальшування історичної та культурної спадщини українства. Очевидно, нині провідником такої експансії є «ruzzkий мир», а також те, що Сковороду не вдасться в подальшому досліджувати, впроваджуючи в теорію і практику його ідеали, без зовнішнього втручання росії шляхом гібридних війн, дипломатії «м'якої сили». Подібне відбувається з історією української державности, церквою, національною культурою, мовою, княжою добою і князем Володимиром, героїкою визвольних змагань українців та ін. А нинішній віроломний напад московії на Україну лише підтверджує цю гірку істину. Для нас

боротьба за Сковороду є утвердженням національної пам'яті, української ідентичності, захистом національної культурної і наукової спадщини від зовнішніх посягань московських номадів. Хоча запопадливих підтримувачів цього «культурного» ординства достатньо і в самій Україні, які продовжують шикуватися то під гаслами *«единая страна…», «какая разница», «навіки разом»,* то під брендом «*харошіх ругкіх».* Для певної частини населення, справді, немає різниці, в якій духовній, культурно-історичній ніші знаходитиметься спадщина Сковороди, а для іншої, зокрема москвофілів та «п'ятиколонників», українського мислителя розглядатимуть у контексті концепцій, народжених ідеологією імперської Росії, що передавались у спадок наступним політичним режимам. Варто пам'ятати історичні уроки знекорінення нашого народу, знати, що творили замасковані й відкриті україножоби із постаттю і славою Сковороди одразу ж після жовтневого перевороту в Росії, придушення національної революції в Україні, які трагедії культурно-історичного, політичного поневолення спіткали в подальшому український народ, якому щиро служив видатний національний просвітник. На жаль, чимало є ще тих, для кого важливими є не цінності Г. Сковороди, а диявольське «славлення» гундяївської церкви та ката-царя ніколая II, з портретами якого нещодавно тисячі навіжених мирян мозковської церкви з усієї України організували «хресну ходу» до Почаївської Лаври.

Тому, коли незабаром Україна, інтелектуальний, культурний світ відзначатиме 300-річчя народження символу української духовності, просвітництва, народності Г. Сковороди, що залишив нам у своїх трактатах, діалогах, байках, псалмах, притчах, листах, перекладах з латини психоментальний, культурний образ української Людини, то є сподівання, що це унікальне національне надбання остаточно займе своє належне місце в національному пантеоні. І що , нарешті, несвідомий та одурений народ перестане «молитися чужим богам». Бо не в ординських ідолах, а в таких людях як Сковорода зберігається національно-культурна ґенеза і традиція українства. Саме в ньому, зазначав видатний просвітник, дослідник української культури Іван Мірчук**,** сконцентрувалися «виідеалізовані всі риси українського народу»[55]. Його внесок в історію національної філософії, літератури, культури, теології, педагогіки, музики є неоціненним. Різні оцінки, ставлення формувалися майже протягом двох з половиною століть до його творчого, духовного життя з боку вітчизняної і європейської суспільної думки. У широкому діапазоні – від піонера філософського кордоцентризму, який розвинув античну цінність «пізнай себе» через пізнання природи Людини у таких її вимірах як віра, надія, любов, і до одержимого пошановувача Античності й Вічності, Сковорода творив власну світоглядність. Вона, надихаючись від знаряддя Божого, подарувала йому світлу усвідомленість – необхідність безустанної боротьби Серця, яке несе Добро. Бо «чи може він бути вільний, – запитуючи він себе, – без діла, без чину, без користи Людству?[56]

І хоча його боготворили, ідеалізували, шанували й поціновували, однак завжди вистачало критичних оцінок, упередженості. Інтерес до особистості Сковороди народжували й народжують розмаїті концепції, судження, рецепції. Імперські, радянські, зарубіжні, емігрантські погляди на Г. Сковороду, сучасні російські й

[55] Келдыш, Ю.В. (Гл. ред.). (1981). Музыкальная энциклопедия. Т. 5. М.: «Советская энциклопедия». С.51–52.
[56] Сковорода, Г. С. (2016) Повна академічна збірка творів. 2-е вид. Харків: Савчук О. С.42.

українські підходи до творчості, ідей, сутності мислителя є часто полярними, діаметрально протилежними.

Згадувана вище ґрунтовна розвідка Дмитра Багалія про Сковороду появилася в кінці XIX ст. Сьомий том «Збірника Харківського історико-філологічного товариства» вийшов 1894 р. і містив підготовлений розлогий пласт творів українського мислителя, приурочений 100-літтю від дня його смерті. 1972 р. тим же Харківським університетом була випущена у світ фундаментальна сковородинська бібліографія, 1984 р. – зусиллями І. Драча, С. Кримського, М. Поповича, В. Нічик вийшла біографічна, літературно-філософська повість «Григорій Сковорода». Пізніше, в 1994 році вийшли бібліографічні роботи за кордоном, підготовлені Канадським Інститутом Українських Студій Альбертського університету та Гарвардською бібліотекою давнього українського письменства. Ці процеси збагачували сковородіяну вже тим, що відбувалася синергія української гуманістики на *материзні і поза нею*. Хоча навіть ці та інші суттєві додатки зарубіжної і вітчизняної сковородіяни є недостатніми і далеко не вичерпують тих завдань, які спрямовані на пізнання спадщини Г. Сковороди. Поза суспільно-науковою увагою знаходяться ще численні важливі джерела, вже не говорячи про велику кількість матеріалів, уміщених у газетних та журнальних виданнях, публікацій, опублікованих в різних енциклопедіях, хрестоматіях, підручниках, довідниках. У цьому контексті проблем бібліографічної політики надзвичайно цінною є фундаментальна робота XXI ст. доктора філології, професора Леоніда Ушкалова «Два століття сковородіяни» (Харків, 2002 р.).

Бібліографічний довідник (528 с.) містить як значущі для науковців, педагогів, філософів, культурологів, літераторів та істориків праці самого Сковороди, так і найрізноманітніші розвідки й наукові доробки, що з'явилися впродовж останніх двох століть в Україні, Європі, Америці. Концепція творення цього довідника, вибудована «літописною» манерою, доволі чітко відображує стратегію творчості Г. Сковороди, дає можливість усвідомлювати впливи його життєдіяльності, сповідуваних ним ідеалів, літературних і філософських праць на тодішнє соціокультурне й політичне середовище.

Системно й прозоро зібрані бібліографічні позиції уможливлюють розуміння еволюції сковородіяни у XIX та XX ст., сюжетних планів і мотивацій творчості багатьох дослідників, морально-етичних і соціальних цінностей того періоду, його ідеологічні імперативи й установки. Якщо піддавати аналізу бібліографічні джерела в контексті суспільно-політичного, національно-культурного, світоглядного, історичного, педагогічного, духовного розвитку українського народу, то оприявлюється як велика палітра його драматичного, почасти трагічного, буття, жорстока боротьба ідеологій, політика нищення українства, так і його ренесансні часи, розвиток закордонних студій. Прекрасним доробком, як краща книга 2017 р. України у видавництві «Дух і літера», стала біографічна праця Леоніда Ушкалова «Ловитва невловного птаха: життя Григорія Сковороди». Однак надзвичайно цінним дарунком для Нації є Повна академічна збірка творів за редакцією харківського професора-дослідника Леоніда Ушкалова **«**ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА» (1400 с.), видана 2016 р.

Оцінки, рецепції, політичне й культурологічне ставлення до Сковороди у багатьох вимірах відображають історичну дійсність й долю українців та України. Зріст сковородинства чи його згасання чітко вписуються в лекала історичної, культурної, політичної генези народу, нації, Держави. Очевидно, що об'єктивної розвідки спадщини національного просвітника не могла забезпечувати ні імперсько-царська, ні

комуністично-більшовицька, ні сучасна російсько-неоімперська ідеологія й політика. Показово, що нищення сковородинства як інтелектуально-духовного явища українців завжди утверджувалося як офіційна ідеологія в найскладніші історичні періоди денаціоналізації, терору, репресій, голодомору, геноциду. Аксіомою, доконаним фактом є те, що ренесанс, відродження справжнього Г. Сковороди відбуватиметься лише у власній Державі, коли уможливлюється володіння великим природним даром – писати національну історію Душею рідного народу, навічно позбавивши цього шансу чужинців. Сковорода через віки нагадує нам – українцям, зобов'язує нас – українців говорити Правдою з власним Народом.

Щоб сутнісно усвідомити значущість ідей, поглядів, ідеалів Сковороди, об'єктивніше оцінювати багатозначність його філософської системи, її символіко-антропоцентричний характер і національну специфіку світобачення мислителя, необхідно неупереджено враховувати всі змістові ознаки історичних, політичних, загальносоціальних, етнокультурних, ідеологічних характеристик. Найбільш прискіпливий аналіз і глибоке занурення у явище сковородинства лише посилюватиме проблемність його філософічного й суспільно-історичного поля, стверджуючи розмаїття в поглядах, оцінках, що відображали дух епох, політичних режимів, світоглядність і рівні національної свідомості та суспільної культури.

Часи в яких жив великий просвітник були далекі від умов, що могли сприятливо впливати на розвиток національної культури та самосвідомості українського народу. Хоча Олесь Гончар в одному із своїх щоденникових записів 30-літньої давності жалкує, що «сковородинівські часи минули». Однак, насправді, період життєтворчості народного любомудра співпав з найбільш реакційними процесами гонінь з боку імперської росії на все українське в політиці, освіті, церкві, культурній традиції, історичній пам,яті. Ретиво знищувалися найменші ознаки всього того, щоб нагадувало про українську державність, козацьку вольність, духовну суверенність. Адже ще за століття до народження Сковороди московія розпочала агресивний наступ на Україну.

1627 р. наказом царя Михайла (ініціатива московського патріарха Філарета) було спалено всі українські примірники «Учительного Євангелія» Кирила Ставровецького, а через 60 років (1688) уже іншим «патріархом» Іоакимом спалювалися та нищилися всі твори Радивиловського та інших видатних українських богословів (Могили, Барановича, Ґізеля). Два роки потому собор рпц проголосив анафему на книги, що були видруковані в Києві. Уся ця війна проти української культури, книги, мови, церкви не припинялася, наскрізно просякнувши україноненависництвом епоху століть. Незадовго до народження Сковороди пьотр I заборонив (1720) книгодрукування українською мовою та вилучив українські тексти із церковних книг, а його наступник заставив переписати з української мови на московську всі державні документи. У 30-х роках XVIII ст. імператриця анна видала таємну інструкцію щодо перешкоджання українцям навіть одружуватися з поляками чи білорусами, а лише з «великоросами». Саме на активний період життєтворчості Сковороди припадають люті інквізиційні акти московської тиранії, коли було заборонено викладання українською в Києво-Могилянській академії (указ катєріни II 1763 р.); закрито 1775 р. українські полкові школи (зруйнування Запорізької Січі); заборонено (1769) синодом рпц український буквар. Сковородинівське століття знаменувалося тим, що «*такі були заборони українського слова*, – зазначає в своїй праці «Українська культура» (1918) Іван Огієнко, – *що накази сипались мало що не кожного року… І в боротьбі за волю друку, що так*

вперто вела Лавра, гору таки взяла москва… Настав період лаврського друкарства, що цілком ішов під патріотичним прапором «обрусєнія»[57].

Саме за часів Г. Сковороди дощенту руйнувалася Україна, знищуючи найменші ознаки державності. «*Зруйнувавши січ Запорожську, Катерина забрала старі козачі клейноди, старі грамоти, знамена і таке інше та сховала в Ермітажі»,* – пише І. Огієнко. Не лише козацькі вольності, але й міські вольності були скасовані, ліквідувавши автономію по Магдебурському праву та Литовському Статуту. У XVIII ст. відбувалося тотальне упокорення волі України московитами. Духовні, наукові, культурні українські інституції, серед яких першорядною вважалась Лавра, позбувшись своїх старих прав, поступово «*розташовувалась на новому грунті».* І коли вража єкатєріна II 1787 р. приїхала в Київ, то, на жаль, Академія, зрадивши Україну, «*склала їй величну оду*», як це колись зробив раніше (1709) пьотру I Ф. Прокопович у Святій Софії після Полтави. У силу таких обставин бездержавний український народ зазнавав цілковитої духовної, інтелектуальної, моральної, політичної деградації. Саме українська руїна була знаковим символом у часи животворення Г. Сковороди. І попри всі негаразди, майже абсолютну дискримінацію українськості в Україні, народ народжував, виховував, оберігав все нових і нових будителів. Очевидно, в цьому злому столітті не тільки творилася московськими зайдами велика руїна, але в ньому ще й продовжував нуртувати дух козацького свободолюбства Івана Мазепи, благородні пориви до волі Пилипа Орлика з його конституційним вивершенням та устремліннями до незалежности Української державности.

Тому коли сьогоднішні реалії заставляють нас знову й знову навертати до тієї культурно-історичної спадщини, цінностей та ідеалів, якими жили наші національні духові поводирі, то мусимо відчути, зрозуміти й ту суспільну атмосферу, в якій незважаючи на стан уярмлення народу, продовжувала горіти, жити стара українська традиція волі.

Оцей «*взірцевий син України, української землі, української культури»* (М. Арсеньєв), яким був Г. Сковорода, міг сотворити себе лише на грунті української традиції. Очевидно, не всі його помисли та діяння відповідають духові нинішньої епохи та легко «перекладаються», що їх можна вмістити в затребувані стандартні лекала часу. Г. Сковорода складний передусім своєю почуттєвою ірраціональністю, духовною вивершеністю, незбагненністю, мудролюбством, витонченою моральністю. Глибинність та невловимість сковородинської думки часто була тією праосновою, на якій вибудовувалася творчість багатьох національних мислителів, просвітників, поетів, тих, які були будівничими нової української літератури, зокрема І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко. Значимість Г. Сковороди була помітною як в народі, так і серед його «провідної верстви». Адже його філософічну, поетичну, педагогічну, духовну творчість не могли оминути Костомаров, Шевченко, Куліш, Гоголь, Франко, Коцюбинський, Нечуй-Левицький, Кропивницький, уся наша інтелектуальна, творча еліта XIX-XXI ст. У вірші «А.О. Козачковському», згадуючи своє дитинство, Т. Шевченко пише:

«…І зроблю
Маленьку книжечку. Хрестами

[57] Огієнко. І. (1918). Українська культура. Київ: Вид. Книгарні Є. Череповського. С.162-163.

І везерунками з квітками
Кругом листочки обведу.
Та й списую Сковороду».

Його знав, шанував, оберігав як письменний, так і неписьменний люд тогочасної України, засвоювали пісні, прислів'я, байки, повчальні історії, а портрети Сковороди висіли в багатьох українських домівках (як сьогодні Шевченка). Найяскравіший «*представник українського духовного барока, український передромантик*». *Він знаходився в самому центрі національної духовної історії*. Так писав про нього відомий історик філософії Д. Чижевський. У його спадщині, життєтворчості знаходимо те, що існує в позачассі та містить ту неперехідну просторовість, в якій нуртує вічне буття нації, котра здатна «*спалахувати»* ніким і нічим непогамованою енергією високого почуттєвого життя, мужністю свого серця. Ось саме за це платонівське «*спалахування душі»,* що ставало в сковородинському обрамленні притягувальним центром духового життя українського народу та зародком його екзистенційного мислення, маємо бути вдячними цьому народному перворозуму. З цього невичерпного джерела мудрості продовжують вгамовувати спрагу до знань багато поколінь українців. Людина, самопізнання себе, свого народу ставали головним ключем для розв'язання загадок і життєвих завдань. І. Мірчук в «Енциклопедії українознавства» В. Кубійовича (1949 р.) зазначав: «Філософський антропологізм Сковороди має характер онтологічний, теоретично-пізнавальний та етично-практичний, поставивши на чолі свого вчення Сократову девізу: «Пізнай самого себе». Просякнуте наскрізно гуманістичними ідеалами, його вчення спрямовувалося для досягнення найвищої мети людського життя – щастя, до якого людина доходить тоді, коли виконує призначену її роль, здійснюючи волю Божу»[58].

Сковороду, як і все українське, всі без винятку колоніальні режими намагалися використовувати з метою зміцнення тоталітаризму, денаціоналізації українства, розгортання пропагандистських кампаній. Особливо ретиво «взялися» за Сковороду в радянську добу. Тим же лєніним ще в 1918 р. український просвітник і філософ був включений (разом із Шевченком, Шопеном, Гарібальді…) у список історичних особистостей декрету під назвою «План монументальної пропаганди», яких необхідно «залучати» для просування більшовицьких ідей. У «Извєстіях» від 2 серпня того ж року було опубліковано, що в москві та інших містах рсфрр мають бути поставлені монументи. У «номінації філософи та вчені» були: 1. Сковорода. 2. Ломоносов. 3. Мєндєлєєв. Тодішня рнк ррфср трактувала цей список як «*пам'ятники видатним діячам соціалізму, революції та ін.*», розпочавши його з *маркса, енгельса, баумана, ухтомського…* [59]

Його актуалізація відбувалася і в період «коренізації», і в період сталіна, хрущова, брєжнєва та інших тиранів, котрі аж ніяк не хотіли розвитку української культури та утвердження національної пам'яті, ідентичності українців. Але формувався образ такого собі «*радянського Сковороди»,* борця з царизмом, «національного визволителя». Пам'ятники скульптура-революціонера Кавалерідзе в Чорнухах, Лохвиці, Києві слугували саме таким цілям, як і сталінське святкування 1944 року 150-річчя з дня смерті Г. Сковороди в Києві, кінофільм «Григорій Сковорода» часів

[58] Енциклопедія українознавства. (1995). Національна Академія наук України. Київ: Вид. 1949 р. С. 721.
[59] Законодавство про пам'ятники історії та культури. (1970). Київ: Вид. політ. літератури України. С.12-13.

хрущовської відлиги (1959) чи виданий російською мовою двотомник в період брєжнєвщини. При цьому висвітлення життя і творчості великого Українця здійснювалося, зазвичай, згідно концепції про «*вєлікого русского філософа».* Це свідомо сфальшоване тлумачення зберігає свою інерційність і донині, передовсім на теренах ерефії. Те, що колись стверджував ruzкий емігрант Яковєнко: «*Пєрвий по-настоящему ruzкій філософ і совремєннік Канта Сковорода»*, так і залишається для mozковії тією «*правдою»*, в яку вони заставляють вірити й інших. Очевидно, вшановуючи нині дату 300-ліття Сковороди, що припала в часи варварського нападу rozії на Україну, великим гріхом для кожного українця було б послуговуватися цими брехливими теоріями mozковитів.

Його унікально творча натура була завжди тим символом, навколо якого вибудовувалися різноманітні ідеологічні контенти та проєкти. Але домінантою серед цих інтересів була головна мета – освічені імперці та їх прислужники завжди презентували Г. Сковороду як «*значітєльную фігуру для отєчєствєнной культури»*. Цим сакрально-імперським судженням про «*пєрвого ruzкого»* грішили і такі відомі дослідники його життєтворчості, як: Д. Багалій, В. Ерн, В. Зеньківський, П. Бобринський. А молдовський письменник О. Хиждеу в своїх фундаментальних розвідках вперше став називати Сковороду «*русскім Сократом»*, що було такою ж хибною орієнтацією, яка простежується і в окремих висловлюваннях Д. Багалія, згадуваного дослідника Ерна, який інакше не міг оцінювати еволюцію філософської думки на росії, а лише стверджуючи, що «*для мене вся російська філософська думка, починаючи зі Сковороди*…». Тобто первень філософічності, перворозуму в цій інтелектуально-духовній сфері на московщині приписувалася українцю, якого воліли сприймати лише як мислителя «великоросії». Так було заведено в імперії, яка в «плавильному казані» знищувала все українське. Така доля уготована була всім найпомітнішим ученим та просвітникам Київської чи Острозької Академій. 1763 р. єкатєріна II своїм указом заборонила в Києво-Могилянській Академії навіть викладання українською мовою. А серед низки філософів, про яких згадує у своїй зовсім свіжій та добротній праці професор Г. Васянович («Християнсько-філософський персоналізм Григорія Сковороди». Львів: «Норма», 2022), далеко не всі зуміли, могли, противились цьому злу й пішли в обслугу (на відміну від Сковороди) до тиранії. Той же професор-філософ О. Новицький з Київського (Володимірівського) університету став родоначальником етноцидного україновбивчого валуєвського циркуляру. І, мабуть, ніколи подібних учених-філософів не варто вносити в ряди знакових особистостей, що збагатили українську науку. Бо над такими завжди висітиме, як дамоклів меч, прокляття зрадженого ними українського роду і Народу. Ці сентеції не формуються якимись упередженими фантасгармоніями, оскільки є, на жаль, доконаними фактами. Зрада, запопадливе служіння катам України є найбільш ганебним злом в ієрархії того морально-етичного падіння, на яке здатна людська особистість. Очевидно, що за таким підходом мають бути оцінені історичною пам’яттю народу усі Гідні й негідні «знакові» постаті в книзі українського Буття. Від цього мірила залежатиме не просто об’єктивне місце людини на щаблях данини шани, але передусім воно стає вірним орієнтиром, дороговказом для майбутніх поколінь. Його, цей критерій, не потрібно конструювати по-новому, бо він є вічним і ймення йому – ПРАВДА. І коли траплялося, що Тарас Шевченко, захоплюючись Г. Сковородою, часом дуже критично ставився до творчого чину великого Мудролюба, то він, мабуть, і застосовував таку критеріальність до

чолових українців духовного чи державницько-політичного чину, яка б засвідчувала в їх світоглядних та поведінкових нормах або суспільне благо, або згубу, захист української ідеї чи її марнування. Тому коли Шевченко з усією силою ненависти до мозковського поневолювача звертається через два століття до державця Хмельницького, нагадуючи йому про трагедію Переяслава:

«Якби-то ти, Богдане п'яний,
Великий, славний! та не дуже...
Якби ти на світ не родився
Або в колисці ще упився.»,

то вже в іншому контексті , однак не менш гостро він критично оцінює й Сковороду, що жив через століття, за його надмірне «споживання» мозковського язіка. Він говорив устами своїх літературних героїв і про «нісенітницю двома мовами», і про те, що «ніхто так уважно не вивчив безглуздих творів філософа Г. Сковороди, як князь Ш[аховской]. В українських творах шановного князя з усіма подробицями відбився чудак Г. Сковорода, а не менш шановна публіка бачить у цих каліках справжніх українців. Бідні земляки мої!..»[60].

Водночас він з глибоким пієтетом ставиться до тих зарубіжних сучасників Сковороди, поетів та письменників, даючи їм високу оцінку «народних і великих» (як шотландець Роберт Бернс), які віддано служили рідній мові та культурі.

При цьому зазначаючи: «*І наш Сковорода таким би був, якби його не збила з пливу латинь, а потім московщина».* Тобто Сковороду, його літературну й філософську творчість Шевченко не волів бачити і сприймати як результат впливу «чужої мудрості», передовсім російської імперської культури.

Тому Бернс був для Шевченка не просто народним співцем, а Борцем, що не терпів сваволю чужинців, уярмлення, зраду. Мабуть, саме тому була близькою для Кобзаря поезія великого шотландця на кшталт вірша «Прощання Макферсона»:

«Я жив – боровсь, та довелось
Од зради помирать;
Одним журюсь, що не вдалось
Зрадливця покарать».

Тому критичні зауваги в бік Г. Сковороди з боку Тараса Шевченка слід розглядати як закономірність та справедливість, оскільки він усе життя намагався витворити справжній український світ, у якому не було б місця для зради, запопадливості перед чужинством, для мозковсько-імперських поглядів. І ці заповіти варто засвоювати особливо в нинішній час.

Вони, як і сковородинівська творчість, є значущими для сучасної України, яка веде смертельний двобій з московитами за свою суверенність. Особливо своїми ідеалами Свободи. Однак згадаймо умови в яких жив і творив народний мудролюб, що повністю поглинули суспільну волю. І бути глашатаєм свободи українського народу в імперії, де скрізь витало політичне, духовне, соціальне, національне уярмлення, вважалось надскладною справою. Навіть Велика Французька Революція з її ідеалами свободи, рівності і братства не змогла розбудити тоталітарне баговиння дикої московщини. Здавалося, що дух знищеної Козацької держави, Гетьманщини,

[60] Шевченко, Т.Г. (1960). Близнята. Повість. Прокопович, В. (Перек.). Канадський Інститут Українських Студій. – Chicago: Видавництво Миколи Денисюка. Ч.II.

Коліївщини, вольностей Запорізької Січі, тим паче державницький злет Івана Мазепи, навічно буде замурований в імперських казематах. Своєрідним символом доби покріпаченого XVIII століття стала доля останнього кошового отамана Січі Петра Калнишевського. Заґратований єкатеріною II одразу ж після ліквідації Запорізької Січі, гниючи понад чверть століття в кам'яному мішку на Соловках, доживши до 113 років, його так і ніхто не намагався (бодай словесно) визволити. Козацькі дух, сила і воля були приспані, витолочені, закуті. Героїка «спочивала». Ці надзвичайно гострі й чутливі кути національної свободи й неволі ніде в своїх творах чи публічних діяннях прямо не висвітлював, не озвучував і Сковорода.

Хоча тривога за відсутність національної єдності, за схильність вирішувати свої справи з чужинцями, за орієнтацію на чужих володарів створювали й для Г. Сковороди «неситий ад», коли воля ставала нашою ж отрутою. Відчувається суголосність Шевченка зі Сковородою: *«Рута, рута, волі нашої отрута».* Очевидно, написане під впливом Сковороди.

Бо «філософія свободи» Г. Сковороди – це філософія гідності, яку демонстрував прикладами власного життя, оберігаючи творчу індивідуальність, особисту свободу від спокус, влади, світськості, «пізнаючи добро-зло», «братаючись» лише з тими, хто «добро в серці має».

Будучи сином своєї епохи, він не зумів перенести високі ідеали внутрішньої свободи на зовнішню, торкаючись злободенних питань національної історії, політики, глибоко занурюючись (як Т. Шевченко) у національно-визвольну стихію. «Байдужість» філософа-самітника до політики, заглибленого в самопізнання й самовдосконалення, унеможливила його відкритий громадянський і творчий протест проти закріпачення українства. Церковне життя для нього знаходилося завжди значно вище політичного, національного.

Хоча відомий вірш Г. Сковороди «De libertate (Про свободу)»[61], присвячений свободі, в значній мірі компенсує цей «недогляд» щодо висвітлення значимости для людини, народу цінностей свободолюбства. Саме її він підносить на найвищий щабель вартостей*: «Що є свобода? Добро в ній яке є? Кажуть, неначе воно золотеє? Ні ж бо, не злотне: зрівнивши все злото, Проти свободи воно лиш болото...».*

Тому вогонь свободи для свого уярмленого народу в творчості Сковороди ніколи не згасав. Його він усіляко підтримував, зважаючи, що свобода – найдорожчий скарб.

Тарас Шевченко, торуючи дорогу до Волі, інколи різко реагував на цю містичну філософічність та розпливчату громадянську позицію авторитетного народного мудреця. Бо могутній Бунтар Українського Духу, Воїн-Оборонець національної Свободи, опонуючи йому через роки за відсутність творчої реакції на значущі для українців суспільно-політичні події, на злободенні проблеми національного визволення, ідеалізував саме борців за національне визволення: Шафарика і Ганка, Міцкевича і Бернса, *Гуса*, Жижку і *Коллара*.

Проте не сумніваймося, бо Сковорода, народившись козаком, а не кріпаком, завжди поціновував найбільше свободолюбність, освіченість, був спраглим до пізнаваності світу. Очевидно, родовідний генетичний код уможливив його поступ на просвітній дорозі, йдучи тернистими шляхами вже окупованої тоді москалями Київської академії, придворної капели в Петербурзі, вивчаючи світ європейських наук і

[61] Сковорода, Г. «De libertate». Електронний ресурс. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=269

традицій в Угорщині, Австрії, Прусії, набираючись мудрості в багатьох духовних закладах, понад 15 років учителюючи, виховував молодь. Справді, Г. Сковорода володів добротним педагогічним досвідом, запозичивши багато корисного за кордоном. Він, навчившись бути усім задоволеним тим, що подаровано Всевишнім, отримавши завдяки праці і природі блискучі знання, здатен був принести для суспільного блага і рідного народу надзвичайно багато добра і слави. Проте, показавши вище стан соціокультурного, суспільного середовища росії, в якому перебувало українство, переконуєшся вкотре наскільки були вкрай несприятливими умови для розвитку української Нації, уярмленої і завойованої чужинцями. Найстрашнішим було те, що народ утратив власну державність як найцінніший оберіг життєствердності. А чужа держава, особливо така, якою була (і є) росія, не могла і не бажала задовільняти найскромніші запити (національно-культурні, політичні, соціальні, духовні) українців. Натомість її кредом в політиці щодо України були: колонізація, русифікація, денаціоналізація, асиміляція, знекорінення й геноцидне нищення народу.

Тому неправдивим є ствердження тих дослідників творчості Г. Сковороди, які намагаються доводити його приналежність до російської культури, науки, філософії, оскільки він писав на латинській, російській, еллінській мовах. Однак при цьому мало хто висвітлює сутнісне питання про те, а чи можна було вільно творити українською мовою, якщо у XVIII ст., починаючи від заборон на друк українських книжок, жорстокої цензури і до церковних амвонів усе національне знищувалося й витолочувалося. Іван Огієнко, характеризуючи ситуацію того періоду, писав: «справа розросту української мови в окрему Літературну мову стала сильно лякати російський уряд та російських націоналістів, особливо вчених, бо ж усі розуміли, що з розростом мови зростала й окрема свідомість нації. Розпочалися писання, що українська мова – це не окрема мова, а тільки сполонізована народна говірка мови російської. І багато росіян виявляли просто зоологічну ненависть до української мови»[62].

Варто об’єктивно й неупереджено оцінювати ситуацію, становище колонізованої України, рівень національної свідомості народу, як і те, що Сковорода не був на той час наділений достатньою культурою політичного і державницького мислення. А тому, напевно, використовуючи в своїх працях синтез народної і російсько-церковнослов’янської мови, він не вкладав у цей підхід політичного підтексту, а радше вживав такий стиль для зближення читача з цінностями й текстами Святого Письма. Ймовірно, живучи в наступному столітті (як Тарас Шевченко), він міг би зовсім інакше поціновувати значущість рідної мови для піднесення народного духу, консолідації української спільності, зміцнення національної ідентичності й відновлення державності. Адже історичний досвід показує, що формування націй, державної єдності справді відбувалося саме в періоди мовного ренесансу, коли «передні» ряди конкретних народів усвідомили надцінність рідної мови для їхнього виживання, об’єднання і зросту. Варто визнати, що національне відродження Франції розпочинається завдяки появі літературного об’єднання «Плеяда» (1549 р.), очолюваного П. Ронсаром. Його центральною ідеєю стало торжество народної французької мови, критика латиністів, які вважали латину єдиною можливою формою вираження і самовираження. Подібні тенденції спостерігалися і в Німеччині в XVI ст.,

[62] Огієнко, І. (2001). Історія української літературної мови (VII. Скорпіони на українське слово). Електронний ресурс. URL: http://litopys.org.ua/ohukr/ohu14.htm

коли трохи раніше Мартін Лютер перекладає Біблію на німецьку мову (1521–1522), що і понині залишається найпопулярнішим німецьким перекладом. Так звана «*Вереснева Біблія*», написана німецькою мовою, стала найзатребуванішою книгою для німців, адже за наступних 12 років вона перевидавалася 69 разів. Бо її переклад на німецьку мову став упродовж наступних століть могутнім консолідуючим і розвиваючим чинником культури, нації і держави, наділяв німецьку еліту громадянською відвагою у боротьбі за авторитет рідної мови, єдність німецької нації. Недарма видатний філософ Й. Фіхте, виступаючи із «Зверненням до німецької нації (1808 р.) в Берлінській Академії, коли Прусія була розгромлена Наполеоном, заявив, що народ потрібно виховати так, щоб він став нацією… Основою спільності має стати мова як позаполітичний інструмент, що здатна перетворитися у питання «про кордони політичного тіла» Мислитель стверджував рівноцінність і тотожність *«рідних» та «чужих» мов із «живими» і «мертвими» народами.* Адже розірваність духовного й політичного організму настає тоді, коли народ перестає «дихати» материнською мовою.

Проте особливістю французької, німецької націй, на відміну від українців, що вони зуміли не лише народжувати, але й зреалізовувати в національному середовищі значущі ідеї, інтелектуальні, духовні, культурні цінності, оскільки вони, маючи свої держави, були політично вільними й неупокореними. «Бо усе те зле і лихе, – писав П. Куліш у «Зазивному листі до української інтелігенції», – сталось через політичну темряву, політика не питала дороги в науки, а наука не опиралась на єдину філософію, достойну свого імені…, бо страшенний розплодився на Вкраїні тиск чужомовного, нам ворожого панства…»[63].

Саме в такій протиприродній, антинаціональній суспільній ніші зростав Г. Сковорода, творчість й життєвий шлях якого не завжди вкладаються у створені сучасниками політичні, націокультурні кліше. Будителів народного духу, націєтворців часто намагаються прив'язати до власного світобачення, ідеалізуючи помисли і діяння, намагаючись актуалізувати й осучаснювати їх навіть у тих сферах, яких ще не навіть існувало.

Тодішня реальність, ідеали, принципи і вчинки видатних особистостей тих часів можуть часто не співпадати із затребуваними нині суспільними вартостями. Виникають суперечності нетотожностей, конфлікти інтересів, дискусії, пошуки «правд». Вони притаманні не тільки у взаєминах з «іншими», а характеризують конфліктну (передусім світоглядну) ситуацію у «рідному» середовищі. Погляди, оцінки ролі і місця в історії народу, держави багатьох особистостей в Україні нерідко є полярними, прямо протилежними й антагоністичними. Так виглядає матриця буття людства. Екзальтованих форм ця несуголосність цінностей та світоглядів набирає тоді, коли внутрішній, регіональний, міжнаціональний, глобальний конфлікт прив'язується до ідеології, політики та виховних систем. Інколи ці підходи в налаштуванні нації на певні регістри ідеалізації «героїв» і «вождів» дають збій, тоді її окутує атмосфера стиду за фетишизацію кумирів, стає відчутною потреба загальнонаціонального штибу якісно видозмінювати й гуманізувати свій ціннісний ряд. Світ, зокрема й український, зітканий з багатьох суперечливих складників і навіть найвищий ідеал вміщує в собі риси, які викликають критику, заперечення і, навіть, осуд.

[63] Куліш, П. Зазивний лист до української інтелігенції (хуторна поезія). Електронний ресурс. URL: http://ukrlife.org/main/evshan

Але завжди слід знаходити й поціновувати ті сторони, які мають неперехідні якості, слугують інтелектуальними, моральними, духовними, громадянськими прикладами для наслідування.

Учення Г. Сковороди, що формувалося життям, українською народністю, переконаннями, вірою, етичним чином, продовжує зберігати свою значущість.

Навчитель, не маючи матеріальних статків і не прагнучи їх, щедро обдарував свій народ цінностями духу і мудростями істин як справжній син української землі. Будучи величним моральною красою і силою свого народу, благородством помислів і діянь, він залишається гідним прикладом в цьому глобальному, жорстокому і варварському світі, попсутому фетишом користі, наживи, нетерпимості, людиноненависті. Розмірковуючи над смислом його етичних і громадянських норм, визнаєш вражаючу глибинність сковородинських вартостей загальнолюдськості, людиноцентричності. Він своїми світлими думками правдивості, моральності, духовності й справедливості ніби зіткав воєдино скарби античності, української народності, людськості й християнськості. У широкому контексті педагогічного виміру, коли мова йде про виховання Людини і Народу, ідеали Сковороди виходять далеко за межі «національного», вони є мірилом універсального етичного принципу відповідальності людства «за все живе». Його світобачення опиралося на велику силомудрість сприймати світ таким чином, «щоб невидиме було видним», даруючи «правду острому зору». Пізнаючи вічні істини, великий український просвітник і філософ окреслював для народу неозору перспективу етичних завдань духовного, культурного, політичного, соціального, державотворчого життя.

Він заклав наріжний камінь у своєрідну національну *філософію виховання душі*, вивільняючи себе від пут усякого примусу, сує́ти, позбавляючись рабства і возвеличуючи Свободу Людини, стверджуючи життєву радість високого розуму і серця. Саме щасливий стан людини народжував сковородинські ідеали, торкаючись найчутливіших струн сенсів буття, ототожнюючись з найголовнішою метою – ростити і зміцнювати її дух, думку і серце. Дякуючи Творцеві, що потрібне зробив легким, а важке – непотрібним, він не переставав і думкою, і словом, і ділом, і серцем доводити значимість для кожного сущого визначати і досягати для себе поставленої мети. Філософія Сковороди спрямовувала людину до опанування вічних і благородних цілей – живити дух, почування, серце і помисли. У цій провідній думці національного будителя закладена сутність сучасного цивілізаційного буття, перекликаючись із світоглядними ідеями західної і східної інтелектуальної думки, а передусім з неперечісними цінностями християнського вчення. Ці високі ідеали досліджувалися, оспівувалися, возвеличувалися багатьма нашими філософами і поетами, просвітителями і духовними наставниками. Від Д. Багалія, І. Огієнка, Д. Чижевського, І. Мірчука, П. Тичини, В. Симоненка, В. Стуса, Д. Донцова, М. Вінграновського, І. Драча, М. Поповича, І. Дзюби, Л. Ушкалова і до нині сущих сучасників В. Шевчука, Л. Костенко, Д. Павличка, М. Жулинського та багатьох інших звучать найрізноманітніші рефрени думок і почуттів про славного Любомудра. Бо Він був, за визначенням В. Барки, «*найбільшим після перших отців Церкви християнським філософом».*

Через віки ця високість світоуявленості Сковороди закликає українство зрощувати свою Душу Свободи заради збереження і зміцнення цінностей національної пам,яті, національної ідентичності, високої духовності, української державності, боронячи Свободу для свого Народу від посягань номадів і зайдів.

Вона містилася в його почуттях і діях. Бо «чи можна бути вільним, – запитував він, – без діла, без чину, без користи Людству?».

Сьогодні Україна воює не лише за свободу й суверенність власної Держави, за землю та волю, море та долю. Фронт пролягає і через сковородинські цінності, які сформували культурний, психоментальний образ української Людини. Український Народ на цей раз остаточно таки здолає ту неправду, коли мозковці впродовж століть намагалися поцупити (для них властиво) це Ім'я , називаючи його не інакше як «*вєлікій русскій».* Але аксіомою є лише те, що справжній ренесанс, відродження істинного Сковороди відбудеться тільки в Соборній, Суверенній Державі-Україна. Бо тільки тоді уможливлюється реалізація ідеї великого природного дару – *писати національну історію та культуру Душею рідного Народу*, навічно позбавивши чужинців з кацапстану такого злодіяння.

Віримо, що вогонь Музею Григорія Сковороди не зранить української душі та віри, а зруйнує ненависне всім «ручькомірство». І тоді обпалений ордою Г. Сковорода через століття все гучніше нагадуватиме нам і зобов'язуватиме нас, Українців, говорити Правдою зі своїм Народом.

Бо де Правда, там і Бог. Там Свобода і Перемога.

Список літератури:

Біблія. Книги нового Заповіту. (1993). Українське біблійне товариство.

Бобринский, П. (1929). Старчикь Григорий Сковорода. Жизнь и учение. Париж. Кн. маг. «Возрождение».

Донцов, Д. (2016). Дух нашої давнини. П., Мовчан (Упоряд). К.: ВЦ «Просвіта».

Драч, І.Ф., Кримський, С.Б., & Попович, М.В. (1984). Григорій Сковорода: біографічна повість. В.М. ,Нічик (Ред.). Київ: Молодь.

Енциклопедія українознавства. (1995). Національна Академія наук України. Київ: Вид. 1949 р.

Законодавство про пам'ятники історії та культури. (1970). Київ: Вид. політ. літератури України.

Келдыш, Ю.В. (Гл. ред.). (1981). Музыкальная энциклопедия. Т. 5. М.: «Советская энциклопедия».

Куліш, П. Зазивний лист до української інтелігенції (хуторна поезія). Електронний ресурс. URL: http://ukrlife.org/main/evshan

Огієнко, І. (2021). Історія української літературної мови (VII. Скорпіони на українське слово). Електронний ресурс. URL: http://litopys.org.ua/ohukr/ohu14.htm

Огієнко, І. (1918). Українська культура. Київ: Вид. Книгарні Є. Череповського.

Прохоров, А.М. (Ред.). (1982). Советский энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия.

Сковорода, Г.С. (2016) Повна академічна збірка творів. Ушкалова, Л. (Ред.). 2-е вид. Харків: Савчук О.

Сковорода, Г. «De libertate». Електронний ресурс. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=269

Сосюра, В. Любіть Україну. Електронний ресурс. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=297

Чижевський, Д. (1992). Нариси з історії філософії на Україні. IV. Григорій Сковорода. Електронний ресурс. URL: http://www.bitopys.org.ua./chyph/chyph05.him

Шевченко, Т.Г. (1960). Близнята. Повість. Переклад В. Прокопович. Ч. II. Канадський Інститут Українських Студій. Chicago: Видавництво Миколи Денисюка.

Оксана Комаровська, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-3679-9673

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. *Актуалізовано проблему прогнозування мистецько-педагогічних досліджень у контексті соціокультурних процесів. Розкрито аспекти сучасного стану реформування загальної мистецької освіти. Окреслено актуальні вектори розгортання досліджень загальної мистецької освіти та їхнього втілення на основі наступності та перспективного прогнозування в науковому і науково-методичному доробку лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України. Здійснено короткий екскурс в історії лабораторії як історію становлення мистецької освіти. Проаналізовано наукові ідеї та їх розроблення колективом підрозділу в аспектах компетентнісного підходу до мистецької освіти та теорії і практики інтеграції в навчанні мистецтва; особистісно розвивального змісту навчання мистецтва в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти; реалізації смисло-ціннісного потенціалу мистецтва; специфіки різнорівневої художньої комунікації у функціонуванні художньо-освітнього простору з огляду на динаміку суспільних соціокультурних змін; естетизації освітнього процесу і життєвого оточення учнів; технологізації художньо-освітнього процесу; ризикам і позитивам онлайн навчання мистецтва і функціонування віртуального мистецького простору в педагогічних цілях. Зроблено акцент змінах проблематики мистецької освіти, спричинених агресією рф проти України; підкреслено пріоритетність естетико-патріотичного виховання учнівської молоді через мистецтво, нагальність дерусифікації змісту методичного забезпечення мистецької освіти; окреслено принципи мистецької освіти, дотримання яких забезпечує виховання почуття патріотизму, національної само ідентифікації учнівської молоді. Аналіз проблематики та її суголосності викликам конкретного історичного етапу здійснено на прикладах відповідного наукового доробку лабораторії.*

Ключові слова: *лабораторія естетичного виховання та мистецької освіти, мистецька освіта, прогнозування наукових досліджень, реформування освіти, соціокультурні процеси.*

Komarovska Oksana, Kyiv, Ukraine

ART EDUCATION IN UKRAINE: TRENDS IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. *The issue of forecasting art and pedagogical research in the context of socio-cultural processes is actualized. The aspects of the current state of reforming general art education are revealed. The relevant directions for the development of research in general art education and their implementation based on continuity and prospective forecasting in the scientific and methodological work of the Laboratory of Aesthetic and Art Education of the Institute of Educational Issues of the National Academy of Educational Sciences of*

Ukraine are outlined. A brief overview of the laboratory's history as a narrative of the development of art education is provided. The scientific ideas and their elaboration by the department's team are analyzed in terms of the competency-based approach to art education and the theory and practice of art integration in teaching; the development of personally enriching content in art education within the educational environment of general secondary educational institutions; the realization of the meaning-value potential of art; the specifics of multi-level artistic communication in the functioning of the artistic-educational space in relation to the dynamics of social and socio-cultural changes; the aesthetization of the educational process and the students'; living environment; the technologization of the artistic-educational process; the risks and benefits of online art education and the functioning of virtual art space for educational purposes. The focus is on the changes in the issues of art education caused by Russian aggression against Ukraine. The author emphasizes the priority of aesthetic-patriotic education of students through art, as well as the urgency of derussification of the content of methodological support in art education, outlines the principles of art education, adherence to which ensures the cultivation of a sense of patriotism and national self-identification among students. The analysis of issues and their consonance with the challenges of a specific historical stage is carried out using examples from the relevant scientific work of the laboratory.

Keywords: *laboratory of aesthetic and art education, art education, research forecasting, education reform, socio-cultural processes.*

Аксіоматично, що стрімкі соціокультурні зміни, які переживає світ і особливо Україна, неминуче детермінують системне переосмислення концептуальних засад освіти, а отже і стратегій її вибудовування. Перманентний аналіз таких процесів дозволяє відстежувати динаміку освітніх запитів. Водночас перспективність досліджень визначається здатністю педагогічної науки осмислювати дослідницькі досягнення в контексті конкретних викликів певного часового етапу, а також у контексті наступності наукових ідей та їхнього втілення в теорії та практиці, методичних відкриттів і ще точніше – в плані прогнозування актуальної проблематики досліджень. Зрозуміло, завжди цінним буде аналіз досвіду конкретного наукового колективу, наукова і науково-практична діяльність якого охоплює всі окреслені позиції у своїй тяглості. В Україні одним з таких провідних колективів упродовж своєї історії є лабораторія естетичного виховання та мистецької освіти як науковий підрозділ Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. У центрі пріоритетної уваги лабораторії – загальна мистецька освіта, навколо якої концентрується практично весь спектр наукової проблематики. Поряд із цим цілісність мистецької освіти за вертикаллю та горизонталлю неминуче поширює наукові інтереси лабораторії на систему позашкільної мистецької освіти, зокрема спеціалізованої, а також на сферу підготовки майбутніх учителів мистецтва та напрями підвищення їхньої кваліфікації. Як показова демонстрація останньої позиції – здійснене лабораторією ґрунтовне дослідження цілісної мистецької освіти в Україні (її стану в першому десятиріччі XXI століття) у проєкті ЮНЕСКО[64].

[64] Базелюк, О.В., Комаровська, О.А., &Масол, Л.М. (2012). Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в XXI столітті : аналіт. доп. Масол, Л.М. (Наук. ред.). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. К.: Аура Букс.

Відтак, ставимо за *мету* окреслити актуальні вектори розгортання досліджень загальної мистецької освіти та їхнього втілення на основі наступності та перспективного прогнозування в науковому і науково-методичному доробку лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України, яка позиціонована в системі педагогічної освіти як центр гартування педагогіки мистецтва в сегменті, що стосується дітей та учнівської молоді (загальної, спеціалізованої, позашкільної мистецької освіти). Спиратимемось на аналіз наукових ідей та науково-педагогічних досліджень безпосередньо лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти від початку ХХІ ст. (О. Комаровська, С. Коновець, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Оніщенко, В. Рагозіна, С. Свид, Л. Хлєбникова, Ю. Юцевич та ін.), а також на праці мистецько-педагогічного спрямування вітчизняної науки, в тому числі й дисертації, виконані в різний час дотично до наукової проблематики лабораторії або спорідненої з нею (М. Вовк, Н. Гуральник, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, А. Солодка, С. Соломаха, Н. Філіпчук, О. Щолокова та ін.). Крім того, залучено нормативні документи, в яких визначаються концептуальні основи освіти, зокрема мистецької (передусім державні освітні стандарти, концептуальні документи НУШ).

Сконцентруємо увагу на таких наукових і практичних позиціях мистецької освіти, які постають як запити до їх теоретичного обґрунтування і відображені у доробку лабораторії, як компетентнісний підхід та пов’язана з ним практика інтеграції в навчанні мистецтва; особистісно розвивальний зміст навчання мистецтва в освітньому середовищі і посилення його смисло-ціннісного спрямування; специфіка художньої комунікації у функціонуванні художньо-освітнього простору в останні роки, зокрема зміни, спричинені агресією рф проти України; пріоритетність патріотичного виховання молоді через мистецтво та деякі інші. Окреслені аспекти, зрозуміло, не охоплюють усе коло наукової проблематики лабораторії. Обмежуємось основними позиціями останніх двох десятиліть, які взаємопов’язані і взаємозумовлені та крім того викликають увагу до інших супутніх проблем мистецької освіти.

Коротко про історію лабораторії. Відтоді, як у 1997 р. було утворено Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук (НАПН) України, лабораторія увійшла до його складу. Проте вона є спадкоємицею наукового підрозділу, який під різними назвами протягом багатьох десятиліть функціонував в Інституті педагогіки НАПН України (УНДІП). Науковий портрет лабораторії значною мірою визначається особистостями, які брали безпосередню участь у її створенні і діяльності, зокрема в *науковому керівництві* дослідженнями в різні роки і десятиліття: Григорій Верьовка (хоча і нетривалий час у 1944 р.; проте саме залучення Майстра до проблем педагогічної науки було знаковим фактом і вплинуло на практичне спрямування досліджень); Тамара Цвелих (під її керівництвом в 60-70-ті рр ХХ ст. було сформовано українську наукову школу естетичного виховання, вперше в колишньому СРСР розроблено «Орієнтовну програму з естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи», що ознаменувало фактичне створення його цілісної системи); Іван Зязюн (у 1992-1993 рр), чия філософія краси та етики педагогічної дії, життєтворчості особистості та чимало інших ідей покладені в основу його «педагогіки добра»; Людмила Хлєбникова (дослідниця традицій національного хорового співу, автор методик виховання особистості в шкільному хоровому колективі і колективі дитячої опери, розробниця навчальних програм та підручників з музичного мистецтва для учнів

різного віку); наукові здобутки Людмили Масол пов'язані насамперед із послідовним упровадженням ідеї інтеграції в мистецькій освіті, яку вчена успішно втілює в сучасних підручниках та супутньому методичному забезпеченні; важливим науковим відкриттям Наталії Миропольської стала розгорнута нею ідея естетичної логосфери школи, що особливо довела свою перспективність стосовно сучасної полікультурної освіти. Автор цих рядків має честь здійснювати наукове керівництво дослідженнями лабораторії з 2013 р. і донині[65].

Так, українське суспільство навіть в теперішніх умовах воєнного стану готове до істотних змін в освіті, в тому числі й мистецькій галузі, ідеї яких зафіксовані низкою документів «Нової української школи»[66] [67]і з 2018 року послідовно впроваджуються в практику на підставі затверджених державних освітніх стандартів початкової освіти (2018) і основної школи (2020). Стрижнем цих змін стала реалізація *компетентнісного потенціалу* кожної освітньої галузі, тобто націленість на формування в учнів школи комплексу ключових життєвих компетентностей. Слід зазначити, що до команди розробників усіх стандартів та інших концептуальних документів лабораторія естетичного виховання та мистецької освіти також була безпосередньо долучена.

Заважимо, що розроблення проблеми компетентнісного підходу в мистецькій освіті лабораторія розпочала набагато раніше: вже у 2010 році перші цілісні результати презентовані в науково-методичному виданні[68]. Тоді ж, на підставі аналізу проблеми компетентнісного підходу у вітчизняній та зарубіжній науці, здійснено спробу систематизації комплексу базових компетентностей, на які має орієнтуватись саме загальна мистецька освіта, із виокремленням ролі і взаємозв'язку мистецьких предметних, міжпредметних і метапредметних компетентностей[69] як результату опанування інтегрованих мистецьких курсів. Так само, було відстежено об'єктивно можливу динаміку утворення в учнів таких компетентностей відповідно до зазначених в державному стандарті (2004) щодо освітньої галузі «Мистецтво»-«Естетична культура» освітніх компонентів – «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Синтетичні мистецтва». У викладі методичних засад навчання мистецтва автори згаданого посібника проакцентували ціннісні пріоритети особистості поряд із набутими нею знаннями та уміннями. Як результат, запропоновано евристичне обґрунтування комплексу таких компетентностей з індикаторами щодо змісту та їхню класифікацію: 1) компетентності *особистісні (загальнокультурні)* – ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі (етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвіллєві); 2) компетентності *функціональні* – мистецькі предметні, міжпредметні (галузеві естетичні та міжгалузеві гуманітарні); мета предметні (інформаційно-пізнавальних, саморегуляції, креативні); 3) соціальні (соціокультурні) – художньо-комунікативні, художньо-кооперативні (соціально –практичні). Як бачимо, наукові і методичні пошуки відбувались цілком у контексті положень освітнього стандарту (2004), в якому було

[65] Комаровська, О.А. (2016). Центр гартування педагогіки мистецтва: штрих до портрета лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти. Мистецтво та освіта, 1, 49-51.

[66] Гриневич, Л., Елькін, О., &Калашнікова, С. (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН.

[67] Нова українська школа: основи Стандарту освіти. (2016). Львів.

[68] Масол, Л., Миропольська, Н., &Рагозіна, В. (2010). Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. Масол, Л. (Наук. ред.). Київ: Педагогічна думка.

[69] Масол, Л.М. (2006). Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К.: Промінь.

зроблено акцент на універсальних складових освітньої галузі «Естетична культура», котрі визначали основні результати навчання мистецтва і виховання через мистецтво: аксіологічна, праксеологічна, гностична, креативна, комунікативна; а змістовими лініями визначались музична, візуальна (образотворча), мистецько-синтетична (хореографія, театр, екранні мистецтва) і культурологічна. Нагадаємо: цим документом передбачалось, що зміст галузі націлювався на збагачення уявлень про мистецтво, знань та умінь, а також цінностей і компетентностей, які на той час уже детально розроблялись лабораторією. Причому система естетичних цінностей позиціонувалась як інтегральна основа світогляду, який мав формуватися в єдності художньо-пізнавальної і художньо-творчої площин на основі взаємодії різних видів мистецтва у формуванні знань, умінь та уявлень, що необхідно для утворення у свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу.

Окреслена система мистецьких компетентностей і ширше – завдань галузі отримала розвиток у редакції освітнього стандарту 2011 р. (освітня галузь вже мала назву «Естетична культура»), де як мета формулювалось формування в учнів системи ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей, що як раз перебувало в центрі уваги згаданого науково-методичного видання; відтак, воно виявилось до певної міри прогностичним у процесі розвитку мистецько-педагогічних наукових ідей.

Як відомо, у 2018 і 2020 рр. було затверджено нові освітні стандарти – початкової і базової середньої освіти – в контексті реформування і створення «Нової української школи». Що саме змінилося в порівнянні з попереднім поколінням стандартів?

Насамперед в окресленні цілей мистецької освітньої галузі вже чітко проступає позиція «виходу за межі» мистецтва, навчання *через* мистецтво. Тобто від цілі формування знань і умінь, що стосуються різних видів мистецької діяльності (понятійного тезаурусу, сприймання творів, оволодіння прийомами і способами практичної діяльності тощо) відбувається активніший перехід до цілей формування *ціннісного ставлення* учнів до мистецтва і – підкреслюємо – до життя через мистецтво; відповідно акцентується позиція природного і невимушеного формування знаннєвої сфери *як результат* набуття практичних умінь і особливо ставлень, «проживання» інформації завдяки практичному «торканню»; саме в такий спосіб знання перетворюється на цінність поряд з усвідомленням того, для чого воно набувається; когнітивне містить рефлексію пізнаного і саморефлексію у сфері «художнього»; це сприяє виникненню і закріпленню в людини відчуття причетності до того, що саме вона пізнає, і загалом – до мистецьких процесів; як наслідок – до виникнення потреби і здатності на них впливати. Тобто йдеться про особистість як суб'єкта таких процесів, на що і має спрямовуватись навчання мистецтва[70]. Оскільки ціллю освіти постає не знання, яке має освоїти учень, а сам учень, який оволодіває знаннями через сформоване ставлення ід до мистецтва і до набутого знання, остільки змістом навчання мистецтва (у нових стандартах) постає не певний обсяг його видів, жанрів, конкретних творів тощо, а власне художнє пізнання учнів як досить складний і багатоскладовий інтерпретаційний процес, який до того ж охоплює розвиток здатності самопізнання і самотворення через мистецтво, зрозуміло, що підґрунті основних видів мистецької

[70] Комаровська, О.А., &Просіна ,О.В. (2020). Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*, 2 (1). URL: http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/2

діяльності – сприймання і творення, що обов'язково супроводжуються інтерпретаційною і оцінною діяльністю, розвитком емоційного інтелекту, критичного мислення, зрештою – особистісних цінностей.

Підкреслимо також принципові вихідні позиції освітніх стандартів останнього покоління, що, зрозуміло, втілюється і стосовно мистецької освітньої галузі: посилюється увага до наступності між віковими ланками, прогнозується динаміка між освітніми рівнями та циклами; новим є окреслення компетентнісного потенціалу кожної освітньої галузі відповідно до її можливостей реалізації всього комплексу ключових компетентностей; а це означає посилення уваги до зв'язку між освітніми галузями, коли навчання в межах кожної галузі передбачає поступову системну реалізацію всіх ключових компетентностей від початку шкільного навчання до випуску із закладу – із врахуванням специфіки галузі. Саме через «уміння» і «ставлення» логічно конкретизовано сутність кожної компетентності, яку належить формувати у дітей впродовж шкільного життя.

Щодо ключових компетентностей, то в науково-методичних розробках лабораторії [71] [72] послідовно проводиться думка про *інтегральну роль культурної компетентності* стосовно решти ключових компетентностей, що логічно випливає із розуміння феномену «культура» і місця мистецтва в культурі та його унікальної художньо-образної природи: художнє пізнання базується на розвиненій емоційно-почуттєвій сфері і творця, і реципієнта в поєднанні з процесами рефлексії та здатності власне мистецтва перетворювати в художніх образах будь-які теми, сюжети, явища життя тощо.

Так, у контексті визрівання нових викликів суспільства, які окреслюють нові освітні стандарти, лабораторія естетичного виховання та мистецької освіти саме в останнє десятиліття актуалізувала мистецько-педагогічну проблематику технологізації інструментарію мистецької освіти, художньо ціннісного становлення особистості [73] та інших, що мають підготувати педагогічну спільноту до практичної реалізації вимог реформування мистецької освіти.

Технологічні аспекти мистецької освіти також «виходять за межі» лише навчання мистецтва. Нині маємо говорити ширше: про технології перетворення особистості під впливом мистецтва на суб'єкт мистецької творчості як власної життєтворчості[74], що безумовно пов'язано із зростанням ролі мистецької освіти в сучасному світі і відповідно із зростанням вимог до особистості-творця в будь-якій життєвій і професійній сфері: як ніколи, постає завдання сформувати особистість, яка в дорослому житті буде спроможна нести культуротворчу місію – стосовно себе і свого оточення. У зазначеному дослідженні та методичних матеріалах, які доповнюють і

[71] Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., Ничкало, С.А., &Руденко, І.В. (2021). Виховання художніх цінностей учнів в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти: метод. посіб. Комаровська, О.А. (Ред.). Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021.

[72] Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є, &Ничкало, С.А. (2018). Оптимізація методичного забезпечення уроків мистецтва в загальноосвітній школі: метод. рек. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

[73] Комаровська, О. А., Миропольська, Н. Є., Ничкало, С. А., &Руденко, І.В. (2021). Виховання художніх цінностей учнів в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти: метод. посіб. Комаровська, О.А. (Ред.). Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021.

[74] Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., І.В.Руденко, С.А., Ничкало, Л.О., Хлєбникова, О.В., & Базелюк, О.В. (2015). Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі: монографія. Комаровська, О.А, Миропольська, Н.Є. (Ред.). Харків: «Друкарня Мадрид».

конкретизують його положення, запропоновано певну універсальну виховну технологію створення і функціонування художньо-естетичного простору освітнього закладу як стрижневу, що підпорядковує низку локальних технологій (за видами мистецької творчості) і водночас враховує індивідуальну й унікальну специфіку закладу (наприклад, традиції колективу, інтереси і здібності суб'єктів, родинні традиції учнів, мистецьку інфраструктуру населеного пункту тощо). Зауважимо, що в тлумаченні художньо-освітніх технологій спираємось на робоче визначення, прийняте в Інституті проблем виховання НАПН України (І. Бех та ін.): освітня технологія як система теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію суб'єкта) і відібраних практикою процедур (способів, прийомів, методів, форм тощо) розгортання виховного (освітнього) процесу вчителем, доцільних умов діяльності учнів, спрямованих на реалізацію його змісту і мети. Крім того, дослідженням сформульовано концептуальне розуміння місця мистецької освіти, яка відіграє роль об'єднувального чинника, що визначає не лише загально естетичний розвиток особистості та сприяє розвитку мистецьких здібностей, а й уможливлює взаємозв'язок мистецького розвитку та розвитку особистості в інших предметних сферах і більше – допомагає скоригувати останній, тобто постає як універсальний особистісно-розвивальний засіб.

Принципова практична зорієнтованість теоретичних і методичних досліджень лабораторії зумовили розроблення механізмів створення і функціонування художньо-освітнього простору закладу, зокрема його структури в єдності двох складників – мистецького життя (безпосередньо системи заходів і форм роботи, насичених мистецьким змістом, вибудуваних за законами художньої драматургії, уроків мистецтва тощо) та художньо-предметного поля, яке не тотожне «прикрашеному» приміщенню, але, відображаючи мистецьке життя, обов'язково містить спонуки художнього пізнання, ініціюється суб'єктами, виконує функцію передавача мистецької інформації, обміну нею, прогнозування діяльності тощо. Важливо, що в центрі простору – учень як суб'єкт усіх мистецьких процесів, які вибудовуються на діалозі.

У такому сенсі, технологія створення і функціонування художньо-естетичного простору постає фактично як технологія *естетизації кожним суб'єктом власного життєвого простору*[75].

Як провідний механізм функціонування художньо-естетичного простору розглядається багаторівнева художня комунікація як різні іпостасі діалогу: з мистецтвом безпосередньо, навколо мистецтва, з іншими людьми, зрештою, як самоспілкування, коли відбувається найглибша саморефлексія і народження цінності. Зауважимо, що комунікація в такому розумінні також наближає дієвий «вихід за межі» мистецтва в пошуках особистістю *ціннісних смислів* самого мистецтва.

Так, питання *цінностей* має принципове значення для мистецької освіти, власне є її ціллю, оскільки цінності – той фундамент, на якому вибудовується духовна сфера людини. Нині ж світова спільнота особливо виокремлює проблему ціннісного становлення особистості, що спрямовує дослідницькі інтереси до сутнісно-смислових акцентів у впливі мистецтва на людину задля розкриття її культуротворчого потенціалу та її здатності самотворення. Беззаперечно, що мистецтву в цьому процесі належить провідна роль, адже воно подає нам художньо-образне втілення життєвих цінностей і

[75] Миропольська, Н.Є., &Комаровська, О.А. (Ред.). (2013). Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва: метод. посіб. Кіровоград : «Імекс-ЛТД».

«спонукає» до їх привласнення, виступає транслятором загальнолюдських цінностей у художньо-образному перетворенні і – що принципово – залучає до цього особистість – митця та реципієнта як співтворця.

У теоретичних позиціях лабораторії щодо осмислення психолого-педагогічних механізмів утворення художніх цінностей учнів[76] виокремлюється два ракурси впливу на ціннісну сферу дитини: перший пов'язаний з усвідомленням власне феномену мистецтва як безкінечної множини накопичених людством упродовж свого існування і відсорбованих часом мистецьких надбань. Такі надбання для реципієнта є об'єктивними до моменту їх проживання, рефлексії і привласнення як особистісної цінності. Другий ракурс пов'язаний з усвідомленням тих загальнолюдських цінностей а ідей, які «закладені» в художніх текстах: індивідуальна інтерпретація таких текстів учнями супроводжується пізнанням як і самого тексту як цінності, так і життя «поза» текстом, що колись стало для творця такого тексту об'єктом пізнання життя і творення художніх образів. Відтак з безкінечної множини мистецьких надбань людина обирає те, що для неї є близьким і хвилюючим «тут і зараз», відповідно життєвій ситуації, віку, досвіду тощо; саме тому спектр цінностей розширюється, а у своїх пріоритетах особистість проставляє певні акценти, накопичуючи особистісні цінності і збагачуючись духовно. Отже, що важливо, стосовно художньо-ціннісного становлення особистості завжди актуалізується проблема «сучасного» в мистецтві як, по-перше, актуального до запитів кожного в конкретній життєвій ситуації, а по-друге, як «вічного», що містить незмінні впродовж століть сенси, проте саме ті, які потребують суголосної часу художньої інтерпретації як індивідуального кожним «розкодування» цінностей у певній життєвій ситуації.

Зауважимо: таке розуміння феномену цінностей уточнює і механізми формування згаданої вище компетентнісної системи особистості: оскільки цінність спирається на емоційну сферу, рефлексію пізнаного і саморефлексію, остільки поза утворенням цінностей унеможливлюється і формування будь-якої компетентності як базованої на усвідомленні практично-інструментальних аспектів мистецької діяльності; натомість готовність діяти невід'ємна від суб'єктності особистості як носія цінності (її самоідентифікації у сфері художніх цінностей, самовираження через мистецьку творчість, самотворення завдяки супутньому оволодінню способами творення, зрештою – усвідомлення свого впливу на культурні процеси, довкілля, людські взаємини тощо).

Логічно, що сучасні дослідження художніх цінностей невід'ємні від вивчення феномену *мистецьких уподобань* особистості[77]. Власне поняття «мистецькі уподобання» не застосовується як усталений термін, що позначає певний складник художньо-естетичної свідомості особистості, а вживається скоріш як синонім «інтересу», «смаку». Однак, до детального розгляду сутності феномену, його концептуалізації та введенню в науково-педагогічний обіг колектив лабораторії спонукав той беззаперечний факт, що традиційні педагогічні орієнтири в сучасних

[76] Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., Ничкало, С.А., &Руденко, І.В. (2021). Виховання художніх цінностей учнів в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти: методичний посібник. Комаровська, О.А. (Ред.). Кропивницький: Імекс-ЛТД.

[77] Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., Руденко, І.В., Ничкало, С.А., &Денисюк, І.С. (2018). Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час: монографія. Миропольська, Н.Є., Комаровська, О.А. (Ред.). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. Кропивницький: Імекс.

прискорених інформаційних потоках перестали «спрацьовувати» в організації впливу мистецтва на особистість; натомість темпи змінюваності світу пришвидшуються, поглиблюються «ножиці» між потребами дитини в пізнанні мистецтва і спроможністю педагогічної практики мобільно реагувати на них і навіть «наздоганяти». Саме цей підтекст вкладається у поняття «мистецькі уподобання» і означає швидкоплинність ставлення та орієнтування особистості в різноманітних художніх процесах. Важливо розуміти, що мистецькі уподобання людини необов'язково переходять у категорію її ціннісних орієнтацій, є «миттєвими» і можуть змінюватися. Але вони впливають на оцінку – через емоційну реакцію, розвиток критичного мислення, прагнення осмислення власних почуттів тощо і тому постають у системі художньо-естетичної свідомості як ланка-регулятор між іншими її формами – смаком, інтересами, оцінкою – з одного боку; а з іншого – як лакмус прояву кожного з цих складників художньо-естетичної свідомості, що безпосередньо впливає на цінності.

Виклики пандемії, з якими зіткнувся весь світ, а в Україні – ще й виклики військової агресії рф, ще більше актуалізували практико орієнтовані дослідження можливостей і способів онлайн навчання і – особливо – онлайн комунікації, коли так чи інакше має утворитися якісно новий і динамічний *віртуальний освітній простір*. Нині відбувається істотна трансформація способів комунікації людей між собою, зі світом загалом, а також трансформація способів здобуття, обробки, поширення, засвоєння інформації тощо, що не оминає і мистецьку сферу, зокрема, освіту. Втім для побутування мистецтва і відповідно для мистецької освіти це має виключне значення, оскільки міжособистісна художня комунікація притаманна мистецтву принципово. Це крім того, що кожен вид мистецтва сам по собі є комунікаційною системою, що потребує педагогічно організованої художньої комунікації, поза якою потенціал мистецтва та його пізнання людиною в принципі унеможливлюється. Але ж з активним переходом до онлайн спілкування, з одного боку, нівелюється безпосередність такої комунікації, що ускладнює будь-який педагогічний вплив мистецтва на цінності особистості; з іншого боку, неймовірно зростає значущість візуалізованих форм інформації, що поширюється на всі види мистецтва і породжує стрімку появу нових художніх форм і можливостей для творчого самовираження людини, зокрема в віртуальному художньому просторі, доповнює або ж навіть витісняє інші звичні форми[78]. Зауважимо: під віртуальним освітнім простором розуміємо певний контент в Інтернет мережі, який створюється за допомогою програмового забезпечення і використовується з освітніми цілями. Саме той складник доступного для суб'єкта контенту, з яким він взаємодіє, і слід вважати його особистим освітнім простором[79].

Так чи інакше, всезагальна цифровізація життя стосовно мистецької освіти породжує як *позитивні впливи*, так і *ризики*, що потребує ґрунтовного вивчення і нині перебуває в полі зору лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти. Безумовно, позитив полягає в «планетарності» будь-якої інформації стосовно мистецтва (доступність ознайомлення з творами, матеріалами про мистецтво тощо): йдеться про стирання кордонів у поєднанні з можливістю в реальному часі спілкуватися із сучасними діячами мистецтва в соцмережах, мобільно висловлювати свою позицію і дискутувати; більш гнучко відбувається суспільне реагування на художні

[78] Станиславська, К.І. (2016). Мистецько-видовищні форми сучасної культури: монографія. К.: НАКККіМ.

[79] Смульсон, М.Л. (2015). Психологічна характеристика віртуального освітнього простору. *Наука и освіта*, 10, 10-15.

події, організовуються віртуальні товариства за інтересами в мистецтві та професійні; для педагогів важливим є зникнення бар'єрів для здобуття методичної допомоги, обміну методичними матеріалами тощо. До цього ж додамо інтерактивний доступ до оцифрованих музейних колекцій завдяки віртуальним екскурсійним турам; у цифровий і технічно якісний формат переводяться вистави, концертні музичні програми, що дозволяє розширити аудиторію. Все це надає необмежену можливість самоосвіти і учням, і вчителю тощо. Впровадження цифрових технологій у мистецьку освіту не є новим явищем; нині лише прискорюються темпи об'єктивної світової тенденції, поступово змінюючи професійну свідомість. Реалізації концепції «Нової української школи» та освітніх стандартів наприклад, передбачає, створення учнями власного художньо-інформаційного продукту і здатність осмислювати його естетичні можливості, самопрезентацію творчих досягнень, занурення в проблематику авторського права у зв'язку з поведінкою в цифровому середовищі тощо[80] [81].

Як з'ясувалось під час експериментів лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти в 2021 р., вчителі активніше стали звертатися до мережі Інтернет для реалізації запитів на професійне спілкування (на це вказали близько 30% опитаних); понад 60% відзначили свою розгубленість на початку пандемії коронавірусу, але швидко зорієнтувались у перспективах. Однак, лише зовсім незначна частина вчительства стверджувала, що вони можуть впоратись із труднощами самостійно, оскільки не володіють відповідним інструментарієм. Залишається небезпека обмеженого спілкування учнів та вчителів під час занять, наприклад, невміння вести дискусії у віртуальному просторі в режимі реального часу, коли спілкування в онлайн форматі перетворюється на учнівський або вчительський монолог (ситуація, яка знайома понад 90 % учнів і студентів). Все ж розгортання мережі курсів, навчальних семінарів та інших заходів зумовили зростання впевненості вчителів у своїх «цифрових» силах уже на початок 2022 р.

На жаль, віртуальна комунікація змушує педагогів і учнів / студентів відмовитися від низки дуже важливих активностей, оскільки певні види творчості унеможливлюються в освітньому процесі, наприклад – повноцінні заняття виконавських колективів – музичних (хор, оркестр, ансамбль), театральних (музичний театр взагалі позбавлений таких можливостей), хореографічних. Це пов'язано зі специфічною природою того чи іншого мистецтва, що може пізнаватись особистістю лише в безпосередній комунікації суб'єктів у міжособистісному спілкуванні, залученні в симультанне переживання музичних образів, спільному переживанні почуттів героїв театральних вистав. Деякі твори мистецтва принципово засновані на колективній творчості і невід'ємні від партнерства під час репетицій та сценічних виступів, від спільного «дихання в такт». Якщо педагоги-музиканти досить активно розробляють методики колективного музикування в онлайн просторі (результативність якого залежить від якості інтернет-зв'язку), то стосовно хореографічного мистецтва навіть ризикуємо спостерігати певну зупинку в навчанні.

Окремі аспекти проблематики навчання мистецтва та естетичного виховання молоді у віртуальному художньо-освітньому просторі, яка перебуває наразі в центрі

[80] Комаровська, О.А., &Просіна, О.В. (2020). Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*, 2 (1). URL: http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/2.

[81] Holinska, T., Komarovska, O., Melnyk, O., Pet'ko, L., Shpitsa, R., Sova, O., &Strohal, T. (2019). Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI).* USA. Vol. 22.

дослідницької уваги лабораторії, відображені в Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі, де мистецькій освіті присвячено розділ 3.6. «Віртуальна мистецька освіта і виховання»[82].

Одночасно із позитивом «стирання кордонів» і доступності художньої інформації виявляє себе й досить складний чинник педагогічно некерованого насичення віртуального простору не лише духовно-ціннісним, а й особистісно руйнівним змістом, що спричиняє послаблення можливостей педагогічного коригування контенту на тлі фактичних труднощів для вчителя впливати на ціннісну сферу учнів у незвичних реаліях. Особливо гостро це позначається на національному змісті навчального матеріалу, адже не секрет, що такі матеріали потребують кардинального оновлення, особливо ті, що доступні суб'єктам освітнього процесу у віртуальному художньому просторі. Як показує проведене лабораторією у квітні-червні 2022 р. всеукраїнське опитування педагогічної спільноти для виокремлення учасниками нагальних проблем, майже 70% відповідей респондентів стосуються першорядності дерусифікації змісту освітнього процесу та посилення його національної спрямованості – як усвідомлена протидія багатовікової технології з боку рф «вичавлювання українськості», нова хвиля якої здійнялася з початком повномасштабної агресії рф проти України.

У такий спосіб, на перший *план мистецької освіти виходить патріотичне* виховання молоді через мистецтво. Ця проблема послідовно висвітлювалась практично в усіх наукових розвідках лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти, особливо останніх років[83] [84], де актуалізовано питання пізнання українського мистецтва як самоцінного і невід'ємного складника світової художньої скарбниці. Нині ж вона актуалізувалась і потребує цілеспрямованого концептуального і методичного оформлення.

Патріотизм розглядається як ключовий виховний орієнтир сучасних реалій України, що базується на цінностях особистості, – гордості і любові до Батьківщини, до народу і рідного краю, національної гідності і національно-культурної ідентичності, пошанування традицій, високої моралі і духовності, а головне – *усвідомленої потреби захищати країну та її культуру*. Сила мистецтва як засобу патріотичного виховання полягає, знов-таки, в його універсальній природі, що створює безмежні можливості особистісного зростання: втілюючи життя в художніх образах, мистецтво посилює переживання і рефлексію історичних подій і життєвих ситуацій, людських взаємин тощо. Українське мистецтво – це безмежне поле таких образів з давніх часів і донині, що в народній і професійній творчості – в музиці і танцях, декоративному мистецтві, живописі, графіці, скульптурі, фільмах і архітектурних шедеврах, різноманітних сучасних видовищних формах – оспівують красу героїчного вчинку людини на благо

[82] Кремень, В.Г., Сисоєва, С.О., Бех, І. Д., &Шахрай, В.М. (2021). Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tsyfrovomu-prostori.pdf

[83] Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., Ничкало, С.А., &Руденко, І.В. (2021). Виховання художніх цінностей учнів в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти: методичний посібник. Комаровська, О.А. (Ред.). Кропивницький: Імекс-ЛТД.

[84] Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., Руденко, І.В., Ничкало, С.А., &Денисюк, І.С. (2018). Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час: монографія. Миропольська, Н.Є., Комаровська, О.А. (Ред.). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. Кропивницький: Імекс.

своєї країни, подвиги кращих представників нації в ім'я життя, а отже слугують взірцем для наслідування, пробуджуючи в юній особистості кращі риси і прагнення.

Невипадково визначні твори українського мистецтва різних часів в умовах драматичних і переламних подій істотно збільшують свою присутність в інформаційному просторі у відповідь на потреби українського суспільства. Серед таких творів – духовний гімн «Молитва за Україну» М. Лисенка на вірші О. Конiського, «Запорозький марш» Є. Адамцевича (заборонений в СРСР саме через свою «українськість»), нескінченна низка патріотичних пісень, що стали символом нашої Перемоги (яскравий приклад – «Ой, у лузі червона калина» С. Чарнецького, стрілецькі пісні М. Гайворонського, повстанські пісні та безліч інших чудових творів, які по-новому відкрилися підростаючому поколінню і українському суспільству загалом). Нові підтексти «прочитуються» в знайомих творах суголосно часу, як наприклад, поезія Тараса Шевченка, світовий хіт української музики культова «Мелодія» М. Скорика, увертюра до опери М. Лисенка «Тарас Бульба», фільм С. Параджанова «Тіні забутих предків», серії знаменитих анімаційних фільмів «Як козаки….», анімаційний фільм «Причинна», кобзарське мистецтво та інші унікальні явища. У вирі драматичних воєнних подій народжуються нові поезії, симфонічні і хорові твори, пісні, музичні кліпи, живопис, плакати, ігрові та документальні фільми на історичну тематику, які фіксують події від часів Майдану до сьогодення для сучасників і для майбутніх поколінь; розгортається сучасна народна творчість, що звучить гостро патріотично і не залишає байдужими нікого і в Україні, і за її межами. Стрімкому поширенню цих творів сприяє мережа Інтернет, яка суттєво оптимізує комунікацію, в тому числі й художню. Справжніми носіями національної патріотичної ідеї стали артисти й музиканти, які підтримують бойовий дух воїнів і всіх українців. Діяльність українських митців за кордоном *позиціонуються як боротьба культурної дипломатії і важливий складник захисту країни*. Відтак художні твори, особливо під час переламних моментів історії, посилюють в кожної людини відчуття *причетності до історичних процесів*, поглиблюють бажання захищати і оберігати рідну землю та її культуру, формуючи *оборонну свідомість* (нове поняття, що стрімко входить у педагогічний контекст).

Відповідно в центрі дослідницької уваги лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти – нагальність осмислення *принципів* мистецької освіти, дотримання яких забезпечує результативність патріотичного виховання через мистецтво: пріоритетності національного і позбавлення комплексу культурної меншовартості; невід'ємності полікультурного виховання від критичного мислення і медіа грамотності; зв'язку з пізнанням історії України та актуалізації історичної пам'яті одночасно з відчуттям перспективи майбутнього; *суб'єктності та соціальної відповідальності* як *потребі захисту* національних культурних здобутків і *захисту України в цілому;* інформаційної безпеки особистості у віртуальному художньому просторі та виховання культурно-інформаційного імунітету; просвітництва через поширення ідеї захисту Батьківщини, втіленої в різноманітних художніх формах; активного практичного освоєння мистецьких явищ національного, героїко-патріотичного змісту в різних видах мистецтва, що сприяє розвитку емпатії і виховує переконання захищати культурні надбання тощо.

Підсумуємо. Розгортання наукових досліджень у будь-якій сфері, а в педагогічній особливо, має перспективно орієнтуватись на запити суспільства, тобто на ті

соціокультурні процеси, які зумовлюють вектори мистецької освіти, що потребують нагального розв'язання у відповіді на них задля її концептуалізації.

Розглянута логіка наукових досліджень лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України продемонструвала цю тезу. Важливими основами мистецько-педагогічних досліджень є їхня наступність і прогнозованість – як актуальності, так і результатів, а також практична орієнтованість, що спирається на теоретичні викладки і обов'язково перевіряє і підтверджує/заперечує їх, коригуючи вектори наукового пошуку.

Список літератури:

Базелюк, О.В., Комаровська, О.А., &Масол, Л.М. (2012). Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в XXI столітті : аналіт. доп. Масол, Л.М. (Наук. ред.). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. К.: Аура Букс.

Гриневич, Л., Елькін, О., &Калашнікова, С. (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН.

Комаровська, О.А. (2016). Центр гартування педагогіки мистецтва: штрих до портрета лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*, 1, 49-51.

Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є, &Ничкало, С.А. (2018). Оптимізація методичного забезпечення уроків мистецтва в загальноосвітній школі: метод. рек. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., Ничкало, С.А., &Руденко, І.В. (2021). Виховання художніх цінностей учнів в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти: методичний посібник. Комаровська, О.А. (Ред.). Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., І.В.Руденко, С.А., Ничкало, Л.О., Хлєбникова, О.В., & Базелюк, О.В. (2015). Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі: монографія. Комаровська, О.А, Миропольська, Н.Є. (Ред.). Харків: «Друкарня Мадрид».

Комаровська, О.А., Миропольська, Н.Є., Руденко, І.В., Ничкало, С.А., &Денисюк, І.С. (2018). Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час: монографія. Миропольська, Н.Є., Комаровська, О.А. (Ред.). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. Кропивницький: Імекс.

Комаровська, О.А., &Просіна, О.В. (2020). Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*, 2 (1). URL: http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/2

Кремень, В.Г., Сисоєва, С.О., Бех, І. Д., & Шахрай, В.М. (2021). Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tsyfrovomu-prostori.pdf

Масол, Л.М. (2006). Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К.: Промінь.

Масол, Л., Миропольська, Н., &Рагозіна, В. (2010). Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної

мистецької освіти: посібник для вчителя. Масол, Л. (Наук. ред.). Київ: Педагогічна думка.

Миропольська, Н.Є., &Комаровська, О.А. (Ред.). (2013). Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва: метод. посіб. Кіровоград : «Імекс-ЛТД».

Нова українська школа: основи Стандарту освіти. (2016). Львів.

Смульсон, М.Л. (2015). Психологічна характеристика віртуального освітнього простору. *Наука и освіта*, 10, 10-15.

Станиславська, К.І. (2016). Мистецько-видовищні форми сучасної культури: монографія. К.: НАКККіМ.

Holinska, T., Komarovska, O., Melnyk, O., Pet'ko, L., Shpitsa, R., Sova, O., &Strohal, T. (2019). Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI).* USA. Vol. 22.

Галина Сотська, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0184-2715

АКТУАЛІТЕТИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Анотація. *Проаналізовано пріоритетні напрями розвитку мистецько-педагогічної освіти України в контексті євроінтеграційних процесів у сучасному глобалізованому світі. З'ясовано, що ефективність розвитку мистецько-педагогічної освіти зумовлюється врахуванням стратегічних векторів розвитку освіти, культури і мистецтва, окреслених у міжнародних документах, зокрема ЮНЕСКО. Акцентовано увагу на аксіологічній парадигмі мистецько-педагогічної освіти, що дозволяє підготувати особистість майбутнього вчителя / педагога мистецьких дисциплін зі сформованою аксіосферою. Обґрунтовано значення культуровідповідності мистецько-педагогічної освіти у формуванні майбутнього вчителя / педагога мистецьких дисциплін – людини культури, становленні особистості через культурне самоусвідомлення, культурне самовизначення до культурної ідентичності. Доведено значення інтегративності мистецько-педагогічної освіти, що сприяє подоланню роздрібненості, хаотичності, фрагментарності професійних знань, диференційованих за різними фаховими дисциплінами. Підкреслено роль інноваційних педагогічних технологій у мистецько-педагогічній освіті, використання яких долає формалізм у професійній діяльності. Наголошено на важливості неперервності мистецько-педагогічної освіти, що сприяє формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей.*

Ключові слова: *мистецько-педагогічна освіта, майбутній вчитель / педагог мистецьких дисциплін, євроінтеграційні процеси.*

Halyna Sotska, Kyiv, Ukraine

NEWS OF THE DEVELOPMENT OF ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Abstract. *The issue of forecasting art and pedagogical research in the context of socio-cultural processes is actualized. The aspects of the current state of reforming general art education are revealed. The relevant directions for the development of research in general art education and their implementation based on continuity and prospective forecasting in the scientific and methodological work of the Laboratory of Aesthetic and Art Education of the Institute of Educational Issues of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine are outlined. A brief overview of the laboratory's history as a narrative of the development of art education is provided. The scientific ideas and their elaboration by the department's team are analyzed in terms of the competency-based approach to art education and the theory and practice of art integration in teaching; the development of personally enriching content in art education within the educational environment of general secondary educational institutions; the realization of the meaning-value potential of art; the specifics of multi-level artistic communication in the functioning of the artistic-educational space in relation to the dynamics of social and socio-cultural changes; the aesthetization of the educational process and the students'apos; living environment; the technologization of the artistic-educational process; the risks and benefits of online art education and the functioning of virtual art space for educational purposes. The focus is on the changes in the issues of art education caused by Russian aggression against Ukraine. The author emphasizes the priority of aesthetic-patriotic education of students through art, as well as the urgency of derussification of the content of methodological support in art education, outlines the principles of art education, adherence to which ensures the cultivation of a sense of patriotism and national self-identification among students. The analysis of issues and their consonance with the challenges of a specific historical stage is carried out using examples from the relevant scientific work of the laboratory.*

Keywords: *laboratory of aesthetic and art education, art education, research forecasting, education reform, socio-cultural processes.*

Глобальні інтеграційні процеси сучасного світу є об'єктивною і закономірної тенденцією розвитку всіх сфер соціального, економічного суспільного життя, що охопило культуру, духовне життя, освітню та наукову галузь, ставши визначальними факторами формування способу та якості життя усього світу та окремих державно-організованих суспільств[85]. Свідомий вибір України європейської інтеграції спрямовується на подолання геополітичних і культурних бар'єрів, створення умов для глобальної взаємодії культур і цивілізацій, звернення до європейських культурних і політичних традицій, входження в світовий освітній простір. Євроінтеграційні процеси стимулюють до інтенсивнішого розвитку національної освіти та підвищення якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів у сфері мистецької освіти, відповідно вимогам міжнародного співтовариства.

[85] Артьомов, І., Ващук, Ф. (2011). Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія. Ужгород: ЗакДУ.

Вихідні положення Концептуальних засад розвитку мистецько-педагогічної та її інтеграції в європейський освітній простір ґрунтуються на Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2010), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Педагогічній Конституції Європи (2014), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012), Концепції загальної мистецької освіти (2003), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004) та ін. Акцентується увага на тому, що врахування національних надбань світового значення та усталених європейських традицій у підготовці педагогічних працівників забезпечить формування фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямована на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх потреб, а також її потребу бути конкурентоспроможним на ринку праці[86].

Для розвитку мистецько-педагогічної освіти особливого значення набуває врахування стратегічних пріоритетних напрямів розвитку освіти, культури і мистецтва, окреслених у міжнародних документах. Зокрема, у «Дорожній карті мистецької освіти» ЮНЕСКО (Road Map for Arts Education), прийнятій на Всесвітній конференції з освіти в галузі мистецтв (Лісабон, 2006) та Другій Всесвітній конференції з освіти в галузі мистецтва (Сеул, 2010), зазначається, що культура і мистецтво – це найважливіші компоненти всебічної освіти, що забезпечує повний розвиток особистості, підтримує життєздатність культурної ідентичності, підкреслюючи їхні зв'язки з іншими культурами, допомагає формувати толерантних та динамічних громадян для глобалізованого світу. Будучи вектором діалогу в найвищому розумінні, мистецтво прискорює соціальну інтеграцію та толерантність у мультикультурних, пов'язаних суспільствах. Засобом розвитку людських ресурсів, необхідних для використання їх цінного культурного капіталу є мистецька освіта[87] .

Зазначене вище узгоджується з пріоритетами та всеосяжними цілями «Середньотермінової стратегії ЮНЕСКО на 2014-2021 рр.» (Резолюція Генеральної конференції 37 С/4), зокрема щодо зміцнення миру, налагодження міжкультурного діалогу засобами освіти, науки, культури, комунікації та інформації, заохочення творчості та різноманітності форм культурного самовираження, а також збереження нематеріальної культурної спадщини заради забезпечення сталого розвитку[88].

Провідна роль у підготовці фахівців мистецьких дисциплін в умовах інтеграції у світовий освітній простір належить мистецько-педагогічній освіті як базовій ланці збереження, наслідування та примноження культурного досвіду людства.

Сьогодні кардинально змінюється розуміння сутності мистецько-педагогічної освіти, на зміну вузькому її трактуванню як підготовки педагогів-митців – майбутніх учителів музики, образотворчого мистецтва, хореографії усвідомлюється її значення як

[86] Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 998. *Освіта.* 2005. 12-19 січ. (№ 2/3), 2.

[87] Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. The World Conference on Arts Education: Lisbon, 6–9 March 2006. UNESCO. 26.

[88] Draft Medium-term Strategy, 2014-2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220031

культурно-суспільного явища; підґрунтя формування мистецько-педагогічної еліти нації, з сучасним типом мислення, високо професійною культурою, зі сформованою готовністю до творчої інноваційної діяльності, здатної відповісти на всі виклики цивілізації.

Мистецько-педагогічну освіту важливо розглядати як систему, здатну змінювати цілі, мотиви, форми, методи, що зумовлено новими аспектами діяльності сучасного вчителя, зокрема мистецьких дисциплін, які окреслились в сучасних умовах:

– підтримка і педагогічний супровід формування ключових і предметних компетентностей особистості, необхідних для Суспільства знань і навчання впродовж життя;

– педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища;

– позакласна робота й робота з соціальними партнерами;

– інтеграція інформаційно комунікаційних технологій у навчальну діяльність та у професійну практику вчителів;

– відповідальне ставлення до власного професійного розвитку як до безперервного процесу впродовж життя[89].

Мистецько-педагогічна освіта є системою підготовки майбутніх учителів музики, образотворчого мистецтва, хореографії та викладачів мистецьких дисциплін у вищих навчальних закладах всіх форм власності, закладів післядипломної педагогічної освіти. Мережу вищих навчальних закладів в Україні, що забезпечують підготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних, педагогічних кадрів у сфері мистецької освіти, складають педагогічні коледжі, академії, університети, класичні університети, а також інші вищі навчальні заклади за умови виконання ними вимог стандартів вищої освіти.

Основними принципами розвитку мистецько-педагогічної освіти є людиноцентризм, гуманізація, неперервність, доступність, науковість, системність, фундаменталізація, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, практика, прогностичність, інноваційність, креативність[90].

Мета мистецько-педагогічної освіти – якісна підготовка нової генерації педагогічних кадрів у сфері мистецької освіти, гуманних, духовно багатих, висококультурних фахівців, здатних не лише користуватися значним обсягом інформації, а й породжувати нові знання, бути унікальним джерелом творчості та продуктивної суспільної діяльності.

Наближення мистецько-педагогічної освіти до європейського рівня вимагає виокремлення пріоритетних напрямів її розвитку, до яких варто віднести: аксіологічну парадигму освіти; культуровідповідність; інтегративність; технологізацію; неперервність.

Перший пріоритетний напрям – аксіологічна парадигма освіти, є підґрунтям для створення адекватної запитам реальності духовно-ціннісної моделі мистецько-педагогічної освіти, що стане консолідуючим чинником у процесі ціннісного бачення педагогічних проблем, сприятиме формуванню системи ціннісних орієнтацій як

[89] Авшенюк, Н., Кудін, В., Огієнко, О., & Сулима, О. (2011). Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроантлактичному освітньому просторі: монографія. К.: Пед. Думка, с. 34–35.

[90] Педагогічна Конституція Європи. (2013). *Часопис «Європейські педагогічні студії*. Київ. URL: http://www.arpue.org/index.php/uk/

основного каналу засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви власної поведінки.

Аксіологічна парадигма мистецько-педагогічної освіти ґрунтується на загальних положеннях аксіології (від грец. axia – цінність і logos – вчення) – філософського вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і в структурі ціннісного світу – як методологічної основи нової філософії освіти, оскільки метою є введення суб'єктів освітнього простору у світ цінностей, надання допомоги особистості у виборі форм і способів ціннісного проектування своїх життєвих і професійних прагнень.

Ключовою категорією аксіології є «цінність» як усвідомлене чи неусвідомлене, характерне для індивіда або для групи індивідів уявлення про бажане, яке визначає вибір цілей (індивідуальних або групових) з урахуванням можливих засобів і способів дії. Цінності – ніби крапка перетину між індивідуумом і суспільством, а ціннісний підхід у цілому спрямований на вивчення і пояснення міжкультурних варіацій; цінності як квінтесенція особистості пов'язана з ціннісною орієнтацією (value orientation), яку Клайд Клакхон визначив як узагальнену концепцію природи, місця людини в ній, відносини людини до людини, бажаного і небажаного в міжособистісних відносинах і відносинах людини з навколишнім світом, концепцію, визначальну поведінку людей[91].

Аксіологія в освіті, зокрема педагогічній є галуззю філософсько-гуманітарного знання, в якій розглядаються: вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій і концепцій у різні історичні періоди у сфері вітчизняної та зарубіжної освіти (з точки зору їхньої відповідності чи невідповідності потребам суспільства і особистості). Основними принципами педагогічної аксіології, що виконують роль вихідних постулатів з позиції педагогіки гуманізма є: принцип гуманізму, комплексності, адекватності, принцип динамізму ціннісних орієнтацій, емоційної відкритості, включеності, принцип ієрархічності[92].

Відповідно до гуманістичної теорії А. Маслоу, К. Роджерса й В. Франкла педагогічна освіта виходить із загальнолюдських цінностей, узгоджених з конкретними цінностями інших етнокультур; має на меті самореалізацію особистості; орієнтується на розвиток особистості, що відбувається цілісно, у єдності розуму і відчуттів, душі й тіла; людина сама обирає свою долю відповідно до своїх смислів і цінностей, що дає їй свободу.

Сучасне розуміння значення аксіології у мистецько-педагогічній освіті зумовлено ціннісним баченням педагогічних проблем й утвердженням ціннісного (аксіологічного) підходу до розгляду мистецько-педагогічних явищ, що оцінюються з позиції визначеної у суспільстві системи цінностей. Застосування аксіологічного підходу в мистецько-педагогічній освіті забезпечує гуманізацію її змісту, оскільки, за твердженням С. Гончаренка, особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин[93]. Це дозволяє підготувати «не знеособлені» молоді кваліфіковані кадри, а гармонійно розвинену особистість фахівця мистецьких дисциплін зі сформованою аксіосферою (системою цінностей).

Цінності в мистецько-педагогічній освіті визначаються специфікою мистецько-педагогічної діяльності, її соціальною роллю та визначаються як норми, що

[91] Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientations in the Theory of Actions. In: Parnsons T. and Shils E. (eds.). Toward General Theory of Action. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

[92] Гончаренко, С. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги.

[93] Там само.

регламентують професійну діяльність і виступають сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю фахівців мистецьких дисциплін.

До важливих педагогічних цінностей, які регламентують художньо-педагогічну діяльність майбутніх учителів та педагогів мистецьких дисциплін, слід віднести гуманістичні цінності як основу взаємопорозуміння, миролюбності, поваги до людини, її почуттів, до тих найвитонченіших емоційних-почуттєвих переживань, які складають сутність людського життя у відповідності до законів Істини, Добра, Краси.

Згідно з ідеями гуманістичної педагогіки важливим є положення І. Зязюна, що гуманістичні цінності є підґрунтям «формуванням особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, але й духовність, стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток»[94].

Гуманістичні цінності є підґрунтям розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя/педагога мистецьких дисциплін, складають духовну основу, базисний духовний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу, що виявляється у спрямованості і світогляді педагога-митця, у його знаннях, уміннях і життєвій силі є особистісною характеристикою в соціально обумовлених відносинах, діяльності й спілкуванні.

Формуючись у суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносинах у мистецько-педагогічній діяльності, гуманістичні цінності є духовними орієнтирами для майбутніх вчителів / педагогів мистецьких дисциплін характеризуються загальною значущістю, всеосяжністю, гармонійним поєднанням загальнолюдського, національного та особистісного смислів.

Враховуючи специфіку та особливості професійної діяльності фахівця мистецьких дисциплін, з поміж важливих цінностей є естетичні, що ґрунтуються на розумінні естетичного, яке виступає як аксіологічне явище «царство цінностей», «адже тут вони найбільш сконцентровані і найбільш уявно виявляються і функціонують... Естетична цінність також є свідченням досягнутого рівня культури суспільства і включення індивіда у предметні (матеріальні чи духовні) відносини і зв'язки, слугує стимулом у його життєдіяльності й орієнтиром у поведінці»[95].

У філософсько-естетичній літературі основними видами естетичних цінностей є прекрасне (витончене, грація, миловидність, пишність і т.д.) та піднесене (величне, грандіозне і т.п.), які діалектично співвідносяться з відповідними негативними цінностями, «антицінності» – з потворним і низьким. Особливу групу естетичних цінностей становлять трагічне і комічне, що характеризують ціннісні властивості різних драматичних ситуацій у житті людини і суспільства і образно змодельованих у мистецтві.

Естетичні цінності особистості слугують підґрунтям розмежування прекрасного і потворного, насолоди, здатності до переживання і співчуття, а сформовані естетичні цінності майбутнього вчителя/ педагога мистецьких дисциплін впливають на формування його переконань, що дозволяє руйнувати протиріччя між усталеним світом цінностей і антицінностей, використовувати їх як інструмент особистісного й професійного розвитку у мистецько-педагогічній діяльності.

---

[94] Зязюн, І. (2000). Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти . Педагогіка толерантності, 3, с.58-61.

[95] Сморж, Л.(2009). Естетика: навч. посіб. К.: Кондор, с.82.

Цінності як квінтесенція особистості, пов'язана з ціннісною орієнтацією (value orientation), яку Клайд Клакхон визначив як узагальнену концепцію природи, місця людини в ній, відносини людини до людини, бажаного і небажаного в міжособистісних відносинах і відносинах людини з навколишнім світом, концепцію, визначальну їхню поведінку.[96]

У площині мистецько-педагогічної освіти ціннісні орієнтації слугують одним із механізмів цілепокладання, оскільки вони дають підставу для вибору з наявних альтернатив цілей і засобів, для порядку переваг відбору та оцінки цих альтернатив, визначаючи «межі дії», не тільки регулюють, але і направляють ці дії. Тим самим система ціннісних орієнтації визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку майбутніх вчителя /педагогів мистецьких дисциплін, будучи найважливішим внутрішнім його джерелом і рушійним механізмом.

Другий пріоритетний напрям розвитку мистецько-педагогічної освіти – культуровідповідність, ґрунтується на усвідомленні зв'язку між культурою і освітою, що передбачає поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку. Згідно з тезою американського психолога і педагога Дж. Брунера, освіта – не ізольований острів, а частина культурного континенту, тому «неможливо досліджувати розумову діяльність людини поза її культурним простором, який визначає форму і межі розуму, – культура керує освітою, яка є втіленням культурного способу життя[97].

Ми погоджуємося з думкою Г. Філіпчука що прагнення «годувати» культурою є універсальним у вимірах людського буття, а парадигма «культура» – «освіта» – «людина» – «суспільство» – «світ» є методологічною базою для глобального і національного розвитку[98].

Відповідно одним із пріоритетних напрямів розвитку мистецько-педагогічної освіти – її культуровідповідність. Мистецько-педагогічна освіта безпосередньо знаходиться у прямому взаємозв'язку з культурою, яка фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений і упорядкований. Це пов'язано насамперед з тим, що кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такий взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості[99].

Характерна ознака культуровідповідності мистецько-педагогічної освіти полягає в тому, що культура виступає основним її джерелом, розглядається як певна цілісність, що розвивається у єдності загального, особистісного та професійного, оскільки саме три галузі людської культури – наука, мистецтво й життя – набувають єдності лише в особистості.

Культуровідповідповідність мистецько-педагогічної освіти забезпечує ствердженість унікальності особистості кожного майбутнього викладача/ педагога

[96] Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientations in the Theory of Actions. In: Parnsons T. and Shils E. (eds.). Toward General Theory of Action. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

[97] Bruner, J. (1973). Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing W. W. Norton & Company.

[98] Філіпчук, Г. (2016) Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: монографія. Чернівці: Друк Арт.

[99] Рудницька, О. (2006). Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти. *Мистецтво у розвитку особистості*. Чернівці: «Зелена Буковина», с. 36-55.

мистецьких дисциплін в освітньому процесі, орієнтує даний процес на формування людини культури згідно з концепцією В. Біблера від «людини освіченої» до «людини культурної», тобто особистості з високими гуманістичним і естетичним світоглядом, установками, здатної до творення і перетворення дійсності за законами краси, до творчого самовираження і самореалізації.

Фундаментальною є концепція А. Панченкова, згідно з якою освіта, зокрема мистецько-педагогічна в Україні, повинна розвиватися за трискладовим культурологічним принципом: першою складовою має бути рідна (материнська) культура і мова, що є фундаментом національного самоусвідомлення; друга складова – це українська культура; третя складова світова – культура. Вчений доходить слушного висновку: культура кожної розвиненої особистості має корінитися в етносі, а проростати в культуру українську та світову[100].

Виходячи з цих міркувань особливої значущості набуває здатність майбутніх вчителів мистецьких дисциплін/ викладачів до культурного самоусвідомлення, основою якого є самосвідомість як здатність усвідомлювати самого себе, своє «Я», свої потреби, інтереси, цінності, власну поведінку, переживання, свої дії та їх результат, свого місця в житті. При цьому у самосвідомості особистості відбувається усвідомлення самого себе не як абсолютно відокремленого від цього світу, в його різноманітному відношенні з ним. Самосвідомість є не монологом свідомості з самим собою – це діалог особистості з власним досвідом.

Культурне самоусвідомлення є підґрунтям визнання майбутнім вчителем / педагогом мистецьких дисциплін своєї культурної ідентифікації (лат. identifico – ототожнювати), як самовідчуття себе всередині конкретної культури, усвідомлене сприйняття культурних норм і зразків поведінки та свідомості, системи цінностей і мови, а також усвідомлення свого «Я» в конкретному культурному вимірі.

Культурна ідентифікація співвідноситься з культурною ідентичністю, де ідентичність – це «Я» очима інших, що побудовано на основі стосунків з «іншими», це стан і водночас здатність людини інтегрувати у собі на основі самовизначення, самоцінності, самоусвідомлення в «Я» – концепції», «Я – інші», «ми – вони». Одночасно, відбувається рух від усвідомлення себе як носія певних культурних традицій через чітке відображення себе, особистісного «Я» як суб'єкта культури, ототожнення себе з видатними досягнення духовності національної культури, що сприяє прийняттю інших культурних цінностей[101].

Культурна ідентичність слугує підґрунтям культурного самовизначення майбутніх учителів / педагогів мистецьких дисциплін, де самовизначення є процесом та результатом вибору особистістю власної позиції, цілей та засобів культурної самореалізації у професійних умовах, прояву його творчої свободи.

Культурне самовизначення є безперервним процесом створення і реалізації системи уявлень сучасного педагога про культурний простір у професійній діяльності, визнанні свого місця і змісту спілкування в ньому. Це водночас зумовлює набуття і розширення культурологічних знань, що забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями / педагогами мистецьких дисциплін зв'язок зі світом людської культури, механізмами та історією її розвитку, що сприяє адаптації їх до життя в цілісному і

[100] Панченков, А. (2001). Полікультурне виховання в школі. *Відкритий урок* (9/10), 14-18.

[101] Усатенко, Т. (2021). Культурологія в трансформаційних процесах освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога:* зб. наук. пр. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М.М., с.34-42.

динамічному багатокультурному світі, зокрема, через формування навичок світоглядного діалогу, поваги та толерантності щодо носіїв інших культур і систем цінностей.

Можливість долучитися до етнічної, національної і світової культури сприяє розвитку на цих засадах планетарної свідомості, формує готовність і вміння майбутніх вчителів / педагогів мистецьких дисциплін жити в багатонаціональному середовищі та усвідомлювати роль діалогічного спілкування різних культур як потреби у взаємодії, взаємодопомоги, взаємозбагаченні. При цьому у сфері різних культур «поза знаходженням у них» слугує, за вдалим висловом М. Бахтіна, могутнім важелем їх розуміння. «Культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше і глибше, один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і доторкнувшись з іншим смислом: на основі діалогу, переборюючи замкнутість і односторонність смислів культур, де діалогічна зустріч культур не зливається, не змішується між собою, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, взаємно збагачуючись»[102].

Відбувається процес усвідомлення майбутніми вчителями / педагогами мистецьких дисциплін себе в культурі, «засвоєння» її як процесу особистісного і професійного відкриття, створення світу культури в собі; здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей, сходження до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури. Як слушно зазначає І. Бех, «особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і відбувається шляхом оволодіння особистістю надбаннями людської культури, інакше кажучи, людина в кінцевому підсумку «ліпить» свою особистість із матеріалу культури[103].

Культурологічні знання у діяльності майбутніх учителів /педагогів мистецьких дисциплін забезпечують усвідомлення зв’язку зі світом людської культури, механізмами та історією її розвитку, що сприяє адаптації їх до життя в цілісному і динамічному багатокультурному світі, зокрема, через формування навичок світоглядного діалогу, поваги та толерантності щодо носіїв інших культур і систем цінностей.

Підсистемою загальної культури є художня культура як самосвідомість культури, її осмислення, образ її національного, соціально-естетичного існування, змістовність якої засвоюється в почуттєво-емоційній формі через особистісне ставлення, яке має життєве значення та смисл.

При цьому художня культура в усій різноманітності її видів стає надбанням майбутніх учителів / педагогів мистецьких дисциплін, естетичним світом, завдяки якому збагачується їхній життєвий досвід і досвід художнього бачення, формуються духовні і художні потреби на особистісному й на професійному рівнях, розвивається художній світогляд, художні почуття, смаки, готовність до мистецького діалогу, уміння сприймати й інтерпретувати твори мистецтва тощо. Через засвоєння й перетворення у власний внутрішній світ історично виробленого багатства художньої культури особистість фахівця стає емоційно багатою, здатної до художньо-творчої реалізації та духовного самовдосконалення.

---

[102] Bakhtin, M. M. (1979). Estetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, c.54.

[103] Бех, І. (2003). Виховання особистості у 2-х кн. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. вид. К.: Либідь, с. 45.

Наступним пріоритетним напрямом розвитку мистецько-педагогічної освіти є інтегративність, в основу якої покладено:

філософське розуміння поняття «інтеграції» (від лат. – integration – відновлення, заміщення; integrer – цілий) як глибокого процесу внутрішньої взаємодії, взаємопроникнення та взаємозв'язку наукових знань, як процес і результат об'єднання елементів, яке супроводжується ускладненням, зміцненням зв'язків між ними;

психологічне розуміння як певний спосіб мислення про відповідні явища і процеси, характеризує процес засвоєння знань як поступовий перехід від вузьких, локальних уявлень до ширших зв'язків і набуття на кінцевому етапі міжсистемних (міжпредметних) асоціацій, де вони є найскладнішим різновидом зв'язків психологічних процесів, саме такі зв'язки забезпечують повноту і цілісність знань, об'єктивне відображення навколишнього світу у свідомості особистості;

педагогічне розуміння – встановлення цілісності на основі сутнісних зв'язків між відносно незалежними об'єктами, процесами, явищами.

Доцільність інтеграції у змісті мистецько-педагогічної освіти зумовлена тим, що саме інтеграція виступає рушійною силою, яка спрямовується подолання художньої однобічності суб'єкта мистецької освіти, формування його поліхудожньої свідомості на основі інтегрованих знань за принципом галузевого взаємопроникнення та усунення міждисциплінарної відокремленості у вивченні предметів художньо-гуманітарного циклу[104]. Зміст предметного навчання мистецтву слід розглядати в інтегративному контексті як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності довколишнього світу, відображення реальності розмаїтою «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуттів[105].

Обґрунтовуючи мистецько-культурологічні передумови інтеграції в мистецькій освіті, Л. Масол зауважує, що інтеграція сьогодні набуває статусу своєрідного «провідника» ідей гуманітарної методології, яка активно проникає у сферу педагогіки, мистецтва, модернізує її на нелінійних засадах, дозволяє враховувати безліч імовірнісних факторів. У контексті інтерпретації мистецьких явищ, їх естетичного потенціалу, символічної природи, образного насичення, стилістичної специфіки важливим є застосування продуктивних методологічних прийомів. У цьому аспекті інтегративний аналіз певних творів є ефективним методологічним принципом, що дозволяє цілісно, системно осягнути той чи інший твір мистецтва. Л. Масол логічно пояснює цей процес через природній синкретизм мистецтва, однією з тенденцій якого є інтеграція, зумовлена природним тяжінням до генетичної «родової єдності[106].

Саме на цій основі відбувається досягнення майбутніми вчителями / педагогами мистецьких дисциплін певної «універсальності» їх художньо-естетичного знання, адже можливості мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити переживати глибоку єдність з усім світом і людством у цілому значно посилюють ціннісну орієнтацію естетичній свідомості, як «живу думку», яка працює максимально вільно, з певними ціннісними установками, тобто вона набуває глибинного особистісного смислу для кожної особистості.

---

[104] Рудницька, О. (2005). Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
[105] Там само.
[106] Масол, Л. (2006). Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ.

Одночасно закладається розуміння виникнення синтезії (від грецького synaisthesis і означає змішане відчуття) – розуміється психічний комплекс, що забезпечує сприймання, пізнання та оцінювання дійсності; багатоаспектне чуттєве сприймання явищ світу; цілісна їх проекція на екран психіки; безпосередньо-кваліфікаційний аспект акту сприймання; переживання й ефект «психічної хвилі», що підноситься від рівня рефлекторних емоційних реакцій до рівня відгуку почуттів[107].

Для майбутніх учителів / педагогів мистецьких дисциплін синтезійність, яка актуалізує спектр комплексних асоціацій особистості, її здатність оперувати виразно-мовними аналогіями суміжних мистецтв стимулює осягнення багатоплановості художнього смислу, виявлення невисловленого, непоясненого, зачіпає найпотаємніші сфери їхнього чуттєвого мислення, відкриває шлях до синкретичної повноти відчуттів у єдності свідомого і позасвідомого. Спираючись на теорію синестезії в освітній практиці, використання різних видів мистецтв, дозволяє створити цілісне уявлення про історичну епоху, типі культури, художні образи, при цьому включаючи різні рецептори особистості. При цьому один психофізичний механізм доповнює інший, а саме музика викликає слухове уявлення, живопис – зорові, архітектуру – просторові, що створює цілісну картину буття.

Опануванні майбутніми вчителями / педагогами мистецьких дисциплін комплексом виражальних засобів і прийомів створення художнього образу у різних видах мистецтв дає можливість осягнути і зіставити різні мови мистецтв, що створює основу активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення емоційно-почуттєвої сфери сприйняття мистецтв та загалом естетичного ставлення до світу прекрасного.

Характерною ознакою викладання мистецьких дисциплін на основі інтегративності є те, що інтеграція знань відбувається на міждисциплінарному рівні, що виявляється у використанні законів, теорій, методів однієї навчальної дисципліни при вивченні іншої, де систематизація змісту приводить до пізнавального результату, який полягає у формуванні цілісної картини світу.

Відбувається процес зміни акцентів у побудові освітнього процесу з предметноцентризму до її поліцентричності, що сприяє подоланню роздрібненості, хаотичності, фрагментарності професійних знань, диференційованих за різними фаховими дисциплінами.

Варто зазначити, що згідно «Середньострокового плану дій Уряду до 2020 року», а також Педагогічної конституції Європи сучасний педагог має володіти новими знаннями, уміннями, навичками з метою втілення в освітньому процесі інновацій, педагогічних технологій, використання яких долає формалізм у професійній діяльності.

З цієї позиції окреслюється ще один пріоритетний напрям розвитку мистецько-педагогічної освіти – її технологізація, яка на думку І. Зязюна є історично неперервним процесом, де завдяки технологізації здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії. Технологізація освіти є об'єктивним процесом, який постійно розвивається, а її вектор визначається науково-технічним прогресом і технологізацією суспільства, яка охоплює всі сфери його буття[108].

[107] Рудницька, О. (2005). Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
[108] Зязюн, І. (2021). Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*, (1), 73-85.

Відповідно ефективність діяльності фахівців мистецьких дисциплін безпосередньо залежить від володіння ними механізмами та способами донесення змісту освіти до тих, хто навчається, тобто володіння педагогічними технологіями.

За етимологією поняття «технологія» (з грец. techne – мистецтво, вміння, майстерність; logos – вчення, наука, слово, поняття, а також закономірність, взаємозв'язок, порядок) – усвідомлена техніка людської діяльності (індивідуальної чи колективної) у виробничій і невиробничій сферах, що містять три основні відносно самостійні елементи й етапи здійснення: сукупність знань про ефективні, оптимальні та раціональні способи і засоби досягнення мети, здійснення виробничого процесу; діяльність із застосуванням різних видів знань для розв'язання певних практичних завдань. У межах філософського знання технологія розглядається як один із засобів перевірки істинності теорії, як суттєва сила суспільства, об'єктивно-предметний спосіб діяльності та форма історичного саморозвитку людини, як складова частина цивілізації та культури, як певний спосіб буття людини у світі[109].

У загальному вигляді технологія – це чіткій алгоритм виконання певних дій, що передбачає переведення інтелектуальної інформації на мову практичних рішень. Технологія – це і способи діяльності, і те, як особистість бере участь у діяльності. При цьому будь-яка діяльність може бути або технологією яка заснована на науці або мистецтвом – засноване на інтуїції. Починається все з мистецтва – закінчується технологією, щоб в подальшому процес розпочався спочатку.

Поняття «технологія» у галузі педагогічної освіти як органічна складова поняття «педагогічна технологія» є сукупністю науково і практично обґрунтованих методів, засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, що забезпечує ефективність управління педагогічним процесом для досягнення бажаного результату. При цьому варто зазначити, що нині пріоритетного значення набувають інноваційні педагогічні технології, зокрема мистецькі, які передбачають поєднання технологічного підходу та впровадження нових ідей, де під тиском технологічного досвіду інших сфер, педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищуючи його ефективність.

Інноваційні мистецько-педагогічні технології не підлягають догматизації, вони відзначаються оригінальністю, відбитком авторської приналежності, в основі їх застосування – право вільного вибору педагога заснованого на його педагогічній майстерності та творчості.

Визначальною рисою інноваційних мистецько-педагогічних технології є визнання мистецтва, яке є однією із форм суспільної свідомості, що відображає в образах реальну дійсність у конкретно-чуттєвих образах відповідно до певних естетичних ідеалів як універсального феномену, що сприяє глибокому усвідомленню своєрідності людства як вищої форми естетичного ставлення людини до світу; його невичерпного потенціалу (людинотворчого, духовного, культурологічного, художньо-творчого, життєтворчого, творчо-розвивального); шлях від розуміння утилітарного значення мистецтва на формування естетичних смаків і потреби у прекрасном[110]. Це передбачає організацію освітнього процесу в єдності естетичної, художньої і наукової

[109] Сотська, Г. (2019). Технологія розвитку естетичної культури педагогів-художників в умовах формальної і неформальної освіти. *Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник* Київ: Талком, 182-208.

[110] Сотська, Г., & Шмельова, Т. (2016). Словник мистецьких термінів. Херсон: Видавництво «Стар».

діяльності, взаємозв'язку між естетизацією та індивідуалізації навчання та розвитку особистості, що дає можливість удосконалювати пізнавальну, світоглядну, емоційно-почуттєву та творчо-дієву сфери особистості педагога-художника.

Початок нового тисячоліття ознаменувався стрімким процесом цифровізації практично всіх сфер суспільства, зокрема й мистецько-педагогічної освіти, оскільки однією із найважливіших особливостей нашого часу є перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності[111].

Загалом поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) означає використання на уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію[112].

У контексті мистецько-педагогічної освіти поняття «інформаційно-комунікаційні технології» трактується як певна сукупність електронних освітніх ресурсів і спеціальних програмних засобів мистецького спрямування, що використовуються у підготовці вчителя мистецьких дисциплін для забезпечення якості освітніх процесів і результатів[113].

Доцільність упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сучасну мистецько-педагогічну освітню практику зумовлено певним протиріччям: з одного боку, протягом ХХ століття вже сформувалася українська мистецько-педагогічна школа з усталеними методами, прийомами та педагогічними принципами мистецького навчання та виховання; з іншого світовий мистецько-освітній простір постійно розширює форми культурного діалогу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, інтегрування до якого неможливо без застосування зазначених технологій.

Вирішення даного протиріччя уможливлюється, на переконання М. Жалдака, якщо впровадження зазначених технологій відбуватимуся на принципах поступового і неантагоністичного, без руйнівних перебудов і реформ, а вбудовування інформаційно-комунікаційних технологій у чинні дидактичні системи буде відбуватися шляхом гармонійного поєднання «традиційних та комп'ютерно зорієнтованих технологій навчання, не заперечування і не відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, їх удосконалення і посилення, в тому числі і за рахунок досягнень у розвитку комп'ютерної техніки»[114].

Студіювання наукових праць доводить, що застосування в музичній, образотворчій, культурологічній, хореографічній діяльності майбутніми вчителями / педагогами мистецьких дисциплін різних видів інфомаційно-комунікаційних технологій, зокрема демонстраційних, моделюючих та мультимедійних технології, що об'єднують різні форми подання інформації (текстові, графічні (у тому числі графічні

[111] Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16.

[112] Швачич, Г., Толстой, В., Петречук, Л., Іващенко, Ю., Гуляєва,О., & Соболенко, О. (2017). Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. Дніпро: НМетАУ.

[113] Бордюк, О. (2013). Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

[114] Жалдак, М. (2004). Професійна підготовка вчителя та інформаційні технології. *Освіта*, (11), 5.

анімації та відеокадри), звукові) має великий потенціал. Зокрема, у хореографії це дозволяє наочно продемонструвати складні для розуміння технічні елементи, малюнки танцю, загальну композицію, оформлення танцю (костюм, декорація, реквізит тощо), супроводжувати вистави, моделювати танець, редагувати музичний супровід.

В образотворчому мистецтві використання інформаційно-комунікаційних технологій надають можливість використовувати будь-який художній матеріал (олівець, фломастери, туш та перо, фарби) для створення на різнофактурному тлі малюнки, аплікації, фотоколажі, займатися графікою, живописом, дизайном тощо. У сфері музичного мистецтва застосування інформаційно-комунікаційних технологій уможливлює проводити музично-слуховий аналіз мелодій / тем творів, прослуховувати музичні твори, добирати мелодії на візуальному синтезаторі, здійснювати аранжування, імпровізацію, записувати та редагувати нотний текст, створювати та поширювати власні музичні композиції тощо.

Більш цікавому й емоційно насиченому, сучасному поданні мистецької інформації слугують віртуальні екскурсії музеями світу, подорожі концертними залами України, Європи, знайомства з видатними музикантами, композиторами, художниками, хореографами різних країн і епох, що сприяє підвищенню інформаційного та культурного рівня особистості фахівця, розширенню його мистецько-культурного кругозору, долає «соціокультурне відчуження».

Освітня практика доводить, що при застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій в мистецько-педагогічній освіті з'являються нові можливості, які дозволяють: інтенсифікувати процес навчання та підвищити його ефективність за рахунок можливості обробки великого обсягу навчальної інформації; розвивати пізнавальну активність, творчий підхід, цілеспрямованість, самостійність, підвищувати мотивацію до вивчення мистецьких дисципліни; встановлювати зворотній зв'язок, необхідний для управління навчальним процесом, систематично контролювати знання й уміння та підвищувати якість перевірки знань; удосконалювати форми і методи організації самостійної роботи студентів; індивідуалізувати процес навчання зі збереженням його цілісності; формувати рефлексію своєї діяльності [115].

Водночас варто наголосити, що первинною основою використання інформаційно-комунікаційних технологій має бути опора на набутий мистецько-практичний досвід при вивченні академічних фахових дисциплін. В умовах цифровізації такий досвід є основою для оволодіння специфічним мистецьким інструментарієм, матеріалами і техніками, завдяки яким стає можливим вироблення принципово нового творчого методу митця на основі змішаних цифрових і нецифрових технологій для надання свободи в застосуванні будь-яких засобів для продукування мистецького твору[116].

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології у синтезі з традиційними, гармонійно взаємодоповнюють та взаємодіють, є підґрунтям якісно нового рівня

[115] Бордюк, О. (2013). Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

[116] Пічкур, М., Сотська, Г., Демченко, І., & Гордаш, А. (2020). Митець інформаційного покоління: академічна і цифрова парадигма образотворчої підготовки у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання,* Т.79 (5), 296-312.

професійного зростання майбутніх вчителів / педагогів мистецьких дисциплін, збагачення їхнього мистецько-педагогічного досвіду, розвитку інноваційного креативного мислення, здатності продукувати нові творчі ідеї, перспективи відкриття безмежних можливостей для матеріального та віртуального втілення мистецько-творчих ідей та розв'язання фахових задач у мистецькій галузі.

У процесі розвитку мистецько-педагогічної освіти особливого значення набуває врахування потреби майбутнього вчителя / педагога мистецьких дисциплін до неперервного особистісного і професійного розвитку, що сприяє формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, виховання вмінь, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі, конкурентноспроможнього на ринку праці.[117] Це уможливлюється за умови неперервності мистецько-педагогічної освіти через зміну розуміння формули «освіта на все життя» на «освіту впродовж життя», що забезпечує зміну ролі фахівця у сучасному світі, бачення ідеалу його освіченості та висування нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій. З цієї позиції особливого значення набуває врахування взаємозв'язку та взаємодоповнюваності формальної, неформальної та інформальної освіти.

У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу (2000) підкреслено, що досі при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта, а іншим двом категоріям не надавалося практично жодної уваги. Континуум неперервної освіти робить неформальну та інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання.

Формальна освіта забезпечує майбутнім вчителям, педагогам мистецьких дисциплін зміну освітнього рівня та підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і терміном навчання, заходами державної атестації, що підтверджується отриманням відповідних документів про освіту.

Важливою ланкою у формальній мистецько-педагогічній освіті є післядипломна освіта, яка покликана максимально задовольнити професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків, спонукати їх до постійного самовдосконалення у професійному та особистісному вимірах, забезпечує неперервний особистісний і професійний розвиток фахівців як своєрідний випереджувальний чинник, стабілізує та адаптує педагога-фахівця та систему освіти відповідно до нових вимог соціокульного й соціально-економічного розвитку суспільства.

У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу (2000) підкреслено, що досі при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта, а іншим двом категоріям не надавалося практично жодної уваги. Континуум неперервної освіти робить неформальну та інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання.

[117] Педагогічна Конституція Європи. (2013). *Часопис «Європейські педагогічні студії*. Київ. URL: http://www.arpue.org/index.php/uk/

Неформальна освіта як організована систематична освітня діяльність у межах курсів, тренінгах, вебінарах, семінарах, майстер-класах тощо, безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби й запити педагога художника, мобілізуючи його природну здатність до самоактуалізації, самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання, прояву мистецької творчості.

Остання, на думку О. Лосєва, є цілісно інтелігентною діяльністю, розуміючи за цим висловом єдність трьох ступенів: інтелігентності – свідомості (пізнання), почуття і прагнення (волі)[118]. Мистецька творчість є одним із способів зустрітися з творчим «Я» та реалізувати його в загальномистецькому і загальнокультурному контексті, адже у процесі художньої творчості митець виражає власні думки і почуття, прагнення до прекрасного, своє ставлення до того, що відбувається у культурі і суспільстві.

Важливим аспектом неформальної освіти є активізація прояву педагогів мистецтва власної творчої індивідуальності, яка складається з неповторності, своєрідності, незвичайності, унікальності, що проявляється у їхній художньо-творчій діяльності та її результатах, їхньому прагненні до творчого самовираження й самореалізації.

Інформальна освіта здійснюється за межами стандартного освітнього середовища, є індивідуальною пізнавальною діяльністю майбутнього вчителя/ педагога мистецьких дисциплін, що супроводжує повсякденне життя.

Прояв фахівцем власної активності в навколишньому культурно-освітньому середовищі (спілкування, читання, відвідування установ мистецтва та культури, здійснення подорожей і т.д.) забезпечує перетворення освітніх потенціалів суспільства в дієві фактори власного індивідуального і професійного розвитку. У цьому сенсі важливою є думка німецького педагога А. Дістервега про те, що «учитель лише до того часу здатний по-справжньому виховувати і утворювати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою»[119].

У процесі інформальної освіти формується самоосвіта майбутніх учителів / педагогів мистецьких дисциплін як внутрішня здатність його до пошуку, уміння моделювати нові образи мистецько-педагогічної діяльності, оволодівати мистецькими технологіями та застосовувати їх в освітній практиці.

Самоосвіта є рушійною силою розвитку їхнього професіоналізму, який характеризується рівнем його мистецько-професійної компетентності, обізнаністю у галузі мистецтва, розвиненим мистецьким тезаурусом як інтелектуального та емоційного багажу, втіленого у життєвому та оцінному досвіді, здатністю реалізувати на практиці власний культурно-мистецький потенціал для одержання власного неповторного результату творчої професійної діяльності.

Самоосвітня мистецько-педагогічна діяльність педагога мистецьких дисциплін є сукупністю декількох мистецько-педагогічних «само-»:

- самооцінка – оцінювати власні мистецько-педагогічні можливості; самооблік – вміння враховувати наявність своїх особистісних і професійних якостей; самовизначення – ціннісно-визначене духовне ставлення до культурного, природного, соціального в суспільстві, усвідомлювати свої мистецькі інтереси;

[118] Лосев, А. (1965). История эстетических категорий. М.: Искусство.

[119] Diesterweg, A. (1890). Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. T. 1.

- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми мистецько-педагогічної самоосвіти, планувати, організовувати професійно-педагогічну діяльність; самореалізація творча реалізація педагога мистецьких дисциплін своїх можливостей; саморозвиток – результат мистецько-педагогічної самоосвіти.

Результатом самоосвітньої мистецько-педагогічної діяльності фахівців мистецьких дисциплін є їх професійний саморозвиток – процес, який охоплює всі сфери особистості; мотиви (потреби), інтелектуальну, емоційну, вольову. Найголовніше – процес саморозвитку базується і піднімає на новий рівень функціонування, тобто інтенсифікує процеси «самості»: самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самоорганізацію, творчу самореалізацію, самовдосконалення учителів, викладачів мистецьких дисциплін.

Отже, аксіологічна парадигма мистецько-педагогічної освіти, її культуровідповідність, інегративність, технологізація та неперервність забезпечують шляхи її розвитку та підготовку духовно багатого акмепрофесіонала, який володіє інноваційним мисленням; усвідомлює значущість особистісного сенсу мистецько-педагогічної діяльності; спроможного відстоювати духовні цінності, пропагувати надбання світової та вітчизняної художньої культури; здатного до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя, що сприяти рівноправному входженню в соціально-культурний європейський простір.

Список літератури:

Авшенюк, Н., Кудін, В., Огієнко, О., &Сулима, О. (2011). Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроантлактичному освітньому просторі: монографія. К.: Пед. думка.

Артьомов, І., Ващук, Ф. & ін. (2011). Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія. Ужгород: ЗакДУ.

Бех, І. (2003). Виховання особистості у 2-х кн. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. вид. К.: Либідь.

Библер, В. (1991). От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М.

Бордюк, О. (2013). Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін. (Дис. канд. наук). Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Гончаренко, С. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги.

Жалдак, М. (2004). Професійна підготовка вчителя та інформаційні технології. *Освіта*, 11, 5.

Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16.

Зязюн, І. (2000). Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти . Педагогіка толерантності, 3, 58-61.

Зязюн, І. (2021). Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*, 1, 73-85.

Лосев, А. (1965). *История эстетических категорий*. М.: Искусство.

Масол, Л. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*: монографія. К.

Панченков, А. (2001). Полікультурне виховання в школі. *Відкритий урок* (9/10), 14-18.
Педагогічна Конституція Європи. (2013). *Часопис «Європейські педагогічні студії*. Київ. URL: http://www.arpue.org/index.php/uk/
Пічкур, М., Сотська, Г., Демченко, І., & Гордаш, А. (2020). Митець інформаційного покоління: академічна і цифрова парадигма образотворчої підготовки у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання,* Т.79 (5), 296-312.
Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір. (2005). Наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 998. *Освіта,* 12-19 січ. (№ 2/3), с. 2.
Рудницька, О. (2006). Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти. *Мистецтво у розвитку особистості*. Чернівці: «Зелена Буковина». 36-55.
Рудницька, О. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька:* навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
Сморж, Л. (2009). Естетика: навч. посіб. К.: Кондор.
Сотська, Г., &Шмельова, Т. (2016). *Словник мистецьких термінів*. Херсон Видавництво «Стар».
Сотська, Г. (2019). Технологія розвитку естетичної культури педагогів-художників в умовах формальної і неформальної освіти. *Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник* Київ: Талком.
Усатенко, Т. (2021). Культурологія в трансформаційних процесах освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога: зб. наук. пр*. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М.М., 34-42.
Філіпчук, Г. (2016) *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір*: монографія. Чернівці: Друк Арт.
Швачич, Г., Толстой, В., Петречук, Л., Іващенко, Ю., Гуляєва,О., &Соболенко, О. (2017). Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ.
Bakhtin, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva*. M.: Iskusstvo.
Bruner, J. (1973). Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing W. W. Norton & Company.
Diesterweg, A. (1890). Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. T. 1.
Draft Medium-term Strategy, 2014-2021 URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220031
Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientations in the Theory of Actions. In: Parnsons T. and Shils E. (eds.). Toward General Theory of Action. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Road Map for Arts Education : Building Creative Capacities for the 21st Century. The World Conference on Arts Education: Lisbon, 6-9 March 2006. UNESCO. 26 .

Лідія Хомич, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-1130-4395

КУЛЬТУРОВІДПОВІДНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. *Обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, що полягає у єдності професійного становлення майбутнього вчителя з культурними надбаннями людства і свого народу. Проаналізовано становлення ідеї культуровідповідності, обґрунтованої у класичній європейській педагогіці в єдності з природовідповідністю до розгляду освіти і культури як споріднених понять в сучасних умовах. Культурологічний підхід як методологічна основа професійно-педагогічної культури педагога включає три компоненти: аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий. Їх сформованість у майбутнього вчителя характеризує рівень його методологічної культури. Принцип культуровідповідності передбачає нерозривний зв'язок освіти з культурними надбаннями людства і свого народу. Майбутній вчитель повинен пізнати такі пласти культури, як образотворче мистецтво, музика, культура побуту тощо. Вони впливають на почуттєву сферу, сприяють формуванню духовної культури особистості майбутнього вчителя. Культурологічний підхід в епіцентр ставить людину як вільну індивідуальність, тому в закладі вищої педагогічної освіти необхідно сприяти визначенню траєкторії особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя. Висвітлено досвід реалізації естетичного компоненту в змісті психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої педагогічної освіти. Проаналізовано теорію культуротворення особистості вчителя за І. Зязюном і етико-естетичні засади розвитку особистості вчителя у контексті ідей фундатора мистецької освіти О. Рудницької. Практико орієнтовані результати діяльності науковців свідчать, що в умовах глобалізаційних процесів українська освіта, акумулює досягнення педагогічної науки і практики, має потужний потенціал у напрямі інтелектуального, аксіокультурного, естетичного розвитку особистості майбутнього вчителя.*

Ключові слова: *культура, культуровідповідність, культурологічний підхід, культуротворення особистості, професійний розвиток майбутнього вчителя.*

Lidia Khomych, Kyiv, Ukraine

CULTURAL APPROPRIATENESS AS A BASIS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER

Annotation. *The relevance of the research problem, which consists in the unity of the professional formation of the future teacher with the cultural heritage of humanity and its people, is substantiated. The formation of the idea of cultural appropriateness, based on classical European pedagogy in unity with nature appropriateness to the consideration of education and culture as related concepts in modern conditions, is analyzed. The cultural approach as a methodological basis of the teacher's professional and pedagogical culture includes three components: axiological, technological, personal and creative. Their formation in the future teacher characterizes the level of his methodological culture. The principle of cultural appropriateness implies an inextricable connection between education*

and the cultural heritage of humanity and its people. The future teacher should learn about such layers of culture as visual arts, music, everyday culture, etc. It affects the sensory sphere, contribute to the formation of the future teacher`s spiritual culture. The cultural approach places a person as a free individual in the centrum, therefore it is necessary to contribute to the determination of the trajectory of the personal and professional development of the future teacher in an institution of higher pedagogical education. The experience of the implementation of the aesthetic component in the content of the psychological and pedagogical training of the future teacher in the institution of higher pedagogical education is highlighted. The theory of cultural formation of the teacher's personality according to I. Zyazyun and the ethical and aesthetic principles of the development of the teacher's personality in the context of the ideas of the founder of art education O. Rudnytska are analyzed. Practically oriented results of the activities of scientists indicate that in the conditions of globalization processes, Ukrainian education accumulates the achievements of pedagogical science and practice, has a powerful potential in the direction of intellectual, axiological, and aesthetic development of the personality of the future teacher

Key words: *culture, cultural appropriateness, cultural approach, cultural formation of personality, professional development of the future teacher*

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена тим, що культуровідповідність в освіті, у професійному становленні особистості передбачає нерозривний зв'язок формування особистості з культурними надбаннями людства і свого народу, його духовної культури, мистецтва, що впливає на аксіологію особистісного самовизначення, прагнення до морально-етичного вдосконалення, до освіченості та вихованості.

Культуровідповідність упродовж століть була основою народного виховання. Соціально-класова педагогіка відтіснила культуровідповідність, збіднивши духовне життя підростаючих поколінь. Загальна тенденція до подальшої гуманізації педагогічного процесу зумовлює особливий статус культури у ньому.

Потреба оволодіння підростаючим поколінням культурою здавна усвідомлювалась суспільством. «І хоча рівень культури конкретного часу, народу, країни значною мірою зумовлює особистісний і суспільний світоглядний характер, людина завжди, часто не завдяки, а в супереч, прагнула пізнати культуру, «годуватися» нею. Цей процес безперервно олюднював людину, вибудовував цивілізаційність у стосунках між державами, оскільки найбільш цінним, продуктивним і гуманним був і є культурний діалог». Г. Філіпчук наголошує, що найголовнішим завданням сучасної української освіти, гуманітарної політики – здійснити справжнє, якісне її реформування, щоб культура, передусім національна, сприймалася як вагомий чинник консолідації і єдності нації, як генератор розвитку і національної безпеки. Тому методологічною основою для глобального і національного розвитку має стати парадигма «культура – освіта – людина – суспільство – світ» [120].

Формування цивілізацій – складний процес історичної взаємодії людини, суспільства і природи. У свою чергу, природні умови, специфіка виробничої технології і зміст праці людей та розвиток їх потреб визначають історично конкретний рівень культури суспільства. Поняття «культура» в широкому розумінні означає спосіб

[120] Філіпчук, Г.Г. (2014). Націєтворчість освіти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С.6-16.

виготовлення матеріальних і духовних цінностей. Згідно з поширеним у літературі визначенням «культура» (від лат. cultura – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) – специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, що виявляється в продуктах матеріальної і духовної праці, в духовних цінностях, у ставленні людей до природи, у відносинах між собою. Тому вчені роблять висновок, що вона завжди відбивала якісну характеристику суспільного життя, уособлювала в собі специфічний спосіб розвитку людської життєдіяльності, зафіксований в результатах діяльності, в системі соціальних норм і закладів освіти. Зміст культури вливає не лише на темпи діяльності, прискорюючи чи уповільнюючи їх, але й визначає її змістовне цілеспрямування. Думки, погляди, рішення, які зумовлюють різні сфери суспільної практики, підтримуються логікою культури[121]. Оскільки вчитель – безпосередня виробнича сила суспільства, то він виконує важливу соціальну функцію – духовно відтворює людину, отже, й суспільство. Тому, це не тільки професія, покликання якої трансформувати знання, це висока місія творити особистість, утверджувати людину в людині.

За словами І.А. Зязюна, «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту тільки тоді, коли воно невід'ємне від поняття культура»[122], що є ознакою високого рівня загального і професійного розвитку особистості, її духовного потенціалу.

Становлення ідеї культуровідповідності. Як зазначалось вище, згідно з вимогами культуровідповідності, в межах етнокультури здійснювалась підготовка дітей та молоді до життя упродовж віків. Потребу оволодіння молодими поколіннями наявними набутками культури здавна усвідомлювали широкі народні маси. Культуровідповідність стала однією з засад виховання, що відображено в народній педагогіці.

У класичній європейській педагогіці досконало обґрунтував ідею культуровідповідності виховання Ф. Дістервег. У його системі тісно пов'язані ідеї культуровідповідного та природовідповідного виховання. Цьому питанню присвячена його праця «Про природовідповідність і культуровідповідність у навчанні», де він пише, що кожна людина знаходить при своєму народженні на світ своє оточення, свій народ, серед якого їй призначено жити і виховуватися на певній культурі, яку повинні розглядати як спадок, залишений предками, як результат їхньої історії. Стан культури, на його думку, визначально впливає на навколишнє середовище, створює його, а це середовище впливає на людину. Видатний педагог акцентує увагу на потребі зважати на звичаї, традиції, які існують у суспільстві. Ідеї культуровідповідності виховання він надає статус принципу, що має належати до непохитних і непорушних. Водночас він розглядає цей педагогічний принцип як механізм взаємозв'язку людської індивідуальності з вселюдським загалом. Про це йдеться в його статті «Три замітки про педагогіку і прагнення вчителів. До чого прагне педагогіка, якою вона повинна бути і в чому її завдання». Завдання педагогіки вбачає у людському вихованні. Він описує, як завдяки принципам природовідповідності й культуровідповідності виховання досягаються загальнолюдські цілі. Перш за все, виховання повинно бути національним. Тільки за цієї умови людина є життєздатною і є гідним членом своєї нації, що є частинкою людства. Природовідповідне, культуровідповідне виховання, робить

[121] Зязюн, І.А., Сагач, Г.М. (1997). Краса педагогічної дії: навч. посіб. Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. С.6.

[122] Зязюн, І.А. (1989). Формування особистості радянського вчителя.К.: Т-во «Знання» УРСР. С.10.

висновок педагог, відповідає потребам окремої людини і всього людства, оскільки формує повагу до іншої особистості та її особливостей, сприяє її людським і національним цілям на основі взаєморозуміння і згоди, а це гуманне виховання єднає її з усіма націями[123].

Для педагогіки дієвість принципу культуровідповідності визначена у праці П. Наторпа «Культура народу і культура особистості». Проблему загальнонародної та особистісної культур вчений вбачав, насамперед, у їх зв'язку з питанням свободи, починаючи і закінчуючи свою працю зверненням саме до цього критерію[124].

М. Мід, застосовуючи герменевтичний підхід до поняття «культуровідповідність», розуміє його неоднозначно: по-перше, це відповідь культурі – первинне і пряме значення, що передбачає процес тривалого співставлення зі статичним, добре вивченим зразком у культурі – вияв постфігуративної культури; по-друге, культуровідповідністю є поетапне операційне порівняння цінностей культурно-освітнього простору із загальнокультурною парадигмою; по-третє, культуровідповідність також може містити смисл відповідності образові культури, тобто не її конкретним проявам, а проектам, що передбачає динамічне співтворення-співіснування (організацію) «за образом і подобою» культури[125].

В українській педагогічній науці, науковці (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Мороз, Н. Ничкало, Г. Філіпчук, В. Шинкарук, М. Ярмаченко та ін.) розглядають освіту і культуру як споріднені поняття, зокрема освіта визначається як один із провідних чинників формування індивідуальної культури людини, що оволодіває культурою на основі цілеспрямованої та цілісної системи навчання й виховання.

Як зазначає І. Зязюн, універсальність культури полягає в тому, що вона інтегрує досягнення суспільства на певному рівні його розвитку і діє за принципом функціональної додатковості та має особливості гармонійного саморозвитку, вимагає такої соціокультурної організації суспільства, яка б сприяла не хаотичному, а усвідомленому розвитку кожної особистості, стимулювала б підвищення рівня групової консолідації і ефективності взаємодії суб'єктів з метою нагромадження досвіду міжкультурної взаємодії[126]. Тому у процесі професійного становлення особистості має реалізуватися принцип культуровідповідності.

Культуровідповідність як методологічна основа. Ідея культуровідповідності, висунута Ф. Дістервегом, дала поштовх не лише розвитку теорії та практики виховання, а в сучасних умовах стала методологічною основою на якій зростає мультикультуралізм в освіті – реалізація можливостей навчання, виховання та розвитку в лоні різних культур.

Входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору вимагає від учителя зміни методологічних засад педагогічної діяльності, професійної активності і мобільності, здатності до сприйняття інноваційного досвіду. Відображенням цих змін є культурологічний підхід, який проблемами педагогічної освіти вважає опанування вчителем загальною та професійно-педагогічною культурою, активне засвоєння

[123] Дистервег, Ф.-В.-А. (1956). Избранные педагогические сочинения. М.
[124] Наторп, П. (1912). Культура народа и культура личности. С.-Пб.
[125] Мид, М. (1988). Культура и мир детства. М. : Наука.
[126] Зязюн, І.А. (2008). Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького. С.84-85.

педагогічних теорій, цінностей, технологій. Опановуючи загальну та професійно-педагогічну культуру вчитель реалізує у своїй практиці культуротворчі функції освіти.

У зв'язку з цим культуровідповідність як методологічна основа визначає міру відповідності культури та всіх компонентів педагогічної освіти (змісту, засобів, педагогічних завдань тощо). При цьому культуровідповідність – це, перш за все, «принципова гуманістична позиція педагога, який визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою, здатною містити в собі «старі» смисли культури та, одночасно, виробляти нові, спрямовані на розвиток людини як людини культури та цілісної особистості, що допомагає (позиція) віднайти цінності та сенс життя»[127].

Звернення до культурологічного підходу як методологічної основи у педагогічних дослідженнях дало змогу вченим виділити у професійно-педагогічній культурі викладача три основні компоненти: аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий. Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури – це сукупність педагогічних цінностей. Технологічний компонент професійно-педагогічної культури включає в себе способи і прийоми педагогічної дії викладача. Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури передбачає механізм оволодіння цінностями педагогічної культури, коли викладач може перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як рисами його особистості, так і характером його науково-педагогічної діяльності[128].Сформованість цих компонентів у майбутнього вчителя характеризують рівень його методологічної культури.

До змісту методологічної культури вчителя відносить методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія. Особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності.

Культурологічний підхід як принцип підготовки вчителя. Зародження принципу культуровідповідності стало можливим у першій половині XIX ст. у зв'язку з посиленням культурологічної проблематики, з новим баченням природи людини, її подвійного характеру і виділення тієї її частини, яка має назву надбіологічної, культурної. Принцип культуровідповідності орієнтується на пріоритетні культурологічні ідеї сьогодення. Ці ідеї переходять у зміст, методи й результати виховання та визначають культурологічні основи педагогічного процесу. У зв'язку з цим принцип культуровідповідності в педагогічному спілкуванні майбутнього вчителя набирає особливої ваги. А це означає посилення ролі соціально-гуманітарної спрямованості в освіті, розвиток інтелектуальної, інформаційної, творчої компетентності особистості; утвердження духовно-національних цінностей; підвищення статусу мовно-літературних, мистецьких, історичних дисциплін в умовах сучасного глобального і мобільного світу. З точки зору культурологічного підходу епіцентром виховання і розвитку є людина, як вільна, активна особистість, здатна до особистісної

[127] Кайнбаева, Ж.С. (2010). Культуросообразность как одна из ведущих методологических идей в содержании образования. *Вестник Западно-Казахстанского государственного университета*, 1, 110.

[128] Олійник, О.В. (2006). Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці*. Т. 50. Вип.37. Чорноморський державний університет імені Петра Могили. С. 42.

самодетермінації у спілкуванні і співробітництві з іншими людьми, самою собою і культурою [129].

Принцип культуровідповідності передбачає нерозривний зв'язок освіти з культурними надбаннями людства і свого народу, зокрема із знаннями про загальнолюдські багатства в царині духовної та матеріальної культури, про особливості розвитку і становлення національної культури та її взаємозв'язки із загальнолюдською; знаннями історії свого народу, його культури; забезпеченням духовної єдності і спадкоємності поколінь.

Саме тому принцип культуровідповідності має пронизувати зміст педагогічної освіти, оскільки майбутній вчитель повинен пізнати такі пласти культури, як образотворче мистецтво, музика, культура побуту та поведінки, ужиткове мистецтво. Ці засоби освіти впливають передусім не стільки на розум, скільки на почуттєву сферу, вони сприяють формуванню і піднесенню духовної культури особистості майбутнього вчителя. Це сприяє розвитку загальної культури як важливої складової підготовки майбутнього вчителя, що спрямовує його професійну діяльність на формування і відтворення соціальних вимог суспільства, наповнює змістовну структуру відповідних діяльнісних процесів і посилює культурологічну спрямованість цих процесів. Як інтегральне поняття, вона відображає досягнутий у професійній діяльності рівень майстерності, формує творче ставлення до праці, здатність до прийняття рішень та їх оцінки на основі конструктивного взаємозв'язку професійної та соціальної компетентності.

Культура як основа професійної підготовки майбутнього вчителя. У нинішніх умовах статус і роль особистості вчителя як професіонала і культуротворчої особистості визначаються культурологічною підготовленістю. Підвищення професіоналізму у поєднанні із загальною культурою передбачає різнобічний особистісний розвиток, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності професійної, суспільно-економічної і культурологічної підготовки.

Дослідження педагогічних проблем культурологічного підходу здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури, що розглядається на рівні буденної і теоретичної свідомості. У буденній свідомості культура представлена неоднозначно: по-перше її розуміють як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні орієнтуватися представники конкретного суспільства або професійної групи; по-друге – ототожнюють з освітою, інтелігентністю людини; по-третє – пов'язують з характеристикою місця і способу життя людини[130].

Отже, культура – це форма і процес організації суб'єктом своєї життєдіяльності, розвитку і самовираження в творчій діяльності й спілкуванні. Відповідно культура спеціаліста – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих можливостей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні своїх професійних обов'язків.

В сучасних умовах переглядають систему педагогічної освіти в Україні, яка здебільшого була спрямована на оволодіння знаннями і вміннями з окремих спеціальних дисциплін і не завжди забезпечувала професійну підготовленість учителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів і творчого самовдосконалення власної особистості. Праця вчителя в нашому суспільстві має бути спрямована насамперед на розвиток і виховання особистості учня в процесі спільної з ним

[129] Иванова, Т.В. (2005). *Культурологическая подготовка будущего учителя*: монография. К.: ЦВП. С.26.

[130] Кравцов, В.О. Теоретичні підходи до інтерпретації методологічної культури майбутнього вчителя. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_2/

діяльності. До школи має прийти вчитель нової формації, який засвоїв надбання загальної і професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільним від стереотипів минулого і політико-ідеологічного тиску.

Саме тому особливе значення необхідно надавати культурологічному аспекту підготовки майбутніх учителів, переносячи акцент з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток загальної культури, їх почуттів, навичок поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості і визначаючи особливості її діяльності. Завдяки цьому поняття культури входить в систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога його методологічної культури.

Відповідно культурологічний підхід спрямовують на активне і критичне освоєння особистістю способів ціннісного, морального, рефлексивного напряму думок у процесі пізнання, поведінки й діяльності. Отже, надбання культури в широкому розумінні цього слова «інтелектуальна культура», «культура почуттів», «культура поведінки», «культура побуту», «культура мови» тощо) дедалі ширше використовують для професійної підготовки взагалі і педагогічної зокрема.

У цьому контексті найбільшу увагу потрібно приділити підвищенню загального рівня гуманітарної культури вчителя. Це важливо тому, що об'єктом діяльності вчителя є процес формування і становлення людини, який здійснюється в певному соціальному середовищі. Наше суспільство переживає складний період історичного розвитку, що характеризується національно-культурним відродженням України, становленням державності, глибокою кризою економічних, політичних і духовних сфер суспільного життя. У такий переломний період перед державою і кожним громадянином стоїть завдання перебудови суспільства, вдосконалення його на підвалинах цивілізованості і культури.

Відродження духовності в системі освіти передбачає гуманітаризацію освіти, суть якої полягає в забезпеченні ґрунтовного загальнокультурного розвитку, формуванні цілісної особистості; така освіта є передумовою і суттєвим чинником професійного становлення і самореалізації майбутнього вчителя. Це передбачає розвиток загальної культури, почуттів, навичок, поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості і визначаючи особливості її діяльності. Завдяки цьому поняття духовної культури входить в систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога.

Завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у закладах педагогічної освіти слід вважати формування і розвиток особистості викладача-вихователя, який має творчу індивідуальність і володіє науковим методом дослідження. Провідну роль у підготовці майбутнього вчителя відіграють як професійно-педагогічна культура так і індивідуально-психологічні знання, що сприяють загальнокультурному розвитку особистості.

В. Гриньова педагогічну культуру трактує як особистісне утворення, діалектичну єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки, які формуються, реалізуються і вдосконалюються в різних видах професійно-педагогічної діяльності й

спілкування, визначаючи їхній характер і рівень[131]. До її найважливіших складників І. Зязюн відносить системний світогляд і модельне мислення, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність, компетентність спілкування і управління, конкретно-предметні знання[132].

Отже, загальнокультурний рівень особистості вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); соціально-психологічної культури як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; професійної культури, як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес. Тобто формування загальної і професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя відбувається цілісно, нерозривно.

Соціально-психологічний напрям підготовки вчителя опосередковується формуванням його соціально-психологічної культури, яка є якісним новоутворення особистості вчителя, що допомагає творчо організовувати цілісний педагогічний процес у загальноосвітній школі. Вона дає змогу вчителю створювати адекватні уявлення педагогічних ситуацій на основі рефлексивно-цільового аналізу міжособових відносин, спільної діяльності школи, а також соціально-психологічні уявлення про учнів; спрямовувати самокорекцію соціально-пізнавальної активності школярів, наближення її до вимог зони найближчого розвитку; створювати позитивні емоційні умови для планової самоорганізації кожним школярем соціально-пізнавальної діяльності, забезпечити своєчасне входження у світ духовних цінностей. Таким чином, з розвитком соціально-психологічної культури вдосконалюються форми професійної свідомості вчителя, активізується прагнення до самовдосконалення. Тому формування вчителя є складним процесом безперервного цілеспрямованого збагачення індивідуальності.

Зміст професійної культури вчителя, як стверджують науковці, включає насамперед культуру мислення і праці, культуру спілкування і мовлення. Культура педагогічного мислення базується на теоретичному осмисленні педагогічної діяльності, усвідомленні закономірностей, принципів педагогічного процесу, передбаченні і прогнозуванні результатів професійної діяльності. Культура педагогічної праці – це високий рівень володіння професійними уміннями і навичками, здатність до педагогічної творчості. Культура професійного спілкування включає знання норм взаємовідносин «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – колеги». Керуючись цими нормами, учитель спирається на своє емоційне сприймання, увагу, волю, характер, що значною мірою відображається на формі спілкування. Культура мовлення вчителя тісно пов'язана з культурою спілкування. Слово вчителя – найтонший інструмент впливу на дитину, головний засіб педагогічної діяльності. Саме тому до його мовлення ставлять особливі вимоги: воно повинно бути логічним,

[131] Гриньова, В. (2000). Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. д-ра пед. наук. Київ. С. 6.

[132] Зязюн, І. (1996). Філософські проекції освіти і освітніх технологій. *Шлях освіти*, 1, 8.

правильним з точки зору фонетики і граматики, виразним, багатим за словниковим запасом тощо.

Процес формування особистості вчителя, повинен здійснюватися за законами краси, тобто важливим компонентом мети професійної підготовки є естетичний аспект. Розвиток естетичних можливостей, здібностей і почуттів має велике значення для загального формування культури особистості. Тому естетичне повинно бути компонентом змісту психолого-педагогічної підготовки.

Досвід роботи у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка свідчить, що психолого-педагогічні дисципліни за своєю суттю є гуманними. Вони сприяють формуванню духовного начала в розвитку свідомої культурної творчості майбутнього вчителя. Саме тому в їх змісті, запропонованому нами, повинен бути естетичний компонент, який можна реалізувати в процесі: 1) ознайомлення з античною культурою на основі вивчення філософських учень стародавніх Греції і Риму; 2) вивчення давньогрецької і дохристиянської слов'янської міфології для виявлення їх виховного значення; 3) ознайомлення з життям і педагогічною діяльністю видатних зарубіжних і вітчизняних філософів, письменників, педагогів і психологів, в особистості яких був повно виявлений ідеал всебічно освіченої людини; 4) формування культури взаємовідносин у цілісному навчально-виховному процесі під час вивчення всього циклу психолого-педагогічних дисциплін; 5) формування культури мовлення вчителя (особливе значення в цьому курсі педагогічної майстерності, а також особистості кожного викладача вищого навчального закладу); 6) формування педагогічного такту під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін і проходження педагогічної практики; 7) включення в курс «Теорія та історія педагогіки» спеціальних розділів «Естетизація процесів навчання і виховання молодших школярів», що дає змогу ознайомитися з концепціями естетичного виховання, а також «Шляхи і методи творчого розвитку молодших школярів», в якому розкрито особливості використання мистецтва, в т.ч. драматизації навчально-виховного процесу[133].

Естетизація процесу навчання майбутніх учителів у закладі вищої освіти зорієнтована на використання форм і методів, що сприяють формуванню педагогічної культури засобами мистецтва. Завдяки глибокому проникненню мистецтва в процес навчання створюються можливості для гармонійного всебічного розвитку особистості студента, реалізації його творчого потенціалу. Його використання в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності учнів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку.

У країнах далекого зарубіжжя пошуки багатьох учених-педагогів спрямовано на виявлення доцільних форм і методів естетизації навчально-виховного процесу. З новаторських позицій у сучасній зарубіжній педагогічній науці трактують взаємозв'язок між естетичним, емоційним, творчим, індивідуальним вихованням, розкривають естетико-виховні можливості всіх навчальних дисциплін. Зарубіжні спеціалісти визначили чотири основні шляхи естетизації педагогічного процесу: перший –

[133] Хомич, Л.О. (2008). Культура – основа професійної підготовки майбутнього вчителя. *Філософія педагогічної майстерності:* зб. наук. пр. ІПООД АПН України, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». С. 297.

розробка інтегрованого курсу (поєднання образотворчого, музичного, хореографічного, драматичного мистецтв); другий – доповнення змісту кожної навчальної дисципліни естетичним компонентом; третій – орієнтація на періодичне проведення тематичних занять – блоків з інтегруванням окремих мистецтвознавчих і загальноосвітніх дисциплін навколо спільних для них понять; четвертий – використання мистецтва як базової основи загальної освіти з викладанням дисципліни типу «Образотворче мистецтво і математика», «Музика і фізика», «Хореографія і література» тощо[134].

На основі аналізу зарубіжного досвіду естетизації педагогічного процесу і впровадження його в розумних межах у навчальний процес педагогічного закладу ми прийшли до висновку, що педагогічна ефективність підготовки майбутніх учителів значною мірою залежить від естетичного компоненту. Можна виділити такі естетичні аспекти навчального процесу в педагогічному закладі: його діалектичність, пропорційність етапів процесу навчання; додержання ритміки під час навчання; структурні і драматичні особливості в організації педагогічного процесу; мовлення викладача вищого навчального закладу та його роль у формуванні взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу.

Відомо, що важливими естетичними якостями особистості вчителя є взаємовідносини між учасниками освітнього процесу, чесність педагога, педагогічна щирість, стиль і тон, мовленнєва культура, педагогічний такт, зовнішній вигляд, педагогічне відчуття форми спілкування, педагогічна міра. Вони складають основу педагогічної майстерності та «Я-концепції» майбутнього вчителя, важливість яких обґрунтована І. Зязюном. З огляду на її важливе значення в формуванні майбутнього вчителя, психолого-педагогічні дисципліни мають забезпечувати: на першому курсі – вивчення теорії пізнавальної діяльності, з'ясування значення уяви і фантазії в розвитку творчої особистості, ознайомлення з її емоційно-вольовою сферою, а також з педагогічною технологією, особливостями мовлення й елементами акторської майстерності; на другому курсі – поряд з вивченням вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів, забезпечувати дослідження процесів естетизації навчання і виховання школярів, значення народної педагогіки в естетичному вихованні, а також педагогічних функцій українського дитячого фольклору; на третьому курсі звертати увагу на педагогічні можливості використання мистецтва й елементів народознавства на уроках у загальноосвітній школі, опановувати методику використання елементів театральної драматизації у навчально-виховному процесі; на четвертому і п'ятому курсах у процесі вивчення елективних (за вибором) спецкурсів з психолого-педагогічних дисциплін ознайомлювати із зарубіжним і вітчизняним досвідом використання елементів мистецтва у навчально-виховному процесі школи[135].

На заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу викладачі використовують елементи театральної педагогіки, створюють ігрові ситуації з розв'язання педагогічних ситуацій. Останнім часом з метою вдосконалення творчого розвитку особистості кожного студента залучають драматичне мистецтво. Навчальна драматизація розрахована на активне залучення студентів до інтелектуально-емоційного самовираження. Заняття драматизацією сприяють розвитку чуттєвої сфери,

[134] Там само. С.298.
[135] Там само. С.299.

творчої уяви, уваги, самосвідомості і саморегуляції, вчать думати, висловлювати думку, почуття, емоції, краще розуміти інших людей, допомагають глибше проникнути у внутрішній світ персонажів, яких вони зображають.

На лабораторно-практичних заняттях використовуються такі види театральної діяльності студентів: *ритмічну драматизацію*, з допомогою якої забезпечують узгоджену діяльність студентів; темп і вид рухів задають музикою, декламуванням віршів, командами викладача; *пантоміму*, що сприяє розвитку творчого самовираження за допомогою міміки і жесту; успіх навчання залежить від сформованості вмінь спостерігати і запам'ятовувати побачене; *імпровізаційну драматизацію*, до якої вдаються для інсценізації педагогічних ситуацій, коли викладач задає певну сцену, а студенти розігрують її; *усну інтерпретацію* – дійову форму навчання мистецтва живого слова для оволодіння студентами технікою і логікою мовлення, емоційно-образним сприйманням, відтворенням художнього тексту; студенти повинні набути навичок перевтілення й інтонаційної індивідуалізації мовлення різних персонажів; *відтворення різних типів характеру* – це складний вид театральної діяльності, що допомагає студентам зрозуміти мотиви вчинків, відчуття, поведінку людей, зуміти поставити себе на їх місце. Використання на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін елементів драматичної творчості сприяє розвитку естетичного потенціалу студентів, їх чуттєвого сприймання, позитивної самооцінки, організаторських, комунікативних здібностей.

Отже, проаналізований зміст психолого-педагогічної підготовки вчителя свідчать, що культура складає її основу, а рівень оволодіння нею визначає ефективність підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Цінність особистості у вимірах культуровідповідності. Культурологічний підхід в епіцентр ставить людину як вільну індивідуальність, яка здатна до особистої детермінації в культурі.[136] Він ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта навчальної діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою професійної підготовки стає людина культури, змістом – культура, як середовище, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі[137].

В. Рибалка зазначає, що головною цінністю психології і педагогіки є особистість, людина в цілому. Метою педагогіки є творення людини та її ядра – особистості з різнобічними властивостями саме як гуманістичними цінностями у процесі педагогічної діяльності[138].

Саме тому, зазначає І. Зязюн, педагогічна діяльність повинна будуватися на розробленій учителем індивідуалізованій моделі рефлексії, психологічною базою якої є «Я-концепція». Педагогічна діяльність у режимі індивідуалізованої моделі рефлексії

[136] Иванова, Т. В. (2005). Культурологическая подготовка будущего учителя : монография. К. : ЦВП. С. 71.

[137] Рудницька, О.П. (2005). Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : навчальна книга – Богдан. С. 27.

[138] Рибалка, В.В. (2023). Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності. Київ: Талком. С.19.

систематично спонукає вчителя виявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність[139].

Культуротворення особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. Освіта як явище, що віддзеркалює культуру суспільства, є могутнім чинником розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації. Оскільки культура є способом вираження норм соціальної організації, вона володіє певними функціями, зокрема культуротворчою.

Образ культури проектується на зміст, організацію, методи, що використовуються в освіті й сприяють вибору активної позиції особистості, що й характеризує її як творця культури. Опанування культури в освіті передбачає розгортання творчих потенціалів особистості – від створення педагогічних теорій, відкриття педагогічних і організаційних закономірностей культури до пошуку нестандартних проявів культури в усіх її аспектах, здатності орієнтуватися на культурні зразки поведінки. У цьому виявляється сутність культуротворення в освіті, що спрямовує майбутніх учителів у напрямі саморозвитку, вдосконалення зовнішньої і внутрішньої культури, усвідомлюють необхідність пошуку нових знань, розвитку творчих здібностей, переоцінки усталених і створення нових цінностей, необхідність оволодіння уміннями і здатностями, спрямованими на реалізацію професійних творчих проектів, пошук форм, методів, технологій організації педагогічної діяльності, сповненої культурними смислами тощо.

Теорія культуротворення особистості вчителя за І. Зязюном. Він обґрунтував феномен педагогічної дії у системі культуротворення особистості вчителя. Зазначав, що учіння можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між двома суб'єктами педагогічної дії – вчителем і учнем, в результаті якого в учня формуються певні знання й уміння на основі його власної активності. Функція учіння полягає в максимальному пристосуванні знакових і речових засобів для розвитку в людей здібностей до діяльності. Найпростіший варіант учіння полягає в спілкуванні вчителя (носія професійної діяльності) й учня, цілеспрямованого до відтворення діяльності свого вчителя, який кваліфікує діяльність учня як правильну, чи неправильну. У цьому випадку виявляється безпосередність, не розчленованість навчального процесу. Дія вчителя, на переконання І. Зязюна, має бути завжди досконалою й розглядатися через культурологічний суспільний поступ. Нормативно задана функціональна визначеність вчителя в культурі нашого суспільства має тенденцію до спрощеності, до зрушення від власне педагогічної функції до функції трансляції культури, передачі діяльності, тобто до пасивної, відтворювальної діяльності. Сучасну ж європейську культуру, наприклад, називають синкретичною, чи діалогічною (комунікативною): є багато зразків, способів життя й ідей людини, і тому основна цінність полягає в діалозі й організації розуміння. Центральна важкість в синкретичній культурі все більше падає на індивідуальність й індивідуальну свідомість (я думаю по-іншому, але ти думаєш так, і я хочу це зрозуміти). Це зовсім інша культура. Називається вона демократичною[140].

---

[139] Зязюн, І.А. (2014). «Я – концепція» у вимірі психологічної педагогіки. *Управлінські компетенції викладача вищої школи:* матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 28 лют. 2014 р. Київ: Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. С. 23-29.

[140] Зязюн, І.А. (2012). Екзистенціальні особливості педагогічної дії. *Вісник Черкаського університету :* наук. журн. Вип. 1 (214). Серія Педагогічні науки. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького.

І. Зязюн наголошував, що сама природа педагогічної дії передбачає, що педагог із самого початку повинен формуватися як автор, творчий суб'єкт, а не як виконавець інструкцій. Подібно до того, як професіонал не дозволить консультацію телефоном, так і вчитель не може приступити до виконання інструкції, не заглибившись у сутність реальної педагогічної ситуації. Ігноруючи цю складність педагогічної дії і, відповідно, духовно-культурний контекст педагогічної освіти, розробники нормативних документів нерідко намагаються дати в руки педагога інструкцію, що робити, як проводити, організовувати, яку методику використати. При цьому, начебто, само собою розуміється, що педагог може все це реалізувати, виконати самотужки, і важлива лише чіткість спрямовуючих його дію стандартів. До уваги не приймається, що педагог повинен зрозуміти, прийняти і нарешті просто захотіти виконати інструкцію, дорости до рівня компетентності, необхідної для її виконання. Не випадково впродовж уже багатьох років у суспільстві ведеться дискусія про освітні стандарти, а не готовність учителів їх реалізувати.

Культуротворення особистості вчителя, її суспільний поступ неможливий без виявлення кращих рис, які повинні прищеплюватися у закладах вищої педагогічної освіти під час професійної підготовки. Визначальною для І. Зязюна стала категорія людського буття – Добро. Він ототожнював добротворення й культуротворення як невід'ємні характеристики особи вчителя, вихователя, викладача та інших, наголошуючи, що категорія «Добро» має стати провідним складником педагогіки. «Педагогіка добра» – поняття, що акумулює в собі глибинні основи не лише вчительської професії, а й людського буття – залишається не обґрунтованим і не введеним до наукового обігу. Лише І. Зязюн, обстоюючи категорію Добра у своїй творчості відзначав: «Мій народе, моя Україно! Жодне із творінь людських на ваших теренах не посміє життям своїм Вас зрадити чи Вас проігнорувати, бо народжені вони для єдиного: Вас віншувати. Як батька-матір, як рід свій великий, як рідну Землю, як свою єдину Батьківщину! Не вина тих, хто не вміють це робити або не хочуть, то їх велика біда і особиста трагедія – не навчені, не виховані, не облагороджені великою метою Добра і Любові, Істини і Краси. Ці життєдайні начала і кінцеві результати людського життя перебувають у руках Учителя. …І лише Ви, Вчителю, залишаєтесь вічно сповідуваною і вічно живою Цінністю, непідвладною Часу і меркантильним дріб'язковостям миттєвості»[141].

І. Зязюн у сутність поняття «Педагогіка добра» вкладав величний та неосяжний образ Учителя – майстра педагогічної і виховної справи. «Одна з основних соціокультурних функцій педагога – підтримка становлення людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Навчаючи дитину керувати собою, розуміти рішення, виконувати задумане, учитель формує у неї досвід бути особистістю, створює середовище з високими моральними цінностями, орієнтація на благо іншого за золотим правилом етики (стався до іншого так, як би ти хотів, щоб інший ставився до тебе) набуває для дитини особистісного смислу. Тут реалізується важливіший психологічний закон, згідно з яким ментальність може народжуватися лише іншою ментальністю»[142].

Для І. Зязюна повсякчас у наукових доробках поставав парадокс: ведучи мову за вирішальне значення вчителя для будь-якого педагогічного успіху, ми не володіємо

[141] Зязюн, І. А. (2008). Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. С. 307.

[142] Зязюн, І. А. (2000). Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП.

донині концептуальними дослідженнями, щодо сутності й механізмів впливу педагога як особистості на особистість учня. Можна лише передбачати, що особистість учителя відповідальна за ціннісно-смисловий компонент змісту освіти, за той моральний контекст, в якому відбувається засвоєння цього змісту. При цьому варто зазначити, що в педагогічних дослідженнях останніх років не звертається увага на індивідуальні рішення педагогів, на пошук ними своїх підходів, неординарних моделей учіння і виховання. Описування педагогічної реальності здійснюється переважно в поняттях освітніх програм, змісту, стандартів, технологій, критеріїв якості, тобто чітко окреслюється тенденція – замінити професіоналізм педагога деякими стандартними схемами, щоб цю роботу міг виконати кожний, незалежно від того, в якій сфері і наскільки він сам освічений. Вчений наголошував, що педагог в дійсності може об'єктивувати лише те, що в ньому закладено суб'єктивно. Педагогічний процес є розгортання того, що у згорнутому вигляді існує у свідомості, у досвіді самого педагога. Відхід від досліджень педагога, його особистісної ролі в функціонуванні педагогічної реальності, означає, по суті, ігнорування цілісності педагогічного дослідження. Яку б серйозну й глибоку теорію ми не створювали (наприклад, теорію змісту й методів учіння чи теорію особистісно-розвивальної освіти), ми водночас повинні моделювати й представлення про педагога, здатного цю теорію реалізувати.

І. Зязюн культуротворення особистості вважав невід'ємним складником професійних компетентностей учителя. Виводячи провідні компетентності педагогічних працівників, учений акцентував увагу на таких компонентах: аксіологічний, що представляє загальнолюдські цінності, які вибираються, обговорюються, критично оцінюються, привласнюються і стають складовими педагогічного досвіду; культуротворчий, що відображує різні культурні сфери, в яких відбувається життєдіяльність вчителя (академічна, оздоровча, креативна і ін.); загальнокультурні здібності, необхідні в професійній діяльності; цінності і традиції національної культури та процеси діяльності за їх збереження, відродження, відтворення; життєтворчий, що передбачає здібність до організації й проживання реальних подій, готовність до зміни й удосконалення побутових умов життя в існуючому мікро соціумі; морально-естетичний, що розуміється як нагромадження досвіду: переживання і проживання емоційно і почуттєво насичених ситуацій; гуманної поведінки; громадянський, що означає участь у суспільно корисних справах, вияв громадянських почуттів, захист прав людини, становлення досвіду громадянської поведінки.

І. Зязюн наголошував на тому, що нормативно задана функціональна визначеність вчителя в культурі нашого суспільства має тенденцію до спрощеності, до зрушення від власне педагогічної функції до функції трансляції культури, передачі діяльності, тобто до пасивної, відтворювальної діяльності. Це зрушення до сфери культури (культурологічне зрушення) має деякі підстави. Учитель справді є носієм культури, але він також є (бодай, у кращих зразках) і живим зразком культури.

Таким чином, теорія культуротворення особистості вчителя, обґрунтована І. Зязюном, зводиться до аналізу властивостей людської культури, що неминуче відображуються в педагогічній самосвідомості. Педагог не лише зразок, а й індивідуальність, особистість, яка хоче й зобов'язана, щоб її зрозуміли й використовує для цього всі можливі засоби. Така особистість, на переконання вченого, й сама хоче

зрозуміти інших, також як особистостей, які мають право на слово, на мислення, зокрема й критичне.

Етико-естетичні засади розвитку особистості вчителя у контексті ідей фундатора мистецької освіти О. Рудницької. Нею обґрунтовано методологічні, теоретичні основи мистецької педагогіки, виявлено методичні засади викладання дисциплін художньо-естетичного спрямування, окреслено пріоритетні напрями подальшого вдосконалення мистецької освіти, розкрито її взаємозв'язок з основами загальної педагогіки.

Науковий доробок О. Рудницької стосовно сутності, змісту, розвитку мистецької педагогіки став підґрунтям для подальшого розвитку досліджень у галузі неперервної педагогічної освіти, зокрема: визначення фундаментальних естетичних і етичних засад розвитку педагогічної майстерності вчителя й викладача вищої школи з урахуванням емоційних законів впливу художнього образу на особистість; виявлення форм, методів і технологій художньо-естетичного розвитку світоглядної сфери особистості й творчого розвитку педагогів засобами мистецтва; вивчення психолого-педагогічних механізмів впливу мистецтва на трансформацію ціннісно-смислової сфери педагогів – формування у них актуальних потреб, мотивів, особистісних сенсів, ціннісних орієнтацій, установок тощо, відповідно до естетичного й морального ідеалів, з якими вони прагнуть ідентифікуватися; обґрунтування теоретичних та методичних засад розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін; виявлення шляхів розвитку педагогічного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів; визначення особливостей впливу музейної педагогіки на розвиток особистості тощо.

Ідеї О. Рудницької покладено в основу концептуальних, методологічних, практичних засад виконання наукових досліджень, реалізації дослідницьких проектів. Науковцем обґрунтовано історичні, теоретичні та методичні засади творчого розвитку особистості засобами різних видів мистецтва; визначено філософські, педагогічні, психологічні та мистецтвознавчі підходи до розуміння сутності мистецтва як культурного феномену, що має потужний потенціал формування творчої особистості у процесі мистецької діяльності; визначено методологічні, педагогічні принципи вивчення вітчизняної та світової культурної спадщини у системі педагогічної освіти; розглянуто актуальні проблеми використання мистецтва у змісті допрофесійної і професійної підготовки учнівської молоді. Головною ознакою творчої особистості є її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності, які і є умовою її успішного здійснення.

О. Рудницька стверджувала, що тільки особистість яка володіє культурою художнього сприйняття (інтересом до мистецтва, художньо-естетичною ерудицією, емоційністю реагування на мистецтво, здатністю до творчої інтерпретації образного змісту творів, впливом отриманих художніх вражень на саморозвиток особистості), здатна до художньо-творчої реалізації та духовного самовдосконалення[143].

Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна одним з соціально вагомих завдань сучасного освітнього простору визначають розвиток творчого потенціалу особистості вчителя різними видами мистецтв. Цей аспект розвитку особистості розглядається у контексті дослідження як культурно,

[143] Рудницька, О.П. (2005). Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: навчальна книга – Богдан. С. 48.

естетично значущий. Адже в умовах нівелювання класичних мистецьких критеріїв у сучасній культурі, домінування в ній масових жанрів, втрати сакральності змісту багатьма мистецькими творами, суспільство потребує нових підходів, інноваційних технологій, методик вивчення, осмислення українського і зарубіжного мистецького досвіду. З'ясовано, що саме це має спонукати учнів, студентів, педагогів виявляти свої природні творчі задатки й розвивати в собі креативне ставлення до інтерпретації художньо-мистецьких творів, а найважливіше – створювати власні оригінальні мистецькі цінності.

Досліджуючи проблему естетичних та етичних засад особистісного розвитку педагога, науковцями обґрунтовано, що сучасне суспільство формує новий тип особистості – толерантної, відкритої до демократичного спілкування й розвитку в національному й міжнародному вимірі. Естетичні та етичні засади особистісного розвитку майбутнього педагога професійного навчання були визначені як провідні естетичні та етичні ідеї, що покладаються в основу вивчення цього процесу та розробки педагогічних механізмів підвищення його ефективності (естетичні й моральні принципи; категорії естетики та етики; філософія серця; педагогіка добра; ідеї педагогічної естетики та педагогічної етики. Особистісний розвиток педагога є неможливим поза естетичними та етичними чинниками, оскільки, формуючи особистість, відповідно до визначеного суспільством виховного ідеалу, який іманентно містить у собі естетичну, етичну та інтелектуальну складові (єдність Краси, Добра, Істини), педагог сам має відповідати цьому ідеалу, прагнути до нього.

З'ясовано, що використання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів педагогіки мистецтва сприяє перетворенню його на процес їхньої вільної самореалізації та неперервного саморозвитку в різних видах педагогічно-мистецької творчості, здійснюваної на основі естетично та етично орієнтованих особистісно-розвивальних педагогічних технологій. Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутнього педагога перетвориться на організаційно-методичну систему розвитку його особистісних якостей на основі використання педагогіки мистецтва і забезпечуватиме його становлення як самоактуалізованої гуманної особистості, представника свого народу, людини культури, майстра професійно-педагогічної діяльності.

Отже, наукові здобутки, практико орієнтовані результати діяльності співробітників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна підтверджують гармонійний зв'язок педагогічної теорії й освітньої практики, засвідчують, що в умовах глобалізаційних процесів українська освіта, акумулювавши досягнення педагогічної наукової думки і практики, має потужний потенціал у напрямі інтелектуального, аксіокультурного, естетичного, морально-етичного розвитку особистості[144].

Таким чином, сформованість культури майбутнього вчителя, основу якої складає культурологічний підхід, визначається рівнем загальної і професійно-педагогічної культури, а також засвоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій. Тобто культуротворення особистості вчителя зводиться до аналізу властивостей людської культури, що неминуче відображуються в його педагогічній самосвідомості.

[144] Хомич, Л.О. Сотська, Г.І., & Лавриненко, О.А. (2017). Культуротворення особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України).* Збірник наукових праць. К.: Видавничий дім «Сам». С. 275-281.

Культуровідповідність є важливою умовою цілісного професійного становлення майбутнього вчителя адже культура суб'єкта освіти формується у навчальній і трудовій діяльності, відображає і розвиває його здібності, особистісні риси, духовно-моральні якості, вона сприяє розвитку образного мислення, творчо-продуктивному виконанню завдань, мобільності, формуванню умінь і навичок професійної майстерності.

Культурологічна освіченість передбачає спрямованість змісту освіти на формування цілісної загальної культури майбутнього педагога та її впливу на всі сфери індивідуальної життєдіяльності: працю, стиль управління, цілі та засоби, побут, дозвілля, почуття, мислення, дії та вчинки.

Засвоєння культурологічного знання забезпечує формування цілісної картини світу майбутнього вчителя і повинні включати: основні поняття без яких не можна сприймати культурологічні тексти; факти культурної дійсності без знання яких неможливе формування переконань, а також відстоювання своїх ідей; методологічні основи, що розкривають зв'язки і стосунки між різними об'єктами і явищами культури; знання про методи пізнання, історію культурологічного знання; теорії, що містять систему наукових (культурологічних) знань про певну сукупність об'єктів, про зв'язки між законами і методи пояснення, розуміння і прогнозування явищ культури; знання про способи культуротворчої і людинотворчої діяльності, про механізми збереження і відтворення культури; усвідомлення норм поведінки з різними явищами культури, прийнятими на різних історичних етапах.

Список літератури:

Гриньова, В. (2000). *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти*): (автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

Дистервег, Ф.-В.-А. (1956). Избранные педагогические сочинения. М.

Зязюн, І. А. (2012). Екзистенціальні особливості педагогічної дії. *Вісник Черкаського університету*, 1 (214). Серія Педагогічні науки. Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького.

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії:* наук.-метод. посіб. К.: МАУП.

Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.

Зязюн, І. (1996). Філософські проекції освіти і освітніх технологій. *Шлях освіти*, 1, 4-9.

Зязюн, І.А. (1989). *Формування особистості радянського вчителя*. К.: Т-во «Знання» УРСР.

Зязюн, І.А. (2014). «Я – концепція» у вимірі психологічної педагогіки. *Управлінські компетенції викладача вищої школи:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 28 лют. 2014 р., м. Київ: Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. С. 23–29.

Зязюн, І.А., &Сагач Г.М. (1997). *Краса педагогічної дії:* навч. посіб. Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.

Иванова, Т. В. (2005). *Культурологическая подготовка будущего учителя*: монография. К.: ЦВП.

Кайнбаева, Ж.С. (2010). Культуросообразность как одна из ведущих методологических идей в содержании образования. *Вестник Западно-Казахстанского государственного университета,* 1, 107-111.

Кравцов, В. О. (2009). Теоретичні підходи до інтерпретації методологічної культури майбутнього вчителя. URL: http://www.intellect-

invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_2/
Мид, М. (1998). *Культура и мир детства.* М.: Наука.
Наторп, П. (1912). *Культура народа и культура личности.* С.-Пб.
Олійник, О.В. (2006). Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці.* Т. 50. Вип. 37. Чорноморський державний університет імені Петра Могили.
Рибалка, В.В. (2023). *Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності.* Київ: Талком.
Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль : навчальна книга – Богдан.
Філіпчук, Г. Г. (2014). *Націєтворчість освіти*: монографія. Чернівці: Зелена Буковина.
Хомич, Л.О. (2014). Зміст загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога. *Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога*: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
Хомич, Л.О. (2008). Культура – основа професійної підготовки майбутнього вчителя. *Філософія педагогічної майстерності:* зб. наук. пр. ІПООД АПН України, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця».
Хомич, Л.О., Сотська, Г.І., & Лавріненко, О.А. (2017). Культуротворення особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України):* зб. наук. праць. К.: Видавничий дім «Сам».

Eugenia Maria Pașca, Iași, România

EDUCAȚIA MUZICALĂ DIN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ, PÂNĂ ÎN SECOLUL AL XIX – LEA

Rezumat. Educația muzicală a suferit multe schimbări de-a lungul anilor. La un moment dat, muzica a fost predată într-o manieră strict formalizată și structurată; cu toate acestea, acest model nu mai este o normă astăzi. De fapt, mulți susținători ai stilurilor progresive de educație muzicală cred că nu ar trebui să existe limite atunci când vine vorba de modul în care copiii sunt expuși la diferite tipuri de muzică. În timp ce unii ar putea susține că metodele tradiționale oferă încă o bază excelentă pentru instruirea muzicală, alții susțin că abordările contemporane oferă mai multe oportunități de creativitate și inovație în cadrul sălii de clasă.

Cuvinte cheie: educație, muzică, sisteme muzicale, creativitate, inovație.

Євгенія Марія Пашка, Ясси, Румунія

МУЗИЧНА ОСВІТА В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ ДО XIX СТОЛІТТЯ

Анотація. Протягом років музична освіта зазнала багато змін. Колись музику викладали у суворо формалізованій та структурованій манері, однак сьогодні це вже не є нормою. Насправді, багато прихильників прогресивних методів музичної освіти вважають, що не повинно бути жодних обмежень у процесі ознайомлення дітей із різними видами музики. Хоча дехто може стверджувати, що традиційні методи все ще

забезпечують чудову основу для навчання музики, інші наполягають, що сучасні підходи дають більше можливостей для творчості та інновацій у класі.

Ключові слова: освіта, музика, музичні системи, творчість, інновації.

Eugenia Maria Pașca, Iasi, Romania

MUSIC EDUCATION FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE UNTIL THE 19TH CENTURY

Abstract. Music education has undergone many changes over the years. At one time, music was taught in a strictly formalized and structured manner; however, this pattern is no longer the norm today. In fact, many proponents of progressive styles of music education believe that there should be no limits when it comes to how children are exposed to different types of music. While some might argue that traditional methods still provide an excellent foundation for music instruction, others argue that contemporary approaches offer more opportunities for creativity and innovation in the classroom.

Key words: education, music, musical systems, creativity, innovation.

Introducere

Din cele mai vechi timpuri, oamenii au cântat și au dansat la evenimente importante. Muzica a fost folosită ca o parte importantă a ceremoniilor religioase, ca formă de comunicare și ca modalitate de a distra. Toate aceste funcții continuă până în zilele noastre, dar până în secolul al XVIII-lea nu a existat o modalitate standardizată de a preda aceste activități copiilor. Au fost folosite multe metode diferite, inclusiv oralitatea și improvizația.

Educaţia în Antichitate[145]

Antichitate - Numele epocii din istoria omenirii de la primul document scris (circa secolul al III-lea î.Hr.) până în anul 476 d.Hr. (căderea Imperiului Roman de Apus). Preocuparea pentru formarea tinerei generații este evidențiată încă din antichitate, întrucât urmele marilor civilizații indică faptul că unele instituții de învățământ au existat cu mii de ani înainte de epoca creștină. Cele mai importante civilizații antice cunoscute au acordat o atenție deosebită interpretării muzicale, iar cele mai importante evenimente din viața de zi cu zi au fost însoțite de muzică. Există repertorii variate și adecvate pentru evenimente sociale, religioase, rituale etc. Nu avem informații despre funcționarea instituțiilor profesionale, dar prezența muzicienilor profesioniști sugerează că astfel de evenimente erau bine organizate. În lipsa unor anumite informații despre educația muzicală, ne referim la organizarea școlilor antice, subliniind, acolo unde este cazul, rolul muzicii în dezvoltarea tinerilor.

Egiptul antic. Există urme ce dovedesc că organizarea școlilor a primit o atenție deosebită. Acestea aveau ca scop formarea conducătorilor de stat, preoților și administratorilor templului (demnitari, trezorieri, preoți, cărturari etc.) și erau organizate lângă palatul faraonului. Ceremoniile din palatele și templele faraonilor au implicat un număr mare de oameni instruiți în domeniul muzicii, inclusiv în practica instrumentală, la un nivel înalt. Dar papirusurile descoperite păstrează doar cunoștințele manuale de medicină, matematică sau cărturari.

[145] Antichitate – Denumire dată epocii din istoria omenirii începând cu primele documente scrise (cca. mileniul 3 î.Hr.) până la 476 d. Hr. (căderea imperiului Roman de Apus). A. Clasică = denumire dată în special civilizaţiei greco-romane şi a celorlalte popoare din jurul M. Mediterane aflate în strânse relaţii cu grecii, conform Dicţionar Enciclopedic, Editura Politică, București, vol. I, 1962, p. 81.

Mesopotamia. Școlile care funcționau în apropierea templelor au fost organizate în zona geografică a Irakului de astăzi cu 4.000 de ani înainte de epoca creștină. Tăblițele de lut specifice civilizației mesopotamiene conțin manuale de matematică, astronomie, astrologie, medicină, chimie, dar nu oferă nicio informație despre muzică.

China. În China au fost organizate școli încă din mileniul III î.Hr. Principalele trăsături ale educației chineze sunt concentrarea pe formarea abilităților comportamentale, legate de reguli stricte, împreună cu accent pe dezvoltarea fizică în sport și dans ritmic însoțit de muzică. Învățarea se facea mecanic, prin repetarea textelor în cor.

India. Educația indiană antică avea tendințe filozofice evidente. Exercițiul fizic și claritatea mentală erau cele două obiective principale pe care brahmanii le urmăreau în procesul de predare. Se realiza ca o ceremonie religioasă, folosind cântecul ca metodă. Profesorul (guru) demonstra cunoștințele cântând, iar elevii (chela) repetau în grup ce auzeau. Principalele materii erau astronomia/astrologia, medicina/magia, matematica si sanscrita.

Grecia. Cele mai reprezentative sisteme educaționale sunt cele spartane și ateniene, însă trebuie menționată și educația cretană, care a fost confirmată în jurul anului 2400 î.Hr., și care se desfășura pe parcursul a zece ani. Până la vârsta de 17 ani, copiii primeau educație acasă, unde învățau să cânte la liră și să memoreze legile în ritmul unor melodii. Tinerii cu vârsta cuprinsă între 17-27 de ani mergeau la cursuri de gimnastică pentru a învăța să lupte, să beneficieze de pregătire fizică și, de asemenea, să învețe cântece de luptă. Educația spartană s-a axat pe pregătirea militară, moștenind unele elemente ale educației cretane, dar cu accent pe exerciții militare și luptă, într-un sistem bazat pe ascultare și supunere. În Atena, școala este atestată de la începutul secolului al VI-lea î.Hr. O caracteristică specială a acestor școli este că doar băieții mergeau la școală, în timp ce fetele erau educate acasă. Singura excepție cunoscută este școala pentru tinerele nobile, condusă de poeta Sapho.[146] Educaţia (παιδεία / paideia) parcurgea mai multe cicluri:

a) 7 - 12 ani – şcoala gramatistului (scris, citit, socotit) şi şcoala kitaristului (cânt, declamarea versurilor, muzica instrumentală / kitara sau lyra), care erau urmate succesiv sau simultan;

b) 12-14 ani - palestra (şcoala de lupte, 2-3 ani) şi gimnaziul (era urmat de cei care intenţionau să ocupe funcţii de conducere în stat);

c) 18 – 20 ani – şcoala de efebi (echivalentul serviciului militar actual, la care se adaugă instruirea politică şi studierea legilor). A fost o școală susținută de stat, dar în perioada elenistică avea un caracter aparte, destinată să ofere educație, în principal intelectuală (literatură, filozofie, retorică, matematică) unui grup restrâns de nobili.

Pregatirea în școală se făcea prin discuții între tânăr și adultul ce îi era model, ghid sau mentor. Scopul educației era de a pregăti viitorii cetățenii pentru a deveni membri ai națiunii. La atenieni a apărut pentru prima dată ideea educației armonioase, (kalokagathia (καλος και αγατος/ kalos kai agathos = bine şi frumos), ilustrând dorința constantă a grecilor de dezvoltare fizică și spirituală continuă, care a fost evidențiată și de numeroasele competiții sportive, de poezie și teatru organizate. Dorința constantă a grecilor de dezvoltare fizică și spirituală, era evidențiată de numeroasele competiții sportive, de poezie și de teatru

[146] Sappho (Σαπφω(lb.greaca), Safo sau Psappha), poetă din Lesbos, care a trăit la sfârșitul secolului al VII-lea Î.Hr. și în primul sfert al secolului al VI-lea Î.Hr.

organizate. Două dintre numele unor instituții grecești există și astăzi: Akademia lui Platon[147] - fondată în 388 î.Hr., în grădina dedicată eroului legendari Akademos și Lyceul lui Aristotel. Instituția îndeplinea trei funcții: formare, educație socială și cercetare. Tinerii învațăcei studiau, în special filozofia și matematica.

Tot de la Platon provine si termenul de *symposion*, și se referă la forma în care se desfășoară activitățile educaționale și de mentorat. Din perioada elenistică[148] există o altă denumire – Mouseion – care provine din Alexandria și a fost construită de Ptolemeu I[149] în anul 288 î.Hr. AD, un templu al Muzelor, poartă acest nume și găzduiește o universitate, un colegiu și o bibliotecă[150]. Acesta era un adevărat centru de cercetare științifică, unde oamenii de știință aveau la dispoziție instrumente, colecții, grădini zoologice și botanice necesare activității lor de cercetare. Dintre școlile antice, una organizată de filozoful și matematicianul Pitagora în secolul al VI-lea î.Hr. Ch., în Crotona, ne-a intrat în atenție, deoarece în cursurile sale au inclus și studiul teoriei muzicii pe lângă filozofie și matematică. Datorită acesteia, tinerii pot percepe armonia universului, armonia lumii cerești și apoi pot transfera această armonie în propriul suflet. Filosoful grec Platon a fost primul gânditor care a cerut statului să organizeze educația de la preșcolar, insistând asupra rolului jocului, al povestirii și al cântului în educarea copiilor. Elevul lui Platon, Aristotel, a jucat un rol deosebit în dezvoltarea teoriei pedagogice și a subliniat multiplele funcții ale muzicii: estetică, morală, formativă, distractivă.

Roma antică. Sistemul de învățământ avea o organizare diferită, în funcție de etapele prin care a trecut statul roman în dezvoltarea sa. Astfel, în perioada monarhiei, educația s-a desfășurat în cadrul familiei și a vizat producerea de soldați și cetățeni loiali, în principal educație fizică, morală și religioasă, precum și conceptele de bază de scris, citit și numărare.În perioada republicii, au fost create instituţii particulare de învăţământ, corespunzătoare etapelor de dezvoltare ale copilului:

a) *ludus* – 7-12 ani, copilul învăţa să scrie, să citească, să socotească;

b) *şcoala de gramatică* – 12-15 ani, studiul continua cu gramatica, literatura latină şi greacă, logica, aritmetica, geometria, astronomia, retorica;

c) 16-17 ani, se încheia pregătirea de cultură generală, tânărul îmbrăca *toga virilis*[151] şi se orienta spre carieră, alegând între armată, justiţie, oratorie, făcându-şi ucenicia pe lângă un militar, jurist sau orator.

Întregul sistem educațional al nobilimii era bazat pe retorică, studiată în școli speciale pentru a pregăti retori pentru viața social-politică a imperiului. În perioada imperială, în urma cuceririi Greciei, cultura ateniană a pătruns puternic în lumea romană. Învățământul este susținut de stat, cu pregătire de bază pentru un număr mare de cetățeni și pregătire de

[147] Akademia este instituţia fondată de Platon în 388 î. Hr., în grădina închinată eroului legendar Akademos. Instituţia îndeplinea trei funcţii: de instruire, de educaţie socială şi de cercetare. Se studiau, mai ales, filosofia şi matematica.

[148] Elenismul este o sinteză a culturii greceşti şi orientale. Este perioada cuprinsă între anii 323 î. Hr. (anul destrămării Imperiului lui Alexandru cel Mare) şi 30 d. Hr. (anul în care Egiptul, ultimul stat elenist, este cucerit de romani).

[149] Ptolemeu I (323-285 î. Hr.) a fost unul dintre generalii lui Alexandru cel Mare şi guvernator al Egiptului. S-a autoproclamat rege al Egiptului, întemeind dinastia Ptolemeilor.

[150] Întemeiat în jurul anului 334 î.Hr. de Alexandru cel Mare, oraşul-port Alexandria a fost un renumit oraş comercial şi centru cultural vestit pentru Farul înalt de 135 m (una dintre cel 7 minuni ale lumii) şi Biblioteca sa, cea mai mare din antichitate; a avut circa 400000 de volume la înfiinţare şi peste 700000 în vremea lui Cezar. A fost incendiată în mai multe rânduri.

[151] Toga virilis („toga bărbăției”), cunoscută și sub denumirea de toga alba sau toga pura: o togă albă simplă, purtată la ocazii formale de către oamenii de rând. Reprezenta cetățenia bărbaților adulți și drepturile, libertățile și responsabilitățile asociate acesteia.

specialitate în licee. Primul profesor de retorică plătit de stat din Roma a fost Marcus Fabius Quintilian (35-95 d.Hr.). În lucrarea sa *«Institutio oratoriæ»* Quintilian abordează și o serie de probleme educaționale, printre care: importanța mediului pentru dezvoltarea copiilor, jocul ca formă de organizare a activităților, educația, coerența între vârstele și aptitudinile copiilor, metodele de predare, formarea educatoarelor, precum și altele. Pregătirea viitoriilor oratori este complexă și include educația muzicală, al cărei rol este de a dobândi armonia, ritmul și formarea vocilor lor. Scrierile lui Quitiglianus sunt remarcabil de sistematice, reflectând progresele în practica educațională de-a lungul secolelor de pe vremea marilor filozofi greci.

Educaţia în şcolile Evului Mediu[152]

Un nou concept de educație a apărut în Evul Mediu, produs de creștinism; scopul educației era mântuirea sufletului. Sistemul educațional romanic (care a durat până în secolul al IV-lea d.Hr.) a dispărut aproape complet din cauza invaziei constante a imigranților. Multă vreme, singurele școli organizate vor fi cele care sunt patronate de bisericile din cadrul parohiilor, episcopilor și mănăstirilor. Aceste școli au pregătit personal pentru numeroasele biserici și mănăstiri care au fost înființate, dar din secolul al VI-lea au putut să predea și laici. Dacă în cele mai vechi timpuri, profesorul era cel care îl conducea pe elev să descopere adevărul, atunci în Evul Mediu, educația se baza pe principii de autoritate și era dogmatică. În Imperiul Roman de Răsărit, acceptarea culturilor antice era mai mare, iar această atitudine s-a păstrat în centrele culturale antice: Atena, Alexandria etc, cărora li s-a alăturat și Constantinopolul. Acolo rămân și școli laice care au promovat cultura greacă antică.

Învăţământul în Occident a fost pe parcursul întregului Ev Mediu patronat de biserică. Învățământul laic a început să apară abia în secolul al XII-lea, sub forma școlilor urbane, care să răspundă nevoilor noii societăți, a burgheziei. Familiile nobiliare beneficiau de educație privată. La începutul secolului al XIII-lea s-a înființat o formă de învățământ superior, Universitatea Medievală, o instituție primitivă dedicată Europei de Vest și lumii medievale.

În Evul Mediu, pregătirea cuprindea învățământul primar și gimnazial, dar și diverse forme de învățământ profesional. Un nivel superior de pregătire îl reprezentau disciplinele sacre sau teologia, adică studiile biblice. Învățământul primar începe la vârsta de 7 ani și era asigurat de personalul bisericesc. Pe lângă scris, citit și numărat, copiii au învățat și cântece bisericești. Chiar și lectura este legată de cântat, pentru că învățau după Psaltire. Învățământul de specialitate este organizat în trei tipuri de școli care vizează pregătirea personalului pentru a participa la serviciul liturgic şi administraţie:

1. *Schola lectorum* – pregătea lectorii, „cititorii" textelor sfinte.

2. *Schola cantorum* – pregătea viitorii cântăreţi bisericeşti, «cantori»; în aceste şcoli se învăţa repertoriul liturgic, se memorau imnuri şi se însuşeau noţiuni elementare de prozodie. La Roma este atestată prima școală de acest fel, în secolul al VII-lea. Apar primele manuale teoretice şi practice în secolul al IX-lea. Se folosea instrumentul muzical (cithara cu 8 coarde, orga – adusă din Bizanţ în secolul al VIII-lea – sau monocordul)

3. Şcoli pentru copişti şi notari – pregăteau personal administrativ.

Învăţământul mediu permitea continuarea studiilor prin abordarea «artelor liberale», adică a activităţilor intelectuale, rezervate oamenilor liberi. Sistemul Septem artes liberales

[152] Evul Mediu - Denumire convenţională a perioadei din istoria omenirii cuprinsă între antichitate şi epoca modernă (opinii diferite; până la cucerirea Constantinopolului – 1453, descoperirea Americii - 1492 sau revoluţia din Ţările de Jos (1566-1609) şi din Anglia (1642-1649) și conform Dicţionar Enciclopedic, Editura Politică, București, vol. II, 1964, p. 260

a fost preluat din Antichitate şi cuprindea şapte arte, repartizate în două cicluri, care se întindeau pe o durată de 8-10 ani:

a) Trivium – grupul literar-filozofic – gramatica, retorica, dialectica;

b) Quadrivium – grupul ştiinţelor – aritmetica, geometria, astronomia, muzica.

De aici tragem concluzia că muzica era reprezentată ca o disciplină teoretică, o ştiinţă matematică şi nu o activitate artistică, fiind diferită de muzica liturgică, predată de dascăli specializaţi sau de muzica laică. Iată cum defineşte muzica Hrabanus Maurus în lucrarea *De institutione clericorum*: „Muzica este ştiinţa numerelor care exprimă un raport, adică raportul care există între sunete, - ca: dublu, triplu, cvadruplu şi alte raporturi asemănătoare. Această disciplină este atât de nobilă şi atât de folositoare, încât cel care o ignoră total nu se poate achita cum trebuie de o sarcină eclesiastică... Disciplina muzicală îşi exercită influenţa asupra tuturor actelor vieţii noastre... De fiecare dată când vorbim, sau când o emoţie face să ni se bată cu putere inima, este lucru dovedit că toate aceste fapte sunt supuse, datorită ritmurilor muzicale, puterii armoniei. Iar când ducem o viaţă cum se cuvine, dovedim că participăm în mod constant la această disciplină; dar când săvârşim răul, înseamnă că muzica nu mai sălăşluieşte în noi”.[153]

Teoria muzicală medievală se baza pe idei preluate din antichitate şi a fost expusă în tratate care au constituit timp de mai multe secole baza învăţământului muzical. Cel mai important a fost De musica, al lui Augustin. Tratatul elaborat de Guido d’Arezzo, intitulat *De disciplina artis musicae* (cunoscut mai ales sub numele de Micrologus) a fost manualul de bază al şcolilor muzicale. Tratatele Evului Mediu nu includ cântul vocal şi practica instrumentală în sfera muzicii, considerând că adevărata muzică trebuie să se adreseze intelectului, să rămână teorie pură.

Învăţământul în Orient. În Imperiul Bizantin, şcolile publice de la sfârşitul Antichităţii şi-au continuat activitatea şi în perioada medievală, fiind create însă noi şcoli în capitală, la Constantinopol. Exista o demarcare clară între învăţământul laic, care păstra tradiţia păgână, şi cel religios. Învăţământul laic era organizat de stat, iar cel religios de Biserică.

Învăţământul Public a suferit mai multe reorganizări sub diferiţi împăraţi. În secolele IV-XV, a funcţionat la Constantinopol o Şcoală Imperială (fondată în 330 de Constantin cel Mare), un fel de universitate care era profund legată de tradiţiile antice greceşti şi romane. Se studiau litere, ştiinţe, filozofie, retorică, dialectică, iar scopul şcolii era formarea juriştilor şi funcţionarilor publici. Episcopii erau recrutaţi adesea dintre profesorii sau studenţii acestei şcoli. Existau şcoli similare organizate în provincii şi finanţate din veniturile acestora, precum şi un însemnat număr de şcoli particulare[154]. Nu există surse documentare pentru o istorie completă a acestor şcoli, dar legile imperiale artă că împăraţii bizantini au fost preocupaţi tot timpul de învăţământul superior[155].

---

[153] O viziune social-educaţională este foarte bine explicată în lucrarea Drîmbă, Ovidiu - Istoria culturii şi civilizaţiei, vol. al III-lea, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990.

[154] Şcoala din Alexandria, Mouseia Akademia, vestită în Antichitate şi-a continuat existenţa, fiind prezente în programul de studii cele două cicluri trivium şi quadrivium, filozofia, dreptul şi medicina, aşa cum se întâmpla şi în universităţile din Occidentul Europei. La Beirut, a funcţionat o universitate celebră prin şcoala de drept, menţionată din secolul al III-lea şi denumită în secolul următor Auditoria. La Atena, a continuat să funcţioneze universitatea ce data din vremea lui Marc Aureliu, cunoscută prin catedrele de filosofie şi retorică. Acolo, Plutarh a întemeiat o şcoală neoplatoniciană independentă de stat şi considerată un centru al păgânismului

[155] Împăratul Iustinian (527-565) a interzis învăţământul pentru eretici, samariteni şi păgâni, iar în 529 a ordonat închiderea şcolii neoplatoniciene din Atena şi a reorganizat studiile de drept. Împăratul Constantin Porfirogenetul (913-959) a contribuit mult la dezvoltarea învăţământului fiind un adept al educaţiei enciclopedice. A recrutat profesorii cei mai renumiţi pentru Universitatea din Constantinopol, unde se studiau ciclurile trivium, quadrivium, dreptul, medicina,

Planul de învăţământ al Universităţii din Constantinopol ne dezvăluie în secolul al XI-lea – în timp ce era director al şcolii omul politic şi istoricul Michael Psellos - un program enciclopedic de studiu, în care regăsim muzica teoretică între celelalte discipline[156]. Se mai studia: retorica, cosmografia, geometria, metafizica (cuprinzând logica şi cosmologia – formarea universului, a corpurilor solide, valoarea morală a numerelor etc.) dialectica, psihologia, astrologia. În privinţa studiului muzicii, există şi mărturia lui Ioannes Koukouzeles, compozitor, teoretician şi reformator al muzicii bizantine care venise la Constantinopol să urmeze cursurile şcolii imperiale şi care a studiat muzica, filozofia şi caligrafia.

Şcoala Patriarhală din Constantinopol avea monopolul asupra învăţământului religios. Era o şcoală superioară de teologie pusă sub autoritatea Patriarhului şi avea drept scop formarea clericilor şi teologilor. Corpul profesoral era alcătuit din membri ai clerului Marii Biserici Sf. Sofia. În fiecare dioceză, existau şcoli episcopale ce urmăreau aceleaşi obiective. Aceste şcoli continuau tradiţia şcolilor apologetice întemeiate în secolele II-III, în marile metropole Roma, Cartagina, Antiohia, Alexandria, Edesa etc. În cadrul mănăstirilor erau organizate şcoli pentru novici. Şcoala Patriarhală era o şcoală de apologetică şi propagandă creştină, iar rolul şcolilor monastice era de elimina orice urmă de elenism şi păgânism.

Conţinutul învăţământului în aceste şcoli cuprindea cunoştinţe generale – gramatica, retorica, filosofia – incluse în ciclul numit *enclitika paideia* («învăţământul uşii») şi cunoştinţe teologice, în ciclul *didaskalos* (studiul Vechiului şi Noului Testament, Apostolului, Psaltirii). În secolul al XII-lea, un profesor de teologie, format în această şcoală, era un adevărat umanist, în urma studierii unor materii care aveau prea puţine în comun cu teologia – matematică, filozofie, literatură antică – ceea ce i-a determinat pe unii istorici să aprecieze că Şcoala Patriarhală din Constantinopol a fost o adevărată universitate, ce nu se deosebea mult de cea laică.

Şcolile mănăstireşti erau total opuse prin programa şi atmosfera generală, celor descrise mai sus. Condamnau ştiinţele laice şi cultivau dispreţul faţă de lume şi ştiinţa laică. Cataloagele bibliotecilor din aceste şcoli oferă astăzi o imagine a direcţiilor de studiu. Acestea cuprind: opere liturgice, texte şi comentarii ale Scripturii, scrieri ale Sfinţilor Părinţi, vieţi ale sfinţilor; iar dintre cărţile laice: manuale de gramatică şi medicină, lexicoane, câteva cărţi de literatură antică şi bizantină.

Educaţia în perioada Renaşterii[157] şi în cea a Reformei[158]

Transformările survenite în secolele XIV – XV în domeniile social, politic, economic, cultural şi religios au marcat trecerea către societatea modernă. Acestea au condus la

---

ştiinţe practice. În timpul împăratului Andronic al II-lea Paleologul (1260-1332) învăţământul a cunoscut, din nou, o dezvoltare considerabilă, fiind reorganizată şi universitatea.

[156] Se mai studia: retorica, cosmografia, geometria, metafizica (cuprinzând logica şi cosmologia - formarea universului, a corpurilor solide, valoarea morală a numerelor etc.) dialectica, psihologia, astrologia.

[157] Renașterea (Renaissance) a fost o mișcare culturală care s-a întins pe perioada secolelor XIV-XVI. A debutat în Italia, în perioada Evului Mediu Târziu și ulterior, s-a răspândit în restul Europei. Deși apariția tiparului a accelerat difuzarea ideilor în secolul al XV-lea, schimbările Renașterii nu au fost experimentate uniform de întreaga Europă. Ca o mișcare culturală, a cuprins înflorirea inovatoare a literaturii latine și autohtone, începând din secolul al XIV-lea, când erau cercetate sursele literare din antichitatea clasică căreia i-a fost creditată lui Francesco Petrarca, apoi a debutat dezvoltarea liniară de perspectivă a tehnicilor de acordare a unei realități mult mai naturale în pictură, și treptat, la scară largă ceea ce a dus la o reforma educațională.

[158] Reforma a fost o mişcare social-politică anticatolică şi antifeudală. S-a manifestat în perioada Renaşterii şi a fost generată de ascensiunea burgheziei. A apărut la începutul secolului al XVI-lea în Germania şi s-a răspândit în ce mai mare parte a Europei. Cei mai importanţi reprezentanţi au fost M. Luther, U. Zwingli şi J. Calvin. A generat apariţia bisericilor protestante.

treptata destrămare a societăţii feudale a Evului Mediu, dominată de economia agrară şi aflată sub puternica influenţă a Bisericii Catolice. Dezvoltarea forţelor de producţie a impus o dezvoltarea corespunzătoare a tehnicii şi ştiinţelor naturii. Un rol deosebit l-au avut oamenii de cultură şi artiştii, care, aspirând la eliberarea spirituală de sub dogmele religioase, au început să îşi exprime nevoia de independenţă, de exprimare a individualităţii. Situarea omului în centrul cunoaşterii a dat naştere *umanismului* care exprimă încrederea în forţa personalităţii umane, în raţiunea umană, recunoaşterea dreptului omului la bucuriile vieţii. A apărut un nou tip de om, *Homo universalis renascentista*, cu preocupări multilaterale şi aspiraţie spre universalitate, simţ al frumosului, adversar al dogmelor, tolerant şi deschis oricărei idei, cunoscător al artelor, literaturii, filosofiei.

Contextul general a permis sesizarea carenţelor învăţământului medieval şi apariţia unor idei pedagogice noi. Acesta s-au materializat în organizarea unor instituţii de educaţie cu caracter laic, ce promovau ideea egalităţii sexelor şi a claselor sociale şi puneau în centrul activităţii educative formarea omului, dezvoltat armonios şi capabil să îşi aleagă o meserie după înclinaţiile sale.

O primă încercare de acest fel aparţine italianului Vittorino Rambladoni da Feltre (1378-1446), fost profesor la Universitatea din Padova, care a deschis o şcoală la Mantova, într-o vilă de pe domeniul marchizului Gian Francesco I Gonzaga a înfiinţat o şcoală numită „Casa Gioiosa", mai întâi pentru copiii acestuia, apoi şi pentru săraci şi copii veniţi din Germania, Franţa, Grecia. Şcoala oferea un program de activitate fizică şi intelectuală. Au fost menţinute cele două cicluri trivium şi quadrivium, dar programul era adaptat nivelului de înţelegere al copiilor. Preocupat de dezvoltarea fizică, a inclus numeroase activităţi sportive: înot, călărie, scrimă, tragere cu arcul, aruncare suliţei, lupte simulate, dans etc.

Idei referitoare la educaţie se regăsesc şi în lucrarea scriitorului francez François Rabelais, *Gargantua şi Pantagruel*. Crezul pedagogic al lui Rabelais este expus sub forma unei scrisori pa care Gargantua o trimite fiului său Pantagruel, fixând pentru acesta un veritabil plan de învăţământ şi realizând chiar o programă şcolară în formă incipientă. Programul zilnic trebuia să cuprindă studiul limbilor (greaca, latina, ebraica, araba), al ştiinţelor naturii, ştiinţe politice, medicină, arhitectură, astronomie, cunoaşterea omului, educaţia fizică, mânuirea armelor, pictura, sculptura şi, nu în ultimul rând, **muzica** – teoretică şi practică, prin învăţarea mai multor instrumente muzicale. În textul scrisorii se fac referiri şi la mijloacele de educaţie şi instruire: lectura, vizitele în ateliere, manufacturi, laboratoare, farmacii, discuţiile despre cele citite şi văzute.

În perioada Renaşterii au mai formulat idei referitoare la educaţie Erasmus din Rotterdam (1467- 1536) şi Michel de Montaigne (1533-1592). Din scrierile tuturor autorilor renascentişti se desprinde preocuparea pentru dezvoltarea armonioasă a omului, prin grija pentru fizicul şi sănătatea sa şi pentru întreaga sa viaţă spirituală. Alături de conţinutul nou, dominat de cultura clasică şi noile cuceriri ale ştiinţei, desprindem şi o atitudine nouă faţă de copil. Ideile formulate în diferite lucrări au impulsionat activitatea practică şi au contribuit la apariţia unei noi ştiinţe: pedagogia.

Cel care a reuşit să formuleze o teorie a educaţiei ce sintetiza în plan pedagogic cerinţele impuse de dezvoltarea societăţii a fost pedagogul ceh **Jan Amos Comenius** sau Komensky (1592-1670). Autor al mai multor lucrări este cunoscut îndeosebi pentru *Didactica magna*, tratat pe care îl va termina în 1640 şi va fi publicat în limba latină în 1657. A organizat sistemul de învăţământ în Anglia şi Suedia, dar şi în Transilvania pe domeniul principelui

Sigismund Rákoczi. Comenius este considerat părintele pedagogiei moderne. Elemente caracteristice ale concepţiei sale pedagogice:

- are încredere în puterea educaţiei şi crede că toţi oamenii au dreptul şi datoria să cunoască totul despre tot; educaţia face ca omul să nu rămână o brută; spiritul uman este ca ceara care poate fi modelată, iar sufletul copilului este *tabula rasa* (nu există elemente înnăscute);

- educaţia trebuie să se bazeze pe respectarea legilor naturii – a naturii intime a copilului şi a naturii înconjurătoare – legi care trebuie cunoscute şi aplicate în educaţie;

- este un adept al cunoaşterii holistice (totalizatoare), care se poate realiza prin: cercetarea naturii, a propriului eu şi a lui Dumnezeu; Comenius este un reprezentant al umanismului Renaşterii, iar idealul său educativ este cel în care primează cunoaşterea întregului;

- consideră omul o fiinţă raţională, dar pentru a ajunge la această stare are nevoie de instrucţie;

- a valorificat creator tot ce era mai bun în pedagogie până la el, continuând tradiţia Renaşterii care încerca să facă învăţarea şcolară mai uşoară şi mai plăcută;

- consideră că învăţarea trebuie să se facă într-o manieră relaxată, dar disciplinată; să îi ajute pe copii să înveţe ştiinţa, o morală autentică, să fie educaţi în evlavie, astfel încât să se integreze bine şi repede în viaţa prezentă şi să se pregătească în vederea accederii în lumea viitoare;

- menirea omului este să realizeze fericirea veşnică prin comuniunea cu Dumnezeu; de aceea, scopurile sale sunt: cunoaşterea lucrurilor, să fie stăpân pe acestea ţşi pe sine, să raporteze totul şi pe sine la Dumnezeu; pentru acesta omul aspiră la erudiţie, moralitate şi religiozitate; pentru a accede la împărăţia veşnică omul trebuie să fie însă educat pentru perceperea şi stăpânirea lumii vizibile;

- principala formă de realizare a educaţiei este reprezentată de învăţământ;

- însuşirea cunoştinţelor se face în mod treptat, cunoştinţele se lărgesc asemeni unor cercuri concentrice; teoria cercurilor concentrice stă la baza planului de învăţământ şi al programelor pe care le-a elaborat;

- stabileşte care sunt factorii de care depinde realizare instrucţiei şi educaţiei, arătând importanţa fiecăruia (părinţi, comunitatea copiilor, şcoala, factori culturali) şi cum influenţează fiecare educaţia;

- construieşte un sistem de învăţământ pe patru niveluri valabil şi astăzi, bazat pe principii psihologice:

- *schola materna* – educaţia realizată în familie (de la naştere la 6 ani); se învaţă mersul, reguli de igienă, se face iniţierea în educaţia morală, se exersează simţurile şi se dezvoltă inteligenţa;

- *schola vernacula* – şcoala elementară (6 la 12 ani), se exersează simţurile, imaginaţia memoria prin deprinderea cunoştinţelor de religie, citire, scriere, aritmetică, istorie, geografie, astronomie, fizică, politică, morală, meserii; totul se învaţă în limba maternă;

- *schola latina* – gimnaziul (12 la 18 ani), se exersează priceperea, judecata prin aprofundarea materiilor din ciclul precedent, se învaţă latina şi alte limbi străine;

- *schola academica* – învăţământul superior, la acesta au acces doar cei înzestraţi; numeste acesta şi şcoala de pansofie, are rolul de a forma facultăţile care ne arată cum se poate menţine armonia.

- are o concepţie modernă asupra metodelor didactice: educaţia se realizează prin acţiune (activitatea proprie) şi bazându-se pe intuiţie; manualul pe care l-a scris folosea imagini ca mijloc de învăţare; metoda exemplificării se foloseşte în formarea morala şi religioasă şi în asimilarea cunoştinţelor, pornind de la exemplul naturii; jocul este o prelungire sau o completare a activităţii, fiind un mijloc important de manifestare a spiritului copilului;

- pentru ca educaţia să fie eficientă este nevoie de disciplină: identifică două tipuri de disciplină: cea brutală, bazată pe măsuri de constrângere (inclusiv fizică) şi una blândă, constând din sfaturi bune; - are în vedere toate tipurile de conţinuturi: educaţia intelectuală este necesară pentru accesul la cunoştinţe şi folosirea lor în viaţa zilnică, iar educaţia fizică este necesară pentru prelungirea vieţii pe pământ, pentru fortificarea trupului şi pentru sănătatea spiritului;

- pentru prima dată în istoria învăţământului a structurat un plan de învăţământ pe discipline şcolare şi a elaborat o programă în înţelesul, modern al termenului; programa a fost construită prin respectarea unor principii: selectarea cunoştinţelor, alegând din fiecare ştiinţă ceea ce este esenţial şi util elevilor, se merge de la general spre particular, cunoştinţele se acumulează treptat, dimensionate în funcţie de vârsta şi posibilităţile individuale ale copiilor;

- a introdus expresia de «an şcolar», a introdus sistemul vacanţelor, a fixat data începerii anului şcolar la 1 septembrie, programul zilnic cuprinde două ore de studiu dimineaţa şi două ore de repetiţii şi exerciţii după-masa;

- introduce sistemul de organizare pe clase şi lecţii, stabilind momentele unei lecţii:

- pregătirea prealabilă a copiilor pentru a înţelege ce este nou;

- prezentarea şi analiza elementelor noi, demonstrarea în vederea receptării lor;

- memorarea cunoştinţelor, reflectarea asupra a ceea ce se primeşte prin stabilirea unor reguli sau a definiţiilor;

- realizarea unor exerciţii aplicative, demonstrarea ipotezelor sau a regulilor;

- este primul gânditor modern care a formulat şi a teoretizat principiile didactice; principiile actuale se bazează pe reflecţiile pedagogului ceh, unele dintre axiomele formulate de Comenius găsindu-şi consacrarea şi fundamentarea teoretică doar în secolul XX (educaţia permanentă, predarea interdisciplinară, cunoaşterea holistică a realităţii.

În lucrarea *Pampaedia*, terminată la sfârşitul vieţii, prezintă reformarea întregii societăţi cu ajutorul educaţiei; *Pampaedia* este arta de a transplanta adevărata cunoaştere în mintea, vorbirea, inima şi mâna tuturor oamenilor. Acţiunea educativă este eficientă când vizează întregul şi se adresează tuturor părţilor sau acţiunilor omeneşti. Numai *schola universalis*, care se orientează asupra întregului are urmări benefice; paneducaţia se adresează tuturor, indiferent de vârstă, formaţie, ocupaţie sau rang social.

Comenius este cea mai importantă personalitate a pedagogiei moderne, pentru că a teoretizat toate problemele acestei ştiinţe. Este întemeietorul didacticii şi a capitolelor aferente (finalităţile educaţiei, principiile didactice, natura valorilor transmise, procedee şi metode de realizare a învăţării, modalităţi tehnice de reaizare a lecţiei), a teoretizat principiul educaţiei în conformitate cu natura. A proiectat sisteme educaţionale, a inventat orarul şcolar şi a pledat pentru un sistem democratic în învăţământ. A propus patru cicluri de învăţământ bazate pe specificul de vârstă; a fost un pedagog strălucit, nu doar un teoretician.

Educaţia în perioada Iluminismului[159]

Deşi apărute la mijlocul secolului al XVII-lea, ideile pedagogice ale lui Comenius s-au răspândit, totuşi, destul de greu. Întărirea burgheziei a contribuit la conturarea unui nou sistem de gândire, care punea în prim plan raţiunea umană: iluminismul. Susţinând importanţă instruirii maselor, ca modalitate de realizare a progresului, reprezentanţii acestui curent au contribuit implicit şi la dezvoltarea teoriei educaţiei. Printre cei mai importanţi reprezentanţi se numără: Jean Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvetius şi Denis Diderot.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) în romanul pedagogic *Émil sau despre educaţie (1762)*, expune câteva principii care au inspirat organizarea mai multor instituţii de educaţie în spirit rousseauist. Iată, mai jos, câteva dintre ele:

- o societate mai bună se formează transformând individul cu ajutorul educaţiei; - asigurarea libertăţii de manifestare a omului, în general, şi a copilului, în special;
- necesitatea cunoaşterii particularităţilor de vârstă ale copiilor;
- educaţia cuprinde dezvoltarea a ceea ce este dat copilului prin naştere;
- scopul educaţiei: formarea omului capabil să suporte binele și răul acestei vieţi;
- copilul trebuie scos de sub influenţa societăţii şi trimis în natură;
- învăţământul trebuie să fie plăcut şi să solicite efortul elevului;
- scopul educaţiei nu este erudiţia ci dezvoltarea gustului pentru ştiinţă şi înarmarea cu metodele care să-i permită însuşirea acesteia;
- insistă asupra rolului educativ al muncii fizice.

Ideile filozofului francez au inspirat organizarea mai multor instituţii de educaţie în spirit rousseauist.

Şcoala şi gândirea pedagogică în secolul al XIX-lea

Necesitatea instruirii elementare pentru categorii largi ale populaţiei, impusă de dezvoltarea industriei, a condus la generalizarea învăţământului primar şi apariţia a tot mai multe instituţii speciale de educare, dar şi la dezvoltarea unei teorii pedagogice corespunzătoare. Teoreticienii acestei perioade au fost J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart şi A. W. Diesterweg.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagog elveţian cunoscut pentru traducerea romanului pedagogic Émil al lui Rousseau, s-a ocupat mai întâi de industria textilă, ocazie cu care a cunoscut îndeaproape soarta copiilor săraci, obligaţi să muncească de mici. A condus mai multe aşezăminte cu scop educativ, dar cea mai mare realizare o reprezintă cel de la à Yverdon-les-Bains, deschis în 1805, unde şi-a pus în aplicare ideile pedagogice şi au fost educaţi aproximativ 250 de elevi, până în 1825. Concepţia pedagogică se găseşte în scrierile sale: *Orele de seară ale unui sihastru* (1780), *Cum îşi învaţă Gertruda copiii* (1801) *Cântecul lebedei* (1825) etc. A fost un adept al educaţiei prin muncă. A teoretizat principiul intuiţiei. În concepţia sa, scopul educaţiei îl reprezintă dezvoltarea forţelor interne specifice naturii umane – forţe fizice, intelectuale şi morale. A formulat o teorie a învăţământului elementar şi a insistat asupra dublului rol pe care trebuie să îl îndeplinească şcoala: formare şi informare a elevului.

Johann Friederich Herbart (1776-1841), filozof, matematician, fizician german, este socotit întemeietorul pedagogiei ca disciplină ştiinţifică. De asemenea, a fost unul dintre

[159] Iluminismul, numit și Epoca Luminilor sau Epoca Raţiunii, a fost o mișcare intelectuală, filozofică, ideologică și culturală, antifeudală, desfășurată în perioada pregătirii și înfăptuirii revoluțiilor din sec. XVII-XIX în țările Europei, ale Americii de Nord și ale Americii de Sud și având drept scop crearea unei societăți «raționale», prin răspândirea culturii, a «luminilor» în mase (cf. Carp Maxim).

fondatorii psihologiei copilului. Teoria sa pedagogică se bazează pe experienţa de învăţător şi educator. Convingerea sa era aceea că educaţia şi instrucţia nu pot fi despărţite, iar educatorul trebuie să aibă o bună pregătire psihologică, care să îi permită cunoaşterea copilului. A elaborat teorie privind desfăşurarea procesului de învăţământ, fixând ceea ce se vor numi mai târziu cele patru trepte psihologice ale lecţiei:

- claritatea – expunerea lecţiei de către profesor, pe baza intuirii obiectelor şi fenomenelor;
- asocierea – realizarea unei conexiuni între cunoştinţele noi şi cele deja achiziţionate;
- sistemul – avansarea unor generalităţi precum definiţiile, legile, normele;
- metoda – extinderea şi aplicarea noilor cunoştinţe.

A fost creatorul conceptului de tact în pedagogie, căutând metoda, mijlocul care permite transmiterea cunoştinţelor în maniera cea mai naturală şi eficientă. Concepţia pedagogică şi îndeosebi teoria lecţiei elaborată de Herbart au constituit un elemente importante în dezvoltarea acestei ştiinţe şi au oferit practicii şcolare o tehnică didactică superioară, contribuind la îmbunătăţirea procesului de învăţământ.

Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866), pedagog german, a fost preocupat ca şi Herbart de constituirea pedagogiei ca ştiinţă. A scris numeroase lucrări în care expune ideile sale pedagogice, operând mai multe distincţii, între: didactică şi metodică; pedagogie şi pedagogie şcolară, cunoştinţe şi cunoaştere. A pledat pentru o educaţie care dezvoltă predispoziţiile înnăscute ale individului.

Concluzii

Avem, în concluzie, o imagine a diferitelor viziuni despre educația muzicală de-a lungul timpului, din Antichitate și până în secolul al XIX-lea. Necesitatea acesteia a fost validată în timp. Nu putem renunța la această componentă educațională, fiind necesară în timpul preșcolarității și școlarității, ca și în spațiul public, social. Vizunile pedagogice sunt valabile și acum, în sistemul educațional contemporan, al secolului al XXI-lea.

Bibliografie:

Campbell, L. Campbell, B. & Dickinson, D. (2004). Teaching and Learning Through Multiple Intelligences, ed. Pearson, New York.

Cucoş, C. (2001). Istoria pedagogiei, Editura Polirom, Iaşi.

Drîmbă, O. (1990). Istoria culturii şi civilizaţiei, vol. III, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Levitin, D. J. (2006). This is your Brain on Music. The Science of a Human Obsession, ed. Penguin Books, New York.

Munteanu, G. (1999). Sisteme de educație muzicală, Editura Fundației Romania de mâine, București.

Niedermaier, A. (1999). Educatie muzicala moderna, Editura Hora, Sibiu.

Pașca, E. M. (2009). Sisteme de educație muzicală, Editura Artes, Iași.

xxx (1962), Dicţionar Enciclopedic, vol. I, Editura Politică, București.

xxx (1964), Dicţionar Enciclopedic, vol. II, Editura Politică, București .

Олена Семеног, м. Суми, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8697-8602

КОНЦЕПТ «УЧИТЕЛЬ» В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ПОЛЬСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСАХ

Анотація. *Представлено особливості вербалізації концепту «учитель» в українському та польському освітньому дискурсах; схарактеризовано сутність ключових понять (концепт, тезаурус, освітній дискурс, міждисциплінарний підхід); окреслено культурний та понятєвий компонент концепту «учитель» в українській і польській науковій думці. Акцентовано увагу на філософському імперативі Г. Сковороди – праця стає радістю і щастям лише тоді, коли вона є «сродною» і «свобідною»; людина природна (хлібороб) і її «сродна» праця, праця, до якої людина має природний нахил, хист, певні здібності людини описана в літературно-філософсько-педагогічних творах філософа. Здійснюючи аналіз концепту учитель, авторка керується положеннями міждисциплінарного підходу, в якому поєднані методи лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, педагогічної аксіології, положення когнітивно-дискурсивного, лінгвокультурологічного, лінгвоаксіологічного, праксеологічного підходів. Доведено, що українська, польська національні мовні картини неповторно кодують етнокультурний досвід навчання. Народні прислів'я відображають ціннісні орієнтири народу щодо виховання, національну специфіку позитивних уявлень про навчання, учителя, розум, працю вчителя, у повчальній формі описують життєвий досвід поколінь, виконують виховну, волюнтативну, комунікативну, естетичну функції. Важливим є також прагматизм, аргументованість й активний вплив паремій на користувачів, на формування здатності мислити, відображати і пізнавати об'єктивну дійсність; на загальний інтелектуальний розвиток, рівень пізнання, такі важливі на початку XXI століття.*

Аргуметовано висновкується, що від наших особистісних якостей, переконливого слова, культури мислення (самокритичності, глибини, гнучкості, оперативності), культури поведінки (ввічливості, тактовності, інтелігентності, коректності) значною мірою залежить мовно-національна вихованість молоді. Це є можливим, якщо педагогічна майстерність учителя неперервно вдосконалюється шляхом глибокого вивчення психопедагогіки й забезпечує високий рівень педагогічної взаємодії з учнями та колегами.

Ключові слова: *учитель, концепт, міждисциплінарний підхід, освітній дискурс, тезаурус, Г. Сковорода, вчительська праця, «сродна» праця, психопедагогіка, педагогічна майстерність.*

Olena Semenoh, Sumy, Ukraine

THE CONCEPT OF «TEACHER» IN UKRAINIAN AND POLISH EDUCATIONAL DISCOURSES

Abstract. *The article presents the peculiarities of verbalization of the "teacher" concept in Ukrainian and Polish educational discourses; characterizes the essence of key concepts (concept, thesaurus, educational discourse, interdisciplinary approach); outlines the cultural and conceptual component of the "teacher" concept in Ukrainian and Polish*

scientific thought. The focus is on the philosophical imperative of H. Skovoroda stating that work becomes joy and happiness only when it is «kindred» and «free»; a natural man (a farmer) and their "kindred" work, to which a person has a natural inclination, talent, certain human abilities, is described in the literary, philosophical, and pedagogical works of the philosopher. In analyzing the "teacher" concept, the author is guided by the provisions of an interdisciplinary approach that combines the methods of linguistic and cultural studies, cognitive linguistics, pedagogical axiology, and the provisions of cognitive-discursive, linguistic and cultural studies, linguistic and axiological, and praxeological approaches. It is proved that the Ukrainian and Polish national language pictures uniquely encode the ethnocultural experience of learning. Folk proverbs reflect the value orientations of the people regarding education, the national specificity of positive ideas about learning, teachers, mind, and teacher's work, describe the life experience of generations in an instructive form, and perform educational, voluntary, communicative, and aesthetic functions. The pragmatism, reasoning, and active influence of paremia on users, the formation of the ability to think, reflect, and cognize objective reality, the general intellectual development, and the level of knowledge remain the same important as at the beginning of the twenty-first century.

It is reasonably concluded that our personal qualities, persuasive speech, culture of thinking (self-criticism, depth, flexibility, efficiency), and culture of behavior (politeness, tact, intelligence, correctness) largely determine the linguistic and national education of young people. This is possible if the teacher's pedagogical skills are continuously improved through in-depth study of psychopedagogy and ensure a high level of pedagogical interaction with students and colleagues.

Keywords: *teacher, concept, interdisciplinary approach, educational discourse, thesaurus, H. Skovoroda, teacher's work, "kindred" work, psychopedagogy, pedagogical skills.*

У «Словнику української мови» Б. Грінченка[160] читаємо таке прислів'я: «Великою працею доходить чоловік освіти. «Праця як благо», працьовитість є однією із основних цінностей, які характеризують людину в українській та польській етнокультурі. Основу цих цінностей складають заповіді загальнолюдських цінностей: люби родичів своїх, не залишай в біді приятеля свого, самовдосконалюй Розум, Тіло, Душу[161].

Праця стає радістю і щастям лише тоді, коли вона є «сродною» і «свобідною», – доводив Григорій Сковорода. Людина природна (хлібороб) і її «сродна» праця, праця, до якої людина має природний нахил, хист, певні здібності людини описана в літературно-філософсько-педагогічних творах Г. Сковороди[162]. Ідеалом суспільства для Григорія Савича Сковороди було суспільство працівників, які пізнали радість творчої праці: «...пчела есть герб мудрого человека, в сродном деле трудящагося» [163].

У притчі «Вдячний Еродій» Г. Сковорода пише, що учитель і лікар – лише помічники природи: «Усяка справа спіє, якщо вона вказує дорогу. Не заважай тільки їй,

[160] Гринченко, Б. (Ред.). (1959). Словарь української мови : у 4 т. Київ: Вид-во АН УРСР.

[161] Семеног, О.М. (2017). Етнолінгводидактична культура учителя у праксеологічному вимірі. *Рідне слово в етнокультурному вимірі:* зб. наук. праць. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич : Посвіт. С. 461–471.

[162] Сковорода, Г. (1995). Пізнай в собі людину. Львів.: Світ.

[163] Сковорода, Г. (1973). Повне зібрання творів. У 2 Т. Т. 1. К.: Дніпро.

а коли можеш, усувай перешкоди і промощуй шлях для неї, дійсно сама вона чисто і вдало все виконає. Клубок сам собою покотиться згори, відсунь лише камінь, що стоїть на перешкоді. Не вчи його котитися, а лише допомагай. Яблуні не вчи родити яблуко, вже сама природа її навчила» [164].

Польський теолог, Папа Іван Павло ІІ зауважує: «Насамперед праця є власне даром і законом Божим, який становить сутність його як суб'єкта. Вона є природною властивістю й обов'язком, особливо дорослої людини, яка у професійній діяльності існує орієнтовно сорок років людського життя. Вона є умовою формування людської екзистенції й утвердження справжньої людини»[165].

Польська дослідниця Г. Вільк[166] окреслює цілий спектр значень слова «praca» в сучасній польській мові:

1. свідома, цілеспрямована діяльність людини, спрямована на виробництво конкретних матеріальних чи культурних благ, що є основою та умовою існування та розвитку суспільства; професія, зайнятість, робота, дія;

2.продукт людської праці, що розвиває щось; робота, пісня;

3. функціонування органу, механізму машини тощо; процес, хід дії, дія;

4. лише у пункті «професія, зайнятість як джерело доходу; робота, заробіток;

5. лише в пункті «командна діяльність, загальна діяльність групи людей, які виконують завдання разом»;

6. «заклад, де ти працюєш на життя; місце роботи, зайнятість).

Українсько-польське освітнє партнерство, міжособистісна взаємодія близьких за ментальністю народів, що значною мірою активізувалось у час загарбницької війни росії в Україні, заслуговує на особливу увагу. Широкий тематичний спектр освітньо-педагогічного дискурсу щодо багатоаспектного аналізу системи освіти Республіки Польща й України пропонують як українські (І. Андрощук, А. Василюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва, так і польські вчені (М. Квієк (M. Kwiek), Р. Гжегожевська (R. Grzegorczykowa), К. Денек (K. Denek), Б. Сітарська, М. Тонась).

Мета дослідження: з'ясувати особливості вербалізації концепту «учитель» в українському та польському освітньому дискурсах на засадах міждисциплінарного підходу.

Завдання дослідження: схарактеризувати сутність ключових слів, з'ясувати сутність міждисциплінарного підходу, окреслити культурний та понятєвий компонент концепту «учитель» в українському та польському освітньому дискурсах.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. У процесі опрацювання мовного матеріалу застосовано описовий метод, аналіз словникових дефініцій. Зіставний метод дозволив порівняти особливості вербалізації концепту в законодавчо-нормативних документах та в освітньому дискурсі.

Розглянемо ключові терміни дослідження: *концепт, тезаурус, освітній дискурс, міждисциплінарний підхід.*

---

[164] Сковорода, Г. (1995). Пізнай в собі людину. Львів: Світ.

[165] Wiatrowski, Z. (2010). Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia. *Semper in Altum. Zawsze wzwyż.* Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Stalowa Wola. S. 613 .

[166] Вільк, Г. (2013). Семантика праці. Катовице. URL: https://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/semantika_g_wilk_czw_st_e.pdf

У польській лінгвістиці термін *koncept* уживають паралельно із терміном поняття *pojęcie (reprezentacja).* Українські дослідники Ф. Бацевич[167], Т. Вільчинська[168], О. Маленко[169] трактують лексему *концепт* як осередок культури в ментальному світі людини, польська вчена Т. Вільчинська[170] – як згусток певних понять і уявлень, отриманих людиною упродовж життя, який вербалізується різними мовними засобами, що формують його номінативне поле, яке має комплексний характер і охоплює різні групи лексики.

Концепт особистості у сучасній філософії освіти і педагогіці характеризується як «динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини»[171], «сучасна соціокультурна людина, що успішно толерує у полікультурному середовищі і здатна витримати тиск глобалізаційних процесів»[172].

Поняття тезаурус С. Сисоєва та І. Соколова[173] характеризують як сукупність понять певної галузі науки, що відтворює обсяг і якість інформації, якою володіє наука про предмет дослідження. Учені узагальнюють тезаурус неперервної освіти у сучасній педагогічній освіті Польщі й Україні.

Досліджують й упорядковують українську педагогічну терміносистему С. Гончаренко («Український педагогічний словник»)[174], І. Зязюн, Н. Ничкало («Професійна освіта», 2001)[175] . Польську педагогічну терміносистему аналізують В. Оконь (Nowy słownik pedagogiczny)[176], А. Василюк у співавторстві з польським колегою М. Танась (Leksykon Pedagogiczny. Angielsko-polsko-ukraińki («Педагогічний лексикон англо-польський-український»)[177]. У виданнях подано основні поняття і терміни стосовно освітнього процесу, нові педагогічні теорії, концепції, категорії. Джерельною базою для довідникових видань слугують терміни з таких наук, як лінгвістика, педагогіка, психологія, філософія, інформатика тощо.

Освітня лексика в українській та польській мовах об’єднана асоціативно-логічними зв’язками та забезпечує міжкультурну комунікацію на різних рівнях у сфері освіти. Зокрема, до тезаурусу освітніх термінів фахівці відносять лексеми, що номінують поняття і явища цієї галузі та використовуються для професійного і науково-теоретичного спілкування фахівців освіти.

---

[167] Бацевич, Ф.С. (2009). Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. Київ: ВЦ «Академія».

[168] Вільчинська, Т. (2018). Слово і концепт: методика аналізу. *Лексика на перетині наукових парадигм*: монографія. Струганець, Л. (Ред.). Тернопіль: Осадца Ю. В. С. 106–122.

[169] Маленко, О.О. (2010). Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну): монографія. Харків: Харківське історико-філологічне товариство.

[170] Вільчинська, Т. (2018). Слово і концепт: методика аналізу. *Лексика на перетині наукових парадигм*: монографія. Струганець, Л. (Ред.). Тернопіль: Осадца Ю. В. С. 115.

[171]. Бойко, А.М. (2008). Особистість. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Кремень, В.Г. (Голов. ред.). К.: Юрінком Інтер. С. 628.

[172] Мацько, Л. (2009). Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. С.75.

[173] Сисоєва, С.О., & Соколова, І.В. (2010). Проблеми неперервної освіти: тезаурус наукового дослідження. наук. видання НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. К. : ЕКМО. С. 327.

[174] Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 374 с.

[175] Гончаренко, С. (2000). Професійна освіта : словник. Ничкало, Н.Г. (Ред.). Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

176 Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny.Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. 490c.

177 Wasyluk A., TanaśM. Leksykon Pedagogiczny. Angielsko-polsko-ukraińki. Warszawa-Kijó : Wyd. Naukowe NOVUM, 2006. 257 s.

Мета і завдання освітнього дискурсу полягає у створенні текстів, що дозволяють поширити повідомлення про знання, сформувати нові знання про зміст освіти, методи і прийоми навчання і виховання. В освітньо-педагогічному дискурсі акцентується увага на тематичну побудову, соціальну сферу (освіта), комуніканти (педагог, викладач, учитель, учень), мету (соціалізація суб'єктів освітнього процесу), цінності.

Н. Ничкало[178], ґрунтовно дослідивши аспекти наукових пошуків таких польських учених, як: Т. Новацький, З. Вятровський, Я. Карней, К. Чарнецький, акцентує увагу наукової громади на дослідженні концепту вчителя. Такий учитель успішно володіє мистецтвом аксіологічної взаємодії, впливає на процес самопізнання і саморозвитку молодих громадян України як самодостатніх й успішних у національному і глобальному просторі.

«Розвиток нації можливий лише за наявності освіченого, високодуховного, інтелігентного, професійного учительства, кредо якого – педагогічна майстерність», – наголошує Н. Ничкало. Саме у процесі досягнення результатів праці відбувається особистісне, професійне зростання людини й ефективність цього процесу залежить від ступеня різнобічності, продуктивності, творчого характеру трудової діяльності людини в різних соціально-економічних сферах[179].

На різних аспектах концепту «учитель» актуалізують увагу українські (І. Андрощук, А. Василюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва) і польські педагоги (З. Вятровський, М. Квієк (M. Kwiek), Р. Гжегожевська (R. Grzegorczykowa), К. Денек (Denek), Т. Новацький, Б. Сітарська, М. Тонась).

Здійснюючи аналіз концепту *учитель*, керуємось положеннями міждисциплінарного підходу, в якому поєднані методи лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, педагогічної аксіології, положення когнітивно-дискурсивного, лінгвокультурологічного, лінгвоаксіологічного, праксеологічного підходів.

Міждисциплінарні дослідження, зазначає С. Сисоєва[180], – це дослідження, що передбачають узаємодію різних галузей наукового знання у вивченні одного й того ж об'єкта складної реальності. До основних ознак міждисциплінарних досліджень науковці відносять поєднання різних галузей наукового знання, аналіз та інтерпретацію результатів із позиції «провідної» дисципліни.

Когнітивно-дискурсивний підхід ураховує стилістично-прагматичні елементи і морально-етичні настанови мовців, що забезпечують освітній дискурс. Освітнім

---

[178] Ничкало, Н. (2010). Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 22-28. Ничкало, Н.Г. (2011). Педагогіка праці і професійна підготовка в системі педагогічних наук. *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття*: зб. наук. пр. Черкаси-Київ. С. 142-152. Ничкало, Н.Г. (2010). Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу. Електронний ресурс. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Profesiina_pedagogika_u_konteksti _rozvutku.pdf Ничкало, Н. (2009). Філософія освіти і педагогіка праці в науковій діяльності професора Зигмунта Вятровського. *Педагогіка і психологія проф. освіти,* 1, 253–260.

[179] Ничкало, Н. (2010). Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках. *Теорія і практика управління соціальними системами,* 3, 23.

[180] Сисоєва, С. (2012). Сфера освіти як об’єкт дослідження. *Освітологія: польсько-український /українсько-польський щорічник*, І, 23. К.: ВП «Едельвейс».

дискурсом дослідники (А. Загнітко [181], Т. Радзієвська [182], С. Сисоєва[183][78]) називають сукупність текстів, об'єднаних загальною тематикою освітньої діяльності людини, що знаходить лінгвістичне відображення в різних функціонально-стильових типах текстів – нормативно-законодавчому, науковому, медійному, художньому, розмовному. Освітній дискурс охоплює такі ключові категорії концепту освіти, як знання, виховання, учитель, педагог, викладач, учень, майстерність, інновація.

Культурологічний підхід дозволяє розглядати народознавчий / етнокультурний складник концепту освіта. Т. Вільчинська[184] слушно зауважує, що в кожній мові існують ключові слова, за допомогою яких можливе розуміння певної культури і виокремлює критерії лінгвокультурної значущості концепту: поширеність (високочастотність); входження до усталених ідіоматичних конструкцій; номінативна щільність; лінгвокультурна маркованість; наявність «етимологічної пам'яті». Зіставний метод застосовуємо для виявлення загального і специфічного у розумінні знання, навчання в українській та польській лінгвокультурах.

Необхідними у дослідженні вважаємо положення В. Кременя щодо діалогічного розвитку культури як способу людського спілкування з прагненням взаєморозуміння і толерантної міжкультурної комунікації. Зокрема, зазначають А. Загнітко[185], Т.Космеда[186] , власне лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації спрямований на дослідження мовних і паравербальних маркерів культурної інформації з метою досягнення комунікативної співпраці, взаєморозуміння носіїв різних культур і запобігання комунікативному конфлікту, формування міжкультурної комунікативної компетенції на засадах культурного релятивізму й толерантності до чужої культури й мови, до їхніх культурних стандартів.

Пріоритетність етнокультурного підходу, за В. Кононенком[187,] полягає в тому, що етнокультура розглядається в органічному зв'язку історичного розвитку народу, його ментальності, національного характеру, самосвідомості, як один із визначальних засобів формування етноособистості; особистість здатна успішно долучатися до пізнання світової культури, загальнолюдських цінностей після того, як опанує свою національну культуру.

Серцевиною етнокультурного досвіду кожної мови є прислів'я і приказки, – зазначає польська дослідниця Р. Гжегожевська[188]. Поляки називають прислів'я і приказки mądrością ludu, українці – мудрістю народів. Український мовознавець С. Єрмоленко[189] підкреслює: «…одиниці традиційного лексично-фразеологічного рівня

---

[181] Загнітко, А.П. (2008). Основи дискурсології: науково-навчальне видання. Донецьк: ДонНУ.

[182] Радзієвська, Т.В. (2018). Дискурсивні простори: історико-лінгвістичний вимір. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

[183] Сисоєва, С. (2012). Сфера освіти як об'єкт дослідження. *Освітологія: польсько-український /українсько-польський щорічник,* І, 23. К.: ВП «Едельвейс».

[184] Вільчинська, Т. (2018). Слово і концепт: методика аналізу. *Лексика на перетині наукових парадигм:* монографія*.* Струганець, Л. (Ред.). Тернопіль: Осадца Ю. В. С. 106–122.

[185] Загнітко, А.П. (2008). Основи дискурсології : науково-навчальне видання. Донецьк: ДонНУ.

[186] Космеда, Т.А. (2000). Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів: Вид-во ЛНУ ім. І.Франка.

187 Кононенко, В.І. (2006). Концептологія в лінгвістичному аспекті. *Мовознавство,* 2-3, 111-117. Київ.

188 Grzegorczykowa, R. (1999). Pojącie językowego obrazu swiata. Językowy obraz swiata. Bartminski, J. (Red). Lublin: UMCS. S.39-47.

189 Abramowicz, M., Bartmiński, J., Chlebda, W., Językowo-kulturowy obraz świata Słowian na tle porównawczym Electronic resourse. Mode of access: http://www.ethnolinguistica -slavica. URL:

в їхній текстовій реалізації набувають багатопланового змісту, формують структуровані концепти…».

Українські прислів'я і приказки, польські przysłowie, слушно зауважує Х. Марьяк[190] у повчальній формі описують життєвий досвід поколінь, виконують виховну, волюнтативну, комунікативну, естетичну функції. Важливим є також прагматизм, аргументованість й активний вплив паремій на користувачів.

І. Серебрянська[191] на основі аналізу етнічної специфіки концепту освіта виокремила основні лексичні одиниці паремій у приповідках, які зібрав В. Плав'юк[192]: *наука, знання, розум, мудрість, учитися, учитель, школа, грамота:*

Наука для мудрості є тим, чим буква для науки: *Без грамоти не здобудеш знань, а без знань не станеш мудрим; Без науки так, як без рук; Вчися азбуки, прийде хліб у руки.*

про шанобливе ставлення до учителя: *Один учитель ліпше, як дві книжки; Шануй учителя, як родителя; Поважай учителя, як рідного батька, бо він тебе розуму навчить та в люди виведе.*

У польській та українській етнокультурі фразеосполуки вживаються з позитивною етичною оцінкою (nauczycielski trud, ofiarny trud; духовний труд, праведний труд, подвижницький труд) або на позначення результату творчої діяльності (praca doktorska, praca naukowa, творча праця).

У приказках двох народів знаходимо такі варіанти:

польськ. a co po czyjej wielkości, jak nie ma w głowie mądrości – укр. що там чиясь велич, коли немає розуму;

польськ. bez ciekawości nie ma mądrości – укр. без інтересу немає мудрості;

польськ. broda mędrcem nie czyni – укр. борода мудрецем не робить;

co głowa, to rozum – укр. що голова - то розум;

польськ. komu Bóg rozumu nie da, kowal mu go nie ukuje – укр. кому Бог розуму не дає, коваль йому не накує;

польськ. mądrej głowie dość dwie słowie – укр. мудрій голові достатньо два слова;

польськ. mądry przyjmie radę, głupi nią wzgardzi – укр. розумний приймає пораду, дурний нею погордує[193].

Отже, українська, польська національні мовні картини неповторно кодують етнокультурний досвід навчання. Народні прислів'я відображають ціннісні орієнтири народу щодо виховання, національну специфіку позитивних уявлень про навчання, учителя, розум, працю вчителя, у повчальній формі описують життєвий досвід поколінь, виконують виховну, волюнтативну, комунікативну, естетичну функції. Важливим є також прагматизм, аргументованість й активний вплив паремій на користувачів, на формування здатності мислити, відображати і пізнавати об'єктивну

org/index.php?option=com_content&view=article&id= 74: jzykowo-kulturowy-obraz-wiata-sowian-na-tle-porownawczym&catid=4:2008-12-13-17-04-25&Itemid=3

[190] Марьяк, Х. Проба історіографічного переліку польських прислів'їв і приказок. хронологія пареміологічних збірок. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proba-istoriografichnogo-pereliku-polskih-prislivyiv-i-prikazok-hronologiya-paremiologichnih-zbirok.

[191] Там само.

[192] Павлюк, В.С. (1946). Приповідки або українсько-народна філософія. Електронний ресурс. Едмонтон, Альберта, 1946. URL: http://diasporiana.org.ua/folklor/7784-plavyuk-v-p.

[193] Przysłowia polskie/ Wyb. i opracow. K. Stefańska-Jokiel. Wrocław: Wyd. Europa, 2006. 200 s.

дійсність; на загальний інтелектуальний розвиток, рівень пізнання, такі важливі на початку XXI ст.

Важливу роль відводимо аксіологічному підходу (аксіологія з грецьк. ахіа – цінність, logos – слово), що якісно збагачує наукові погляди на роль текстів, дискурсів, що розвиває пам'ять, увагу, уяву, «мовомислення і мовотворення» (Л. Мацько[194]). Аксіологічний контекст концепту освіта розглядається дослідниками в межах лінгвістичної та педагогічної аксіології, що поєднують філософські, соціологічні, історичні та культурологічні, лінгвістичні засади формування системи цінностей. Поняття «цінності» характеризуємо за Малим словником етичним як «усе те, що гідне бажання і вибору; є кінцевою метою людських прагнень»[195]. Поза системою цінностей, слушно зауважує Казімеж Денек (Kazimierz Denek), освіта не має сенсу[196].

Польський дослідник наголошує, що для освіти та науки засадничий характер мають цінності пізнання та цінності універсального (загальнолюдського) характеру. Для освіти властиві такі цінності, як новизна, істинність, творчість[197]. Важливі також ясність, чіткість та очевидність знання, а також певні характеристики суб'єктів освітнього процесу: свобода, відповідальність, справжність, діалог, відкритість, повага.

В Україні і Польщі у наукових дослідженнях активізується праксеологічний аспект концепту учитель, основними семами якого є *успіх, ефективність, результативність* праці, що може бути зумовлено як глобалізацією, так і ментальними особливостями культури.

Для аналізу інновацій в освіті доцільно застосовувати також і лігвопраксеологічний підхід, що ґрунтується на принципах праксеології: якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність. У довідникових джерелах поняття «праксеологія» (грец. praxis (дія, практика), praktikos – діяльний; лат. praxeus (дія) і logos – слово, вчення) означає «знання про дії», пізнання практики в її філософському розумінні, отримання загальної інформації про людську діяльність, галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій або їх сукупності під кутом зору ефективності; науку, що вивчає історичні типи і види практики - раціональні форми організації людських дій, що спрямовані на зміну природи, суспільства і самої людини. Поряд використовують і термін лінгвопрагматика (грецьк. pragma – дія; pragmatos – справа); так називають галузь мовознавства, що вивчає мову в соціальному, ситуативному контексті (Дет. див.[198]).

Дослідження вчених у другій половині XX ст. були покладені в основу теорії ефективної діяльності («вправної життєдіяльності») Т. Котарбіньського (1886-1981). Польський вчений визначив праксеологію як загальну теорію ефективної організації діяльності, дисципліну, що синтезує дані різних наук, які відносять до організації праці, як «граматику дій», що у практичному відношенні з'ясовує шляхи і засоби підвищення продуктивності праці в кількісному і якісному смислах. Завдання праксеології, довів Т. Котарбинський)[199], – на основі широких узагальнень акумуляції історичного досвіду

[194] Мацько, Л.І. (2009). Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова.
[195] Mały słownik etyczny / S. Jedynak (red.). Bydgoszcz, 1994. 248 s.
[196] Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2000. s.21.
[197] Там само.
[198] Семеног, О.М. (2017). Етнолінгводидактична культура учителя у праксеологічному вимірі. *Рідне слово в етнокультурному вимірі:* зб. наук. праць. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич : Посвіт. С. 461–471.
[199] Котарбінський, Т. (1963). Вибрані твори. М.: Вид-во іноземної літератури.

обґрунтувати і виробити норми максимальної доцільності діяльності. Положення праксеології використовуємо у дослідженні новітніх понять в освітньо-педагогічному дискурсі.

У Законі України «Про вищу освіту»[200] виділено кілька лексем на позначення учасників освітнього процесу, серед яких пріоритет належить лексемам на позначення педагогічних, науково-педагогічних працівникам (у звичному розумінні – викладачі, учителі, педагоги). Терміни по-різному характеризують в освітньому дискурсі.

У словникових та енциклопедичних джерел лексему ***педагог*** охарактеризовано так: особу, яка займається викладацькою й виховною діяльністю, розробляє проблеми педагогіки; учитель; вихователь; науковий працівник/співробітник (науковець), який досліджує теоретичні проблеми педагогіки.

І. Серебрянська зосереджує увагу на певних відмінностях в семантичній структурі слів *учитель* і *педагог*: у першому – акцент зроблено на тому, що особа може передавати знання з певних дисциплін і поза межами аудиторії, класу, закладу освіти, у другому – ж підкреслено, що в педагога має бути фахова підготовка[201] (вважаємо тау тезу дискусійною). Спільним змістовим компонентом обох термінів є сема «виховна діяльність».

У «Словнику української мови» лексема ***вчитель*** означає особу, яка навчає, викладає який-небудь навчальний предмет у школі», є авторитетом у якій-небудь галузі, впливає на інших, передає свій досвід, знання, служить для них прикладом[202].

У словнику польської мови пропонується така характеристика: «вчитель» – «людина, яка займається навчанням інших», «професійно займається освітою – навчанням, вихованням інших; *педагог*»[203]. Розмежування учитель – педагог, яке запропонувала І. Серебрянська, не властиве польській традиції.

У польській Карті вчителя зазначається, що цю посаду може отримати тільки особа, яка, має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила заклад із педагогічної підготовки і працює відповідно до отриманої кваліфікації, дотримується основних моральних принципів і, здоров'я якої відповідає нормам, що необхідні для здійснення професійних обов'язків[204] .

Учителів обох країн, як показує аналіз словників української та польської мови, освітнього дискурсу В. Андрущенко[205], В. Кремень[206], І. Зязюн, українські і польські

[200]Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37–38, ст. 2004. Електронний ресурс.URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

[201]Серебрянська, І. М. 92018). Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С. С.231

[202] Словник української мови (онлайн). (2016). Т. 1–6. Український мовно-інформаційний фонд НАН України. URL: http://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=216374&page=1238.

[203]Słownik języka polskiego. URL: https://sjp.pwn.pl/sjp/nauczyciel;2487580.html

[204]Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. (2008). Poznań: Oficynf Ekonomiczna Wydawnictwa.

[205]Андрущенко, В., Бойченко, М., Горбунова, Л., &Надольний, І. (2012). Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір: монографія. К : Педагогічна думка.

[206] Кремень, В. (2019). Освіта як запорука миру: шлях до людини. Освіта для миру = Edukacja dla pokoju : зб. наук. пр. Міністерство освіти і науки України, НАПН України. Т. 1, 6. Київ: ТОВ «Юрка Любченка».

педагоги Н. Ничкало[207], С. Сисоєва[208], З. Вятровський[209] об'єднує належність до європейської культурної традиції.

Аналізуючи роль учителя в польському суспільстві, польський дослідник З. Вятровський [210] наголошує, що «учительство (...) як вид професії має значний вплив на свідомість поколінь однаково як в інтелектуальному аспекті (створює можливості для розвитку), так і в духовному (пропонує різні системи цінностей як провідних ідей життя особистості і суспільства)… Те, яким є суспільство, як мислить, як працює, що цінує, до чого прагне і в якій мірі – залежить, і то великою мірою, від учителя».

Н. Ничкало[211], характеризуючи розвиток професійної освіти України і Польщі в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів й інтегративну місію учителя XXI ст., наводить цитату польського дослідника Б. Наврочинського. Відомий гуманітарій підносить учителя до рівня співтворця духовних сил дитини: «не вплине творчо на розвиток молоді той, хто сам є ніким. Молодь ... охоче ... віддає управління своєю душею в руки такого вчителя, який є особистістю».

В. Оконь у «Новому педагогічному словнику» характеризує лексему *учитель* з урахуванням нових тенденцій і акцентує на лексемі *розвиток:* це особа, яка передає знання, навчає жити в суспільстві. Учитель навчає, виховує та розвиває учнів (дітей, підлітків, дорослих), що знаходяться під його опікою. Учитель стає таким, коли він розвивається[212].

У контексті аналізу культурного та образно-ціннісного складників концепту *учитель* звернемося до освітньо-теологічного дискурсу Папи Іоана Павла II (1920 – 2005)). У наукових студіях і виступах Івана Павла II виокреслено концепт «учитель»[213] . Це «вірний товариш», «помічник», а «учительський діалог – дружній і відкритий діалог», пріоритетна функція вчителя - виховання людини є працею для майбутнього. «Професія вчителя – це релігійне покликання», якщо не «вистачить власної мотивації, вчительське покликання «відірветься від кореня».

Дослідник не приймає авторитарної ролі вчителя, дозволяє замислитися над сутністю свобідної, радісної, оптимістичної вчительської праці, спираючись на досвід співвітчизників, відомих як у католицькому, так і християнському середовищі.

Концепт учительської праці Папа Римський розкриває також через лексеми *дитина, мова*. Святий Отець214 називав дітей «даром життя», «даром Бога», «посмішкою неба, подарованою землі», «справжніми коштовностями сім'ї і суспільства», «надією, яка постійно розцвітає наново, майбутнім, яке завжди

---

[207] Ничкало, Н.Г. (2014). Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

[208] Сисоєва, С. (2012). Сфера освіти як об'єкт дослідження. *Освітологія: польсько-український / українсько-польський щорічник,* І, 22-29. К.: ВП «Едельвейс».

[209] Wiatrowski, Z. (2010). Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia. Semper in Altum. Zawsze wzwyż, 613-616. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Stalowa Wola.

[210] Там само. S. 616.

[211]Ничкало, Н.Г. (2014). Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

[212]Okoń, W. (2007). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

[213]Прокопович, М. (Пер. з італ.). (2005). Іван Павло II. Пам'ять та ідентичність. Бесіди на зламі століть, 111. Львів: Літопис.

[214] Прокопович, М. (Пер. з італ.). (2005). Іван Павло II. Пам'ять та ідентичність. Бесіди на зламі століть, 134. Львів: Літопис.

залишається відкритим», наголошував на посильності фізичної і розумової дитячої праці.

Напередодні свята дитини (так Понтифік називав Різдво) у 1994 р. Папа написав спеціальне Послання до дітей. Знаючи, що молитва дитини володіє величезною силою, Папа доручив своїм вихованцям величне завдання: «Ви чутливі до любові і лякаєтеся всякої ненависті. Ось чому Папа може розраховувати на те, що виконаєте його прохання, приєднаєтеся до його молитви за мир в усьому світі, за мир і гармонію у вашій родині, за дітей у різних частинах світу, які змушені страждати від голоду, хвороби, війни, від відсутності родинного тепла»[215]. У цьому Посланні віра і повага до дітей.

На ролі родини і мови наголошується в посланні Папи Івана Павла ІІ «До молоді всього світу»: «…Якщо родина є першим вихователем кожного…, через родину тим вихователем є рід, плем'я чи народ, з якими нас єднають культура, мова та історія. Найважливішою є культурна спадщина, ядро якої формує мова. Батьки навчили вас тієї мови, яка здатна поєднати із суспільством, з іншими людьми. Ця єдність має ширші кордони, ніж сама родина … Маю на увазі кордони … нації чи народу»[216].

Розвиває ці міркування Іван Павло ІІ у книзі «Пам'ять і ідентичність»: «Головним знаряддям поступового творення національної культури є мова. За її допомогою людина виражає правду про світ і про себе саму і передає іншим плоди своїх пошуків у різноманітних царинах знання. Так здійснюється спілкування між суб'єктами, яке слугує глибшому пізнанню істини, а через це – поглибленню і зміцненню власної тотожності»[217].

Ці ж ідеї сповідував І. Зязюн[218], котрий доводив, що вчительська професія– це початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною. ...учитель уособлює в самому собі творця уроку, і виконавця, і режисера виконання творчого задуму для отримання найвагомішого результату – глибокого знання учнями.

У польському словнику синонімів[219] пропонуються широкий спектр синонімів до лексеми *учитель,* що вияскравлюють її як окрему концептосферу: людина, яка віддана певній ідеї та проголошує її (агітатор, апологет, активіст, експонент, проповідник, гуру, провісник, ідеолог, розповсюджувач, представник, першовідкривач, популяризатор, преторіанець, пропагандист, оратор, сіяч, послідовник, борець, поборник, розповсюджувач, оратор, послідовник); у шкільному контексті – викладач; як особа, яка передає знання (авторитет, репетитор, наставник, лідер, науковий керівник, педагог, еталон); як поважний вчитель (експерт, керівник, майстер, наставник, тренер); у значенні, що використовувалося у давнину (майстер, вихователь).

Багатозначне слово пропонується у словнику і щодо виконання у вищій школі: (доцент, лектор, академічний учитель, ведучий, той хто проводить навчання, той, хто проводить заняття, вихователь, лектор, доповідач, ведучий, референт); особа, яка

[215]Bilicki, T. (2000). Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II. Kraków. s.55.

[216]Іван Павло ІІ. Послання Папи Івана Павла ІІ. (2001). К.: Літопис. URL: www.litopys.lviv.ua/.../filosofija_1.html

[217]Прокопович, М. (Пер. з італ.). (2005). Іван Павло ІІ. Пам'ять та ідентичність. Бесіди на зламі століть. Львів: Літопис. С.45.

[218]Семеног, О.М. (2015). Краса вчительської праці у рефлексіях українських і польських педагогів. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 137–142.

[219]Synonim, Net. Największy internetowy słownik synonimów. Electronic resourse. URL: https://synonim.net/synonim/nauczyciel.

передає знання комусь (коуч, демонстратор, інструктор, тренер); відповідальна за навчання (педагог-теоретик, наставник, ведучий, інструктор, стажер)[220].

Ураховуючи фахову роль сучасного вчителя в Європі, польська дослідниця Б. Сітарська фіксує в освітньому дискурсі і такий синонім, як *трансформативний інтелектуал*[221]. Така лексема увиразнює концептосферу неперервної освіти, зокрема трансформативного навчання дорослих, шо зосереджене на зміні учасників освітнього процесу у ставленні до самих себе і оточуючого світу.

Універсальною номінацією І. Серебрянська, провівши аналіз низки українських мовних та педагогічних словників[222], визначає лексему *викладач.* Серед ознак особи: здійснює викладацьку діяльність, читає лекції, веде уроки в навчальних закладах. Дослідниця також наводить синоніми: *педагог, учитель, інструктор, професор, наставник*.

Лексему *викладач* доповнимо характеристикою у педагогічних довідниково-енциклопедичних джерелах: викладач – це «фахівець із необхідною вищою фаховою і психологічною педагогічною підготовкою, який здійснює педагогічну, навчально-виховну та організаційно-методичну роботу у професійно-технічних навчальних закладах, ВНЗ різних рівнів акредитації», «штатна посада у професійно-технічних навчальних закладах та ВНЗ».

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» подано замість терміна *викладач* уведено термін *викладацький персонал* (teaching stuff). У документі зазначається, що так називають «персонал вищого навчального закладу/закладу вищої освіти, основним завданням якого є викладання» [223].

Ретельний аналіз лексем на позначення педагогічних і науково-педагогічних працівників в українських і польських нормативних та освітніх наукових джерелах здійснила І. Андрощук[224]. Дослідниця зауважує, що посадам педагогічних і науково-педагогічних працівників у Республіці Польща відповідають такі посади: дидактичні й науково-дидактичні працівники. Науково-педагогічні / науково-дидактичні працівники мають наукові ступені і вчені звання, зазвичай, це випускники університетів 80-х років ХХ ст.; педагогічні / дидактичні працівники – це працівники, які мають ступінь магістра (це випускники університетів початку ХХІ ст.) і мають право працювати над дисертаційним дослідженням.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014) працівники закладів вищої освіти можуть займати посади педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників і за основним місцем роботи провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність. Педагогічні працівники – це

[220]Szulc, A. (1984). Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego: dydaktyka języków obcych. Warszawa Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

[221]Сітарська, Б. (2005). Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів. (Автореф. дис. док. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

[222]Серебрянська, І.М. (2018). Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С.

[223]Захарченко, В.М., Калашнікова, С.А., Луговий, В.І., Ставицький, А.В., Рашкевич, Ю.М., &Таланова, Ж.В. (2014). Національний освітній глосарій : вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. Кремень, В.Г. (Ред.). Київ Плеяди. С.14.

[224]Андрощук, І. (2019). Професійний розвиток науково-педагогічних/дидактичних і педагогічних / дидактичних працівників закладів вищої освіти України і Республіки Польща в контексті освіти для миру. Освіта для миру = Edukacja dla pokoju : зб. наук. пр. Т. 2, 153-166. Міністерство освіти і науки України, НАПН України. Київ: ТОВ «Юрка Любченка».

особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти здійснюють навчальну, методичну та організаційну діяльність. Наукові працівники – це особи, які за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-організаційну діяльність та мають відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання[225].

Згідно із Законом про вищу освіту Республіки Польща[226], працівники університетів можуть займати посади науково-дидактичних, дидактичних, наукових, дипломованих бібліотекарів та дипломованих працівників документації й наукової інформації, хоча немає однозначного зв'язку між ступенем або званням із посадою.

В українському дискурсі закладів вищої освіти лексема *педагогічний працівник* може вживатись на позначення викладача і методиста, лексема *науково-педагогічний працівник* реалізується в таких лексемах: *викладач-стажист, асистент, старший викладач, викладач, доцент, професор*. У польському дискурсі вищої школи виділяють лексеми на позначення дидактичних працівників – *інструктор і лектор, викладач і старший викладач*; наукових та науково-дидактичних працівників – *асистент, ад'юнкт, професор візитуючий, професор надзвичайний*[227].

Концепт «Учитель» увиразнюється також у лексичних новотворах освітньо-педагогічного дискурсу. Важливою ознакою інноваційної діяльності є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні («Енциклопедія освіти» за ред. В. Кременя)[228].

В «Українському педагогічному словнику» уживане на позначення також діяльності вчителів та вихователів, спрямована на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл»[229].

У польському «Новому словнику педагогічному» новаторство охарактеризовано як діяльність учителів та вихователів, спрямована на покращення дидактичної і виховної роботи шляхом втілення власних раціоналізаторських задумів[230]; у польській «Енциклопедії педагогічній XXI століття» новаторством названо нове розв'язання програмних, організаційних або методичних завдань щодо поширення або модифікацію та реалізацію в школах, навчальних закладах цілей і змісту навчання, виховання чи опіки, можуть стосуватися однієї є чи кількох навчальних дисциплін або удосконалення якості діяльності школи[231].

---

[225]Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37–38, ст. 2004. Електронний ресурс. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

[226]Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym. Electronic resource. URL:https: //www.nauka.gov.pl (дата звернення: 07.09.2022); USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf

[227]Андрощук, І. (2019). Професійний розвиток науково-педагогічних/дидактичних і педагогічних / дидактичних працівників закладів вищої освіти України і Республіки Польща в контексті освіти для миру.Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр. Т. 2, 153-166. Міністерство освіти і науки України, НАПН України. Київ: ТОВ «Юрка Любченка».

[228]Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.

[229]Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник, 233- 234. Київ: Либідь.

[230] Okoń, W. (2007). Nowy słownik pedagogiczny, 332. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

[231]Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. (2004). T. 3, 703. Warszawa: Wydawnictwo «Żak».

До новітніх понять «освітнього суспільства», які фіксують словники, відносять лексеми *компетентний – kompetentny, miarodajny*, що означають досвідчений у певній галузі; той, хто володіє компетенцією (повноважний, повноправний у вирішенні будь-якого питання). Відповідно до «Універсального словника польської мови», *«компетенція* – це діапазон знань, умінь і навичок, здатності, адекватності до завдань із урахуванням трьох (знання, вміння, ставлення до...) або чотирьох (знання, вміння, здібності і ставлення) елементів, що входять до її структури[232].

З-поміж лексем відзначимо лексему «європейський вибір освіти», яка увиразнилася в сучасному українському та польському суспільствах з метою «рівнятися на світові стандарти» і знайшла відображення в низці спільнокореневих слів: *європеєць, європейський, по-європейському, європейськість.*

Отримали популярність у працях лінгвістів (Л. Мацько[233], О. Тараненко [234235236]) лексеми *елітний та елітарний*. Учителів, студентів названо *національною елітою України, з'являються елітні (елітарні) школи, фіксовані і власні назви «Елітарна світлиця»* (клуб при Київському міському будинку вчених, що має на меті широке обговорення актуальних проблем суспільства, науки, культури). Особистість українського вченого, а особливо педагога-філолога, – доводить Л. Мацько, – має насамперед відзначатися українською елітарністю. Ідеться про активну, толерантну особистість, для якої властиві національний колорит, нормативність, стильова індивідуальність, чітка вивіреність відбору мовних засобів, включеність у європейський культурний контекст.

Під впливом англ. *effective* зі значно ширшою структурою значень, ніж укр. *ефективний,* лексема розвиває значення, близьке до лексеми *успішний*: *ефективний менеджер, ефективний ректор.* О. Тараненко[237] пропонує й оцінне переосмислення лексем *кар'єра, кар'єрист,* що позбулися конотації певної несхвальності і натепер в українському та польському соціумах уживаються на позначення шанованих людей, які досягли успіху в житті: *успішна кар'єра, блискуча кар'єра* тощо.

Увиразнює потенціал уживання і прикметник *креативний, зокрема* на позначення певних властивостей людини, її діяльності та результатів цієї діяльності *(креативні здібності, креативне мислення, креативний потенціал, креативний підхід, креативна ідея, креативний проєкт* тощо). О. Тараненко[238] пояснює відмінність у семантиці лексем *творчий /креативний: креативне / творче мислення, творчий клас).* Українське слово *творчий* належить до сфери духовності, а англійське *креативний* асоціюється із уживанням у сфері практичної діяльності.

---

[232]ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Electronic resource. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annexrecommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf

[233]Мацько, Л.І. (2009). Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова.

[234]Тараненко, (2012). О.О. Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.). *Мовознавство*, 3, 3-31; 5, 13-40; 6, 3-22.

[235]Тараненко, (2013). О.О. Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.). *Мовознавство*, 6, 3-26. 4

[236]Тараненко, (2014). О.О. Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.). *Мовознавство*, 1, 3-31; 3, 3-33; 5,14–34.

[237]Тараненко, О.О. (2012). Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.). *Мовознавство*, 5, 13-40.

[238] Там само.

В український та польський дискурси початку XXI ст. повноцінно входить тематична група концепту «Нова українська школа». Як показує аналіз Концепції «Нова українська школа»[239], шкільних програм з різних предметів для 10-11 класів, новий зміст освіти ґрунтується на формуванні в учнів низки компетентностей. В українському та польському дискурсі другої половини XX – початку XXI ст. повноцінно входить тематична група концептосфери *освіта*, яка отримує вже статус власної концептосфери – *неперервна освіта /* kształcenie ustawiczne.

«Неперервна освіта», «пожиттєва освіта», «освіта дорослих», «освіта, що продовжується» – ці та інші сполуки заполонили освітній ландшафт (термін – С. Терепищий[240]), стали важливими факторами інтелектуального і творчого життя суспільства початку третього тисячоліття. «Освіта почала сприйматися державами і народами як найвище право і ціннісний скарб Людини[241], а її «філософсько-педагогічна ідея, доводить І. Зязюн, – це невпинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду» [242].

Освітянська громада все частіше закцентовує увагу на проблемі якості неперервної педагогічної освіти, розглядаючи її як необхідну умову сталого розвитку, нарощування людського капіталу, головний складник національної безпеки держави. Чим сильніший і досконаліший людський капітал (освіта, знання, кваліфікація, досвід, здоров'я, мотивація, продуктивність праці), тим більше можливостей для розвитку і саморозвитку держави й особистості.

Якісна освіта, на переконання В. Кременя[243], має формувати потребу в постійному розвитку і саморозвитку особистості засобами формальної, неформальної та інформальної освіти.

В «Енциклопедії освіти» поняття *«неперервна освіта»* представлено як процес, що охоплює усе життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти[244].

Основні положення неперервної освіти знайшли відображення у документах ЮНЕСКО «Навчатися аби жити», в ухвалених міжнародних конвенціях, рекомендаціях, деклараціях (Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region[245]; Memorandum on Lifelong Learning (2018)[246]; World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action[247]; Workshop

---

[239]Концепція «Нова українська школа» 2016 р. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf

[240]Терепищий, С.О. (2016). Сучасні освітні ландшафти. К.: «Фенікс», С.3.

[241]Філіпчук, Г.Г. (2014). Націєтворчість освіти. Чернівці: «Зелена Буковина».

[242]Зязюн, І.А. (2003). Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти:* монографія. С. 13.

[243]Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. Доповідь Президента НАПН України В.Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. URL: http : //www.mext.go.jp.

[244]Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер. С.580.

[245]Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region. Electronic resourse. URL: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf.

[246]Report of Commission of the European Communities. (2018). *Memorandum* on Lifelong Learnin. Electronic resourse. Brussels. 2018. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_ Lifelong_Learning.pdf. (viewed on 18.11. 2019). Title from the screen.

[247]World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action. Electronic resource. 9 October 1998. Paris URL: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declara-tion_eng.htm (data of appeal: 12.11.2019).

«Measurement of Human Security». Summary of Deliberations [248]; The Human Security Framework and National Human Development Reports: A Review of Experiences and Current Debates[249]).

У національні освітні простори, глосарії[250], наукові дослідження поступово входить міжнародна абревіатура «LLL» – *lifelong learning,* що означає можливий рух особистості по лабіринтах освітніх шляхів у сучасному цивілізованому світі, терміни «пожиттєва освіта» (life long education), «освіта дорослих» (adult education), «освіта, що продовжується» (continuing education, contunuous education) та ін., семи яких означені акцентом на самоосвіту, самовиховання, індивідуалізацію навчання; інтердисциплінарність знань, терміни *Lifelong learning* і *Lifelong education* уживають як абсолютні синоніми.

Дослідники відзначають динаміку інтернаціональної освітньої лексики, зокрема соціальний інтелект (social intelligence); крос-культурна компетентність (cross cultural competency); нова медіаграмотність (new media literacy); трансдисциплінарність (transdisciplinarity); дизайн-мислення (desing mindset); когнітивне управління (cognitive load management); віртуальне співробітництво (virtual collaboration). В українську та польську мови проникають інтернаціональні терміни *компетентнісний підхід, академічна мобільність, кредит, тьютор, фасилітатор, коуч (*усе ж більшою повагою серед освітян користується слово наставник. Відомо, що релігійні значну роль відводили духовному наставнику.

В умовах реформування загальної середньої і вищої освіти й утвердження особистісно орієнтованої моделі освіти актуалізується потреба у професійно мобільних педагогах. У словнику іншомовних слів поняття «мобільність» (від лат. mobilis) окреслено як «рухомість», здатність до швидкого пересування, дії[251].

Отже, такі фахівці мають бути самобутніми особистостями, які здатні до «інноваційного типу професійної діяльності», швидко й успішно адаптовуються до складних умов професійної дійсності, проявляють готовність відповідально приймати рішення, тобто є професійно мобільними.

Професійно мобільний фахівець – це компетентний фахівець. У проєкті Tuning Europe[252] визначено загальні, інтегральні, фахові компетентності, важливі для професійної мобільності: здатність до розв’язання проблем, до навчання; здатність працювати як самостійно, так і в команді; здатність застосовувати знання на практиці; здатність пристосовуватись до нових ситуацій, досягати успіху, породжувати нові ідеї (креативність), спілкуватися з експертами з інших галузей; здатність до критики та самокритики; навички управління інформацією; елементарні комп’ютерні навички;

[248]Workshop «Measurement of Human Security». Summary of Deliberations. Harvard University JFK School of Government, November 30, 2001. URL: http://www.humansecurity-chs.org/activities/ outreach/ measure. html. Last access 27.07.2019).

[249]The Human Security Framework and National Human Development Reports: A Review of Experiences and Current Debates. NHDR Occasional Paper 5 / Ed. by R. Jolly and D. Basu Ray. Electronic resource. New York: UNDP, 2006. URL: http://hdr.undp.org/en/content/human-security-framework-and-national-human-development-reports (data of appeal: 12.11.2019).

[250]Захарченко, В.М., Калашнікова, С.А., Луговий, В.І., Ставицький, А.В., Рашкевич, Ю.М., Таланова, Ж.В. (2014). Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. Кремень, В.Г. (Ред.). Київ: Плеяди.

[251]Сучасний словник іншомовних слів (2007). Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС. (Modern dictionary of foreign words (2007). Kharkiv: TORSING PLUS).

[252]Turning Education Structures in Europe. Retrieved from: http://tuning.unideusto.org.

міжособистісні навички та уміння; усне і письмове спілкування рідною мовою; здатність до взаємодії (робота в міждисциплінарній команді) та прийняття рішень.

Інноваційні процеси у педагогічній та філологічній освіті, динамічні мовні зміни, нагальна потреба розробки і реалізації ефективних підходів до формування культуромовних особистостей учнівської і студентської молоді детермінує посилену увагу до нових напрямів лінгвістики, зокрема комунікативної та когнітивної лінгвістики, теорії дискурсу, лінгвістики впливу.

В українському і польському освітньо-педагогічному дискурсі з'являються низка нових термінів на позначення нових напрямів педагогіки: *альтернативна педагогіка, андрагогіка, екологічна педагогіка, гуманістична педагогіка, критична педагогіка, педагогіка культури, медіа-педагогіка, натуралістична педагогіка, педагогіка опіки, персоналістична педагогіка, педагогіка постмодернізму, педагогіка праці, педагогіка реформ, спеціальна педагогіка, суспільна педагогіка, педеутологія*, які прагне розкрити польський вчений В. Оконь у новому педагогічному словнику[253].

В українському та польському освітньому просторі актуалізується і низка термінів, популярних у попередні століття чи десятиліття, зокрема лексема *педевтологія (pedeutologia)*[254]. Розробником польської педевтологічної думки вважають Гжегожа Пірамовіча. Дослідник ще у 1787 р. написав перший підручник з педагогіки праці «Обов'язки вчителя». Натепер педевтологію, науку про суспільну роль педагога, сенс, зміст і результативність праці вчителя, його самовдосконалення, професійну підготовку, зазначає З. Вятровський, уведено до переліку обов'язкових дисциплін усіх закладів вищої освіти у Польщі [255] .

Польські (Т. Александер, З. Вятровський, В. Хорин, Я. Мацієвський) та українські вчені (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва) розглядають *педевтологію* у руслі нової науки про освіту дорослих – *андрагогіки*. Н. Ничкало характеризує андрагогіку як теорію навчання і виховання молоді, яка дозріває, доростає, а також різних категорій дорослих людей[256].

В «Енциклопедії педагогічній польській»[257] дослідники *андрагогіку загальну; лінгвоандрагогіку, андрагогіку шкільну; андрагогіку здоров'я; андрагогіку праці; андрагогіку відпочинку;* на часі обґрунтування цих термінів в українському педагогічному дискурсі.

Спробою реалізувати міждисциплінарний підхід до науки та навчання є терміни *освітологія та едукологія*, уживані на позначення кількох наук для дослідження сфери освіти, що характеризують європейський вимір освіти (мовну реалізацію термінів пропонує І. Серебрянська). До змісту освітології відносять філософію освіти, історію освіти, соціологію освіти, культурологію. освіти, освітнє право, освітню політику, управління освітою, економіку освіти[258]. Термін *освітологія* функціонує і як загальна (на позначення інтегрованої науки), і як власна назва (українсько-польське /польсько-

[253] Okoń, W. (2007). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

[254]Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. (2004). T. 3, Warszawa: Wydawnictwo «Żak».

[255]Wiatrowski, Z. (2010). Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia. Semper in Altum. Zawsze wzwyż, 613-616. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Stalowa Wola.

[256]Гончаренко, С. (2000). Професійна освіта: словник. Ничкало, Н.Г. (Ред.). Київ: Вища школа.

[257]Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. (2004). T. 3, Warszawa: Wydawnictwo «Żak».

[258]Серебрянська, І.М. (2018). Освіта в Україні: спостереження крізь призму мовної картини світу: монографія, 144. Харків: Видавництво Іванченка І. С.

українське видання «Освітологія»). У Польщі розвивається паралельно англійськомовний термін *едукологія* (від *education* – «освіта») [259] .

В основу концепту «Учитель» як важливого стратегічного ресурсу держави покладено «гуманізацію безпеки» (Workshop «Measurement of Human Security». Summary of Deliberations [260]); Культуру якості національної безпеки, що значною мірою забезпечується академічною культурою (польськ. kultura akademicka), академічною доброчесністю.

Цінності академічної культури (роль академічної етики, культури та спільноти (academic ethos, culture and community), академічна доброчесність в процесах викладання та навчання (academic integrity in the teaching and learning processes), демократичне та етичне керівництво та управління (democratic and ethical governance and management), дослідження, що базуються на академічній доброчесності та соціальній відповідальності (research based on academic integrity and social responsiveness) сформульовано в Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2004) [261] .

Академічна доброчесність є складником Закону України «Про освіту» (2017)[262] й описана у Статті 48 як сукупність принципів, правил поведінки учасників освітнього процесу, спрямованих на формування самостійної і відповідальної особистості, спроможної вирішувати завдання відповідно до освітнього рівня з дотриманням норм права та суспільної моралі. До морально-етичних вимог учителя відносять такі вимоги: дотримуватися загальнолюдських норм моральності; соціальної відповідальності за результати своїх досліджень здійснювати пошук істини без будь-яких поступок кон'юнктурі.

У межах дослідження зупинимось і на лінгвоперсологічному аспекті концепту «Учитель». Наймодерніші технології неспроможні виховати патріота і гідного громадянина без поваги до своєї Вітчизни, історії, традицій і власного «Я», – цілком слушно зазначає Г. Філіпчук[263].

На глибоке переконання Івана Зязюна, основоположника наукової концепції про гармонійне поєднання мистецтва і педагогіки в підготовці вчителя й автора Державної програми «Вчитель» (2002), освіта має бути національною, націєтворчою, патріотичною, громадянською і орієнтуватися насамперед на потреби та розвиток людини й суспільства[264].

Поряд із ґрунтовними знаннями, писав І. Зязюн, важливо пам'ятати, що вивчене граматичне правило, закон фізики чи математичне рівняння зовсім не гарантують ні людині, ні суспільству блага, якщо вони не опочуттєвлені, не гармонізовані єдністю інтелекту і душі, яка є критерієм добротворення»[265]. Талант учителя полягає не тільки в тому, що він повинен чудово знати предмет. Він, як поет, повинен знати душу дитини.

---

[259]Okoń, W. (2007). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

[260]Workshop «Measurement of Human Security». Summary of Deliberations. Harvard University JFK School of Government, November 30, 2001. URL: http://www.humansecurity-chs.org/activities/ outreach/ measure. html.

[261]Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region. Electronic resourse. URL:http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf.

[262]Закон України «Про освіту». (2017). Відомості Верховної Ради, 38-39. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

[263] Філіпчук, Г. Г. (2014). Націєтворчість освіти. Чернівці: Зелена Буковина.

[264] Зязюн, І. А. (2011). *Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні*. Київ

[265] Зязюн, І. А. (2000). Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП.

Не нав'язувати їй невластиве з народження, а підтримувати її [266]. І підтримувати, сповідуючи родинне слово.

Дослідник переконував: «чим більше позитивної почуттєвості одержує дитина в перші шкільні роки, тим необхіднішою буде потреба у самоствердженні її життєвою радістю і любов'ю від процесу навчання, від спілкування з учителем, з учнями в школі. Це спрацьовуватиме вічно і сприятиме переходу навчання в самонавчання, освіти в самоосвіту, виховання й самовиховання» [267]. Школі потрібен учитель, приходить до висновку вчений, який «сам собі цікавий», тобто є самодостатньою індивідуальністю, педагог-психолог, здатного бачити в дитині передусім людину з усіма її особливостями, бажаннями і проблемами і лише потім – учня, суб'єкта навчання й виховання[268].

Ідеї Івана Андрійовича Зязюна щодо сучасного вчителя, підготовки майбутнього вчителя для нової української школи, формування університетської культури і культури педагогічного наставництва активно впроваджуються в систему вищої освіти. На основі фундаментального вивчення педагогічної спадщини М. Демкова, М. Драгоманова, К. Ушинського та ін., власного досвіду Іван Андрійович Зязюн збагатив педагогіку і психологію чималою кількістю нових аксіологічних смислів учительської професії: цінності самостійності (свобода, творчість, сміливість, незалежність, вибір власних цілей); щедрості (допомога, чесність, відповідальність, дружба); універсалізму (широта мислення, рівність, захоплення прекрасним, мудрість).

Головне місце в націєтворчій концепції педагогічної освіти Івана Зязюна відведено і підготовці майбутнього вчителя, зокрема, індивідуальній роботі, ретельному відбору на вчительську професію через співбесіду з молодими людьми, котрі виявили зацікавлення. У художньо-педагогічному наративі «Педагогіка добра» І. Зязюна[269] читаємо: «… визначальна роль учителя в роки моєї юності для мене і моїх однолітків була настільки значущою і незамінною, що до цього часу я дотримуюсь переконання, що вчитель – основоположна сила соціального відтворення – культурного, економічного, політичного. Без цього неможливе осяжне майбутнє. Певно, це загальнопланетарна закономірність» [270].

Із професійно орієнтованою метою включаємо тексти творів Івана Зязюна до уроків української мови у 10-11 класах.

Наприклад, пропонуємо таке завдання[271]:

Прочитайте текст. Визначіть стильову належність і тип мовлення. Яка ваша думка стосовно означених у тексті проблем? У тексті є вислів "серце віддаю дітям". Хто автор цього крилатого вислову? Що вам відомо про цього педагога. Підготуйте короткий виступ на основі підібраних наукових джерел і книги «Школа під голубим небом».

Талановитій людині треба завжди пам'ятати, що шлях до зірок пролягає через труднощі…

---

[266]Там само.

[267]Зязюн, І. А. (2009). Учитель в тенетах Білої книги. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, 14–21. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

[268]Зязюн, І. А. (2012). Немає педагогіки без педагога… *Рідна школа*, 4-5, с. 19-23.

[269]Зязюн І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.

[270]Там само.

[271]Семеног О. (2015). *Урок української мови у вимірах педагогічної дії*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка

Труднощі – це переборення життєвих суперечностей.

... «серце віддаю дітям». Віддаю щиро, душевно, **радісно.** І виховую цим щирість, душевність, радість. Одним словом – красу. Красу пізнання, красу творчого самоствердження – праці, красу спілкування людей, зрештою, красу нашого життя.

Впевненість у собі, як правило, – результат переживання людиною своїх можливостей у вирішенні тих завдань, які ставить перед нею життя, і особливо тих, які вона ставить перед собою сама.

Покликання учителя є навчання учнів своєю Поведінкою, своїми Знаннями, своєю Людяністю, свою Свободою, своєю Любов'ю, своїм **Щастям**, своїм Талантом (І. Зязюн).

Виконання завдань, спрямованих на формування читацькоцентричної компетентності, створює природні ситуації міркувань і співпереживання, дозволяє більш якісно зрозуміти сутність особистісного характеру педагогічного знання. До того ж взаємодія мови педагогіки і мови творів художньої літератури, художньо-педагогічного наративу в освітньому процесі розширює мовно-педагогічну картину світу майбутнього вчителя, увиразнює розуміння функцій мови, виховує інтерес до педагогічно-мовленнєвої діяльності.

Шлях до позитивних змін пролягає через наше серце і серце наших вихованців, – наголошував Іван Андрійович Зязюн. Почнімо із себе, з вироблення у себе готовності бути носієм високої загальної, мовної культури. Дійсно, від наших особистісних якостей, переконливого слова, культури мислення (самокритичності, глибини, гнучкості, оперативності), культури поведінки (ввічливості, тактовності, інтелігентності, коректності) значною мірою залежить мовно-національна вихованість молоді. Це є можливим, якщо педагогічна майстерність учителя неперервно вдосконалюється шляхом глибокого вивчення психопедагогіки й забезпечує високий рівень педагогічної взаємодії з учнями та колегами. Надаючи великого значення педагогічній дії І. Зязюн[272] доводив, що її справжня вартість виявляє себе в нерозривній єдності слова і діла двох «рівнозначних суб'єктів за змістовною сутністю – Людина і Людина» [273].

Список літератури:

Андрощук, І. (2019). Професійний розвиток науково-педагогічних/дидактичних і педагогічних працівників закладів вищої освіти України і Республіки Польща в контексті освіти для миру. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр. Т. 2. Міністерство освіти і науки України, НАПН України. Київ: ТОВ «Юрка Любченка». С.153-166.

Андрущенко, В., Бойченко, М., Горбунова, Л. … Надольний, Л. (2012). *Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір:* монографія. К. : Педагогічна думка.

Гончаренко, С.У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Гончаренко, С.У. (Уклад.). (2000). *Професійна освіта: словник*. Ничкало, Н.Г. (Ред.). Київ: Вища школа.

Грінченко, Б. (Ред.). (1958-1959). *Словарь української мови:* у 4 т. Київ: Вид-во АН УРСР.

[272]Зязюн, І.А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.

[273]Там само.

Бацевич, Ф.С. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики*: підручник. Київ: ВЦ «Академія».

Бойко, А.М. (2008). Особистість. *Енциклопедія освіти.* Кремень, В.Г. (Ред.). К.: Юрінком Інтер. С. 628.

Вільк, Г. *Семантика праці.* URL: https://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/semantika_g_wilk_czw_st_e.pdf

Вільчинська, Т. (2018). Слово і концепт: методика аналізу. *Лексика на перетині наукових парадигм*: монографія. Струганець, Л. (Ред.). Тернопіль: Осадца Ю.В. С. 106-122.

Загнітко, А.П. (2008). *Основи дискурсології:* науково-навчальне видання. Донецьк: ДонНУ.

Закон України «Про вищу освіту». (2014). *Відомості Верховної Ради*, 37-38, ст. 2004. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Закон України «Про освіту». (2017). Відомості Верховної Ради, 38-39. Електронний ресурс. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

Захарченко, В.М., Калашнікова, С.А., Луговий, В.І., Ставицький, А.В., Рашкевич, Ю.М., &Таланова, Ж.В. (2014). Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. Кремень, В.Г. (Ред.). Київ: Плеяди. С.14.

Зязюн, І.А. (1999). Людина в контексті гуманітарної філософії. І. Зязюн, Т. Левовицький, Н. Ничкало, І. Вільш (Ред.). *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, 1, с. 323-332. Київ, Ченстохова.

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії.* Київ: МАУП.

Зязюн, І. А. (2009). Учитель в тенетах Білої книги. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. С. 14-21.

Зязюн, І. А. (2011). *Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні*. Київ.

Зязюн, І.А. (2012). Немає педагогіки без педагога… *Рідна школа*, 4-5, с. 19-23.

Зязюн, І.А. (2003). Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*: монографія. С. 13.

Зязюн, І.А. Семеног, О. (2015). *Урок української мови у вимірах педагогічної дії*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Іван Павло II. Послання Папи Івана Павла II. (2001). К.: Літопис. URL: www.litopys.lviv.ua/.../filosofija_1.html

Кононенко, В.І. (2006). Концептологія в лінгвістичному аспекті. *Мовознавство*, 2-3, 111-117. Київ.

Концепція «Нова українська школа» 2016 р. URL:

Космеда, Т.А. (2000). *Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки.* Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка.

Котарбінський, Т. (1963). Вибрані твори. М.: Вид-во іноземної літератури. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf

Кремень, В.Г. (Гол. ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер.

Кремень, В.Г. (2014). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. Доповідь Президента НАПН України В.Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. Електронний ресурс. URL: http://www.mext.go.jp.

Кремень, В. (2019). Освіта як запорука миру: шлях до людини. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр. Т.1. Міністерство освіти і науки України, НАПН України. Київ: ТОВ «Юрка Любченка». С. 6.

Лавріненко, О. (2016). Естетичні цінності у людиноцентристській філософії І.А. Зязюна. Товажнянський, Л.Л., Романовський, О.Г. (Ред.). *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти,* 45 (49), ч. 1, 54-62. Харків: НТУ «ХПІ».

Маленко, О.О. (2010). *Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну):* монографія. Харків: Харківське історико-філологічне товариство.

Марьяк, Х. *Проба історіографічного переліку польських прислів'їв і приказок. хронологія пареміологічних збірок.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proba-istoriografichnogo-pereliku-polskih-prislivyiv-i-prikazok-hronologiya-paremiologichnih-zbirok

Мацько, Л. (2009). *Українська мова в освітньому просторі*: навч. посіб. для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 75.

Ничкало, Н. (2009). Філософія освіти і педагогіка праці в науковій діяльності професора Зигмунта Вятровського. *Педагогіка і психологія проф. освіти,* 1, 253-260.

Ничкало, Н. (2010). Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках. *Теорія і практика управління соціальними системами,* 3, 22-28.

Ничкало, Н.Г. (2010 а). Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу. Електронний варіант. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Profesiina_pedagogika_u_konteksti _rozvutku.pdf

Ничкало, Н.Г. (2011). Педагогіка праці і професійна підготовка в системі педагогічних наук. *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття:* зб. наук. пр. Черкаси-Київ. С. 142-152.

Ничкало, Н.Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів:* монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

Плав'юк, В.С. (1946). *Приповідки або українсько-народна філософія*. Електронний ресурс. Едмонтон, Альберта. URL: http://diasporiana.org.ua/folklor/7784-plavyuk-v-p. Przysłowia polskie

Прокопович, М. (Пер. з італ.). (2005). *Іван Павло II. Пам'ять та ідентичність. Бесіди на зламі століть*. Львів: Літопис. С. 111.

Радзієвська, Т.В. (2018). *Дискурсивні простори: історико-лінгвістичний вимір*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

Семеног, О.М. (2015). Краса вчительської праці у рефлексіях українських і польських педагогів. *Порівняльна професійна педагогіка,* 2, 137-142.

Семеног, О. (2015а). *Урок української мови у вимірах педагогічної дії*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Семеног, О.М. (2017). Етнолінгводидактична культура учителя у праксеологічному вимірі. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*: зб. наук. праць. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич: Посвіт. С. 461-471.

Сисоєва, С.О., Соколова, І.В. (2010). *Проблеми неперервної освіти*: тезаурус наукового дослідження. наук. видання НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. К.: ЕКМО, 2010. С. 327.

Сисоєва, С. (2012). Сфера освіти як об'єкт дослідження. *Освітологія: польсько-український /українсько-польський щорічник,* І, 23. К.: ВП «Едельвейс».

Сітарська, Б. (2005). *Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Сковорода, Г. (1973). *Повне зібрання творів*. У 2 т. Т. 1. К.: Дніпро.

Сковорода, Г. (1995). *Пізнай в собі людину*. Львів: Світ.

Сучасний словник іншомовних слів (2007). Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС.

Серебрянська, І.М. (2018). *Освіта в Україні: спостереження крізь призму мовної картини світу:* монографія. Харків: Видавництво Іванченка І. С.

Словник української мови (онлайн). (2016). Томи 1–6. Український мовно-інформаційний фонд НАН України. URL: http://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=216374&page=1238.

Тараненко, О.О. (2012). Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.). *Мовознавство,* 3, с. 3-31; 5, с. 13-40; 6, с. 3-22.

Тараненко, О.О. (2013). Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.). *Мовознавство*, 6, с. 3-26.

Тараненко, О.О. (2014). Формування нової системи соціальних цінностей і пріоритетів українського суспільства (на матеріалі української мови кінця ХХ–початку ХХІ ст.). *Мовознавство*,1, с. 3-31; 3, с. 3-33; 5, с. 14-34.

Терепищий, С.О. (2016). *Сучасні освітні ландшафти*. К.: «Фенікс». С. 3.

Товкало, М. (Ред.) (2016). *Нова українська школа: основи Стандарту освіти*. Львів.

Україна. (1971). *Словник української мови: в 11 томах* (Т. 2). Електронний ресурс. URL: http://sum.in.ua/s/ghidnistj

Україна. (2017). Проект концепції розвитку педагогічної освіти. Електронний ресурс. URL: https://osvita.ua/school/reform/58718/

Філіпчук, Г.Г. (2014). Націєтворчість освіти. Чернівці: «Зелена Буковина».

Яременко, В.В., Сліпушко, О.М.(2006). *Новий тлумачний словник української мови: 200 000 слів* (Т. 1). Київ: Аконіт.

Abramowicz M., J. Bartmiński, W. Chlebda, Językowo-kulturowy obraz świata Słowian na tle porównawczym: http://www.ethnolinguistica-slavica.org/index.php?option=com_content&view=article&id= 74:jzykowo-kulturowy-obraz-wiata-sowian-na-tle-porownawczym&catid=4:2008-12-13-17-04-25&Itemid=3

ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Electronic resource. URL:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annexrecommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf Last accessed: 3.03.2019.
Bilicki, T. (2000). Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II. Kraków. S. 55.
Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region. Electronic resourse. URL: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Bucharest_Dec_0.pdf
Denek, K. (2000). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek. S. 21.
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. (2004). T.3. Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 2004. C. 703.
Jedynak, S. (Red.). (1994). *Mały słownik etyczny*. Bydgoszcz.
Grzegorczykowa, R. (1999). *Pojęcie językowego obrazu swiata. Językowy obraz swiata.* Lublin: UMCS. S. 39-47.
Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. (2008). Poznań: Oficynf Ekonomiczna Wydawnictwa.
Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».
Report of Commission of the European Communities. *Memorandum* on Lifelong Learning. (2018). Electronic resourse. Brussels. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_ Lifelong_Learning.pdf
Stefańska-Jokiel, K. (2006). *Przysłowia polskie*. Wrocław: Wyd. Europa.
Słownik języka polskiego. URL: https://sjp.pwn.pl/sjp/nauczyciel;2487580.html
Synonim, Net. Największy internetowy słownik synonimów. Electronic resourse. URL: https://synonim.net/synonim/nauczyciel.
Szulc, A. (1984). Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego: dydaktyka języków obcych. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
The Human Security Framework and National Human Development Reports: A Review of Experiences and Current Debates. NHDR Occasional Paper. Ed. by R. Jolly and D. Basu Ray. Electronic resource. New York: UNDP, 2006. URL: http://hdr.undp.org/en/content/human-security-framework-and-national-human-development-reports (data of appeal: 12.11.2019).
Turning Education Structures in Europe. Retrieved from: http://tuning.unideusto.org.
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym. Electronic resource. Mode of access: URL: https: //www.nauka.gov.pl (дата звернення: 07.09.2022); U S T AWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf
World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action Electronic resource. 9 October 1998. Paris. URL: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declara-tion_eng.htm (data of appeal: 12.11.2019).
Wasyluk, A., Tanaś, M. (2006). Leksykon Pedagogiczny. Angielsko-polsko-ukraińki. Warszawa-Kijó : Wyd. Naukowe NOVUM.
Wiatrowski, Z. (2010). *Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia/* Semper in Altum. Zawsze wzwyż. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Stalowa Wola. S. 613.

Workshop «Measurement of Human Security». Summary of Deliberations. Harvard University JFK School of Government, November 30, 2001. URL: http://www.humansecurity-chs.org/activities/ outreach/ measure. Html

Tereza Yanytska-Panek, Skierniewice, Poland
https://orcid.org/0000-0001-7526-9002

ZNACZENIE TEORII INTELIGENCJI WIELORAKICH W PRACY PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELA KLAS MŁODSZYCH

Streszczenie *Celem artykułu jest zaprezentowanie teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w nawiązaniu do koncepcji poza psychometrycznych inteligencji. Autor (psycholog i pedagog) wyróżnia dziewięć inteligencji (stąd owa wielorakość) a każda z tych zdolności posiada własną specyfikę rozwoju. Ich symptomy dają o sobie znać już we wczesnym dzieciństwie, co mogą diagnozować nauczyciele współdziałając z rodzicami dzieci. Teoria inteligencji wielorakich – to model dziewięciu rodzajów inteligencji: muzycznej, ruchowej, matematyczno-logicznej, językowej, wizualno-przestrzennej, przyrodniczej, intrapersonalnej, interpersonalnej i egzystencjalnej. Istnieć może jeszcze wiele ewentualnych inteligencji, których jeszcze nie poznano i nie opisano. Kombinacja zdolności tworzy profil inteligencji jednostki, który jest swoisty i niepowtarzalny oraz dynamiczny (można go modyfikować poprzez intencjonalne działania pedagogiczne).*

Słowa kluczowe: *Inteligencja, dziecko, uczeń klas młodszych, teoria inteligencji wielorakich, wzbogacanie szans, stymulowanie rozwoju*[274][275]*.*

Тереза Яницка-Панек, м.Скерневіце, Польща

ЗНАЧЕННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Анотація*. Метою статті є представити теорію множинного інтелекту Говарда Гарднера у зв'язку з концепцією непсихометричного інтелекту. Автор (психолог і педагог) виділяє дев'ять інтелектів (звідси множинність), і кожна з цих здібностей має свою специфіку розвитку. Їх ознаки з'являються вже в ранньому дитинстві, їх можуть діагностувати вчителі у співпраці з батьками дітей. Теорія множинного інтелекту – це модель дев'яти типів інтелекту: музичного, моторного, математико-логічного, лінгвістичного, візуально-просторового, природного, внутрішньоособистісного, міжособистісного та екзистенціального. Можливо, існує ще багато можливих інтелектів, які ще не виявлені й не описані. Поєднання здібностей створює профіль інтелекту особистості, який є специфічним, унікальним і динамічним (його можна модифікувати шляхом навмисних педагогічних дій).*

[274] Yanichka-Panek, T. (2023). Wzbogacanie szans edukacyjnych dzieci i młodszych uczniów z wykorzystaniem ich profilu inteligencji wielorakich. Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stefana Batorego w Skernewitz.

[275] Yendzhievska, J.E. (2021). Zadania i funkcje współczesnej edukacji przedszkolnej a teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera: praca magisterska, PUSB. Skierniewice.

Ключові слова: *інтелект, дитина, молодший школяр, теорія множинного інтелекту, збагачення можливостей, стимулюючий розвиток.*

Tereza Yanytska-Panek, Skierniewice, Poland

THE IMPORTANCE OF THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN THE PEDAGOGICAL WORK OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary. *The aim of the article is to present Howard Gardner's theory of multiple intelligences in relation to the concept of non-psychometric intelligences. The author (psychologist and educator) distinguishes nine intelligences (hence the multiplicity) and each of these abilities has its own specificity of development. Their symptoms appear already in early childhood, which can be diagnosed by teachers in cooperation with the children's parents. The theory of multiple intelligences – is a model of nine types of intelligence: musical, motor, mathematical-logical, linguistic, visual-spatial, natural, intrapersonal, interpersonal and existential. There may be many more possible intelligences that have not yet been discovered and described. The combination of abilities creates a profile of an individual's intelligence that is specific, unique and dynamic (it can be modified through intentional pedagogical actions).*

Keywords*:* Intelligence, child, junior student, theory of multiple intelligences, enriching opportunities, stimulating development.

Wprowadzenie. Literatura wyróżnia różne koncepcje inteligencji, które należą do orientacji psychometrycznych lub poza psychometrycznych. Do tych pierwszych (klasycznych) zalicza się strukturalne – zakładają istnienie różnych czynników (pewnego czynnika ogólnego) i czynnika zdolności specjalnych lub czynników równorzędnych, biologiczne – te z kolei poszukują źródeł inteligencji w sprawności funkcjonowania mózgu (szybkość neuronalna), sprawność układu nerwowego, poznawcze, które badają poznawcze komponenty inteligencji (uczenie się, pamięć, uwaga). We wszystkich wymienionych podejściach mierzy się inteligencję człowieka za pomocą standaryzowanych testów w celu określenia różnic indywidualnych między ludźmi (pomiar IQ). Inne koncepcje inteligencji (orientacje poza psychometryczne), to inteligencja społeczna, inteligencja emocjonalna, inteligencja praktyczna i inteligencje wielorakie. Teoria inteligencji wielorakich, której autorem jest Howard Gardner, zapewnia przede wszystkim inne spojrzenie na możliwości rozwojowe dziecka i jego szanse edukacyjne, w sposób nieoceniający, kształtuje inną niż tradycyjna wizję szkoły i inne postrzeganie człowieka. Wzbogaca rozumienie pojęcia *inteligencja* i należy do ujęć jakościowych. Według niej inteligencja – jedna z wielu – jest umiejętnością radzenia sobie z problemami oraz tworzenia wytworów, które mają określone znaczenie w danym środowisku oraz w kontekście społecznym i kulturowym. Umiejętność radzenia sobie z problemami pozwala jednostce na podejście do sytuacji, w której musimy osiągnąć jakiś cel w taki sposób, aby odnaleźć właściwą drogę, która do niego prowadzi[276].

Howard Gardner podaje, że pojęcie inteligencji można pojmować w trzech różnych znaczeniach: inteligencja, jako właściwe wykonanie zadania, inteligencja, jako cecha gatunkowa, inteligencja, jako różnica między jednostkami. Zakres każdego ujęcia jest inny, funkcjonuje w innym obszarze i akcentuje inne aspekty znaczenia .

[276] Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce,* Wyd. Media Rodzina, Poznań, s. 36.

Prowadzone badania pozwoliły Gardnerowi opracować osiem kryteriów, dzięki którym można identyfikować poszczególne inteligencje. Za inteligencje zostały uznane te, które spełniły większość lub wszystkie kryteria. Według Gardnera każda inteligencja jest związaną z niektórymi obszarami mózgu oraz posiada swoją autonomię. Dzięki wynikom badań neurofizjologicznych możemy wskazać dokładnie, które części mózgu determinują dany typ inteligencji.

Podając w wielkim uproszeniu, jak się często przyjmuje dla celów pedagogicznych, lewa półkula mózgu odpowiada za logiczne myślenie, język (mowa, czytanie, pisanie), zbiory, liczenie, techniki rachunkowe, kolejność działania, liniowość, dostrzeganie szczegółów, analizę i myślenie przyczynowe, ukierunkowana jest na struktury (reguły), pamięć operacyjną przewidywanie przyszłości. Natomiast prawa półkula determinuje rytm, obraz, wyobraźnię, porównania, sen na jawie, rozróżnianie barw, rozumienie wymiarów, relacje przestrzenne, syntezę, intuicje, muzykę, sztukę, spontaniczne działanie, ukierunkowanie na ludzi oraz teraźniejszość.

Teoria inteligencji wielorakich całkowicie zmienia postrzeganie ludzkiego umysłu. Gardner uważa, że *poznawczą kompetencję czy sprawność człowieka, lepiej opisuje się w kategoriach zbioru zdolności, talentów, czy też umiejętności umysłowych, które nazywa inteligencjami*[277]. Z tego powodu wyróżnia dziewięć inteligencji (stąd owa wielorakość) a każda z tych zdolności posiada własną specyfikę rozwoju. Ich symptomy dają o sobie znać już we wczesnym dzieciństwie.

Teoria inteligencji wielorakich zakłada, że wszyscy ludzie posiadają każdy rodzaj inteligencji i że nie istnieje dwoje ludzi, których profil inteligencji (kombinacja zdolności lub uzdolnień) byłby taki sam; inteligencje uzupełniają wzajemnie.

Poszczególne zdolności w obszarze inteligencji kształtują się na podstawie ustalonego schematu. Dowodzi to, że inteligencje wielorakie mają rozwojowy aspekt. Mogą rozwinąć się do poziomu eksperckiego zaczynając od poziomu elementarnego[278]. Zdolność schematyzowania poszczególnej inteligencji, to jej linia rozwoju. To jest rozpoczynające stadium rozwoju tzw. *inteligencji surowej*, w pierwszym roku życia jest dominujące. Następnym etapem jest objawianie się inteligencji za pomocą systemu symboli (różnych systemów symbolicznych). System znakowy odzwierciedla każdą inteligencję na kolejnych etapach rozwoju. System ten zazwyczaj opanowany jest przez dzieci w formalnym otoczeniu edukacyjnym. Dopóki dziecko nie rozpocznie nauki szkolnej, czerpie ogólną wiedzę poprzez incydentalne oraz nieformalne uczenie się. Podczas nauki w szkole uczy się symbolicznych systemów notacyjnych, które są używane w danym środowisku i wynikają z obowiązującej kultury. Na tym etapie rozwoju diagnoza inteligencji sprowadza się do działania i rozumienia w uzgodnionym systemie symboli, stosownym dla danej inteligencji[279]. Gardner uważa, że powinny być używane właściwe narzędzia pomiaru, jeśli chcemy ocenić możliwości dziecka. Zadania i pytania, które mają pomóc nam określić typ inteligencji, powinny być wyrażone symboliką oraz językiem dostosowanym do konkretnej inteligencji. Nowa forma oceny musi spełniać trzy ważne kryteria:

-musi być odpowiednio dobrana do poziomu rozwoju, na jakim jest dziecko, poprzez użycie odpowiednich technik z danej dziedziny wiedzy,

[277] Kopik, A., Zatorska, M. *Wielorakie podróże*….,op. cit., s. 15.

[278] Armstrong, T. (2009). *7 rodzajów inteligencji,* Wyd. MT Biznes, Warszawa, s. 256.

[279] Czaja- Chudyba, I. (2007). Diagnostyczna zabawa w przedszkolu jako narzędzie poznania wielorakich uzdolnień. Zob. także: R. Piwowarski., *Dziecko sukcesy i porażki,* Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 297.

-sprawiedliwa wobec inteligencji, tj. bezpośrednio przeprowadzona obserwacja możliwości danej inteligencji,

-wspólna z konkretnymi wytycznymi, ukazująca czynności i działania, mające korzystny wpływ na dziecko o określonym profilu inteligencji.

Przeprowadzenie efektywnej i trafnej diagnozy, która spełni wyżej wymienione warunki, jest bardzo trudne oraz wymaga ciągłego aktualizowania. Gardner dostrzega możliwość wykorzystania do oceny pewnych aspektów rozwoju narzędzi pomiaru, które są standaryzowane. Narzędzia te nie mogą mieć decydującego wpływu na ocenę, która została przeprowadzona. «Każde narzędzie oceny jest pewnego rodzaju odzwierciedleniem swojej genezy»[280]. Istotne na początkowym etapie jest rozpoznanie oraz wspieranie indywidualnych zdolności oraz możliwości dziecka, stworzenie odpowiednich warunków jego rozwoju, ale również określenie jego mocnych i słabych stron. Na początku edukacji dziecka a potem ucznia istotny jest – w miarę równomierny – rozwój wszystkich sfer osobowości. Najważniejsze według Gardnera jest pielęgnowanie oraz rozpoznanie wszystkich inteligencji i ich kombinacji (profilu inteligencji)[281].

Howard Gardner podaje informację, istotną z punktu widzenia pracy pedagogicznej, że diagnozowanie, *jako uzyskiwanie informacji o umiejętnościach i potencjale jednostki w celu dostarczenia jej, jak i społeczeństwu pożytecznych danych o jej postępach i osiągnięciach, tworzy alternatywę dla tradycyjnych form i sposobów oceniania*[282]. Jest twórcą określenia *ocenianie w kontekście*, ponieważ uważa, że ocenianie powinno być elementem środowiska naturalnego, w którym trwa proces uczenia się. Dobrze byłoby, gdyby odbywało się to w czasie zaangażowania jednostki. Diagnoza, której używa nauczyciele zamiast oceny, może polegać na doborze określonych zadań, wykonywanych przez dzieci. Stosując takie podejście do oceniania a bardziej diagnozowania dajemy każdej jednostce możliwość zaprezentowania swoich zdolności (mocnych stron). Howard Gardner sugeruje, by oceniać podczas codziennych zajęć i w sposób dyskretny; mogą to czynić nauczyciele, wychowawcy lub rodzice. Uzyskamy informacje istotne dla zainteresowanych w celu optymalizacji procesu planowania pracy pedagogicznej; w tym rozwijania inteligencji słabszych, wykorzystując mocne strony dziecka lub ucznia.

Opisy inteligencji

Teoria inteligencji wielorakich, opracowana została w oparciu o model dziewięciu rodzajów inteligencji: muzycznej, ruchowej, matematyczno-logicznej, językowej, wizualno-przestrzennej, przyrodniczej, intrapersonalnej, interpersonalnej i egzystencjalnej. Istnieć może jeszcze wiele ewentualnych inteligencji, których nie poznano i nie opisano. Gardner obecnie podaje «osiem i pół» typów inteligencji, ponieważ próbuje znaleźć dowody na istnienie inteligencji egzystencjalnej[283]. Ponadto uzupełnia swoje stanowisko: *ustalenie granic pomiędzy rożnymi typami inteligencji nie jest prostym zadaniem; takie wyraźne oddzielenie stanowi w pewnym sensie osąd natury estetycznej a nie naukowej*[284]. Wszelkie typy inteligencji oddziałują na siebie wzajemnie. Niektóre inteligencje w różnym stopniu są rozwinięte, pracują we wzajemnych połączeniach oraz razem tworzą profil inteligencji,

[280] Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Wyd. MT BIZNES, Warszawa, s. 237.

[281] Ibidem, s. 41.

[282] Ibidem, s. 240-241.

[283] Ibidem, s.37.

[284] Gardner, H. (2006). *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s.34.

indywidualny dla jednostki. Każda inteligencja może zostać zmodyfikowana i rozwijać się dzięki właściwym aktywnościom. Rozwój profilu inteligencji potrzebuje odpowiednio zorganizowanego i wspierającego środowiska wychowawczego. Najwyższy poziom kompetencji w jakiejś dziedzinie osiągnąć można dzięki kombinacji kilku inteligencji, bo jak dodaje autor *wszystkie inteligencje mają własne, niepowtarzające się zespoły elementów, dzięki którym mogą w sposób specyficzny wykorzystywać, odbierać oraz przetwarzać wiadomości płynące z otaczającego świata*[285]. Warto przybliżyć chociaż pokrótce poszczególne inteligencje.

Inteligencja językowa to zdolność posługiwania się słowem pisanym i mówionym, oznacza wrażliwość na znaczenie słów, melodię języka, rytmy, rymy oraz charakteryzuje osoby posiadające dobrą pamięć słuchową. Osoby, u których dominuje ten rodzaj inteligencji, z reguły potrafią pięknie mówić i pisać, ciekawie opowiadają, potrafią przejrzyście zredagować i przekazać swoje myśli innym. Posługują się bogatym słownictwem, szybko i chętnie zapamiętują nowe słowa, nawet trudne terminy, mają łatwość uczenia się języków obcych, lubią czytać oraz lubią słowne zabawy.

Inteligencja matematyczno-logiczna wyróżnia osoby posiadające umiejętność sprawnego liczenia, analizowania, wnioskowania, ale też logicznego myślenia i rozwiązywania problemów w sposób kreatywny. Osoby, u których dominuje ten typ inteligencji, są zorganizowane, dociekliwe, dokładne oraz lubią precyzyjne instrukcje i zadają szereg wnikliwych pytań. Samodzielnie zbierają informacje i lubią je analizować, aby następnie je wykorzystać. Porządkują dane według jakiejś sobie znanej zasady czy cechy i stosują w życiu dostępne informacje. Dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe i potrafią wysnuwać prawidłowe wnioski, dzieci już we wczesnym dzieciństwie rozumieją, co oznaczają symbole oraz lubią grać w gry logiczne rozwiązywać zagadki czy łamigłówki. Mają poczucie humoru oraz rozwiązują problemy w sposób kreatywny.

Inteligencja ruchowa cechuje osoby posiadające mają świadomość własnego ciała i potrafiące umiejętnie z tego korzystać. Poznają i rozumieją świat poprzez kontakt fizyczny, ruch, działanie i bezpośrednie doświadczanie. Z przyjemnością wykonują ćwiczenia fizyczne, uprawiają sport, równie szybko uczą się nowych sprawności ruchowych. Często mają zdolność do sprawnego kontrolowania swoich ruchów, posiadają dobrą koordynację wzrokowo-ruchową i wyrażają emocje «całą swoją osobą». Mają podzielną uwagę i mogą wykonywać czynności równolegle.

Inteligencja muzyczna determinuje przede wszystkim zdolności słuchowe, wrażliwość na kompozycje i rymy, umiejętność tworzenia muzyki i percepcji. Jednostka z tą inteligencją odbiera świat poprzez dźwięki, melodię i rytm, łącząc muzykę ze swoimi emocjami i nastrojem. Uczą się przy muzyce, ale także chętnie jej słuchają lub sami śpiewają. Mają bardzo dobry słuch muzyczny, ale są również wrażliwi na wszelkiego typu dźwięki; również te z otoczenia. Często grają na instrumentach muzycznych. Zdarza się, jak podaje Gardner, że inteligencja muzyczna jest skorelowana z lingwistyczną lub matematyczno-logiczną.

Inteligencja wizualno-przestrzenna sprawia, że potrafimy «myśleć obrazami», umiejętnie nimi operować, rozumieć świat dzięki różnorodnym wizualizacjom; mamy również dobrą orientację w terenie. Osoby, które mają bardzo rozwinięty ten typ inteligencji, są pomysłowe, mają wykształconą wyobraźnie i bardzo często talent plastyczny, potrafią

[285] Armstrong, T. *7 rodzajów*…, op. cit., s.255.

również odnaleźć się w trójwymiarowej przestrzeni. Nie sprawia im problemów korzystanie z map, tabel, diagramów oraz schematów. Dostrzegają szczegóły świata, który je otacza, zwracają uwagę na przestrzeń, kształty oraz kolory. Lubią zajęcia, podczas których można wykazać się kreatywnością. Wyróżnia je sposób prowadzenia zeszytu lub ćwiczeń oraz notatek i kodowanie ważnych informacji.

Inteligencja przyrodnicza cechuje jednostki, które wyróżnia miłość do przyrody, umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania flory oraz fauny. Osoby, które mają rozwinięty ten typ inteligencji, w łatwy sposób stają się przyjaciółmi zwierząt i są ciekawe otaczającego ich świata. Lubią eksperymentować i samodzielnie prowadzić obserwacje, zazwyczaj interesują się ekologią. Chętnie kolekcjonują wszelkie okazy przyrodnicze. Posiadają książki, filmy i albumy przyrodnicze, samodzielnie zgłębiają wiedzę z tego zakresu. Lubią odpoczywać na łonie natury.

Inteligencja intrapersonalna objawia się w umiejętności rozumienia swojej osoby, stawiania sobie celów i realizowania ich a także w umiejętności wyrażania i rozumienia własnych uczuć, świadomego planowania własnego rozwoju osobistego. Osoby z tym rodzajem inteligencji są niezwykle samodzielne, niezależne, zaradne, potrafią wykorzystać swoje mocne strony i wewnętrzną motywację. Potrafią organizować sobie czas, kierując się wewnętrznymi pobudkami i nie nudzą się w samotności. Lubią żyć w zgodzie ze samym sobą. Źle znoszą współpracę z osobami autokratycznymi, narzucającymi im swoją wolę i decyzje. Chcą decydować lub współdecydować o tym, które zadania wykonają, czym się będą zajmować, przy czym absolutnie nie należy tego kojarzyć z brakiem pracowitości lub unikaniem obowiązków. Są analityczne i wartościujące.

Inteligencja interpersonalna wyraża się w zdolności komunikowania się, zachowaniach empatycznych, umiejętności współoddziaływania oraz wrażliwości na potrzeby innych. Jest to również umiejętność wypracowywania kompromisów, negocjowania i rozwiązywania konfliktów. Posiadając tą inteligencję, jako dominującą, łatwo o nawiązywanie kontaktów społecznych. Osoby z tą inteligencją posiadają cechy przywódcze, ponadto preferują pracę i współpracę w grupie nad pracę indywidualną, potrafią słuchać innych, są komunikatywne i zazwyczaj otoczone gronem znajomych oraz przyjaciół. Potrafią również zachować asertywność przy konfrontacji[286].

Jednostki z inteligencją egzystencjonalną cechuje umiejętność, «filozofowania», zgłębiania istoty ludzkiej egzystencji. Osoby z tą inteligencją mogą zadawać pytania dotyczące sensu życia i roli człowieka w świecie. Świat odbierany jest przez pryzmat spraw ostatecznych, które dotyczą śmierci oraz życia[287].

«Różne rodzaje inteligencji umożliwiają dziecku angażowanie się w różne sposoby uczenia. (…) Każda inteligencja umożliwia nam rozwiązanie innego rodzaju problemów i osiąganie innego rodzaju problemów i osiąganie innego rodzaju sukcesów w życiu»[288].

Możemy pomóc rozwinąć dziecku inteligencję językową poprzez branie udziału w debatach i dyskusjach, zabawy i gry pamięciowe, które dotyczą miejsc oraz nazw, układanie, zagadek oraz żartów słownych, pisanie i redagowanie gazetki szkolnej oraz czytanie anegdot i opowiadań[289].

[286] https://2jezyki.pl/inteligencje-wielorakie [dostępny w dniu 20.02.2023].
[287] Kopik, A., Zatorska, M. *Wielorakie podróże*….,op. cit., s. 18-19.
[288] R. Fisher, *Lepszy start,* Wyd. REBIS, Poznań 2002, s. 20.
[289] *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy,* Grupa Edukacyjna S.A,. Kielce 2011, s.18.

Możemy pomóc rozwinąć dziecku inteligencję matematyczno-logiczną poprzez stworzenie uporządkowanego świata wokół dziecka, stymulowanie rozumowania, interpretowanie oraz analizowanie danych, granie w gry gdzie wymagane są obliczenia matematyczne, wykonywanie zadań krok po kroku[290].

Wesprzeć rozwój powyższej inteligencji możemy poprzez zachęcanie do wszelkiego rodzaju aktywności ruchowej, ułatwianie nauki poprzez działanie i eksperymentowanie. Można zaproponować dziecku powtarzanie w myślach wiadomości podczas aktywności fizycznej, to co jest przedmiotem nauki inscenizować, wprowadzać dużo przerw oraz zmian rytmu.[291] Wyżej wymienione cechy są typowe dla tzw. kinestetyków. Jednostki z inteligencją ruchową wyróżnia podzielność uwagi i unikanie statycznego sposobu bycia. Chętnie widziałyby większość zajęć na sali gimnastycznej lub boisku szkolnym bądź w ogrodzie, na spacerze lub wycieczce. Według H. Gardnera inteligencja muzyczna pojawia się najwcześniej, co oznacza to, że łatwo zauważyć ten dar u dziecka. Rozwój tej inteligencji możemy wspomagać poprzez doświadczanie muzyki i dźwięków, odtwarzanie muzyki w tle podczas pracy lub nauki, umożliwienie gry na instrumentach, a także opowiadając wybrane historie za pomocą samych dźwięków, biorąc pod uwagę nastrój dziecka.[292] Te dzieci będą chętnie sięgać po instrumenty muzyczne (w tym perkusyjne), wykażą się kreatywnością oraz korzystaniem z dóbr kultury muzycznej. «Dzieci z zamiłowaniami przyrodniczymi rozkwitają, gdy mogą dużo czasu spędzać na świeżym powietrzu»[293]. Ważne jest dla nich prowadzenie obserwacji przyrodniczych oraz organizowanie doświadczeń, zakładanie hodowli w sali dydaktycznej (np. zimowy ogródek witaminowy) lub pielęgnacja roślin w klasie bądź na działce przyszkolnej. Chętnie zaopiekują się zwierzętami, rozumiejąc ich potrzeby. Z zainteresowaniem będą rozwijać swoje zainteresowania przyrodnicze, czytać i oglądać filmy o takiej właśnie problematyce. Pomóc rozwinąć inteligencje dziecku możemy zachęcając je do traktowania własnych błędów jako szans na wyciągniecie wniosków na przyszłość, aby następnym razem wypaść lepiej[294]. Przydatne okażą się przyjacielskie rozmowy i dyskusje na różne tematy, także społeczne, ukazywanie danego zdarzenia czy zjawiska z różnych punktów widzenia, rozwijanie roztropności (umiejętności patrzenia na daną sprawę oczami innych), pomaganie dzieciom w wychodzeniu z egocentryzmu, powierzanie zadań do indywidualnego wykonania i zaprezentowania wyników na forum klasy/grupy. Możemy dziecku pomóc rozwinąć inteligencję interpersonalną poprzez szukanie okazji do wspomagania dziecka oraz zachęcając innych do wspierania go[295]. Osiągniemy takie cele, gdy będziemy tworzyć kodeksy klasowe, zawierać umowy, organizować pracę w parach lub w grupach, stwarzać okazje do porównywania efektów pracy, słuchania opinii i uzasadnień innych osób, powierzania zadań, obdarzanie rolami na przykład lidera, przewodniczącego samorządu klasowego, dyżurnego lub asystenta nauczyciela.

Teoria inteligencji wielorakich a współczesna praktyka pedagogiczna

Zastosowanie założeń teorii inteligencji wielorakich w pracy pedagogicznej współczesnych nauczycieli przedszkoli czy klas I-III edukacji wczesnoszkolnej ma swoje solidne uzasadnienie w wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Wielokierunkowa edukacja

[290] *Pierwsze uczniowskie doświadczenie drogą do wiedzy*…,op. cit., s.18.
[291] *Pierwsze uczniowskie doświadczenie drogą do wiedzy*….,op. cit. , s.21.
[292] *Pierwsze uczniowskie doświadczenie drogą do* wiedzy…..,op. cit., s. 21.
[293] T. Armstrong, *7 rodzajów*……..,op. cit., s.220.
[294] *Pierwsze uczniowskie doświadczenie drogą do wiedzy…,*op. cit., s.21.
[295] *Pierwsze uczniowskie doświadczenie drogą do wiedzy*…, op. cit., s.21.

dziecka – to jest to pomysł pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz w młodszym wieku szkolnym z poszanowaniem jego preferencji poznawczych oraz stylu uczenia się. Inspiracją autorek do powstania koncepcji były zmiany w zakresie polityki edukacyjnej państwa (reforma programowa), dostosowanie wczesnej edukacji dziecka w szkołach polskich do europejskich standardów[296], jednocześnie zwracając szczególną uwagę na wyniki ogólnopolskich badań gotowości szkolnej sześciolatków[297]. Poznanie (diagnozowanie) a następnie wspieranie oraz rozwijanie możliwości dzieci to zadanie, w którym wspólnie powinni brać udział rodzice wraz ze szkołą. Rozwój motoryczny, fizyczny, emocjonalny, społeczny, umysłowy powinien być wspierany wieloaspektowo u dzieci, które rozpoczynają naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej oraz zdobywanie kluczowych kompetencji w oparciu o teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, to charakter koncepcji projektu.[298] Celem projektu było wdrożenie modelu edukacji elastycznego przystosowanego do indywidualnych możliwości oraz potrzeb uczniów. Mógł on zostać osiągnięty jedynie dzięki szeroko rozumianej współpracy w obrębie trójpodziałowości: uczeń-nauczyciel-dom rodzinny. Na potrzeby projektu zostały przygotowane Dziecięce Ośrodki Zainteresowań,[299] w których uczniowie w czasie zabawy oraz nauki mogą rozwijać wszystkie inteligencje. «Nauczyciel obserwuje dziecko podczas pracy, nauki, zabawy, aby je lepiej poznać. Określa właściwości rozwoju umysłowego, fizycznego, motorycznego, społecznego i emocjonalnego, aby właściwie go wspomagać» Metody oraz formy pracy są dostosowane do zainteresowań, możliwości, a także indywidualnych potrzeb dziecka[300]. Podstawą koncepcji edukacji dla dziecka jest teza, że, «każde dziecko jest potencjalnie zdolne do rozwinięcia zdolności w różnych dziedzinach. Każde dziecko jest wyjątkowe, ma prawo do pełnego rozwoju umysłowego, fizycznego, motorycznego, emocjonalnego i społecznego. Rolą dorosłych jest wspierać jego zdolności, pasje, talenty i zainteresowania»[301].

Wychowanie oraz edukacja dziecka opiera się na:

-diagnozie, co oznacza rozpoznanie, rozróżnianie i osądzanie. Można przyjąć, że diagnoza jest rozpoznaniem jakiegoś stanu rzeczy na podstawie znajomości, prawidłowości ogólnych oraz przewidywania tendencji rozwojowych. W wąskim ujęciu diagnoza polega na dopasowaniu zjawiska to tzw. jednostki diagnostycznej. W znaczeniu szerszym diagnoza jest rozpoznawaniem badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego gatunku, albo typu poprzez całościowe oraz precyzyjne wyjaśnienie dalszego rozwoju[302];

---

[296] Aldona Kopik i Monika Zatorska są autorkami pierwszego ogólnopolskiego projektu edukacyjnego «Pierwsze uczniowskie doświadczenie drogą do wiedzy», który realizowany był w Polsce w latach 2008-2011. Brało w nim udział sześć województw: lubelskie, łódzkie, małopolskie, podkarpackie, śląskie i świętokrzyskie. Projekt został zrealizowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Koncepcja projektu oparta była na założeniu, że każde dziecko jest zdolne, a szkoła powinna wspierać uczniów oraz dać im możliwość wielostronnego rozwoju. Byłam członkiem zespołu wdrażającego projekt w województwie łódzkim; moja współpraca i gromadzenie doświadczeń pochodzi ze współpracy z 2700 nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.

[297]Kopik, A. (2007). *Sześciolatki w Polsce*. *Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006,* Wyd. Tekst, Kielce-Bydgoszcz. S.23.

[298] Kopik, A., Zatorska, M. (2009). *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne projektu «Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy»,* Grupa Edukacyjna S.A, Kielce. S.15.

[299]Kopik, A., Zatorska, M. (2011). *Wielointeligentna edukacja dla dziecka.* Zob. także: I. Adamek, Z. Zbróg, *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności,* Wyd. LIBRON, Kraków. S.134.

[300] Kopik, A. (2010). *Oceniać dla dobra ucznia*, Zob. także; *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski. S. 277.

[301] Kopik, A., Zatorska, M. *Wielorakie podróże*...,op. cit. S. 7.

[302] Ziemski, S. (1973). *Problemy dobrej diagnozy,* Wiedza Powszechna, Warszawa. S. 68.

-indywidualizacji-kształceniu, które jest dostosowane do możliwości dziecka. Związana jest ona z celami edukacyjnymi, metodami, treściami, środkami dydaktycznymi oraz formami organizacyjnymi. Dzięki indywidualizacji każdy uczeń może podążać własną ścieżką rozwoju[303]. «Każde dziecko jest zdolne, ale nie ma dwojga dzieci zdolnych w ten sam sposób»[304];

-tworzeniu inspirującego środowiska edukacyjnego-stworzeniu w miejscach dziecięcej nauki oraz zabawy trzech krain zabaw: Ruchu Twórczego, Wiedzy i Wyobraźni. Krainy Zabaw stworzone na bazie specjalnie dobranych środków dydaktycznych, to miejsca zabawy i pracy. Pozwalają one dzieciom na odkrywanie pasji oraz rozwijanie własnych możliwości;

-dialogu-istotne jest współdziałanie rodziców, opiekunów dziecka oraz nauczycieli, ale również wykorzystanie możliwości instytucji i osób, które działają na ternie środowiska[305];

-dynamice pedagogicznych oddziaływań, tj. założeniu, że profil inteligencji ma charakter zmienny, co oznacza, że poprzez właściwie planowane i realizowane oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze można stymulować sfery osobowości słabiej rozwinięte. Warto, by nauczyciel, który chce pracować z dziećmi zgodnie z koncepcją wielorakości inteligencji, poznał profil inteligencji własny oraz dzieci lub uczniów. Dzięki temu może poznać preferencje poznawcze oraz dokonać oceny mocnych i słabych stron.

Wykonanie wieloaspektowej oceny profilu inteligencji dziecka służy planowaniu pracy pedagogicznej, doborowi treści kształcenia, tekstów i ćwiczeń, metod oraz form a także pomocy dydaktycznych. Słabsze inteligencje można rozwijać poprzez mocniejsze, na przykład posiadana inteligencja przyrodnicza może służyć doskonaleniu inteligencji lingwistycznej/językowej, poprzez wykorzystanie problematyki dotyczącej świata zwierząt i roślin. O wiele łatwiej aktywizować mowę dziecka czy ucznia, gdy problematyka wypowiedzi mieści się w obszarze zainteresowań wychowanka. Projekt się zakończył, ale pojawia się pytanie o jego owoce, między innymi stosowanie zdobytych umiejętności przez nauczycieli w pracy z kolejnymi rocznikami dzieci. Okazuje się na podstawie badań, że teoria inteligencji wielorakich jest znana nauczycielom oraz wykorzystywana[306].

Podsumowanie. Według Gardnera dzieci różnią się między sobą profilem inteligencji (ich reprezentatywnością). Każda inteligencja opiera się na potencjale biologicznym jednostki i jest modelowana przez warunki rodzinne, następnie przedszkolne oraz wczesnoszkolne, a w nich inspirujące i bogate środowisko wychowawcze. Wydaje się pożądane, by poznawać profil inteligencji wychowanka poprzez diagnozę[307], odkrywać predyspozycje dzieci we współpracy z rodzicami, a następnie organizować w przedszkolu oraz edukacji wczesnoszkolnej optymalne warunki wychowania, nauczania i uczenia się oraz opieki. Nie wszystkie dzieci mają takie same zainteresowania i predyspozycje, ale wszystkie oczekują dobrego przygotowania do uczenia się na sposób szkolny (na etapie edukacji

[303] Kopik, A., Zatorska, M. *Wielorakie podróże*….,op. cit. S. 35.

[304]Armstrong, T. *7 rodzajów inteligencji*…,op. cit., s. 232.

[305] Kopik, A., Zatorska, M. *Wielorakie podróże*….,op. cit., s. 36.

[306]Jędrzejewska**,** J.E. (2021). *Zadania i funkcje współczesnego wychowania przedszkolnego a teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera*, praca magisterska napisana pod moim kierunkiem, PUSB, Skierniewice.

[307]Dostępne są narzędzia diagnozowania profilu inteligencji dziecka.-Por. M. Zatorska, A. Kopik, *Wielorakie podróże*...,op. cit.

wczesnoszkolnej). Uczniowie uzyskują motywację do uczenia się, zwłaszcza, gdy jest ono oparte o ich mocne strony.

Istnieje także inne przesłanie, jeśli chodzi o opisaną teorię. Profil inteligencji ma charakter dynamiczny i podlega zmianom, co oznacza między innymi, że słabsze inteligencje można rozwijać wykorzystując te mocne. Z moich doświadczeń wynika, że sprawdził się model prowadzenia zajęć matematycznych w sali gimnastycznej, zwłaszcza dla dzieci z inteligencją ruchową a bez matematycznej. Należy popierać wdrażanie modelu edukacji opartego na teorii inteligencji wielorakich, zwłaszcza w dobie integrowania treści kształcenia[308].

Literatura:

Armstrong, T. (2009). *7 rodzajów inteligencji,* MT Biznes, Warszawa.

Czaja-Chudyba, I. (2007). *Diagnostyczna zabawa w przedszkolu jako narzędzie poznania wielorakich uzdolnień*, IBE, Warszawa.

Fisher, R. (2002). *Lepszy start*, REBIS , Poznań.

Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wyd. MT Biznes, Warszawa.

Gardner, H. (2006). *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań,* Wyd. UJ, Kraków.

Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wyd. Media rodzina, Poznań. URL: https://2jezyki.pl/inteligencje-wielorakie

Janicka-Panek, T. (2015). *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej,* WN ITE PIB, Radom.

Janicka-Panek, T. (2020). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Skierniewice – Radom, Wydawnictwo Naukowe Skierniewice - Radom.

Janicka-Panek, T. (2023). *Wzbogacanie szans edukacyjnych dzieci i młodszych uczniów z wykorzystaniem ich profilu inteligencji wielorakich,* referat wygłoszony podczas konferencji w Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego w Skierniewicach, w dniu 19.04.2023

Jędrzejewska, J.E. (2021). *Zadania i funkcje współczesnego wychowania przedszkolnego a teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera,* praca magisterska napisana pod moim kierunkiem, PUSB, Skierniewice.

Kopik, A. (2007). *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport*, Wyd. Tekst, Kielce-Bydgoszcz

Kopik, A. (2010). *Oceniać dla dobra ucznia*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.

Kopik, A., Zatorska, M. (2011). *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce.

Kornhaber, M.L., Gardner. H. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa

Łuczak, J, Marek, E. (2010). *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka.* Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie, Piotrków Trybunalski.

Nęcka, E. (2005). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, GWP, Gdańsk.

Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie «Żak», Warszawa.

[308] Janicka-Panek, T. (2015). *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej,* WN ITE PIB, Radom

Śliwerski, B., Milerski, B. (2000). *PWN Leksykon. Pedagogika*, WN PWN, Warszawa.
Zatorska, M., Kopik, A. (2009). *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne projektu «Pierwsze uczniowskie doświadczenie drogą do wiedzy»*, GE S.A, Kielce.
Zatorska, M., Kopik, A. (2001). *Wielointeligentna edukacja dla dziecka*, LIBRON, Kraków.
Zatorska, M., Kopik, A. (2010). *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Wyd. Europejska Agencja Rozwoju, Kielce.
Ziemski, S. (1973). *Problemy dobrej diagnozy,* Wiedza Powszechna, Warszawa.

Гліб Головченко, м. Київ, Україна
https://orcid.org/000-003-1734-6430
Марина Головченко, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0008-8459-9917

ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС ПРОБЛЕМИ МЕДІАОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Анотація. *У статті розкрито теоретичні засади дослідження медіаосвіти вітчизняними і зарубіжними вченими, визначено фундаментальні основи, здійснено бібліографічний аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури, присвяченої цьому питанню. Проведено аналіз сучасного стану, розглянуто філософські та концептуальні основи розвитку медіаосвіти, що зумовлені стрімким розвитком медіа та цифрових технологій та їх входження у повсякденне життя кожної людини. Визначено соціальна роль медіаграмотності у побудові демократичного суспільстві свідомими громадянами.*

Ключові слова. *Медіаресурси, медіаосвіта, медіазасоби, медіаосвітній процес, медіаграмотність, медіакомпетентність.*

Hlib Holovchenko, Kyiv, Ukraine
Maryna Holovchenko, Kyiv, Ukraine

THEORETICAL DISCOURSE OF THE PROBLEM OF MEDIA EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL THOUGHT

Abstract. *The article explores the theoretical foundations of media education research by Ukrainian and foreign scholars, defines the fundamental principles, and conducts a bibliographic analysis of foreign and Ukrainian studies on this issue. The author analyzes the current situation and considers the philosophical and conceptual bases of media education development, which are driven by the rapid advancement of media and digital technologies and their integration into the everyday lives of individuals. The social role of media literacy in forming a democratic society by informed citizens is determined.*

Keywords: *media resources, media education, media tools, media education process, media literacy, media competence.*

Поява нових засобів масової інформації у другій половині XX ст., а згодом й інформаційно-комунікаційних ресурсів нового покоління у XXI ст., що відповідно сприймаються як електронні та цифрові медіа, привернула увагу педагогів усього світу. Спочатку медіаресурси викликали занепокоєння педагогів, зокрема щодо того, як

уберегти підростаюче покоління від насилля, сексизму, расизму та інших загроз, що містилися в медіаінформації. З часом прийшло усвідомлення того, що медіаресурси мають надзвичайно потужний освітній потенціал, який необхідно цілеспрямовано й продумано використовувати в освітньому процесі. Більш того, сучасні медіа також сприймаються як комплексний засіб освоєння людиною навколишнього світу[309]. Відтак, медіазасоби мають освітні функції, що й зумовило появу нового напряму освіти – медіаосвіти. Історію її розвитку буде детально розкрито в наступному підрозділі. Тут ми зупинимося на аналізі того, без чого провадження медіаосвіти неможливе – її науково-обґрунтованих концептуальних засадах. Медіа педагоги, а саме учителі закладів середньої освіти, викладачі закладів вищої освіти, науковці, некомерційні та громадські організації створили певне теоретичне підґрунтя сучасної медіаосвіти, огляд якого ми здійснимо.

Враховуючи порівняльно-педагогічне спрямування нашого дослідження, першим кроком в аналізі проблеми медіаосвіти в педагогічному науковому просторі стане огляд праць зарубіжних науковців, зокрема американських і канадських.

Їх аналіз свідчить про те, що у північно-американському науковому просторі простежується дві хвилі появи публікацій, що стосуються медіаосвіти та інших питань, пов‘язаних з нею. Порівняння результатів ретроспективного розвитку медіаосвіти в обох досліджуваних країнах свідчить, що ці «хвилі» мали місце у 1990-х рр. та початку 2000-х рр., що повністю відповідає початку електронної та цифрової ер розвитку медіа.

Зазначимо, однак, що огляд літератури першого періоду достатньо глибоко було здійснено у працях науковців другого періоду. Відтак, вважаємо доцільним зупинитися на результатах більш сучасних досліджень.

Ретельний аналіз зарубіжних наукових джерел у цифровому та друкованому форматах із зазначеної проблематики (наукові журнали, книги, збірки статей, монографії, дисертації, урядові документи та ін.) уможливив умовне виокремлення трьох галузей, яким вони присвячені, а саме: дослідженню підходів до медіаосвіти; вивченню та розробленню медіаосвітніх навчальних програм; освітній політиці з питань медіаосвіти. Називаємо цю систематизацію умовною, оскільки проблема медіаосвіти є багатоаспектною і висвітлюється у науковій літературі з позицій інформаційних технологій, теорії і практики комунікацій, соціальних наук, бібліотечної справи, охорони здоров‘я і, безумовно, педагогіки.

Перша група досліджень спрямована на висвітлення теоретичних засад, основних підходів до медіаосвіти, її сучасний стан і перспективи розвитку[310]; у другій групі публікацій відображено специфічні стандарти та навички, необхідні для

---

[309] Литвинова, Н. В., Смолер, Е. И. (2017). *Теоретико-методические аспекты развития медиакомпетентности педагога учреждения дошкольного образования*. Минск, Республика Беларусь, БГПУ. URL: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/8301/

[310] Buckingham, D. (2003). *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. USA, Polity Press; Chomsky, N. (2002). Media control. 2nd ed: The spectacular achievement propaganda. *Open Media Series*, New York: Seven Stories Press; Hobbs, R. (2011): The State of Media Literacy: A Response to Potter, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55:3, 419-430; Lee, A. Y. L. (2010). Media education: approaches and development around the globe. *New Horizon in Education*, 58 (3), 13. Retrieved from http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2010Dec/1.pdf; Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thoasand Oaks, CA: Sage Publications; Ružić, N. (2016). Challenges in implementation of the subject of Media Literacy in the educational system in Montenegro. *Nova prisutnost,* 14, 1, 69-89; Salmon, Ch. (2010). Storytelling: bewitching the modern mind. Translated by D. Macey. Published by Verso.

застосування різних підходів до медіаосвіти[311]. Це, радше, висвітлення досвіду практиків медіаосвіти, їх прогресивних ідей, ініціатив, методичних розробок тощо. Нарешті, в останній групі представлено вплив соціуму на медіаосвіту і навпаки вплив медіа на суспільство. Іншими словами, джерела цієї групи висвітлюють, як соціально-політичні рішення формують технології впровадження медіаосвіти у формальній освітній ланці (в навчальний процес у закладах освіти різних рівнів: від дошкільного до вищого), а також у неформальній освітній ланці, а також зворотній вплив медіа на суспільство[312].

Виокремлення першої групи досліджуваних джерел зумовлене, насамперед, відсутністю згуртованості науковців та їх одностайності у розумінні медіаосвіти, її впливу на особистість та її свідомість, і загалом на суспільство.

Серед праць вчених зазначеного теоретичного спрямування виокремлюється дослідження теоретиків, які сприймають медіаосвіту як інструмент захисту від впливу ЗМІ. Н. Хомський, К. Селмон, Дж. Поттер та ін. вивчали техніки маніпуляції та впливу медіазасобів на громадськість. Однак, незважаючи на те, що вони досліджували проблему впливу медіа, шляхи вирішення цієї проблеми у їх працях не було запропоновано. На переконання Н. Русіч (N. Ružić), лише ЮНЕСКО вперше запропонувала вирішення проблеми негативного впливу ЗМІ на суспільство. Таким засобом є навчання, завдяки якому у громадян формуються навички критичного аналізу медіатекстів[313]. (Проте, підтримавши цю ідею, науковці розглядають її з двох позицій. Перша група дослідників вбачає в медіаосвіті лише засіб захисту, вважаючи аудиторію «пасивною жертвою» медіа, яка потребує захисту від їхнього впливу (там само). Іншими словами, вони вивчають лише негативний вплив медіа. Друга група науковців вважає, що медіа також і позитивно впливають на особистість. Результатом медіаосвіти мають стати вміння адекватно використовувати медіа і критично сприймати медіа повідомлення. Вони наголошують на перевагах медіаосвіти, зазначаючи, що «лише медіаграмотна людина не загубиться у лавинах потоків медіа повідомлень», а медіаосвіта є ключовим захистом від різноманітних маніпуляцій людською свідомістю[314].

Останнім часом все більше публікацій присвячених медіаосвіті містять тезу не тільки про її захисну роль завдяки критичному сприйняттю медіа повідомлень, але й також про активну участь аудиторії у створенні медіа повідомлень. Д. Букінгем[315] (пояснює, що нині медіаосвіта розвиває критичні вміння та творчі здібності підростаючого покоління, заохочує їх інтерпретувати і створювати обґрунтовані повідомлення як медіа споживачів, ставати своєрідними медіа виробниками на власний манер.

---

[311] Grieco, R., Hobbs, R. (2013). *A field guide to media literacy education in the United States*. (Working Paper). URL: www.mediaeducationlab.com; Media and information literacy integration at Mark Day School professional development initiative (2014). *Report by the Media Education Lab*. Providence, RI. URL http://bit.ly/MarkDaySchool

[312] *Framework for 21 Century Learning*. URL: https://wvde. state.wv.us/counselors/links/initiatives/21st-century-framework.pdf; *Grunewald Declaration on Media Education* (1982). *UNESCO*. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA E.PDF; Kubey R. (2002). Thinking Critically about Media: Schools and Families in Partnership. Chicago, IL: Cable in the Classroom; Rennie, J. J. (2015). *Making a Scene: Producing Media Literacy Narratives in Canada*. PhD dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

[313] Ružić, N. (2016). Challenges in implementation of the subject of Media Literacy in the educational system in Montenegro. *Nova prisutnost,* 14, 1. S. 73.

[314] Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thoasand Oaks, CA: Sage Publications.

[315] Buckingham, D. (2003). *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. USA, Polity Press. S. 4.

Іншою причиною відсутності єдності науковців розуміння медіаосвіти є те, що вони, за словами Дж. Поттера[316], постійно розширюють «конгломерацію підходів до медіаосвіти», починаючи від критичного, культурного, знаряддя втручання, через текстову інтерпретацію до форми наукового дослідження з різних академічних галузей. Це зумовлює появу низки визначень медіаосвіти з різних позицій, про що мова піде в одному із підрозділів нашого дослідження, присвяченому дефінітивному аналізу поняття «медіаосвіта».

У численних публікаціях, де описуються різні підходи до медіаосвіти та обґрунтовується доцільність їх виокремлення, простежуються 4 загальні – мистецький, критичний, літературний, захисний. Їх присутність у різних класифікаціях науковців зумовлена, як вважає Д. Консідін[317], історичними причинами розвитку медіаосвіти.

Для нашого дослідження цікавим є дослідження Еліс Лі[318], в якому розкриваються підходи щодо медійного впливу на суспільство з точки зору педагогів. Дослідниця виокремлює 5 підходів до медіаосвіти. Їх детально буде проаналізовано у Розділі 2. Тут ми обмежимося їх переліком: інокулятивний (мінімізація негативного впливу ЗМІ); критично-аналітичний; креативний; соціальний; для розважання).

В огляді наукової літератури та джерел варто згадати американського науковця Дж. Поттера. Він зробив значний внесок у розвиток медіаосвіти, зокрема завдяки підручнику «Media Literacy»[319], який було перевидано вже увосьме. Дослідником було запропоновано альтернативний підхід до сприйняття медіаосвіти на противагу стандартному, галузевому її трактуванню. Зокрема, Дж. Поттер розглядав медіаосвіту як доповнення до знань та інтелектуальних навичок людини, а навички критичного мислення визначав як ті, що включають компоненти аналізу, оцінки, групування, індукції, дедукції, синтезу та абстракції.

В іншій своїй праці «Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach» Дж. Поттер стверджував, що знання про медіа індустрію, медіа повідомлення, медіаефекти сприяють кращому розумінню контексту, де ці повідомлення циркулюють. Наприклад, такі знання можуть допомогти людині стати більш активною у розробленні стратегії та досягненні поставленої мети завдяки використанню медіазасобів[320].

Разом з тим, стаття цього науковця у 2010 р.[321] спричинила справжню наукову полеміку, викликавши обурення інших вчених, зокрема через те, що Дж. Поттер виокремив лише два результати навчання медіа. Він стверджує, що у всіх публікаціях про медіаосвіту усіма дослідниками визнаються лише два результати навчання медіаграмотності:

- як відповіді на «широкий спектр потенційно негативних наслідків для людей»;

---

[316] Potter, W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54 (4), 677. doi:10.1080/08838151.2011.521462

[317] Considine, D. (2002). Media literacy: National developments and international origins. *Journal of Popular Film and Television*, 30(1), 7-15. doi:10.1080/01956050209605554

[318] Lee, A. Y. L. (2010). Media education: approaches and development around the globe. *New Horizon in Education*, 58 (3), 13. Retrieved from http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2010Dec/1.pdf

[319] Potter, W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *54*(4), 675-696. doi:10.1080/08838151.2011.521462

[320] Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thoasand Oaks, CA: Sage Publications.

[321] Potter, W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *54*(4), 675-696. doi:10.1080/08838151.2011.521462

- як засобу «допомогти людям захистити себе»[322].

Здійснюючи короткий огляд окремих досліджень з питань насилля в медіазасобах, сексуальних домагань, проблем здоров'я, стереотипів та страху, що їх зумовлюють медіа повідомлення Дж. Поттер на їх основі детально аналізує потенційно негативні ефекти.

Такий обмежений підхід до результатів навчання медіаграмотності змусив професорку кафедри трансляції, телекомунікації та мас-медіа Гарвардського університету (Harvard University) Р. Хоббс[323] критикувати позицію Дж. Поттера, зокрема тому, що у цій праці дослідник замовчує здобутки науковців із галузей комунікацій, освіти та охорони здоров'я за останні 10 років та їх інноваційні підходи до медіаосвіти як у формальній, так і в неформальній освіті. Вона зауважує, що через таку однобічну концептуалізацію Дж. Поттером медіаграмотності як відповіді на протидію негативним наслідкам засобів масової інформації та поп-культури, медіаосвіта сприймається поверхнево, без її глибини та складності. Тому звертаючись до Дж. Поттера і тих, хто сприймає медіаосвіту лише як антидот негативному впливу медіа на особистість, Р. Хоббс закликає не закривати очі на широке коло завдань, що стоять перед медіаосвітою у формуванні та розвитку цифрової та медіаграмотності у США і в усьому світі[324].

Типовими представниками другої групи зарубіжних публікацій є посібники, довідники, методичні рекомендації та ін., в яких представлено практичні рекомендації, як організувати медіаосвітню діяльність на різних рівнях і в різних освітніх ланках. Їх авторами є учителі-практики, науковці чи лабораторії, що діють при університетах досліджуваних країн, чи навіть їх інтегровані групи. Наведемо кілька прикладів.

Так, успішним прикладом діяльності такої інтегрованої групи є медіаосвітня лабораторія учителів Школи комунікації та медіа ім. Гаррінгтона (Harrington School of Communication and Media) та науково-педагогічних працівників університету Роуд Айленда (University of Rhode Island). У їхніх звітах наголошується, що така співпраця допоможе людям отримувати, аналізувати та створювати медіа для того, щоб забезпечити здоровішу, безпечнішу, етичнішу, ефективнішу та потужнішу участь у житті суспільства, що нині є медіа та технолого-насиченим[325]. Їхні публікації містять різноманітну інформацію, що може стати в нагоді тим, хто розробляє, навчає, навчається сам та займається просвітницькою діяльністю в галузі ЗМІ. Висвітлюючи основні принципи медіаосвіти, такі публікації містять низку напрямів медіаосвітньої діяльності. В деяких з них підкреслюються або нехтуються певні аспекти медіа освіти, наголошуються чи залишаються невисвітленими ті чи інші освітні цілі. Іншими словами, у публікаціях такого плану відображаються інтереси учасників медіаосвітнього процесу. Водночас репрезентуються потенційні моменти, що становлять їхній взаємний інтерес, і розбіжності.

Ще одним прикладом успішної співпраці академічних установ і шкіл, що висвітлюється в науковому просторі, є щорічні звіти про професійний розвиток учителів.

---

[322] Там само. С.681.

[323] Hobbs, R. (2011): The State of Media Literacy: A Response to Potter, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55:3, 420.

[324] Там само.

[325] Grieco, R., Hobbs, R. (2013). *A field guide to media literacy education in the United States*. (Working Paper). URL: www.mediaeducationlab.com. S. 2.

Серед пріоритетних завдань із підвищення професійної майстерності учителів вказується розвиток їхньої медіакомпетентності та їхніх учнів. Наприклад, у Звіті Mark Day School описано програму професійного розвитку учителів, що охоплює 6 етапів і пронизує усі рівні шкільної освіти. Ключові елементи охоплюють: мотивацію та цінності у використанні цифрових носіїв та технологій; розширене поняття грамотності та визначення цілей навчання; визнання цінності медіаосвіти як у формальній так і неформальній ланках та інформаційної грамотності; проведення співбесід з викладачами-партнерами як основа спільного професійного розвитку; використання тегів медіаосвіти для підтримки медіаосвітньої спільноти для їхнього професійного розвитку; поширення набутого досвіду з усіма шкільними колегами. У Звіті йдеться про результати впровадження викладеного підходу в навчальному процесі в школі Mark Day за поточний рік. Аналіз отриманих результатів уможливив розроблення перспективних напрямів розвитку медіа та інформаційної освіти в цій школі.

Іншим досить інформативним джерелом з питань медіаосвіти у досліджуваних країнах є довідники. Наприклад, довідник, укладений P. Brereton (2005) націлений на те, щоб допомогти медіаосвітнім едукаторам на усіх рівнях з легкістю отримати необхідну інформацію щодо процесів навчання та викладання медіа, сучасного розуміння медіа та термінів, що використовуються в медіаосвіті. Оригінальним є авторський підхід до висвітлення вживаних термінів медіаосвіти, що подаються кластерами. Так, серед первинних, тобто базових груп дефініцій автор виокремлює: аудиторію (audience), жанр (genre), ідеологію (ideology), розповідь (narrative). Крім того, P. Brereton вибудовує подальше наповнення кластерів в алфавітному порядку. Однак, у формі дискусії практиків і науковців, зауважуючи, що така форма презентації «виходить за межі простого визначення слів» і забезпечує читача повнішим контекстуальним чи SЦіла низка різних іншомовних публікацій довідкового характеру орієнтована саме на учителів і викладачів освітніх закладів різного рівня, які або викладають медіа або інші навчальні дисципліни, виходячи за їхні межі завдяки використанню медіазасобів. Вони містяться у відкритому доступі мережі інтернет і є безкоштовними. Наприклад, на освітньому порталі Edudemic (The teacher's guides) доступними є такі довідники, як The teacher's guide to Twitter; The teacher's guide to flipped classrooms; The teacher's guide to Google Glass; The teacher's guide to badges in education; The teacher's guide to keeping students safe online та багато інших. Вже самі назви свідчать про їхній зміст: довідник для учителів, як користуватися мережею Twitter, як використовувати технологію перевернутого навчання; технологію Google Glass; електронні значки для оцінювання навчальних успіхів; як безпечно користуватися інтернетом. Мета таких публікацій – озброїти сучасного учителя найновішою інформацію у сфері інноваційних технологій з тим, щоб він чи вона могли використовувати їх у навчальному процесі. Матеріали, що містяться у таких довідниках, – «легкі для читання, легкі для використання та легкі, щоб ділитися ними» (The teacher's guides).

Американський освітній портал Media Literacy Now пропонує довідковий матеріал з медіаосвіти не лише для учителів, але й для учнів та їхніх батьків, що, безумовно, є надзвичайно важливим – навчати не лише учнів, але й їхніх батьків та забезпечувати учителів необхідними навчально-методичними матеріалами (Education resources). Окрім матеріалів цільового призначення (для дітей, підлітків, батьків, учителів), тут знаходяться і місцеві ресурси від різних штатів – Конектікута, Каліфорнії, Іллінойса, Масачусетса та ін. з описами медіаосвітніх проектів чи законодавчого забезпечення

медіаосвітньої діяльності на рівні відповідних штатів. Аналіз лише однієї рубрики може продемонструвати змістове наповнення цієї платформи. Так, у рубриці для учителів міститься перелік різноманітних матеріалів. Наприклад, під назвою What is Project Look Sharp? (від англ. – що являє собою проект «дивись пильно»?) міститься опис проекту, запропонованого коледжем Ітака, як навчити учнів критично аналізувати новини на точність, достовірність та джерела інформації. Кожен ключовий елемент методологічного портфеля учителя має подальше посилання – плани заняття, навчання, підтримка, освітні рівні, загальні медіаосвітні стандарти. До планів занять пропонуються дві опції – листок з описом вправ для учителя і робочий листок із завданнями для студента чи учня. Надзвичайно цікавими є теми, в рамках яких учні та студенти набувають медіаосвітніх навичок: харчування і комерційні телевізійні програми; медіа конструкції глобального потепління; медіа конструкції миру; президентських кампаній та виборів; соціальної справедливості; сталого розвитку та ін. Окрім планів, пропонуються записи вебінарів, стажування, консультації, роздатковий матеріал, наукові статті з медіаосвіти, довідник DIY (зроби сам).

Таким чином, друга виокремлена нами група зарубіжних джерел є досить різноплановою й водночас практико-орієнтованою.

З третьої групи досліджень привертає увагу, передусім, дисертаційне дослідження М. Франціса[326], виконане в Атлантичному університеті Флориди, США (Florida Atlantic University), та присвячене аналізу медіаосвітніх організацій світу та їх ролі у формування медіаосвітньої політики різних країн, зокрема Австралії, Канади, Великої Британії – визнаних світових лідерів медіаосвіти. Вагомим здобутком науковця є використання еклектичного підходу у досягненні поставленого завдання. Іншими словами, М. Франціс поєднав базові підходи до медіаосвіти (як до мистецтва, критики, освіченості, засобу захисту та інструменту) та проаналізував діяльність медіаосвітніх організацій з просування, популяризації, методичного забезпечення медіаосвіти та розробки ключових медіаосвітніх компетентностей. Дослідник зазначає, що науковці досліджують медіаосвіту переважно на мікрорівнях освіти в межах своїх інтересів, в той час, як політики й медіаосвітні організації більш зосереджені на макрорівні освіти для того, щоб охопити якомога ширшу аудиторію. З урахуванням викладеного, у його праці розроблено рекомендації з провадження медіаосвітньої діяльності на мікро- та макрорівнях освіти.

Сучасний стан медіаосвіти і вплив медіа на суспільство детально розкрито у монографічному дослідженні, укладеному науковцями з різних університетів та коледжів США – Handbook of Research on the Societal Impact of Digital Media (Довідник дослідження соціального впливу цифрових медіа)[327]. Окремий акцент авторами зроблено на соціальній рівності та справедливості, освіті, турботі про дітей та молодь. Незважаючи на те, що у книзі ці питання висвітлено з різних епістемологічних та онтологічних позицій, монографія створює враження цілісного бачення колективом авторів проблеми впливу цифрових медіа на суспільство в епоху «пізнього капіталізму» через диверсифікацію нових технологій, що приникають все глибше у побут, освіту і, насамперед, на арену соціального життя.

[326] Francis, M. (2016). *Investigating approaches to media literacy: an analysis of media literacy organizations.* (Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy). Florida Atlantic University, 202. URL: http://fau.digital.flvc.org

[327] Guzetti, B., Lesley, M. (2016). *Handbook of research on the societal impact of digital media.* Hershey, PA: IGI Global.

Безпосереднє відношення до дослідження проблеми взаємозв'язку медіаосвіти та соціально-політичної активності громадян має також праця американських науковців С. Ешлі, А. Максла, С. Крафта[328]. У статті доведено, що навчання критичного читання новин студентів американських університетів позитивно впливає на їхнє громадське та політичне життя, а саме з точки зору двох критеріїв – обізнаність із тим, що діється у країні, та зростання політичної активності.

У цій групі наукових джерел варто згадати і спільний внесок американських та канадських вчених у дослідження взаємовпливу політичних рішень і освіти, у тому числі й медіаосвіти. У книзі «Liberal Democracy, Citizenship, and Civic Education» (Ліберальна демократія, громадянство та громадянська освіта) звертають на себе увагу філософські роздуми А. Калабріза (A. Calabrese), науковця з університету Колорадо (Colorado University), про політичну значущість медіаосвіти, зокрема у вищій школі США[329].

Ґрунтовний аналіз взаємозв'язків медіаосвіти і суспільно-політичного життя міститься у програмі Фонду інвестування в медіаосвіту, штаб квартира якого знаходиться в Нью Йорку, «Роль медіа у соціальному, економічному та політичному розвитку» (Media Development's Role in Social, Economic and Political Progress 2014). У програмі представлено докази, що якісні, незалежні медіазасоби мають позитивний вплив на суспільство і мають розглядатися як критична характеристика впливу на уряд, економіку та суспільство. Показниками впливу на уряд розглядаються такі: сильні, вільні, незалежні медіазасоби приводять до зниження рівня корупції; доступ до інформації допомагає громадянам впливати на звітність уряду; різноманітність медіазасобів підвищує відповідальність уряду та його реагування на голос вразливих верств населення. Вплив медіа на економіку зумовлюється такими чинниками: медіа сприяє політичній узгодженості задля розвитку здорової економіки; медіазасоби можуть знизити політичні ризики у країнах з високим показником нестабільності. Медіазасоби виступають каталізатором позитивних змін і у суспільстві: підвищують рівень обізнаності громадян з різних соціальних питань; зменшують рівень забруднення навколишнього середовища. Висвітлення позитивних впливів медіа ресурсів зумовлює, у свою чергу, й позитивні результати медіаосвіти.

Отже, зарубіжні англомовні наукові, навчально-методичні матеріали та низка звітних документів різнобічно висвітлюють американський і канадський досвід медіаосвіти, питання впливу медіа ресурсів і забезпечують достатнє теоретичне підґрунтя для наукових досліджень в цій галузі, особливо для здійснення комплексних порівняльно-педагогічних досліджень.

Необхідно також зауважити, що українські дослідники також активно займаються дослідженням концептуальних основ медіаосвіти. У результаті порівняльного аналізу літературних джерел російських та українських медіа дослідників, услід за Г. Онкович[330], вважаємо, що незважаючи на те, що російські вчені розпочали вивчення медіаосвіти набагато раніше за вітчизняних науковців, українська медіаосвіта має достатньо вагомі здобутки. Зокрема, у галузі професійно-орієнтованої

[328] Ashley, S., Maksl A., Craft, S. (2017). Media literacy and political engagement: what's the connection? *Media Literacy Education*, 9 (1), 79-98.

[329] Calabrese, A. (2001). *The political significance of media literacy*. Liberal Democracy, Citizenship, and Civic Education; ed. by O. Luthar, K. A. McLeod, and M. Zagar. Oakville, Ontario: Mosaic Press.

[330] Онкович, Г. (2013). Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практики, перспектив*. Збірник статей методологічного семінару. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ. С.4.

медіаосвіти. Так, наприклад, Г. Онкович[331] вказує, що досягнення російських вчених щодо професійно-орієнтованої медіаосвіти у ВНЗ інших напрямів підготовки, окрім журналістського та педагогічного, перебувають на початковій стадії досліджень, в той час, як вітчизняні напрацювання з означеної проблематики пішли далеко вперед.

Науковий доробок групи українських дослідників – В. Іванова, О. Волошенюк, Л. Кульчинської, Т. Іванової, Ю. Мірошниченко[332] розкриває позицію колективу авторів щодо визначення медіаосвіти та медіаграмотності, концептуальних підходів до їх розуміння, рис схожості та відмінностей.

Концептуальні засади медіаосвіти, її сучасний стан, тенденції її розвитку та багато інших питань як теоретичного, так і практичного спрямування перебувають у колі наукових інтересів відомої української дослідниці, професора Ганни Онкович, зусиллями якої було створено наукову школу з питань медіаосвіти. Результати наукових розвідок Г. Онкович та її учнів[333] підтверджують ефективність використання медіаосвітніх технологій в процесі навчання фахівців різних галузей. Не зупиняючись на аналізі згаданих наукових праць по кожній окремо, підкреслимо їх загальну цінність, що полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані для подальших теоретичних досліджень у галузі застосування медіаосвітніх технологій в процесі професійної підготовки різних фахівців, а також для практичного застосування – при створені спецкурсів з розвитку медіаграмотності і впровадження їх в освітній процес закладів вищої освіти. Наочним доказом сказаного можуть стати експериментальні програми спецкурсів Г. Онкович «Медіаосвіта», Г. Онкович та А. Онковича «Професійно-орієнтована медіаосвіта», Н. Духаніної «Основи медіакультури» для магістрантів комп'ютерних наук та низка інших, що були розроблені і ефективно впроваджуються на практиці. Інститут вищої освіти НАПН України рекомендував збірку згаданих вище програм і спецкурсів[334] до видання і вона, беззаперечно, стала, справжнім медіадидактичним помічником для викладачів вищої школи.

Те, що питання медіаосвіти не лише у вищій школі цікавлять українських дослідників та активно досліджуються, свідчить функціонування порталу «Медіаосвіта і медіаграмотність» та науково-практичні, науково-методологічні конференції, семінари, круглі столи різного рівня – від міжвузівського до міжнародного (Медіаосвіта в Україні 2013; Практична медіаграмотність 2015, 2016, 2017, Шоста конференція, 2018; Сьома конференція, 2019; Восьма конференція, 2020).

---

[331]Там само. С. 84.

[332] Іванов, В., Волошенюк, О., Кульчинська, Л., Іванова, Т., &Мірошниченко, Ю. (2012). *Медіаосвіта та медіаграмотність:* короткий огляд. К.: АУП, ЦВП.

[333] Онкович, Г. (2013). Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практики, перспектив*. Збірник статей методологічного семінару. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ; Бужиков, Р. П. (2007). *Педагогічні умови застосування інноваційно–комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ; Сахневич, І. А. (2012). *Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ІВО НАПН України, Київ; Чемерис, І. М. (2008). *Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ІВО НАПН України, Київ; Янишин, О. К. (2012). *Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

[334] Онкович, Г. В., Духаніна, Н. М., Сахневич, І. А., Гуріненко, І. А., Янишин, О. К., Онкович, А. Д., Балабанова, К. Є. (2013). Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів. (Наук. ред. д. пед. н., проф. Г. В. Онкович). К.: Логос.

Під час таких заходів розглядаються теоретичні і методичні засади вивчення інформаційного простору та організації медіаосвіти в Україні; актуальні завдання медіапедагогіки та медіапсихології; медіаосвіта як напрям навчально-виховного процесу у дошкільних та загальноосвітніх закладах; інформаційно-комунікаційні технології у професійній освіті молоді; психолого-педагогічні проблеми становлення особистості і громадянина в умовах інформаційного суспільства та ін. Проте, незважаючи на досить обширну тематику питань з медіаосвіти, зазначимо, що усі вони торкаються, передусім, медіаосвітніх технологій, що впроваджуються у формальній освіті, причому підростаючого покоління. Питання медіаосвіти дорослих людей а також можливостей використання потенціалу неформальної та інформальної освітніх ланок поки що залишаються поза увагою дослідників. Тому наразі мова не може йти про всебічне вивчення окресленої проблематики у вітчизняному науковому просторі.

Огляд вітчизняної наукової та навчально-методичної літератури з проблем медіаосвіти уможливив виокремлення певних груп наукових публікацій. Вони написані дослідниками, яких умовно можна вважати представниками наукових медіаосвітніх шкіл. Графічно їх можна репрезентувати таким чином (рис. 1.1.1).

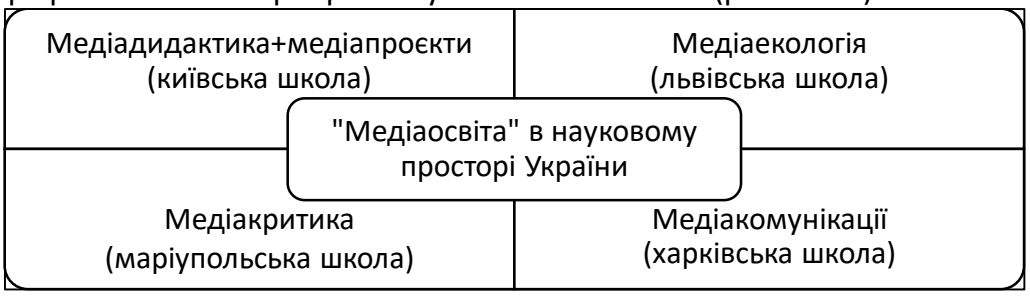


Рис. 1.1.1. Наукові дослідження медіаосвіти в Україні: аналіз використаних джерел

Джерело: самостійно розроблено авторами.

Зокрема, київська наукова школа Г. Онкович, про яку йшлося вище, продукує результати наукових пошуків з медіадидактики. Дисертаційні роботи з медіаосвіти[335] свідчать не лише про теоретичне підґрунтя медіа професійно-орієнтованої освіти у вищій школі, але й про їх практичну значущість. Авторські програми медіаосвітнього спрямування є результатом ефективних пошуків сучасних методів формування медіакультури дітей та молоді. Вони успішно впроваджуються в освітній процес вітчизняних закладів вищої освіти.

Потужним осередком медіаосвіти є Академія української преси (АУП), президентом якої є відомий вчений В. Ф. Іванов, професор, доктор філологічних наук, завідувач кафедри реклами та зв'язків з громадськістю КНУ імені Тараса Шевченка. Окремим напрямом діяльності АУП є медіаосвітні програми, проекти та їх навчально-методичне забезпечення, курує які О. В. Волошенюк, також відома українська

[335] Бужиков, Р. П. (2007). *Педагогічні умови застосування інноваційно–комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ; Сахневич, І. А. (2012). *Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ІВО НАПН України, Київ; Чемерис, І. М. (2008). *Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ІВО НАПН України, Київ; Янишин, О. К. (2012). *Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

дослідниця проблем медіаосвіти. Навчально-методичне забезпечення, що було опубліковано АУП лише за 2 останні роки (2018-2020 рр.), свідчить про досить плідну роботу працівників Академії, зокрема посібники для вихователів дітей дошкільного віку[336], учителів початкової школи з розвитку медіаграмотності[337] програми та конспекти занять для закладів загальної середньої освіти[338] та для вищої школи; збірки практичних порад і методик, що допоможуть тренерам, викладачам медіаграмотності, працівникам бібліотек дохідливо, зрозуміло й ефективно викладати це предмет та розвивати медіаграмотність[339]. Ці та багато інших навчально-методичних ресурсів є у відкритому доступі на сайті АУП у розділі «Навчальні програми» та «Бібліотека масової комунікації та медіаграмотності».

Наукові праці львівських дослідників присвячені попереджувальним, захисним підходам до провадження медіаосвіти, оскільки акцентувався саме негативний вплив медіа. З урахуванням «захисної» функції від шкідливого впливу медіа на аудиторію, зокрема нейтралізації патогенних інформаційних потоків: екранного насилля, порнографії, гіперреклами, пропаганди тощо – можна позначити тематику львівських дослідників, як «медіаекологія»[340]. Науково-педагогічні працівники Інституту медіаекології Львівського національного університету імені Івана Франка у співпраці із педагогами, психологами, журналістами, юристами, священниками[341] результативно працюють за окресленим напрямом. Свої наукові доробки вони висвітлюють у статтях, які публікуються у щоквартальному дайджесті електронного журналу «Медіакритика». Найбільш репрезентативною науковою працею цієї школи вважається монографія Б. Потятинника[342], в якій розкрито проблеми медіа насилля та наслідки його впливу на підростаюче покоління.

Маріупольські дослідники вивчають різні аспекти «медіа критики»[343][344], тобто розвиток критичного мислення дітей і молоді у початковій, середній та старшій школах за допомогою різних засобів масової комунікації – кінематографу, телебачення, інтернету, мультимедійних презентацій, комп'ютерних ігор та ін. Основне завдання дослідники вбачають у тому, щоб навчити школярів і студентів усвідомлено вибирати інформацію, вміло використовувати сучасні медіазасоби, умінню аналізувати і

---

[336] Чашка, Т.М. (2018). *Казки і фарби: парціальна програма розвитку творчих здібностей дітей 4-6 років на заняттях із малювання з використанням елементів медіаосвіти* / за заг. ред. О.В. Волошенюк, Г.А. Дегтярьової, В.Ф. Іванова. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси.

[337] Волошенюк, О. В, Ганик, О. В., Голощапова, В. В, Дегтярьова, Г.А, Іванова, І. Б., Кожанова, А. Ю., Пиза, Г. Ю., Шкребець, О. О, Янкович, О. І. (2018). *Медіаграмотність у початковій школі*. За ред. Волошенюк О.В., Іванова В. Ф. Київ: ЦВП, АУП; Баликін, І., Волошенюк, О., Чорний, О., Федченко, О. (2019). *Абетка візуальної грамотності* /за ред. Волошенюк О., Іванова В., Євтушенко Р. Київ: АУП, ЦВП.

[338] Книжка у світі Медіа. (2018). *Програма факультативного курсу для закладів загальної середньої освіти. 5-7 клас. Розроблення занять*. / за заг. ред. О.В. Волошенюк, Г.А. Дегтярьової, В.Ф. Іванова. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси.

[339] *Практичний посібник з медіаграмотності для мультиплікаторів*. (2019). / за загал. ред. В. Ф. Іванова. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси.

[340] Габор, Н. (2002). Медіа-освіта по-…, або замість післямови. *Медіа-атака* (Уклад. Б. Потятиник, ред. Н. Габор). Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр «Нова журналістика»; Потятиник, Б.В. (2010). Немає іншого виходу, крім медіаосвіти. URL: https://cutt.ly/ykxpMac

[341] Габор, Н. (2002). Медіа-освіта по-…, або замість післямови. *Медіа-атака* (Уклад. Б. Потятиник, ред. Н. Габор). Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр «Нова журналістика». С. 50.

[342] Потятиник, Б. В. (2004). Медіа: ключі до розуміння. Львів: Паіс.

[343]Почепцов, Г. (2012). *Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіакомунікації*. К.: Спадщина;

[344] Куценко, Е.В. (2012). *Медиаобразование в Крыму*. URL: http://edu.of.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no=98640

критично обдумувати зміст різних медіатекстів, а також застосовувати на практиці отримані знання, тобто створювати власну медіапродукцію[345].

Публікації харківських учених присвячено питанням естетичної складової медіа та візуальних комунікацій[346]. Результатом їх плідної та творчої праці стало започаткування медіаосвітньої моделі, що базується на двох головних принципах: міждисциплінаризму і синкретичного поєднання теорії та практики. Зусиллями медіа науковців розроблено магістерську програму, яку впроваджено в освітній процес Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, результатом якої стало здійснення підготовки фахівців у закладах вищої освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти за новою спеціальністю «Медіакомунікації». Науково-педагогічним персоналом кафедри медіа комунікацій при цьому університеті створено Центр медіакомунікацій і візуальних досліджень, завданням якого є проведення конференцій, семінарів, телепроєктів, онлайн дискусій, майстер-класів, різноманітних медіа-тренінгів, відкритих лекцій, в яких охоче беруть участь викладачі і студенти. Відтак, чисельні публікації наукового журналу «Media Studies: Міждисциплінарні дослідження медіа» відображають результати саме практичної складової впровадження медіаосвітніх технологій у навчальний процес. Свідченням практико-орієнтованості харківських медіа науковців може слугувати Наказ Харківської обласної державної адміністрації департаменту науки і освіти «Про проведення дослідно-експериментальної роботи в Харківській області на базі загальноосвітніх навчальних закладів і надання їм статусу експериментальних навчальних закладів регіонального рівня» від 22.11.2013, №700 (Наказ №700).

Значну увагу українські дослідники приділяють також питанням впливу медіаресурсів на особистість. Так, О. Петрунько[347] досліджує соціально-психологічну природу медіа впливу, виокремлюючи її позитивні риси – сприяння економічній, політичній, соціально-культурній інтеграції на рівні соціумів, суспільств та світу в цілому, а також негативні – спрощення й розмивання культурних, національних і соціальних стандартів, відмови від усталених традицій і авторитетів. Дослідниця попереджує про можливі наслідки, до яких може призвести масований медіа вплив і маніпулювання колективною та масовою свідомістю – хаос і дезорганізація в соцієтальній свідомості, зміна в бажаному для маніпулятора напрямі поведінки певних цільових аудиторій[348]. Вважаємо за потрібне згадати і праці Л. Найдьонової, присвячені вивченню медіаосвіти як соціально-психологічної моделі за характером взаємодії суб'єктів та як психологічного новоутворення[349]. У більш ранніх роботах завідувача лабораторією психології масової комунікації і медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології Академії педагогічних наук України Л. Найдьонової розроблено модель медіакультури, що складається із чотирьох взаємопов'язаних блоків: реакції

[345] Там само.

[346] Хачумян, Т. І. (2005). *Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, Харків; Какой модерн? Философские рефлексии над ситуацией пост/недо/after/ post/пост-пост… модернизма. (2010). (Колл. монография. 2 т., ред. Л.Стародубцева). Харьков: НТМТ.

[347] Петрунько, О. В. (2011). *Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі*. Ніжин: Аспект-Поліграф.

[348] Там само. С. 287.

[349] Найдьонова, Л.А. (2013). Основні напрями і перші підсумки експериментального впровадження медіаосвіти на Всеукраїнському рівні. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практики, перспектив*. (Збірник статей методологічного семінару). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ. С. 63-79.

(пошук інформації, її сканування / прочитування, ідентифікація/розпізнавання медіатекстів), актуалізації (асиміляція, інтеграція нових знань, пов‘язаних із медіа), генерації (інкубація, творча конвертація, трансформація медійних знань і вмінь), використання (передача інформації, інноваційна діяльність, дослідження в галузі медіа)[350].

Нечисельні публікації українських медіа дослідників з питань соціальної ролі медіаосвіти та її психологічних аспектів наразі ще не оформилися у певну течію. Відтак, цей напрям досліджень медіаосвіти може стати досить перспективним. Враховуючи його перспективність, можна передбачити появу низки праць у вітчизняному науковому просторі, предметом дослідження яких стане соціо-культурна модель медіаосвіти.

Чимало досліджень вітчизняних науковців присвячено вивченню розвитку медіакомпетентності[351]. Особливістю цих робіт є те, що вони зосереджуються на аналізі медіакомпетентності як ключової компетентності людини у сучасному світі. Разом з тим, зазначимо, що попри достатню кількість наукових праць у цій галузі, все ще недостатньо дослідженими є етапи формування медіакомпетентності, критеріїв та показників її сформованості.

Крім того, в Україні щороку публікується аналітичний звіт «Український медіаландшафт»[352], в якому розглядаються тенденції розвитку українських медіа, аналізуються структури та медіаринок України. Авторами збірки є провідні галузеві медіаексперти України.

Узагальнюючи викладене вище, можна стверджувати, що на сьогодні в Україні є певні теоретичні напрацювання у галузі медіаосвіти. Однак, якщо у США і Канаді медіаосвіта, як у формальній, так і в неформальній та інформальній освіті, є науково-обґрунтованою, концептуально-визначеною та практико-орієнтованою, то в Україні, поки що, медіаосвіта проходить своє становлення. Причина відсутності комплексних досліджень теоретичних та методичних засад провадження медіаосвіти в Україні, ймовірно, криється у дещо іншому спрямуванні вектору наукових пошуків вітчизняних вчених. У цьому сенсі ми підтримуємо думку професора Київського національного університету імені Тараса Шевченка В. Іванова та професора Т. Іванової[353] щодо того, що теоретичні розробки українських вчених спрямовані не на формування критичного мислення та автономної від медіа особистості, як у зарубіжних країнах, а на опанування медіа обладнанням та використання можливостей медіа в навчальному процесі.

---

[350] Найдьонова, Л.А. (2007). Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процессу: процесуальна модель медіакультури. *Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи*. Київ. С. 165–168.

[351] Вітюк, Н. (2016). *Медіакомпетентість як умова інформаційно-психологічної безпеки особистості та суспільства*. Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника». URL: http://www.pu.if.ua/depart/SocialPsychology/ resource/file; Іванов, В. Ф., Іванова, Т. В. (2014). Медіакомпетентність та медіаграмотність як основні компетентності сучасного педагога. *Проблеми соціальної комунікації*. 96-99; Наумук, І. (2016). *Формування медіакомпетентності майбутніх учителів в контексті інтегрованого підходу до медіаосвіти*. Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/1335

[352] Іванов, В. (Ред.). (2018). *Український медіаландшафт* – 2018: аналітичний звіт. К.: Представництво Фонду Конрада Аденауера в Україні, Академія української преси.; Іванов, В., Петерс, Т.Б. (Ред.). (2019). *Український медіаландшафт*: аналітичний звіт. К.: Представництво Фонду Конрада Аденауера в Україні, Академія української преси.

[353] Іванов, В. Ф., Іванова, Т. В. (2013). Медіаосвіта і медіаграмотність як актуальні тенденції виховання сучасної молоді. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практики, перспектив*. (Збірник статей методологічного семінару). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ. С. 44.

Список літератури:

Академічний словник української мови 1970-1980: в 11 томах. (1977). Т. 8, 277.

АУП – *Академія української преси*: офіційний сайт. (2020). URL: https://www.aup.com.ua/

Баликін, І., Волошенюк, О., Чорний, О., &Федченко, О. (2019). *Абетка візуальної грамотності.* Волошенюк, О., Іванова В., Євтушенко Р. (Ред.). Київ: АУП, ЦВП.

Безпека в інтернеті. *Інститут модернізації змісту освіти*, 2021. URL: https://imzo.gov.ua/diyalnist/bezpeka-v-interneti/

Бусел, В.Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2005). К.; Ірпінь: ВТФ «Перун».

Бужиков, Р. П. (2007). *Педагогічні умови застосування інноваційно–комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

Волошенюк, О. В., Дегтярьова, Г.А., &Іванова, В.Ф. (Ред.). (2018). Книжка у світі Медіа. *Програма факультативного курсу для закладів загальної середньої освіти. 5-7 клас. Розроблення занять*. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси.

В Україні оновлено Концепцію впровадження медіаосвіти (2016). *MediaSapiens*. URL: https://cutt.ly/PkxpbcU

Вітюк, Н. (2016). *Медіакомпетентість як умова інформаційно-психологічної безпеки особистості та суспільства*. Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника». URL: http://www.pu.if.ua/depart/SocialPsychology/ resource/file

Волошенюк, О. В, Ганик, О. В., Голощапова, В. В, Дегтярьова, Г.А, … Янкович, О.І. (2018). *Медіаграмотність у початковій школі*. Волошенюк, О. В., Іванов, В. Ф. (Ред.). Київ: ЦВП, АУП.

Восьма міжнародна науково-методична конференція (2020). *Критичне мислення в епоху токсичного контенту*: збірник статей. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси.

Габор, Н. (2002). Медіа-освіта по-…, або замість післямови. *Медіа-атака.* Габор, Н. (Ред.). Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр «Нова журналістика».

Головченко, Г. (2020). Медіаосвіта у США і Канаді: теорія і практика: монографія. Ничкало, Н.Г. (Ред.). Київ, Вид-во ТОВ «Юрка Любченко».

El Topos: Как возможна философия кино? Исследования. Интервью. Эссе. Переводы. Кинотексты. (2009). Петренко, Д., Стародубцев, Л. (Ред.). Харьков: К.: El Topos Cinema Club Foundation.

Закон України «Про вищу освіту». *Відомості ВР*, 2014. №37-38, ст. 2004. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/15

Закон України «Про освіту». (2017). *Відомості Верховної Ради*, 38-39, 380. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості ВР*, 2020. №31, ст. 226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text.

Іванов, В. Ф., &Іванова, Т. В. (2013). Медіаосвіта і медіаграмотність як актуальні тенденції виховання сучасної молоді. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія*

викликів, практики, перспектив: збірник статей методологічного семінару. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ.

Іванов, В. Ф., &Іванова, Т. В. (2014). Медіакомпетентність та медіаграмотність як основні компетентності сучасного педагога. *Проблеми соціальної комунікації*. 96-99.

Іванов, В., Волошенюк, О., Кульчинська, Л., Іванова, &Т., Мірошниченко, Ю. (2012). *Медіаосвіта та медіаграмотність:* короткий огляд. К.: АУП, ЦВП.

Іванов, В. (Ред.). (2018). Український медіаландшафт – 2018: аналітичний звіт. К.: Представництво Фонду Конрада Аденауера в Україні, Академія української преси.

Іванов, В., &Петерс, Т. Б. (Ред.). (2019). Український медіаландшафт: аналітичний звіт. (2019). К.: Представництво Фонду Конрада Аденауера в Україні, Академія української преси.

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. (2016). Постанова Президії Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 р. URL: www.mediaosvita.com.ua\material\

Кремень, В.Г. (Ред.). (2009). Біла книга національної освіти України. Київ: Акад. пед. наук України.

Кремень, В.Г. (Ред.). (2016). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Педагогічна думка.

Куценко, Е.В. (2012). *Медиаобразование в Крыму*. URL: http://edu.of.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no=98640

Литвинова, Н. В., &Смолер, Е. И. (2017). *Теоретико-методические аспекты развития медиакомпетентности педагога учреждения дошкольного образования*. Минск, Республика Беларусь, БГПУ. URL: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/8301/

Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих, Українська Асоціація освіти дорослих. К.: Видавництво ТОВ «ДКС-Центр».

Лук'янова, Л., &Аніщенко, О. (2014). *Освіта дорослих*: короткий термінологічний словник. Київ, Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практики, перспектив. (2013). *Збірник статей методологічного семінару*. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ.

Найдьонова, Л. А. (2007). Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процессу: процесуальна модель медіакультури. *Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи*. Київ.

Найдьонова, Л. А. (2013). Основні напрями і перші підсумки експериментального впровадження медіаосвіти на Всеукраїнському рівні. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практики, перспектив*. (Збірник статей методологічного семінару). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ.

Наказ Харківської обласної державної адміністрації департаменту науки і освіти «*Про проведення дослідно-експериментальної роботи в Харківській області на базі загальноосвітніх навчальних закладів і надання їм статусу експериментальних навчальних закладів регіонального рівня*» від 22.11.2013 р., №700. URL: https://cutt.ly/rkxpHUs

Наукові дослідження. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, 2020. URL: https://iitlt.gov.ua/working/result_ndr.php

Наумук, І. (2016). *Формування медіакомпетентності майбутніх учителів в контексті інтегрованого підходу до медіаосвіти*. Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/1335

Онкович, Г. (2013). Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практики, перспектив*: збірник статей методологічного семінару. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ.

Онкович, Г.В., Духаніна, Н.М., Сахневич, І.А., … Балабанова, К.Є. (2013). Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів. Онкович, Г.В. (Ред.). К.: Логос.

Петрунько, О. В. (2011). *Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі*. Ніжин: Аспект-Поліграф.

Потятиник, Б. В. (2004). Медіа: ключі до розуміння. Львів: Паіс.

Потятиник, Б. В. (2010). Немає іншого виходу, крім медіаосвіти. URL: https://cutt.ly/ykxpMac

Почепцов, Г. (2012). *Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіакомунікації*. К.: Спадщина.

Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи. (2015; 2016; 2017; 2018). Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Академія української преси, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, Київ.

Іванов, В.Ф. (Ред.). (2019). *Практичний посібник з медіаграмотності для мультиплікаторів*. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси.

Сахневич, І. А. (2012). *Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ІВО НАПН України, Київ.

Стародубцева, Л. (Ред.) (2010). Какой модерн? Философские рефлексии над ситуацией пост/недо/after/ post/пост-пост… модернизма. Харьков: НТМТ.

Сьома міжнародна науково-методична конференція. (2019). *Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку*: збірник статей. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси.

Хачумян, Т. І. (2005). *Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, Харків.

Чашка, Т.М. (2018). *Казки і фарби: парціальна програма розвитку творчих здібностей дітей 4-6 років на заняттях із малювання з використанням елементів медіаосвіти.* Волошенюк, О.В., Дегтярьова, Г.В., В.Ф. Іванов, В.Ф. (Ред.). Київ: Академія української преси, Центр вільної преси.

Чемерис, І. М. (2008). *Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). ІВО НАПН України, Київ.

Шоста міжнародна науково-методична конференція (2018). *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи*: збірник статей. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси.

Янишин, О.К. (2012). *Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

Ashley, S., Maksl A., Craft, S. (2017). Media literacy and political engagement: what's the connection? *Media Literacy Education*, 9 (1), 79-98.

Brereton, P. (2005). *The continuum guide to media education*. New York: Continuum. URL www.continuumbooks.com

Buckingham, D. (2003). *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. USA, Polity Press.

Calabrese, A. (2001). *The political significance of media literacy*. Liberal Democracy, Citizenship, and Civic Education; ed. by O. Luthar, K. A. McLeod, and M. Zagar. Oakville, Ontario: Mosaic Press.

Chomsky, N. (2002). Media control. 2nd ed: The spectacular achievement propaganda. *Open Media Series*, New York: Seven Stories Press.

Considine, D. (2002). Media literacy: National developments and international origins. *Journal of Popular Film and Television*, 30(1), 7-15. doi:10.1080/01956050209605554

DYN book: *Cultivating Digital Media Citizenship in Urban Communities* (2014). MIT Press. URL: http://digitalyouthnetwork.org/home/about-us/research/dyn-book/

Education resources. Media Literacy Now. URL https://medialiteracynow.org/resources/

Framework for 21 Century Learning. URL: https://wvde.state.wv.us/counselors/links/initiatives/21st-century-framework.pdf

Francis, M. (2016). *Investigating approaches to media literacy: an analysis of media literacy organizations.* (Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy). Florida Atlantic University, 202. URL: http://fau.digital.flvc.org

Grieco, R., Hobbs, R. (2013). *A field guide to media literacy education in the United States*. (Working Paper). URL: www.mediaeducationlab.com

Grunewald Declaration on Media Education (1982). *UNESCO*. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

Guzetti, B., Lesley, M. (2016). *Handbook of research on the societal impact of digital media*. Hershey, PA: IGI Global.

Hobbs, R. (2011): The State of Media Literacy: A Response to Potter, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55:3, 419-430.

Kubey R. (2002). Thinking Critically about Media: Schools and Families in Partnership. Chicago, IL: Cable in the Classroom.

Lee, A. Y. L. (2010). Media education: approaches and development around the globe. *New Horizon in Education*, 58 (3), 13. Retrieved from http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2010Dec/1.pdf

Media and information literacy integration at Mark Day School professional development initiative (2014). *Report by the Media Education Lab*. Providence, RI. URL http://bit.ly/MarkDaySchool

Media Literacy Now: official site. (2018). URL: https://medialiteracynow.org/

Potter, W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *54*(4), 675-696. doi:10.1080/08838151.2011.521462

Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thoasand Oaks, CA: Sage Publications.
Rennie, J. J. (2015). *Making a Scene: Producing Media Literacy Narratives in Canada*. PhD dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
Ružić, N. (2016). Challenges in implementation of the subject of Media Literacy in the educational system in Montenegro. *Nova prisutnost,* 14, 1, 69-89.
Salmon, Ch. (2010). Storytelling: bewitching the modern mind. Translated by D. Macey. Published by Verso.
The teacher's guides. *Edudemic*. URL http://www.edudemic.com/guides/

Ľuboslava Sejčová, Bratislava, Slovenská republika
https://orcid.org/0000-0002-5674-9286

MOTIVÁCIA K VOĽBE PEDAGOGICKEJ PROFESIE

Abstrakt. *V príspevku autorka charakterizuje postavenie učiteľa na Slovensku a aj v medzinárodnom porovnaní. Autorka sa snaží nastoliť otázky motivácie k voľbe pedagogickej profesie. Vo výskumnej časti uvádzajú výsledky výskumu «Motivácia pre výber učite. ľ. skéhо povolania», kde oslovili študentov rôznych programov učiteľstva na Filozofickej fakulte UK, ktorí sa vyjadrovali k otázkam učiteľského života aj k motivácií ísť študovať učiteľstvo. To, čo výskum ukazuje, je úprimný záujem študentov o študovaný odbor. Dokladujú to aj voľné odpovede študentov, ktoré odrážajú ich osobnú a jedinečnú motiváciu k štúdiu, ochotu ísť učiť po skončení štúdia a vnímanie postavenia učiteľa v spoločnosti. Výber ich povolania je premyslený a významne ovplyvnený zažitými skúsenosťami zo základnej a strednej školy, kde sa stretli s výbornými učiteľmi. Mnohí chceli byť odmalička učiteľmi, zaujímal ich daný odbor, ich rodičia boli pedagógovia, čo ich ovplyvnilo v rozhodovaní, len 3,3 % študentov chceli študovať niečo iné. Tento príspevok bol vypracovaný v rámci projektu VEGA 1/0316/22: Multidisciplinárne aspekty feminizácie školstva (2022–2025).*

Kľúčové slová: *profesia učiteľa, status učiteľa, atraktívnosť učiteľského povolania, motivácia.*

Любослава Сейцова, Братислава, Словаччина

МОТИВАЦІЯ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. *У статті автор характеризує статус вчителів у Словаччині та надає його в міжнародному порівнянні. Авторка намагається підняти питання мотивації вибору професії вчителя. У дослідницькій частині представлено результати дослідження «Мотивація вибору професії вчителя», де вони звернулися до студентів різних педагогічних програм факультету мистецтв Карлового університету, які прокоментували питання про життя вчителя і мотивацію до вибору професії вчителя. Дослідження показало щиру зацікавленість студентів у сфері, яку вони вивчають. Про це свідчать відповіді студентів у відкритій формі, які відображають їхню особисту та унікальну мотивацію до навчання, готовність займатися викладацькою діяльністю після закінчення університету, а також їхнє сприйняття ролі вчителя в суспільстві. Їхній вибір професії є продуманим і значною мірою зумовлений досвідом навчання в початковій та середній школі, де вони*

зустрічалися з чудовими вчителями. Багато хто хотів бути вчителем з юних років, їх цікавила ця сфера, їхні батьки були вчителями, і це вплинуло на прийняття рішення, проте лише 3,3% студентів хотіли вивчати щось інше. Ця робота була розроблена в рамках проєкту VEGA 1/0316/22: Міждисциплінарні аспекти фемінізації освіти (2022–2025).

Ключові слова: *професія вчителя, статус вчителя, привабливість професії вчителя, мотивація.*

Liuboslava Seytsova, Bratislava, Slovakia

MOTIVATION TO CHOOSE THE TEACHING PROFESSION

Annotation. *In this paper the authors characterize the status of teachers in Slovakia and in international comparison. The author try to raise the questions of motivation to choose the teaching profession. In the research part they present the results of the research «Motivation for the choice of teaching profession», where they addressed the students of different teaching programmes at the Faculty of Arts of Charles University, who commented on the issues of the teaching life and the motivation to go to study teaching. What the research shows is a sincere interest of students in the field they are studying. This is evidenced by the students' open-ended responses, which reflect their personal and unique motivation to study, their willingness to go into teaching after graduation, and their perception of the role of the teacher in society. Their career choice is thoughtful and significantly influenced by lived experiences in elementary and secondary school where they encountered excellent teachers. Many wanted to be teachers from a young age, they were interested in the field, their parents were teachers and this influenced their decision making, only 3.3% of the students wanted to study something else. This paper was developed within the project VEGA 1/0316/22: Multidisciplinary aspects of the feminisation of education (2022–2025).*

Keywords: *teaching profession, teacher status, attractiveness of teaching profession, motivation.*

1. Atraktívnosť učiteľskej profesie.

Narastajúcou prioritou v Európe je potreba pritiahnuť kvalifikovaných pracovníkov do učiteľskej profesie. Takmer všetky európske štáty alebo regióny uvádzajú, že podnikli také kroky, ktoré by im pomohli prognózovať pravdepodobnú budúcu ponuku učiteľov a dopyt. Viaceré štáty uskutočnili, alebo v súčasnosti uskutočňujú reklamné kampane na zvýšenie obrazu učiteľskej profesie a pritiahnutie nových adeptov do počiatočnej prípravy učiteľov, ako aj novokvalifikovaných učiteľov do profesie. Väčšina takých kampaní sa zakladá na reklamných videoklipoch vysielaných na celonárodných televíznych kanáloch, používaní sociálnych prostriedkov, alebo webových stránok poskytujúcich praktické informácie o výučbe a počiatočnej príprave učiteľov[354].

V niektorých európskych štátoch učiteľská profesia stratila veľa zo svojho potenciálu na získanie tých najsľubnejších budúcich učiteľov. Posledná správa[355] (to prikladá určitému poklesu prestíže, zhoršeniu pracovných podmienok učiteľov a ich pomerne nízkym platom v porovnaní s platmi v iných intelektuálnych profesiách.

[354] Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2015. *Profesia učiteľa v Európe: prax, poznatky a politiky*. Správa Eurydice. Luxembourg : Úrad pre publikácie. ISBN 978-92-9492-020-1

[355] Chiar acolo.

Prieskumy ukazujú, že vo všeobecnosti sú učitelia spokojní alebo veľmi spokojní so svojim povolaním, ale sú toho názoru, že spoločnosť ho nedoceňuje. V prieskume TALIS 2013 konštatovalo 90,2 % učiteľov v EÚ, že boli spokojní so svojou prácou a 90,1 % so školským prostredím. Avšak iba 18,4 % učiteľov pociťuje, že ich profesiu si spoločnosť cení. Štáty s najnižším percentom učiteľov, ktorí veria, že ich profesia sa chápe pozitívne, sú Španielsko (8,5 %), Francúzsko (4,9 %), Chorvátsko (9,6 %), Slovensko (4 %) a Švédsko (5%).

Podiel učiteľov, ktorí veria, že ich profesiu si spoločnosť cení, výrazne klesá po dosiahnutí veku 30 rokov. V EÚ chápe 29,6 % učiteľov vo veku do 30 rokov, že ich profesiu si spoločnosť cení, v porovnaní s 19,8 % učiteľov vo vekovej skupine 30–39 rokov. Percento potom klesá s vekom skúmanej populácie, dosahuje 16,4 % vo vekovej skupine 50–59, hoci medzi populáciou nad 60 rokov je mierny percentuálny nárast [356].

Výsledky medzinárodnej štúdie OECD o vyučovaní a vzdelávaní TALIS 2018 ukázali, že takmer vo všetkých zúčastnených krajinách tvoria väčšinu učiteľov **ženy.** Slovensko patrí tiež medzi krajiny s najväčším podielom žien – učiteliek (až **82 %** všetkých učiteľov tvoria na Slovensku ženy, kým v priemere krajín OECD je to **68 %).** Na slovenských školách sme tiež zaznamenali za uplynulých 10 rokov **od roku 2008 významný pokles podielu mladých učiteľov** vo veku do 30 rokov – takmer o 8 percentuálnych bodov. A nadôvažok len **4,5 % našich učiteľov** si myslí, že **práca učiteľa je spoločnosťou ocenená** (v roku 2013 si to mysleli 4 % učiteľov). V krajinách OECD si to myslí v priemere až **25,8 % učiteľov.** V tomto ukazovateli sme sa, podobne ako aj v roku 2013, ocitli na poslednom mieste zo všetkých krajín OECD[357].

2. Motivácia k voľbe pedagogickej profesi

Problematika učiteľovej osobnosti a motivácie voľby učiteľského povolania je v posledných rokoch výskumným problémom mnohých regionálnych i zahraničných autorov. Najčastejšie sa identifikujú *vonkajšie motívy* **(**napr. benefity, sociálny status, či vplyv iných**)** a vnútorné **(**napr. záujem, schopnosti a skúsenosti**)** ako základné kategórie voľby učiteľského povolania[358].

N. Čopíková[359] uvádza, že motivácia k tomuto povolaniu vo vysokej miere ovplyvňuje, akým učiteľom človek bude, čo ďalej ovplyvní postoj detí a mladých ľudí k učeniu. V súčasnosti sú mladí ľudia motivovaní k učiteľskému povolaniu z viacerých dôvodov. V zahraničí sú známe výsledky výskumov, ktoré boli realizované na rôznych univerzitách v Georgii v Severnej Karolíne[360], kde bol identifikovaný výskyt motívov k voľbe povolania v takomto poradí[361]: altruistické motívy (20 %), skúsenosti z minulosti (19 %), bývalí učitelia (18 %), osobnostné charakteristiky (13 %), rodičia a rodinní príslušníci (10 %), láska k deťom (7 %), rovesníci (6 %), záujem o predmet (4 %), rodičovstvo (3 %)[362].

---

[356] Chiar acolo.

[357] TALIS 2018 – *Najnovšie zistenia medzinárodného výskumu OECD TALIS o slovenských učiteľoch*. [online]. [cit. 2020-01-29]. URL: https://eduworld.sk/cd/ts/6101/talis-2018---najnovsie-zistenia-medzinarodneho-vyskumu-oecd-talis-o-slovenskych-uciteloch

[358] Tomšik, R. (2017). Motivácia voľby učiteľského povolania: Prosociálne správanie ako jeden z kľúčových faktorov voľby učiteľského povolania. In *Školský psychológ / Školní psycholog.* 18 (1), 2017, 83-88.

[359] Čopíková, N. (2014). Faktory ovplyvňujúce študentov UPJŠ v Košiciach k vykonávaniu pedagogickej profesie. In *Súčasné aspekty pedagogickej profesie.* KP FHPV PU v Prešove : Prešov. s. 77-84. ISBN 978-80-555-1274-7

[360] Schutz, P.A., Crowder, K.C., White, V.E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93. No. 2, 299-308.

[361] Čopíková, N. (2014). Faktory ovplyvňujúce študentov UPJŠ v Košiciach k vykonávaniu pedagogickej profesie. In *Súčasné aspekty pedagogickej profesie.* KP FHPV PU v Prešove : Prešov. s. 77-84. ISBN 978-80-555-1274-7

[362] Čopíková, N. (2014). Faktory ovplyvňujúce študentov UPJŠ v Košiciach k vykonávaniu pedagogickej profesie. In *Súčasné aspekty pedagogickej profesie.* KP FHPV PU v Prešove : Prešov. s. 77-84. ISBN 978-80-555-1274-7; Schutz, P.A.,

Celosvetovo používaný model motivácie k učiteľskému štúdiu vytvorili P.W. Richardson a M.G. Watt[363], pričom vychádzali zo štyroch skupín motívov[364]:

- charakter učiteľského povolania (status, náročnosť a pod.),
- vnímané predpoklady pre učiteľstvo,
- vnútorné motívy (ktoré rozdelili na motívy osobného a sociálneho charakteru),
- motívy náhradnej voľby.

Viaceré výskumy motivácie k voľbe učiteľského štúdia[365], dospeli k trom základným kategóriám motívov:

a) vonkajšia motivácia (pracovná istota, dostupnosť štúdia alebo pracovných miest, prázdniny a pod.),

b) vnútorná motivácia (záujem o učiteľskú profesiu alebo vyučovanie konkrétneho predmetu, dlhodobé plánovanie profesijnej dráhy),

c) altruistická motivácia (sociálna motivácia – prínos učiteľskej profesie pre spoločnosť, snaha zmeniť vzdelávací systém, ovplyvňovanie a pomáhanie deťom a mladým ľuďom).

M. Heinz skúmala motívy budúcich učiteľov a učiteliek sekundárneho vzdelávania v Írsku (N = 781) a zistila, že u respondentov prevládali altruistické motívy a vysoké očakávania od štúdia[366].

Na Slovensku skúmala N. Kocová motiváciu študentov učiteľstva Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (N = 97). Zisťovala, ktoré činitele ich motivujú k vykonávaniu učiteľskej profesie a ktoré ich, naopak, od toho odrádzajú. Dotazníkový výskum potvrdil najsilnejší motív pozitívny vzťah k deťom. Za najväčšie pozitívum pedagogickej profesie respondenti považovali prácu s deťmi (44 %), čo predstavuje veľký obrat oproti starším výsledkom u nás a v zahraničí. Ďalším faktorom, ktorý študenti UAP vnímajú ako pozitívny, je dostatok voľného času (19 %). Na poslednej priečke sa objavilo finančné ohodnotenie – iba 1 % respondentov ho vníma ako pozitívum pedagogickej profesie[367].

M. Perignáthová (2019) uskutočnila výskum atraktivity učiteľského povolania, uskutočnený metódou osobných rozhovorov. Výskumnú vzorku tvorili: študenti gymnázií a stredných odborných škôl (SŠ = 1060 respondentov), vysokoškolskí študenti v učiteľských študijných programoch (VŠU = 962), vysokoškolskí študenti na ostatných študijných programoch (VŠO = 1075) a pedagogickí zamestnanci v základných a stredných školách (PED = 1058). Spolu pre všetky skupiny respondentov bola najpopulárnejšou pozitívnou stránkou učiteľského povolania práca s mladými ľuďmi (viac ako 50 % z nich ju uviedlo ako jeden z top

Crowder, K.C., White, V.E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93. No. 2, 299-308.

[363] Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2005). I´ve decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.

[364] Jursová-Zacharová, Z., Sobolová, L. (2015). Postoje a motívy k voľbe učiteľského štúdia. In *Grant Journal*, s. 52-57, ISSN 1805-062X

[365] Watt, H. M. G., Richardson, P. V., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivation for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.

[366] Heinz, M. (2013). Why choose teaching in the republic of Ireland? – Student teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. *European Journal of Educational Studies,* 5 (1), 1-17.

[367] Kocová, N. (2015). Motivácia študentov univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. In Edukácia. Vedecko-odborný časopis. R.1, č. 2, s.131-137. [online]. [2015-06-24].
URL: https://www.upjs.sk/public/media/11267/17.pdf

troch dôvodov). Ďalšími dôležitými faktormi sú odovzdávanie hodnôt (41 %) a vedomostí (39 %). Najmenej ľudí motivovali dôvody súvisiace so spoločenským ocenením povolania (9 %) a atraktívnosťou platu (12 %)[368].

3. Výskum motivácie k výberu učiteľského povolania

V poslednom období sa stretávame s tým, že klesá počet mladých ľudí, ktorí si zvolia učiteľské štúdium a ak aj vyštudujú, len malá časť z nich si zvolí pedagogickú dráhu a ide naozaj učiť. **V našom výskume sme sa preto zamerali na mladých ešte budúcich učiteľov, ktorí sa pripravujú na svoje povolanie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Chceli sme zistiť ich motiváciu k štúdiu a názory a nápady, ktoré by mohli viesť k zlepšeniu tohto typu štúdia i celkovo postavenia učiteľa v spoločnosti.**

3.1. Metodologický prístup k výskumu

Cieľ výskumu a jeho hypotézy.

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť motiváciu budúcich učiteľov k štúdiu a názory a nápady, ktoré by mohli viesť k zlepšeniu tohto typu štúdia i celkovo postavenia učiteľa v spoločnosti. Konkrétne sme chceli zistiť ich:

- motiváciu k výberu učiteľského povolania (ot. 1)
- vplyv výborného učiteľa na rozhodnutie „stať sa učiteľom“ (voľné odpovede – ot. 2)
- motiváciu ísť učiť po skončení štúdia (ot. 3)
- očakávania v budúcej pedagogickej práci (ot. 4)
- čo študentov učiteľstva odrádza od učiteľskej práce (ot. 5)
- aký je „dobrý učiteľ“ z pohľadu študentov (ot. 6)
- aký je „zlý učiteľ“ z pohľadu študentov (voľné odpovede – ot. 7)
- významnosť kompetencií učiteľa z pohľadu študentov (ot. 8)
- a čo navrhujú na zvýšenie atraktivity profesie učiteľa pre študentov a získanie statusu v spoločnosti (voľné odpovede – ot. 9).

Zaujímalo nás, čo študentov učiteľstva viedlo k výberu učiteľského povolania, či ich zaujal nejaký učiteľ a motivoval k tomu, že sa rozhodli stať učiteľom, skúmali sme ich ochotu ísť učiť po skončení štúdia, na čo sa v škole najviac tešia, a ak nechcú ísť učiť, čo ich od toho odrádza. Tiež sme chceli vedieť, aké vlastnosti by mal mať dobrý učiteľ, aký by nemal byť dobrý učiteľ, ktoré kompetencie učiteľa sú podľa nich najdôležitejšie a čo by ste zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou.

Tento pohľad sme chceli komparovať so študentami neučiteľského smeru, ktorí pedagogickú dráhu neštudujú. Rovnako nás zaujímali interpohlavné rozdiely vo vnímaní profesie učiteľa. Predpokladali sme štatisticky významné rozdiely vo vnímaní profesie učiteľa:

- medzi študentami učiteľstva a neučiteľského smeru;
- medzi študentkami a študentami učiteľstva (interpohlavné rozdiely);
- medzi študentkami a študentami neučiteľského smeru (interpohlavné rozdiely).

- **Hypotézy výskumu:**

[368] Perignáthová, M. (2019). *Atraktivita učiteľského povolania.* Inštitút vzdelávacej politiky. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SROV. Komentár 03/2019. [online]. [cit. 2020-01-29]. URL: https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf

H1: Študenti učiteľstva výraznejšie, než študenti neučiteľského smeru, sú pri výbere povolania ovplyvnení výbornými učiteľmi zo základnej a strednej školy a rodičmi, ktorí boli tiež učitelia.

H2: Dievčatá a ženy, študentky učiteľského smeru sú pri výbere povolania viac ovplyvnené výborným učiteľom zo ZŠ, než chlapci a muži.

H3: Chlapci, študenti neučiteľského smeru sa pre výber študijného odboru viac rozhodli zo záujmu o daný odbor, než dievčatá.

- **Výskumné metódy a výskumná vzorka**

Vo výskume Motivácie pre výber učiteľského povolania (2020–2022) sme použili Dotazník pre študentov učiteľsva FiF UK (DŠU–2020), vytvorený Ľ. Sejčovou. **Vytvorili sme dotazníkovú metódu so širokým priestorom pre voľnú formuláciu odpovedí študentami učiteľstva vo veku 19–27 rokov (rôznych aprobácií).**

Pri spracovaní dotazníkov sme použili štatistický balík programov SPSS/PC+, pomocou ktorého sme získali základné štatistické charakteristiky. Pri porovnávaní skupín študentov učiteľského a neučiteľského štúdia a mužov a žien vychádzame zo štatistických výstupov: chí-kvadrát testu (χ^2) a kontingenčných tabuliek, pričom sme interpretovali rozdiely medzi porovnávanými skupinami respondentov v jednotlivých položkách dotazníka na hladine významnosti $p \leq 0,05$. V práci interpretujeme a uvádzame rozdiely medzi skupinami, ktoré boli štatisticky významné.

Výskumnú vzorku tvorilo 200 študentov vo veku 19–25 rokov získanú z Filozofickej fakulty UK v Bratislave v rokoch 2020–2022. Vzorku tvorilo 144 žien a 56 mužov, čo zodpovedá súčasnému stavu feminizácie v školstve. Z toho bolo 150 študentov učiteľstva (103 žien a 47 mužov) a 50 študentov neučiteľského smeru študijného programu pedagogika (41 žien a 9 mužov).

4.2. Výsledky výskumu

V našom výskume sme sa zamerali na mladých ešte budúcich učiteľov, ktorí sa pripravujú na svoje povolanie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Respondenti mali na začiatku uviesť niektoré základné údaje ako vek, pohlavie, študijný program, ktorý študujú. Veková skladba študentov bola od 19 – 27 rokov, pričom najväčší počet študentov učiteľstva malo 20 rokov (34 %), 21 rokov (19 %), 19 rokov (15 %), 22 rokov (13 %), 24 rokov (8,7 %), 23 rokov (8 %). Najväčší počet študentov neučiteľského smeru malo 22-24 rokov (90 %). Najväčší počet študentov v našej vzorke študovalo učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry (43 %), anglického jazyka a literatúry (35 %), histórie (35 %), filozofie (11 %), pedagogiky (10 %), maďarského jazyka a literatúry (9,3 %), nemeckého jazyka a literatúry (7,3 %), biológie (3,3 %), estetiky (2 %), geografie (2 %), matematiky (1,3 %), náboženstva (0,7 %), pričom mnohé programy študovali v kombinácii dvoch programov (kombinačné štúdium) a i na iných fakultách Univerzity Komenského.

Vzorka neučiteľského štúdia predstavovala študentov jednodborového programu pedagogika, kde sa študenti pripravujú na vedeckú dráhu v odbore a sociálno-pedagogickú prácu v školstve, v oblasti sociálnej pedagogiky, pedagogického poradenstva a manažmentu vzdelávania.

V prvej otázke (č. 1. Čo Vás viedlo k štúdiu učiteľstva a pedagogiky?) mali študenti uviesť, čo ich viedlo k štúdiu pedagogiky.

Tabuľka č. 1

Motivácia k výberu učiteľského povolania

	Odpovede na otázky	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs	%%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
1	moji rodičia sú	16	16	5	11	21	14	1	2,4	0	0	1	2
2	výborný učiteľ počas	28	27	4	8,5	32	21	1	2,4	0	0	1	2
3	výborný učiteľ počas SŠ	2	1	2	6	4	6	3	7,3	0	0	3	6
4	rozhodol som sa sám	4	4	2	6	6	7	1	7	7	7	1	3
5	neviem	3	2,9	1	2,1	4	2,7	0	0	0	0	0	0

Z tabuľky č. 1 môžeme vidieť, čo viedlo študentov k štúdiu pedagogiky. Študenti **učiteľského štúdia** sú pri voľbe povolania významne častejšie ovplyvnení výborným učiteľom počas strednej (36 %) a základnej školy (21 %), než študenti neučiteľského smeru. Taktiež uvádzajú, že od malička chceli byť učiteľom (21 %), zaujímal ich daný odbor (21 %), 14 % respondentov uviedlo, že ich rodičia sú pedagógovia, čo ich ovplyvnilo v rozhodovaní, 17 % sa rozhodli sami, 12 % sa rozhodli na poslednú chvíľu, 4 % baví učenie a 4 % uviedli, že chcú pracovať s deťmi a len 3,3 % študentov chceli študovať niečo iné.

Študenti **neučiteľského štúdia** pedagogiky uviedli na prvom mieste, že sa rozhodli sami (36 %), zaujímal ich daný odbor (10 %) a chcú pracovať s deťmi (8 %).

Dievčatá a ženy, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, že boli pri výbere povolania ovplyvnení výborným učiteľom počas ZŠ, než chlapci a muži (Ž: 27 %, M: 8,5 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,703, p = 0,010) a častejšie uviedli, že odmalička chceli byť učiteľkami (Ž: 26 %, M: 8,5 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,169, p = 0,013).

Chlapci, študenti **neučiteľského smeru** častejšie tiež uviedli, že sa pre štúdium neučiteľskej pedagogiky rozhodli sami (Ž: 27 %, M: 78 %); (D.F. = 1, χ^2 = 8,315, p = 0,004) a zaujímal ich daný odbor (Ž: 4,9 %, M: 33 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,640, p = 0,010), než to uviedli študentky neučiteľského smeru.

Z výsledkov vidno, že chlapci sa pri výbere povolania orientujú na seba, že je to ich vlastné rozhodnutie, dievčatá viac pociťujú vplyv výborných učiteľov na základnej a strednej škole a tiež to bol ich sen odmalička, že budú učiteľkami.

Pri porovnaní motivácie výberu štúdia u študentov **učiteľského smeru** výraznejšie zavážila skutočnosť, že boli ich rodičia pedagógovia, než to bolo u študentov neučiteľského smeru (UŠ: 14 %, NŠ: 2 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,516, p = 0,019) a že ich zaujímal daný odbor (UŠ: 21 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,640, p = 0,010), viac ich ovplyvnil výborný učiteľ počas ZŠ (UŠ: 21 %, NŠ: 2 %); (D.F. = 1, χ^2 = 10,174, p = 0,002) a výborný učiteľ počas SŠ (UŠ: 36 %, NŠ: 6 %); (D.F. = 1, χ^2 = 16,562, p < 0,001) a častejšie uviedli, že od malička chceli byť učiteľmi (UŠ: 21 %, NŠ: 6 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,717, p = 0,017), čo je pochopiteľné.

Študenti neučiteľského smeru sa významne častejšie vyjadrili, že *sa rozhodli sami* (UŠ: 17 %, NŠ: 36 %); (D.F. = 1, χ^2 = 8,315, p = 0,006).

Z výsledkov vidíme, že študenti neučiteľskej pedagogiky sa pri výbere povolania orientujú na seba, že je to ich rozhodnutie, študenti učiteľstva pociťujú výraznejšie vplyv

výborných učiteľov na základnej a strednej škole, ich rodičia boli často učitelia, bol to ich sen odmalička, že budú učiteľmi a tiež častejšie uviedli, že ich zaujímal daný odbor. Vyplýva z toho, že ich voľba nebola «druhou možnosťou» či «východiskom z núdze», ale cielené rozmyslené rozhodnutie o tom, že je táto práca práve pre nich a že ich bude napĺňať.

V ďalšej otázke (č. 2. Ak Vás zaujal nejaký učiteľ, opíšte, čím Vás zaujal, že ste sa rozhodli stať učiteľom?) mali študenti uviesť vplyv vzoru výborného učiteľa na ich rozhodnutie byť učiteľom. Mali opísať, čím ich zaujal, ktoré stránky ich ovplyvnili v motivácii «stať sa učiteľom». Uskutočnili sme obsahovú analýzu voľných výpovedí respondentov, z čoho nám vyplynuli tieto kategórie (viď tabuľka č. 2):

Tabuľka č. 2

Vplyv výborného učiteľa na rozhodnutie «stať sa učiteľom»

(voľne formulované odpovede respondentov)

№	Odpovede na otázky	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
1	a) vlastnosti učiteľa												
2	dobrý, milý, ochotný	2	1,9	1	2,1	3	2	2	4,9	0	0	2	4
3	priateľský, ľudský	34	33	10	21	44	29	5	12	0	0	5	10
4	prísny, priamy	18	17	2	4,3	20	13	2	4,9	0	0	2	4
5	výnimočný	2	1,9	0	0	2	1,3	0	0	1	11	1	2
6	dynamický	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
7	má zmysel pre humor	7	6,8	3	6,4	10	6,7	0	0	0	0	0	0
8	dochvíľny	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	spravodlivý	4	3,9	2	4,3	6	4	1	2,4	0	0	1	2
10	múdry	20	19	4	8,5	24	16	1	2,4	0	0	1	2
11	má kladný vzťah k deťom	1	1	0	0	1	0,7	2	4,9	0	0	2	4
12	b) zameranie nie na známkovanie	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
13	c) kladný vzťah k	33	32	10	21	43	29	5	12	0	0	5	10
14	d) dať kvalitné vzdelanie	12	12	3	6,4	15	10	2	4,9	0	0	2	4
15	e) je mojím vzorom	15	15	1	2,1	16	11	2	4,9	0	0	2	4
16	f) proti memorovaniu	5	4,9	0	0	5	3,3	0	0	0	0	0	0
18	g) chce počuť názor študenta	8	7,8	1	2,1	9	6	2	4,9	0	0	2	4

19	h) vytvára pozitívnu klímu	12	12	0	0	12	8	0	0	0	0	0	0
20	i) berie prácu ako svoje poslanie	5	4,9	0	0	5	3,3	1	2,4	0	0	1	2

Tabuľka č. 2 ukazuje, ktoré stránky osobnosti učiteľa zaujali študentov **učiteľstva** a mali vplyv na rozhodnutie stať sa učiteľom. Sú to najmä osobnostné vlastnosti ako: že bol priateľský a ľudský (29 %), múdry, výborný učiteľ (16 %), prísny a priamy (13 %) a mal zmysel pre humor (6,3 %), bol spravodlivý (4%).

Študenti učiteľstva tiež vyzdvihujú okrem osobnostných vlastností učiteľa aj to, že sa snažil u študentov vybudovať si kladný vzťah k predmetu, zaujať študentov, zaujímavo a inovatívne učiť (29 %), že bol pre nich vzorom a obdivovali ho (11 %), že mal snahu dať žiakom kvalitné vzdelanie a vedel naučiť (10 %), vytváral pozitívnu klímu v triede (8 %) a že chcel počuť názor študenta a bral ho do úvahy (6 %), bol proti memorovaniu poznatkov (3,3 %) a bral prácu ako svoje poslanie (3,3 %).

Študenti neučiteľského smeru tiež uviedli, v čom ich zaujal učiteľ, keďže niektorí z nich chcú učiť a uvažujú o absolvovaní doplňujúceho pedagogického štúdia, ktorým si môžu doplniť učiteľstvo pedagogiky. Takto vyjadrili, že vyzdvihujú osobnostné vlastnosti učiteľa: že bol priateľský, ľudský (10 %), bol dobrý, milý a ochotný (4 %), bol prísny a priamy (4 %), mal kladný vzťah k deťom (4 %). Tiež uviedli, že sa snažil u študentov vybudovať si kladný vzťah k predmetu, zaujať študentov, zaujímavo a inovatívne učiť (10 %), snažil sa dať im kvalitné vzdelanie a vedel naučiť (4 %), bol ich vzorom, obdivovali ho (4 %), chcel počuť názor študenta a bral ho do úvahy (4 %).

Dievčatá a ženy, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, než študenti učiteľského smeru, že učiteľ, ktorý ich ovplyvnil v rozhodnutí stať sa učiteľom, bol prísny a priamy (Ž: 17 %, M: 4,3 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,881, p = 0,028), bol ich vzorom, obdivovali ho (Ž: 15 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,238, p = 0,023) a vytváral pozitívnu klímu v triede (Ž: 12 %, M: 0 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,952, p = 0,015).

Dievčatá viac oceňujú prísnosť a priamosť učiteľa, ale aj, že vie vytvárať pozitívnu klímu v triede a viac bol aj ich vzorom, ktorého obdivovali, než chlapci. Môžeme povedať, že u dievčat rozhoduje schopnosť učiteľského vzoru byť aj prísnym ale aj človekom, hodným obdivu. Pokiaľ budú na našich školách takýto učitelia, oslovia záujemkyne o toto povolanie.

Pri porovnaní **študentov učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študentov učiteľstva viac ovplyvnil učiteľ, ktorý bol priateľský a ľudský (UŠ: 29 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,578, p = 0,006), múdry, výborný učiteľ (UŠ: 16 %, NŠ: 2 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,720, p = 0,010), má kladný vzťah k svojmu predmetu (UŠ: 29 %, NŠ:10 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,164, p = 0,008), vytvára pozitívnu klímu v triede (UŠ: 8 %, NŠ: 0 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,255, p = 0,040).

V ďalšej otázke č. 3. Ste ochotní ísť učiť po skončení štúdia? mali študenti uviesť, či sú ochotní po skončení štúdia ísť učiť. Odpovede na otázky:

Tabuľka č. 3

Motivácia ísť učiť po skončení štúdia

№	Odpovede na otázky	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOLU		Ženy		Muži		SPOLU	
		abs.	%	abs	%	abs.	%	abs.	%	abs	%	abs	%
1	áno	86	83	35	74,5	121	80,6	5	12	1	11	6	12
2	nie	0	0	1	2,2	1	0,7	25	61	5	56	30	60
3	neviem	17	17	11	23,3	28	18,7	11	27	3	33	14	28
	SPOLU	103	10	47	100	150	100	41	10	9	10	50	10

Na otázku, či sú študenti učiteľstva ochotní ísť učiť, odpovedalo kladne 80,6 % študentov, len 0,7 % odpovedalo záporne a 18,7 % nevedelo odpovedať. Zrejme váhajú, ako sa rozhodnú po skončení päťročného štúdia. Znamená to, že motivácia ostať v pedagogickej oblasti je u študentov učiteľstva vysoká.

Rozdiely medzi mužmi a ženami v motivácii ísť učiť neboli štatisticky významné.

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študenti učiteľstva významne častejšie uviedli, že sú ochotní ísť učiť po skončení štúdia (UŠ: 80,6 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 2, χ^2 = 114,573, p < 0,001), čo je samozrejmé.

V ďalšej otázke (č. 4) mali študenti uviesť, že ak chcú ísť učiť, na čo sa v škole najviac tešia. Odpovede na otázky 4. Ak chcete ísť učiť, na čo sa v škole najviac tešíte?:

Tabuľka č. 4:

Očakávania v budúcej pedagogickej práci

№	Odpovede na otázky	Učiteľské štúdium						Neučiteľské štúdium					
		Ženy		Muži		SPOL		Ženy		Muži		SPOL	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	na vzťah ku žiakom	68	66	12	26	80	53	5	12	1	2,4	6	12
2	na komunikáciu s rodičmi	0	0	1	2,1	1	0,7	0	0	0	0	0	0
3	na tvorivú prácu	42	41	14	30	56	37	5	12	1	2,4	6	12
4	na to, že budem viesť žiakov	40	39	12	26	52	35	2	4,9	0	0	2	4
5	budem priateľom i vzorom	52	50	16	34	68	45	5	12	1	2,4	6	12
6	mám rád deti, na prácu nimi	48	47	3	6,4	51	34	4	9,7	1	2,4	5	10
7	na celé školské prostredie	24	23	5	11	29	19	3	7,3	1	2,4	4	8
8	Iné – že budem:												

	zdieľať poznatky, učiť	4	3,9	0	0	4	2,7	0	0	0	0	0	0
	pomáhať žiakom	2	1,9	2	4,3	4	2,7	0	0	0	0	0	0
	spoznávať nových ľudí	1	1	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
	teším sa na nové výzvy	2	1,9	0	0	2	1,3	0	0	0	0	0	0

Ako ukazuje tabuľka č. 4, študenti **učiteľstva** sa najviac tešia na vzťah ku žiakom (53 %), že sa stanú pre žiakov priateľmi i vzormi (45 %), na tvorivú prácu (37 %), na to, že budú viesť žiakov (35 %), majú radi deti, takže sa tešia na prácu s nimi (34 %), tešia sa na celé školské prostredie (19 %). Na komunikáciu s rodičmi sa teší len 0, 7 % respondentov.

Aj študenti neučiteľského smeru sa vyjadrili, že sa tešia na vzťah ku žiakom (12 %), zrejme tí, čo plánujú pedagogickú dráhu, alebo sociálno-pedagogickú prácu v školstve, tešia sa teda na tvorivú prácu (12 %), že budú pre žiakov priateľmi i vzormi (12 %), majú radi deti, takže sa tešia na prácu s nimi (10 %), a tešia sa na celé školské prostredie (8 %).

Dievčatá a ženy, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, že sa najviac tešia na vzťah ku žiakom, než chlapci a muži (Ž: 66 %, M: 26 %); (D.F. = 1, χ^2 = 21,256, p < 0,001) a častejšie uviedli, že majú radi deti a tešia sa na prácu s nimi (Ž: 47 %, M: 6,4 %); (D.F. = 1, χ^2 = 23,264, p < 0,001). Tu sa znovu ukázala prirodzená inklinácia ženského pohlavia k starostlivosti o deti a o ich výchovu. Znamená to, že školské prostredie priťahuje ženy výrazne viac ako mužov.

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že sa študenti učiteľstva viac tešia v škole na vzťah ku žiakom (UŠ: 53 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1, χ^2 = 26,139, p < 0,001), na tvorivú prácu (UŠ: 37 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1, χ^2 = 11,251, p < 0,001), že budú viesť žiakov (UŠ: 35 %, NŠ: 4 %); (D.F. = 1, χ^2 = 17,893, p < 0,001), že budú priateľom i vzorom pre žiakov (UŠ: 45 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1, χ^2 = 17,875, p < 0,001) a majú radi deti, takže sa tešia na prácu s nimi (UŠ: 34 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1, χ^2 = 10,714, p < 0,001).

V ďalšej otázke (č. 5. Ak nechcete ísť učiť, čo Vás od toho odrádza?) mali študenti uviesť, čo ich odrádza od učiteľskej práce.

Odpovede na otázky č. 5 ukazuje, že študentov **učiteľstva** najviac odrádzajú od učiteľskej práce rodičia, s ktorými môžu mať problémy (19 %), nízke platy (17 %), problémoví žiaci (14 %), dešpekt voči učiteľom v spoločnosti (13 %), náročnosť tohto povolania (8,7 %), konflikty s deťmi (8,7 %), to či zvládnu deti s rôznymi poruchami (7,3 %) a zistili, že im to «nesedí» (6,7 %).

Študentov **neučiteľského smeru** odrádzajú od učiteľskej práce najviac nízke platy (36 %), rodičia, s ktorými môžu mať problémy (24 %), dešpekt voči učiteľom v spoločnosti (20 %), boja sa, či by to zvládli (14 %), náročnosť tohto povolania (8 %), či zvládnu deti s rôznymi poruchami (8 %) a odrádzajú ich konflikty s deťmi (9 %).

Nízke platy učiteľov, problémoví rodičia a dešpekt voči učiteľom v spoločnosti sú v centre motivácie študentov «neísť učiť».

Dievčatá a ženy, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, že ich odrádzajú od učiteľskej práce problémoví žiaci, než to uviedli chlapci a muži (Ž: 19 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1, χ^2 = 8,013, p = 0,005), častejšie uviedli, že ich odrádzajú rodičia, s ktorými môžu mať

problémy (Ž: 23 %, M: 8,5 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,650, p = 0,032), dešpekt voči učiteľom (Ž: 17 %, M: 4,3 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,881, p = 0,028), boja sa, či to zvládnu (Ž: 18 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,438, p = 0,007), či zvládnu deti s poruchami (Ž: 11 %, M: 0 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,417, p = 0,020).

Pri porovnaní **študentov učiteľského a neučiteľského smeru** (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že študentov neučiteľského smeru viac odrádzajú od učiteľskej práce nízke platy (UŠ: 17 %, NŠ: 36 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,615, p = 0,006), než študentov učiteľstva. Vidíme, že študentov učiteľstva nízke platy tak neodrádzajú, zrejme s tým rátajú.

V ďalšej otázke (č. 6. Aké vlastnosti by mal mať dobrý učiteľ?) mali študenti uviesť, aký je dobrý učiteľ z pohľadu študentov.

Odpovede na otázky č. 6 ukazuje, že podľa študentov **učiteľstva** by mal mať dobrý učiteľ tieto vlastnosti: mal by dobre vysvetľovať a zaujať žiakov (68 %), mal by byť spravodlivý (65 %), byť múdry a vzdelaný (65 %), mal by učiť ale aj vychovávať (61 %), stále by sa mal rozvíjať (59 %), byť morálny (56 %), komunikatívny (55 %), ochotný vždy pomôcť žiakom aj kolegom (55 %), byť priateľský voči žiakom (53 %), láskavý a tolerantný (53 %), byť dobrý človek (46 %), mal by mať dobrý vzťah k deťom (45 %), byť zásadový (41 %), byť zanietený pre svoju prácu (39 %), prísny (21 %), mal by od žiakov veľa vyžadovať (5,3 %).

Podľa študentov **neučiteľského štúdia** by mal mať dobrý učiteľ tieto vlastnosti: mal by byť spravodlivý (52 %), múdry a vzdelaný (46 %), stále by sa mal rozvíjať (46 %), dobre vysvetľovať a zaujať žiakov (44 %), byť komunikatívny (42 %), morálny (40 %), priateľský voči žiakom (34 %), ochotný vždy pomôcť (34 %), mal by učiť ale aj vychovávať (34 %), byť láskavý a tolerantný (30 %), dobrý človek (30 %), zásadový (30 %), mal by mať dobrý vzťah k deťom (30 %), byť zanietený pre svoju prácu (18 %), prísny (16 %).

Dievčatá a ženy, študentky **učiteľského smeru**, častejšie uviedli, než muži, že dobrý učiteľ by mal mať tieto vlastnosti: mal by byť spravodlivý (Ž: 74 %, M: 47 %); (D.F. = 1, χ^2 = 10,371, p = 0,001), priateľský voči žiakom (Ž: 58 %, M: 40 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,114, p = 0,043), múdry a vzdelaný (Ž: 72 %, M: 51 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,154, p = 0,013), láskavý a tolerantný (Ž: 60 %, M: 36 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,472, p = 0,006), morálny (Ž: 63 %, M: 40 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,738, p = 0,010), zásadový (Ž: 48 %, M: 28 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,278, p = 0,022), komunikatívny (Ž: 61 %, M: 40 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,601 p = 0,018), ochotný vždy pomôcť (Ž: 64 %, M: 36 %); (D.F. = 1, χ^2 = 40,170, p = 0,002), vie dobre vysvetľovať a zaujať žiakov (Ž: 77 %, M: 49 %); (D.F. = 1, χ^2 = 11,432, p < 0,001), stále by sa mal rozvíjať (Ž: 66 %, M: 43 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,329, p = 0,007), mal by mať dobrý vzťah k deťom (Ž: 55 %, M: 23 %); (D.F. = 1, χ^2 = 13,282, p < 0,001).

Pri porovnaní **študentov učiteľského a neučiteľského smeru** (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že študenti učiteľského smeru častejšie uviedli, že dobrý učiteľ by mal mať tieto vlastnosti: mal by byť priateľský voči žiakom (UŠ: 53 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,235, p = 0,023), múdry a vzdelaný (UŠ: 65 %, NŠ: 46 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,865 p = 0,016), láskavý a tolerantný (UŠ: 53 %, NŠ: 30 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,735, p = 0,006), dobrý človek (UŠ: 46 %, NŠ: 30 %); (D.F. = 1, χ^2 = 3,941, p = 0,048), morálny (UŠ: 56 %, NŠ: 40 %); (D.F. = 1, χ^2 =3,846, p = 0,050), ochotný vždy pomôcť (UŠ: 55 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,827, p = 0,009), mal by učiť ale aj vychovávať (UŠ: 61 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1, χ^2 = 11,298, p < 0,001), vie dobre vysvetľovať a zaujať žiakov (UŠ: 68 %, NŠ: 44 %); (D.F. = 1, χ^2 = 9,168, p = 0,003), mal by byť zanietený pre svoju prácu (UŠ: 39 %, NŠ: 18 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,605, p = 0,006).

V ďalšej otázke (č. 7 Aký by nemal? voľne formulované odpovede respondentov) mali študenti uviesť, aký by nemal byť dobrý učiteľ. Mali vyjadriť nevhodné vlastnosti osobnosti

učiteľa. Zaujímala nás autenticky formulovaná odpoveď respondentov, preto sme zvolili voľnú otázku. Uskutočnili sme obsahovú analýzu voľných výpovedí respondentov, z čoho nám vyplynuli tieto kategórie.

Odpovede na otázky č. 7. ukazuje, aký by nemal byť dobrý učiteľ podľa študentov **učiteľstva.** Keď sa správa nadradene voči žiakom (25 %), je nespravodlivý (24 %), konfliktný, náladový (18 %), netolerantný (15 %), má obľúbencov (14 %), vládne tvrdou rukou (13 %), je prísny (13 %), nevzdelaný (11 %), nevie zaujímavo a inovatívne učiť (11 %), je nekomunikatívny (11 %), nemá rád svoju prácu (11 %), vyvoláva strach (9,3 %), len učí a nevychováva žiakov (8 %) a i.

Podľa študentov **neučiteľského štúdia** by nemal byť dobrý učiteľ: nevzdelaný (26 %), netolerantný (20 %), správa sa nadradene voči žiakom (18 %), nemá rád svoju prácu (18 %), je konfliktný, náladový (14 %), má zlé vyjadrovanie (12 %), byť bez empatie (12 %), nevie zaujímavo a inovatívne učiť (12 %).

Dievčatá a ženy, študentky učiteľského smeru, častejšie uviedli, než chlapci, že dobrý učiteľ by nemal vyvolávať strach (Ž: 13 %, M: 2,1 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,200, p = 0,041). Zrejme sú na tieto prejavy pedagógov dievčatá citlivejšie, pamätajú si takéto pocity ešte zo svojich «školských lavíc».

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** (ktorí tiež po doplnení DPŠ môžu učiť) sa ukázalo, že študenti učiteľského smeru častejšie uviedli, že dobrý učiteľ by nemal vyvolávať strach (UŠ: 9,3 %, NŠ: 0 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,018, p = 0,026). Študenti neučiteľského štúdia častejšie uviedli, že učiteľ by nemal byť bez empatie (UŠ: 4 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,255, p = 0,040) a nemal by mať zlé vyjadrovanie (UŠ: 2 %, NŠ: 12 %); (D.F. = 1, χ^2 = 8,726, p = 0,003).

V ďalšej otázke č. 8. Ktoré kompetencie učiteľa sú podľa Vás najdôležitejšie? mali študenti uviesť, ktoré kompetencie učiteľa sú podľa nich najdôležitejšie.

Študenti **učiteľstva** považujú za najdôležitejšie komunikačné kompetencie učiteľa (66 %), pedagogicko-psychologické (59 %), didaktické (55 %), sociálne (49 %), odborné (44 %), diagnostické (17 %), manažérske (17 %), cudzojazyčné (6 %).

Študenti **neučiteľského smeru** za najdôležitejšie považujú pedagogicko-psychologické (54 %), komunikačné kompetencie (52 %), sociálne (46 %), didaktické (36 %), odborné (30 %), diagnostické (28 %), manažérske (12 %).

Dievčatá a ženy, študentky **učiteľského smeru,** častejšie uviedli, než chlapci, že najdôležitejšie kompetencie učiteľa sú didaktické kompetencie (Ž: 62 %, M: 40 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,155, p = 0,013), pedagogicko-psychologické kompetencie (Ž: 65 %, M: 45 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,521, p = 0,019), odborné kompetencie (Ž: 50 %, M: 30 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,611, p = 0,018), manažérske (Ž: 21 %, M: 6,4 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,212, p = 0,023) a sociálne kompetencie (Ž: 56 %, M: 34 %); (D.F. = 1, χ^2 = 6,402, p = 0,012).

Chlapci, študenti **neučiteľského smeru**, viac oceňujú manažérske kompetencie učiteľa (Ž: 7,3 %, M: 33 %); (D.F. = 1, χ^2 = 4,730, p = 0,030).

Pri porovnaní **študentov učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študenti učiteľského smeru významne častejšie preferujú didaktické kompetencie učiteľa (UŠ: 55 %, NŠ: 36 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,607, p = 0,018), čo je pochopiteľné, pretože tie podľa nich rozhodnú o úspechu učiteľa v práci a tieto zručnosti by mali študenti učiteľstva nadobudnúť práve na vysokej škole.

V ďalšej otázke č. 9. Čo by ste zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou? mali študenti

uviesť, čo by zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou. Zaujímala nás autenticky formulovaná odpoveď respondentov, preto sme zvolili voľnú otázku. Uskutočnili sme obsahovú analýzu voľných výpovedí respondentov, z čoho nám vyplynuli tieto kategórie.

Kategoriálna analýza odpovedí:

a) profesia učiteľa by mala byť docenená: «S postupom času sa veľmi zmenilo postavenie učiteľov v našej spoločnosti. V minulosti bol učiteľ „niekto“, tak by to podľa mňa malo byť, učiteľov by sme si mal začať znovu vážiť, pretože oni tvoria osobnosti, ktoré budú žiť v našej spoločnosti. Od rodičov dostanú deti do svojich rúk, majú tým veľkú zodpovednosť, a preto musia vynaložiť veľmi veľa síl na to, aby z tých detí vychovali a vzdelali ľudí, ktorí budú schopní naozaj plnohodnotne žiť, nie len prežívať na úkor ostatných. Toto však zmeníme len ťažko, to by si mal uvedomiť každý jedinec sám v sebe – nemôžeme to prikázať.»... «Ja osobne sa veľmi teším na prácu so žiakmi a študentmi, no viem, že nie vždy to bude ľahké, a že nie vždy bude moja práce ocenená. Odhodlala som sa však na túto cestu s jasným cieľom – dokázať, že učiteľ je naozaj „niekto“, že do svojej práce dáva celé svoje JA, a že učitelia sú tvorcami budúcnosti našich detí» (resp. č.18, UAP, žena, 20 rokov).

b) učitelia by mali mať vyššie platy: «Úprimne si myslím, že lepšie finančné ohodnotenie by mladých ľudí viac viedlo k vykonávaniu tejto profesie. Veľa študentov by aj chcelo túto profesiu vykonávať, no nie je pre nich tak atraktívna pretože vedia, že ich úsilie nebude docenené» (resp. č.8, žena, 20 rokov).

c) je potrebné zlepšiť spoluprácu s rodičmi: «Myslím si, že potrebujeme do učenia viac zapojiť rodičov, aby si uvedomili dôležitosť a náročnosť tohto povolania, aby videli snahu učiteľa a výsledky, ktoré jeho práca prináša, tým pádom ak sa vytvorí medzi rodičom a učiteľom dôvera a spolupráca, či rešpekt, bude mať rešpekt a úctu voči učiteľovi i samotné dieťa» (resp. č.37, UAP, žena, 21 rokov).

d) učitelia by mali cítiť podporu vedenia školy: «a tiež by sa nemali báť „vedenia“ školy, svojich budúcich riaditeľov atď., mali by rátať s tým, že školský systém a riaditelia im umožnia mať priestor na sebarealizáciu pomocou kreatívnej výučby a tým pádom predísť aj syndrómu vyhorenia» (resp. č.3, UAP, žena, 20 rokov).

e) zlepšiť komunikáciu o práci učiteľov s verejnosťou: « Možno by sme mali nejakým spôsobom „otvoriť verejnosti dvere do života učiteľa“ – aby videli, čo všetko musí učiteľ zohľadňovať pri výkone svojej profesie, nad čím všetkým musí rozmýšľať, čo všetko častokrát musí obetovať» (resp. č.18, UAP, žena, 20 rokov).

f) zvýšiť kvalitu učiteľa (jeho práce a osobnostných kvalít): «Učiteľstvo vnímam ako váženú úlohu v spoločnosti, ale zároveň to na Slovensku veľakrát vyzerá, že je profesiou, ktorú si študenti vyberajú ako poslednú. Slúži ako poistka ak by ich nevzali na lepšie školy alebo ako ľahšia možnosť. Myslím si, že už tu nastáva problém. Na väčšinu škôl sa študenti dostanú bez riadnych prijímacích skúšok. Nemajú motiváciu sa pripravovať tak ako napr. študenti medicíny, architektúry a iných škôl, kde sa dbá už na prijímacie skúšky. Na vysokých školách je málo praxe a stretu so skutočným školským prostredím. Pedagogické predmety sú často založené len na teórii» (resp. č. 47, UAP, žena, 20 rokov).

g) učiteľ by mal byť menej administratívne zaťažovaný: « ... a pokúsila by som sa tiež odbremeniť učiteľov od zbytočnej «administratívy“, aby mali viac času venovať sa naozaj tomu, čo je na ich práci najdôležitejšie» (resp. č.21, UAP, žena, 20 rokov).

h) zmeny vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike: «Začala by som úpravou školských výučbových plánov tak, aby mali učitelia väčší priestor na vytváranie kreatívnych náučných

aktivít pre deti (toto však zahŕňa aj školenia učiteľov, ktoré by učiteľom ukázali, ako takéto hodiny vytvárať a ako používať rôzne zdroje napr. počítačové hry a i. a ako ich zapájať do výučbového procesu). Žiaci by vďaka tomu prestali brať školu ako negatívnu povinnosť a tým by boli motivovaní, nie len sa s radosťou učiť, sa jedného dňa sa aj venovať tejto profesi» (resp. č. 48, UAP, žena, 21 rokov).

Odpovede na otázky č. 9 ukazuje, čo by respondenti zmenili, zlepšili, aby sa profesia učiteľa stala atraktívnou pre študentov a získala si status a vážnosť v spoločnosti medzi verejnosťou. Študenti učiteľstva najčastejšie odpovedali, že učitelia by mali mať vyššie platy (45 %), treba zvýšiť kvalitu učiteľa (jeho práce a osobnostných kvalít) (25 %), treba uskutočniť zmeny vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike (23 %), profesia učiteľa by mala byť docenená (19 %), zlepšiť komunikáciu o práci učiteľov s verejnosťou (18 %), je potrebné zlepšiť spoluprácu s rodičmi (11%).

Študenti neučiteľského smeru sa vyjadrili, že učitelia by mali mať vyššie platy (60 %), je potrebné zlepšiť spoluprácu s rodičmi (50 %), profesia učiteľa by mala byť docenená (42 %), treba znížiť administratívnu záťaž učiteľa (34 %), mali by cítiť podporu vedenia školy (24 %), zlepšiť komunikáciu o práci učiteľov s verejnosťou (24 %), zvýšiť kvalitu učiteľa (10 %), treba uskutočniť zmeny vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike (6 %).

Dievčatá a ženy, študentky učiteľského smeru, významne častejšie uviedli, že by mali mať učitelia vyššie platy (Ž: 55 %, M: 21 %); (D.F. = 1, χ^2 = 15,151, p < 0,001), než to uviedli študenti.

Dievčatá, študentky neučiteľského **smeru** častejšie tiež uviedli, že je potrebné znížiť administratívnu záťaž učiteľa (Ž: 41 %, M: 0 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,654, p = 0,018), než to uviedli študenti neučiteľského smeru.

Pri porovnaní študentov **učiteľského a neučiteľského smeru** sa ukázalo, že študenti neučiteľského smeru častejšie uviedli, že profesia učiteľov by mala byť docenená (UŠ: 19 %, NŠ: 42 %); (D.F. = 1, χ^2 = 10,276, p = 0,001), je treba zlepšiť spoluprácu s rodičmi (UŠ: 11 %, NŠ: 50 %); (D.F. = 1, χ^2 = 35,599, p < 0,001), učitelia by mali cítiť viac podporu vedenia školy (UŠ: 1,3 %, NŠ: 24 %); (D.F. = 1, χ^2 = 29,595, p < 0,001), treba znížiť administratívnu záťaž učiteľa (UŠ: 2,7 %, NŠ: 34 %); (D.F. = 1, χ^2 = 39,177, p < 0,001).

Študenti učiteľského smeru sa významne častejšie vyjadrili, že je potrebné zvýšiť kvalitu učiteľa (UŠ: 25 %, NŠ: 10 %); (D.F. = 1, χ^2 = 5,224, p = 0,023) a uskutočniť zmeny v školstve - vo výuke na ZŠ a SŠ a v školskej politike (UŠ: 23 %, NŠ: 6 %); (D.F. = 1, χ^2 = 7,321, p = 0,007). Znamená to, to že študenti učiteľského štúdia vnímajú viac potrebu zlepšenia učiteľskej prípravy a tiež uskutočnenia zmien v školstve.

5. Záver

V našom výskume sme si stanovili tri hypotézy, ktoré sa nám potvrdili.

Hypotéza č. 1, v ktorej sme predpokladali, že študenti učiteľstva výraznejšie, než študenti neučiteľského smeru, sú pri výbere povolania ovplyvnení výbornými učiteľmi zo základnej a strednej školy a rodičmi, ktorí boli tiež učitelia, sa nám potvrdila.

Ukázalo sa, že študenti neučiteľskej pedagogiky sa pri výbere povolania orientujú na seba, že je to ich rozhodnutie, študenti učiteľstva pociťujú výraznejšie vplyv výborných učiteľov na základnej a strednej škole, ich rodičia boli často učitelia, bol to ich sen odmalička, že budú učiteľmi a tiež častejšie uviedli, že ich zaujímal daný odbor. Vyplýva z toho, že ich voľba nebola „druhou možnosťou“ či „východiskom z núdze“, ale cielené rozmyslené rozhodnutie o tom, že je táto práca práve pre nich a že ich bude napĺňať.

Hypotéza č. 2, v ktorej sme predpokladali, že dievčatá, študentky učiteľského smeru sú pri výbere povolania viac ovplyvnené výborným učiteľom zo ZŠ, než chlapci, sa nám potvrdila. Ukázalo sa, že dievčatá viac pociťujú vplyv výborných učiteľov na základnej a strednej škole a tiež to bol ich sen odmalička, že budú učiteľkami.

Hypotéza č. 3, v ktorej sme predpokladali, že chlapci, študenti neučiteľského smeru sa pre výber študijného odboru viac rozhodli zo záujmu o daný odbor, než dievčatá, sa nám potvrdila. Ukázalo sa, že chlapci, študenti neučiteľského smeru častejšie uviedli, že sa pre štúdium neučiteľskej pedagogiky rozhodli sami a viac ich zaujímal daný odbor, než to uviedli študentky neučiteľského smeru.

Vo výskume sa nám tiež ukázalo, **čo viedlo študentov k štúdiu pedagogiky**. Študenti učiteľského štúdia sú pri voľbe povolania významne častejšie ovplyvnení výborným učiteľom počas strednej a základnej školy, od malička chceli byť učiteľom, zaujímal ich daný odbor, ich rodičia sú pedagógovia, čo ich ovplyvnilo v rozhodovaní, len 3,3 % študentov chceli študovať niečo iné.

Na otázku, **či sú študenti učiteľstva ochotní ísť učiť**, odpovedalo kladne 80,6 % študentov, len 0,7 % odpovedalo záporne a 18,7 % nevedelo odpovedať. Znamená to, že motivácia ostať v pedagogickej oblasti je u študentov učiteľstva vysoká, len toto nadšenie netreba pokaziť «prvou výplatnou páskou».

Študentov učiteľstva **najviac odrádzajú od učiteľskej práce** rodičia, s ktorými môžu mať problémy, nízke platy, problémoví žiaci, dešpekt voči učiteľom v spoločnosti, náročnosť tohto povolania a konflikty s deťmi. Nízke platy učiteľov, problémoví rodičia a dešpekt voči učiteľom v spoločnosti sú teda v centre motivácie študentov «neísť učiť».

Feminizácia v školstve by nebola taká výrazná, keby si tam našli dôstojné platové ohodnotenie aj muži – otcovia rodín, ktorí zvažujú financie o niečo viac a vyberú si radšej iné povolanie ako v školstve. Dostatočne vysoký plat, prípadne doplnený o príplatky a výhody, môže pôsobiť ako významný podnet k tomu, aby si mladí ľudia hľadali zamestnanie v rezorte školstva a tiež môže byť nástrojom ako zatraktívniť učiteľské povolanie. Viaceré európske štáty usporadúvajú kampane na zvýšenie obrazu učiteľského povolania. To je tiež možnosť, ako zatraktívniť túto prácu na Slovensku a pritiahnuť talentovaných študentov k štúdiu učiteľstva na pedagogických a filozofických fakultách.

Tento príspevok bol vypracovaný v rámci projektu VEGA 1/0316/22: Multidisciplinárne aspekty feminizácie školstva (2022 – 2025).

Použitá literatúra:

Čopíková, N. (2014). Faktory ovplyvňujúce študentov UPJŠ v Košiciach k vykonávaniu pedagogickej profesie. In *Súčasné aspekty pedagogickej profesie.* KP FHPV PU v Prešove : Prešov. s. 77-84. ISBN 978-80-555-1274-7

Európska komisia/EACEA/Eurydice. (2015). *Profesia učiteľa v Európe: prax, poznatky a politiky*. Správa Eurydice. Luxembourg : Úrad pre publikácie. ISBN 978-92-9492-020-1

Heinz, M. (2013). Why choose teaching in the republic of Ireland? – Student teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. *European Journal of Educational Studies,* 5(1), 1-17.

Jursová-Zacharová, Z., Sobolová, L. 2015. Postoje a motívy k voľbe učiteľského štúdia. In *Grant Journal*, s. 52 – 57, ISSN 1805-062X

Kocová, N. (2015). Motivácia študentov univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. In Edukácia. Vedecko-odborný časopis. R.1, č. 2, s.131-137. [online]. [2015-06-24]. URL: https://www.upjs.sk/public/media/11267/17.pdf

Perignáthová, M. (2019). *Atraktivita učiteľského povolania.* Inštitút vzdelávacej politiky. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SROV. Komentár 03/2019. [online]. [cit. 2020-01-29]. URL: https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf

Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). I´ve decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.

Schutz, P. A., Crowder, K. C., White, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93. No. 2, 299-308.

TALIS 2018 – *Najnovšie zistenia medzinárodného výskumu OECD TALIS o slovenských učiteľoch*. [online]. [cit. 2020-01-29]. URL: https://eduworld.sk/cd/ts/6101/talis-2018---najnovsie-zistenia-medzinarodneho-vyskumu-oecd-talis-o-slovenskych-uciteloch

Tomšik, R. (2017). Motivácia voľby učiteľského povolania: Prosociálne správanie ako jeden z kľúčových faktorov voľby učiteľského povolania. In *Školský psychológ / Školní psycholog.* 18 (1), 2017, 83-88.

Watt, H. M. G., Richardson, P. V., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivation for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.

Юлія Грищенко, м. Київ, Україна
https://orcid.org/*0000-0003-0039-9720*
Світлана Соломаха, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8737-9740

РОЛЬ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ ПРОФЕСОРА ОКСАНИ ПЕТРІВНИ РУДНИЦЬКОЇ У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У розділі узагальнено здобутки вітчизняної наукової школи теорії мистецької освіти під керівництвом професора Рудницької Оксани Петрівни. Висвітлено напрями науково-педагогічної спадщини вченої: визначення мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти; обґрунтування її методологічних, теоретичних та методичних засад; визначення пріоритетів розвитку мистецької освіти в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки XXI ст.; окреслено вплив мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі та ін. Визначено основні ідеї професора О. Рудницької щодо мистецької освіти, впливу мистецтва на розвиток особистості, які стали підґрунтям для подальшого розвитку наукових досліджень її учнів, колег, послідовників вченої. Зокрема це ідеї визначення фундаментальних естетичних і етичних засад розвитку педагогічної майстерності вчителя й викладача вищої школи з урахуванням емоційних законів впливу художнього образу на особистість; виявлення форм, методів і технологій художньо-естетичного розвитку світоглядної сфери особистості й творчого розвитку педагогів засобами*

мистецтва; вивчення психолого-педагогічних механізмів впливу мистецтва на трансформацію ціннісно-смислової сфери педагогів – формування в них актуальних потреб, мотивів, особистісних сенсів, ціннісних орієнтацій, установок тощо відповідно до естетичного й морального ідеалів, з якими вони прагнуть ідентифікуватися; обґрунтування теоретичних та методичних засад розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін; виявлення шляхів розвитку педагогічного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів тощо.

Ключові слова: *мистецька освіта, наукова школа, естетичні та етичні засади, професійна освіта, досвід, розвиток особистості.*

Yuliia Hryshchenko, Kyiv, Ukraine
Svitlana Solomakha, Kyiv, Ukraine

THE ROLE OF THE SCIENTIFIC HERITAGE OF PROFESSOR OKSANA PETRIVNA RUDNYTSKA IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN ART EDUCATION

Abstract. *The article summarizes the achievements of the Ukrainian scientific school of art education theory led by Professor Oksana Petrivna Rudnytska. The directions of the scholar's scientific and pedagogical heritage are summarized: definition of art education as an independent branch of professional education; substantiation of its methodological, theoretical, and methodical foundations; determination of priorities for the development of art education in the context of changing educational paradigm and socio-cultural dynamics of the XXI century; the influence of art on the formation of personality in the context of modernization and globalization of cultural and educational processes in the world, etc. The main ideas of Professor O. Rudnytska on art education and the impact of art on personality development as the basis for further scientific research by her students, colleagues, and followers are identified. In particular, These ideas include determining the fundamental aesthetic and ethical principles for the development of pedagogical skills of a teacher and higher education professor, taking into account the emotional laws of the influence of the artistic image on the personality; identifying forms, methods, and technologies of artistic and aesthetic growth of the personality's worldview and creative development of pedagogues through art; studying psychological and pedagogical mechanisms of art's impact on the transformation of the value and semantic guidelines of pedagogues – formation of relevant needs, motives, personal meanings, value orientations, attitudes, etc. in accordance with the aesthetic and moral ideals with which they seek to identify; substantiation of theoretical and methodical foundations for the development of pedagogical skills of teachers of art disciplines; identification of ways to form the pedagogical experience of teachers of higher pedagogical educational institutions, etc.*

Keywords: *art education, scientific school, aesthetic and ethical principles, professional education, experience, worldview.*

Чимало цінних думок, підказаних життєвою
мудрістю протягом століть, мають незаперечне значення
і зберігають до сьогодні свій принциповий характер,
залишаючись важливими концептуальними
компонентами сучасної педагогіки.
О. Рудницька

В умовах пошуку ефективних шляхів розвитку національної музичної освіти набуває актуальності потреба відродження і впровадження прогресивних ідей, накопичених у мистецько-педагогічній теорії і практиці минулого. Це сприятиме формуванню нової генерації духовно багатої і високоосвіченої творчої молоді, значно підвищить освітній і культурний рівень суспільства й стане основою для подальшого розвитку вітчизняної мистецької освіти.

Особливу увагу слід звернути на окремі тенденції, реалізація яких, на нашу думку, є необхідною для розвитку сучасної мистецької освіти:

– національна спрямованість освіти, що полягає у ствердженні національних традицій, народних звичаїв, збереження та впровадження здобутків національної освіти у розбудову сучасної мистецької освіти;

– забезпечення умов для самореалізації, самоствердження і самовизначення особистості в процесі музичної діяльності, що відбувається в умовах творчої співпраці викладача і учня, створення відносин партнерства;

– творча спрямованість освітнього процесу передбачає використання різноманітних форм і видів музичної діяльності, найкращих зразків національного і світового мистецтва, створення індивідуальних програм з мистецьких дисциплін, що дозволяє враховувати специфіку навчального закладу та індивідуальні можливості кожного учня;

– безперервність освіти надає можливість постійного і поступового оволодіння системою знань, що забезпечує наступність і цілісність у навчанні та вихованні;

– нероздільність навчання і виховання уможливлюється завдяки культурно-просвітницькій орієнтації мистецької освіти, яка спрямована на загальний і духовний розвиток особистості;

– діалог культур (навчання за кордоном українських музикантів, ознайомлення іноземних студентів з українським національним мистецтвом)[369].

Одним із основних шляхів гуманізації освіти є поєднання в навчально-виховному процесі культурно-історичних досягнень українського народу та загальнолюдських культурних цінностей. Інтеграція знань гуманітарного та естетичного напрямків забезпечить умови для самореалізації здібностей особистості в різних видах творчої діяльності. Процеси євроінтеграції вимагають від української освіти гідного внеску до світової скарбниці професійного мистецького досвіду, який вона може забезпечити лише на засадах гармонійного поєднання національно-культурних традицій та інновацій.

Розвиток освіти як соціального інституту зумовлений багатьма чинниками та умовами функціонування суспільства, серед яких одним із найважливіших є її

[369] Грищенко, Ю.В. (2011). *Розвиток професійної вокальної освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.)*. (Автореф. дис. … канд. пед. наук.). ІПООД НАПН України. Київ, 2011. С. 16-17.

взаємозв'язок з культурою. Саме культура фокусує систему цінних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та упорядкований, тому одним з основних принципів освіти можна вважати принцип культуровідповідності, імперативно проголошений ще А. Дистервергом: «Навчай культуровідповідно!». Він означає співзвучність навчання і виховання вимогам середовища й часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних, досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток[370].

Отже, завдання загальної і професійної освіти полягають у залученні людини до культурних цінностей, а культура розвивається у ході освітніх процесів і при зміні поколінь зберігається як самовідтворююча система певних норм і зразків життя суспільства. Світ культури – це різноманітні сфери людської діяльності, численні технології, інститути та організації, потоки інформації, що несуть знання і норми регуляції поведінки членів суспільства, ціннісні орієнтації та уподобання, форми комунікації людей, тобто розмаїтий світ предметів, явищ, ідей і образів[371] .

У цьому контексті важливо зазначити, що перспективи сучасної мистецької освіти визначаються також перспективами провідних науково-педагогічних шкіл. Особливо це відчувається сьогодні, коли всі галузі світової науки досягли видатних висот, коли наукові завдання і проблеми вимагають об'єднання зусиль науковців, утворення колективів учених для вирішення нагальних проблем в сучасній освіті і науці. На сьогодні наукові школи з їх значним інтелектуальним потенціалом стають важливими центрами модернізації освіти, оскільки об'єднують за своїм складом і структурою викладачів, науковців, учених, які в силу своїх професійних інтересів, досвіду, практичної діяльності здійснюють ґрунтовні наукові дослідження. У зв'язку з цим виникає необхідність актуалізації проблем розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл та визначення їх ролі у векторах розвитку сучасної освіти.

Обов'язковою умовою існування наукової школи є наявність лідера, який має не лише якості необхідні для наукової діяльності, але і ті, які дозволяють об'єднати навколо себе творчий колектив, а сам лідер проявляє себе як наставник і колега. Зокрема Ю. Храмов зазначає, що «наукову школу може створити тільки вчений із яскраво вираженою креативністю – із новими думками та підходами, спроможний виконувати роль невтомного генератора гіпотез та ідей, здатний критично аналізувати й синтезувати результати досліджень. Така творча особистість – людина зі своїм особливим способом мислення, бажанням проникнути в сутність предмета й піти істотно далі, ніж його попередники та сучасники. Разом з тим лідер-творець має бути справжнім натхненником свого наукового колективу»[372].

Саме такою людиною була Оксана Петрівна Рудницька – високоосвічена, високопрофесійна, толерантна, високоморальна, інтелігентна, комунікабельна. Вона об'єднувала навколо себе однодумців, колег, учнів-послідовників, тих, хто переймався

[370] Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. С. 46.

[371] Там само. С.49.

[372] Храмов, Ю.О. (2008). Наукові школи в НАН України. *Наука та наукознавство,* 4. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/49107/15-KhramovNEW.pdf?sequence=1

і намагався вирішити проблеми мистецької освіти. Оксана Петрівна була справжнім педагогом, адже перекладаючи з грецької сам термін «педагогіка», який означає мистецтво виховання, наставництво, вона була справжнім наставником молодих науковців, її колишніх студентів, яких вона привела до науки[373].

Даючи поради молодим науковцям, професор О. Рудницька зазначала, що «сучасний етап людської цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівців з вищою освітою. Вони повинні вміти творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки – характерна ознака сьогодення і в галузі професійної педагогічної діяльності, адже наукові дослідження – це джерело пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики освіти й забезпечує формування творчої індивідуальності вчителя»[374] .

Рудницька Оксана Петрівна (1946–2002 рр.) – доктор педагогічних наук, професор, одна з фундаторів мистецької освіти в Україні, яка обґрунтувала методологічні, теоретичні основи мистецької педагогіки, виявила методичні засади викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, окреслила пріоритетні напрями подальшого вдосконалення мистецької освіти, розкрила її взаємозв'язок з основами загальної педагогіки[375].

По закінченні консерваторії свою професійну науково-педагогічну діяльність Оксана Петрівна розпочала на кафедрі гри на музичних інструментах музично-педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (нині –Український державний університет імені М.П. Драгоманова). З 1995 до 2000 рр. була професором і завідувачем кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Нині це кафедра педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства, яку очолює доктор педагогічних наук, професор О. Щолокова[376] .

Важливим етапом у становленні Оксани Петрівни як науковця був захист у 1977 р. кандидатської дисертації на тему «Формування естетичних оцінок студентів педагогічних вузів (на матеріалах музики)» під керівництвом кандидата педагогічних наук Т. Цвелих.

Багаторічний практичний досвід Оксани Петрівни було узагальнено у 1994 р. у докторській дисертації «Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя» (науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор В. Бондар).

Оксана Петрівна вперше у вітчизняній педагогічній науці виокремила мистецьку освіту як самостійну галузь професійної освіти; обґрунтувала її методологічні, теоретичні та методичні засади; визначила пріоритети її розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки XXI ст.; окреслила вплив мистецтва на

---

[373] Вовк, М.П., & Грищенко, Ю.В. (2017). Наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: персонологічний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*, 15, 141-152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2017_15_17

[374] Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. С. 195.

[375] Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., & Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика* : словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 236-241.

[376] Там само.

формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі[377].

З ініціативи директора Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (нині – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України) академіка І. Зязюна та його заступника з наукової роботи академіка Н. Ничкало у квітні 1995 р. Оксана Петрівна очолила новостворену лабораторію мистецької освіти[378].

Напрямами наукових досліджень лабораторії у подальшому стали: обґрунтування методологічних засад неперервної мистецької освіти; вивчення історичної ретроспективи мистецько-педагогічного досвіду; дослідження системи мистецької освіти зарубіжних країн; визначення закономірностей, принципів, форм і методів формування цілісного художнього сприйняття, яке має питому вагу в розвитку культури особистості; виявлення механізмів ціннісно-смислового осягнення змісту художнього твору у процесі спілкування з ним; розробка інноваційних інтерактивних методів і технологій підготовки фахівців мистецьких спеціалізацій, які покликані впливати на процеси виховання особистості засобами мистецтва тощо[379].

У 1996 р. на засіданні Президії АПН України вчена у своїй доповіді «Про концептуальні засади цільової комплексної програми досліджень з проблеми «Психолого-педагогічні основи формування загальної та професійної культури студентів мистецьких спеціалізацій»» представила основні напрями дослідно-експериментальної роботи відділу мистецької освіти, що ґрунтувались на ідеях взаємозв'язку мистецької освіти з основами загальної педагогіки[380] .

Концепцію наукових досліджень О. Рудницької ґрунтувала на сучасних підходах до формування духовності особистості, спираючись на думку В. Сухомлинського про те, що мистецтво – це час і простір, у якому живе краса людського духу. А тому пізнання цінностей мистецтва випрямляє душу людини, піднімає її до розуміння прекрасного. В основі концепції вченої – принципи глобальної освіти: виховання «світоглядної перспективи», що визначає рівноправність поглядів на оточуючу дійсність і культуру різних народів; пріоритет системного підходу до вивчення соціально-культурних процесів; формування відчуття причетності до розв'язання проблем як національного так і загальнолюдського значення[381].

Новий зміст дослідної роботи вимагав орієнтації на ідеї особистісно-творчого розвитку і навчання у концепціях К. Роджерса, А. Маслоу, Д. Зіглера, Дж. Келлі, С. Рубінштейна, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Роменця, в яких процес розвитку і навчання людини розглядається як гуманна взаємодія наставника та вихованця на основі збереження індивідуальної цілісності та унікальності останнього, його

[377] Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., & Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика* : словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 236-241.

[378] Там само.

[379] Там само.

[380] Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., & Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика* : словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 236-241.

[381] Там само.

спрямування на усвідомлення своєї людяності, приведення в гармонію духовного в собі до духовного у Всесвіті[382].

Оксана Петрівна вважала, що орієнтація досліджень науковців лабораторії на ці концепції дозволять спрямувати їхні практичні доробки – мистецько-педагогічні методики та технології на пошуки шляхів позитивного впливу мистецтва на формування особистісних якостей людини, становлення її самосвідомості, самовираження, самооцінки, що орієнтує способи дій, життєві цілі і цінності індивіда.

Особливого значення у концепції дослідження лабораторії О. Рудницька надавала методології освіти, мистецької зокрема. Вона одна з перших поставила завдання виявити філософські засади мистецької освіти. Обґрунтування досліджень з позицій гуманістичної філософії, здобутків герменевтики, діалектичної феноменології, екзистенціалізму, синергетики на її думку спонукає до глибокого аналізу культурологічно-смислового впливу мистецтва на особистість. Мета філософії мистецької освіти, на думку вченої, полягає в усвідомленні сенсу мистецько-педагогічної діяльності на вищому рівні узагальнення теоретичного досвіду пізнання у філософських категоріях, законах, поняттях[383].

Наукові доробки Рудницької Оксани Петрівни стали підґрунтям для подальшого розвитку досліджень відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, зокрема: технології розвитку педагогічної майстерності вчителя й викладача вищої школи з урахуванням емоційних законів впливу художнього образу на особистість; виявлення форм, методів і технологій художньо-естетичного розвитку світогляду особистості й творчого розвитку педагогів засобами мистецтва; вивчення психолого-педагогічних механізмів впливу мистецтва на трансформацію ціннісно-смислової сфери педагогів; впровадження в процес формальної та неформальної освіти педагогічних технологій освіти дорослих; обґрунтування змісту і методики проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти тощо[384].

Ідеї О. Рудницької стосовно сутності, змісту, розвитку мистецької педагогіки, що спрямовує освітній процес на творчу діяльність, надає навчанню межову предметність переживання духовного досвіду й значущість здійснення гармонійного розвитку особистості, де суттєву роль відіграє мистецтво, яке різнобічно збагачує її духовний світ і удосконалює її діяльність, знайшли своє продовження у подальших наукових пошуках її учнів і колег, практиків мистецької освіти. Науковий внесок у розвиток мистецької освіти в Україні є надбанням не одного покоління педагогів й продовжує виховувати нову генерацію учителів, викладачів, молодих учених країни, що працюють в галузі мистецької освіти[385].

Під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Оксани Петрівни Рудницької сформувалась вітчизняна наукова школа теорії мистецької освіти. О. Олексюк слушно зауважила, що «результати досліджень проблеми філософії

---

[382] Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., & Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика* : словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 236-241.

[383] Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

[384] Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., & Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика* : словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 236-241.

[385] Там само.

мистецької освіти, одержані О. Рудницькою та її послідовниками, мають неоціненне значення, адже її наукова школа є унікальним явищем у розвитку мистецької освіти України»[386].

Якості лідера наукової школи Оксани Петрівни виявлялись не лише в її глибокому філософському мисленні, науковому таланті, високопрофесійності як музиканта, а й через майстерність як педагога-наставника, що передбачало насамперед міжособистісну професійну комунікацію. Адже, на переконання О. Рудницької, «діалогічне спілкування як складний багатогранний процес охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння, здатність до такого типу суб'єкт-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера і надання йому можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності»[387].

Наукова школа професора О. Рудницької дуже стрімко розвивалася і стала досить відомою серед науковців України та за її межами. Її послідовники продовжують дослідження у галузі мистецької освіти, зокрема започатковане О. Рудницькою вивчення проблем застосування музики у розвитку особистості та професійної майстерності майбутнього вчителя, закономірностей впливу музичного сприйняття на становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя, актуалізовані питання присвячені розвитку мистецької освіти на Україні у різні історичні періоди та вивчення їх регіональних особливостей[388].

Під наставництвом Оксани Петрівни було захищено ряд докторських і кандидатських дисертацій, зокрема: з проблем професійної підготовки вчителя (Л. Хомич, П. Харченко, З. Сирота), формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики засобами мистецтва (Т. Стратан), формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (М. Пічкур), історії розвитку мистецької освіти України (О. Цвігун, О. Попик, Ю. Грищенко), формування світоглядної культури та моральне виховання особистості майбутнього вчителя засобами мистецтва (В. Смікал, Л. Москальова) та ін.[389].

Значний інтерес науковців і викладачів педагогічних навчальних закладів викликала праця О. Рудницької «Педагогіка загальна і мистецька», яка вийшла у 2002 р. і, враховуючи значний попит, була передрукована і перевидана у 2005 р. У 2003 р. ця ґрунтовна праця отримала Першу премію Академії педагогічних наук України у номінації «За кращу науково-методичну роботу для вчителів, викладачів». Зазначений посібник охоплює широке коло педагогічних проблем, які визначають особливості мистецької освіти, їх відповідність пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими моментами якого є гуманізм, розвиток особистості у гармонії зі світовою

[386] Олексюк, О.М. (2015). Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1-2. С. 40.

[387] Рудницька, О.П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти.* К. С. 63.

[388] Вовк, М.П. Грищенко, Ю.В. (2017). Наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: персонологічний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*, 15, 141-152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2017_15_17

[389] Вовк, М.П. Грищенко, Ю.В. (2017). Наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: персонологічний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*, 15, 141-152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2017_15_17

культурою, врахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності тощо[390].

Унікальна наукова школа професора О. Рудницької отримала продовження у щорічних Міжнародних мистецько-педагогічних читаннях пам'яті професора, у рамках яких організовується презентація кращих наукових, навчально-методичних праць із проблем мистецької й педагогічної освіти. За результатами читань виходять друком збірники матеріалів: «Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти»; «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей», «Неперервна педагогічна освіта» (загалом 18 випусків)[391].

Науковий спадок Оксани Петрівни налічує понад 200 праць, серед яких: «Основи наукових досліджень» (1996), «Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості» (1997), «Теоретичні засади сучасної мистецької освіти» (2000), «Світоглядна функція мистецтва» (2001) та ін. Найбільш вагомою працею є навчальний посібник «Педагогіка: загальна і мистецька» (2002). Цей навчальний посібник у 2003 р. вже після смерті авторки був відзначений Першою премією АПН України у номінації «За кращу науково-методичну роботу для вчителів, викладачів».

Посібник «Педагогіка: загальна і мистецька» охоплює широке коло педагогічних проблем, які визначають особливості мистецької освіти, їх відповідність пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими моментами якого є гуманізм, розвиток особистості у гармонії зі світовою культурою, врахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності.

Основні ідеї професора Рудницької Оксани Петрівни щодо мистецької освіти, впливу мистецтва на розвиток особистості знайшли продовження у працях її учнів, колег, послідовників. Зокрема це колективні монографії, підготовлені співробітника Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: «Мистецтво у розвитку особистості» (2005); «Сучасна професійна підготовка вчителя до викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі: проблеми, пошуки, знахідки» (2010); «Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності» (2013); «Розвиток художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін на основі інтегративного підходу» (2014); «Розвиток професійного досвіду педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах України (XVIII – XX ст.)» (2014); навчально-методичний посібник «Творчий розвиток особистості засобами мистецтва» (2011); посібник «Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури» (2013); посібник «Естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів» (2013); посібник «Естетичні та етичні чинники розвитку когнітивного досвіду викладачів художньої культури вищих педагогічних навчальних закладів» (2016).

Вивчаючи науково-педагогічну спадщину Оксани Петрівни Рудницької знаходимо чимало цінних думок, ґрунтовних ідей які доводять прогресивність і далекоглядність вченої, актуальність визначених підходів у вирішенні нагальних проблем в сучасній освіті. Вчена зазначала, що в останні десятиліття науково-технічний

[390] Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. С. 8.

[391] Вовк, М.П. Грищенко, Ю.В. (2017). Наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: персонологічний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*, 15, 141-152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2017_15_17

прогрес змінив статус традиційної педагогіки. Очевидним став її кризовий стан, суть якого полягає у нездатності до пошуку перспективних форм і механізмів кардинального вирішення практичних завдань, недостатній відкритості нововведенням, обмеженості збагачення педагогічної думки досягненнями світового наукового досвіду та міждисциплінарними дослідженнями творчої особистості, що необхідно для задоволення потреб сучасного суспільства. Це підштовхнуло розвиток педагогіки як гуманітарної науки, котра має свої методологічні й теоретичні засади, виконує пояснювальну і прогностичну функції, забезпечує удосконалення практики. Посилилась тенденція розширення меж педагогічних знань, їх системних зав'язків з іншими суміжними науками, орієнтація на освіту як компонент культури і провідний засіб розвитку гуманістичної сутності людини[392].

Вчена доводила, шо у педагогічній діяльності, особливо у такій галузі, як мистецька освіта, велику роль відіграє природний нахил до обраної професії та наявність відповідних здібностей, що визначають успішність міжсуб'єктних відносин у системі вчитель «вчитель – учень». Однак не викликає сумніву, що орієнтиром будь-якої педагогічної діяльності, помічником у виборі її стратегії, тактики, цілей і напрямів виступають саме професійні теоретичні знання, які дає наука[393].

Оксана Петрівна вважала важливим у професійній діяльності вчителя розвиток педагогічної майстерності, що передбачає наявність елементів творчості у вирішенні різноманітних педагогічних завдань. Вона характеризує не тільки що робиться, тобто різні прийоми діяльності, її техніку та можливості використання, які можуть бути зафіксовані словами, символічними образами, відеозаписами і у подальшому засвоєні шляхом тренувальних вправ, навіть до рівня набуття відповідних навичок. Майстерність характеризує, як це робиться в реальній ситуації, тобто є ознакою непередбачених суб'єктно-неповторних педагогічних дій, які неможливо описати у всій їх повноті, бо спостереженню піддаються окремі яскраві спалахи успіху[394].

На думку вченої, вчитель-майстер відрізняється від просто досвідченого вчителя не тільки вмінням конструювати педагогічний процес, алей поєднанням глибоких знань та особистих і професійних якостей. Досягнення найвищих педагогічних результатів завжди було пов'язано з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати з спеціальні питання з широких філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій. Адже специфіка педагогічної освіти передбачає опанування майбутніми фахівцями різнобічного кола гуманітарних наук, поглиблене вивчення конкретної галузі знань у контексті ознайомлення з загальнолюдською культурою, різними видами мистецтва, сучасними способами наукової діяльності в усьому їх розмаїтті. Тільки ерудований фахівець на основі глибокого аналізу педагогічних проблем, що виникають, здатний віднайти оригінальні та ефективні шляхи досягнення поставленої мети. З огляду на це можна дійти висновку щодо педагогічної творчості, яка власне, і зумовлює взаємозв'язок та взаємозбагачення педагогічної науки і педагогічної майстерності, дає імпульс їх нерозривному розвитку[395].

---

[392] Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. С. 11-12.

[393] Там само. С. 13.

[394] Там само. С. 13-14.

[395] Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. С. 14.

О. Рудницька наводить такі типові ознаки педагогічної майстерності:

- педагогічна майстерність – це характеристика безпосередніх дій, що відповідають певній ситуації;

- поняття «майстерність» - невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер;

- майстерність не можна передати, передаються лише окремі приклади, зразки дій, рекомендації, поради;

- майстерність – це інтегративне поняття, яке передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистості;

- майстерність – це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції;

- майстерність – це здатність рухатися до мети, чітко уявляти її з різних сторін; прагнення до удосконалення і завершення розпочатої справи на якнайвищому якісному рівні[396].

Шлях функціонування педагогічних ідей можна уявити таким чином: педагогічна майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднадходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громадськості та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація[397].

Оксана Петрівна зазначала, що досить тривалий час загальна освіта розглядалася доволі спрощено, головним чином, як ланка, котра передує вищій спеціальній і професійній освіті та слугує її базою. Разом з тим, сьогодні все більше усвідомлюється фундаментальне значення загальноосвітньої ерудиції, що становить обов'язковий гуманітарний компонент культурологічної підготовки фахівців різних спеціальностей. З цих позицій акцентується доцільність упровадження на всіх рівнях мистецьких дисциплін, які залучають до світу прекрасного, дають людині змогу осягнути своє призначення як суб'єкта соціального спілкування, формують естетичні та моральні почуття, розвивають творчі здібності тощо. Разом з тим наголошується необхідність посилення загальної освіти для удосконалення фахової майстерності спеціалістів у галузі мистецтва, що відповідає ідеалам світової художньої освіти…[398]

Науковий доробок вченої став підґрунтям для подальших досліджень в галузі мистецької освіти. Праці Оксани Петрівни не втрачають своєї актуальності, про що свідчить показники Google Scholar, за якими суттєвою є кількість цитувань, зокрема: «Педагогіка загальна та мистецька»: навчальний посібник (цитовано в 1598 джерелах); «Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти» навчальний посібник (цитовано в 322 джерелах); «Основи педагогічних досліджень» навчальний посібник (цитовано в 164 джерелах); «Основи викладання мистецьких дисциплін»: навчальний посібник (цитовано в 120 джерелах). Загальна кількість цитувань на початок 2023 р перевищує 3 тис. Отже, ідеї Оксани Петрівни Рудницької щодо концептуальних засад розвитку мистецької освіти, пріоритетів нового педагогічного

[396] Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. С. 14.
С. 14-15.
[397] Там само. С. 150.
[398] Там само. С. 24.

мислення (гуманізм, культуровідповідність, духовність, символічність, полікультурність тощо), національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності набули нового наукового осмислення у контексті реформування сучасних мистецьких науково-освітніх напрямів.

Список літератури:

Вовк, М.П. Грищенко, Ю.В. (2017). Наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: персонологічний аспект. *Естетика і етика педагогічної дії*, 15, 141-152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2017_15_17

Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., & Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика* : словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 236-241.

Грищенко, Ю.В. (2011). *Розвиток професійної вокальної освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.)*: автореф. дис. … канд. пед. наук. ІПООД НАПН України. Київ, 2011.

Грищенко, Ю.В. (2017). Наукова школа Оксани Петрівни Рудницької. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XIV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької,* 8 (12), 169-171.

Олексюк, О.М. (2015). Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1-2.

Рудницька,О.П. (1996). Про концептуальні засади цільової комплексної програми до сліджень з проблеми «Психолого-педагогічні основи формування загальної та професійної культури студентів мистецьких спеціалізацій». *Постанова Президії Академії педагогічних наук України від 31 січня 1996 р. Протокол №1-7/1-1. Додаток до протоколу*.

Рудницька, О.П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти.* К.

Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Храмов, Ю.О. (2008). Наукові школи в НАН України. *Наука та наукознавство,* 4. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/49107/15-KhramovNEW.pdf?sequence=1

Іван Дерда, м. Чернівці, Україна
https://orcid.org/0000-0002-1399-3879

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕТНОГРАФІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА ОСНОВІ СЕЛА ГОРОШІВЦІ

Анотація. *У статті представлено особливості регіонального культурного розвитку Буковини, зокрема села Горошівці Чернівецького району Чернівецької області. Автором досліджено історію розвитку села, чинники, які впливали на його аграрну, матеріальну і духовну культуру. Розкрито місцеві особливості будівництва й розташування споруд, які зберегли в собі основні риси загальноукраїнської архітектури до середини ХХ ст. і які протягом століть постійно розвивались і удосконалювались. Проаналізовано народні промисли і ремесла села Горошівці, що нерозривно поєднувалися з магічно-обрядовою і господарською діяльністю людини і визначались високою художньою якістю, неповторністю. Серед промислів і ремесел тут були поширені ковальство, ткацтво, обробка шкіри, кушнірство, шевство, кравецтво, теслярство, столярство та ін. Із декоративно-прикладного мистецтва — вишивка, писанкарство, настінні розписи. Одяг жителів села в минулому мав в собі багато архаїчних елементів і відрізнявся стриманістю та привабливістю, а жіночий традиційний одяг і нині належить до найкращих в Україні. Проаналізовано найдавніші форми духовної культури регіону, зокрема звичаї і обряди, особливості проведення календарних свят.*

Ключові слова: *культура, мистецтво, народні традиції, Буковина, село Горошівці, духовність, етнографія.*

Ivan Derda, Chernivtsi, Ukraine

HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT AND FUNCTIONING OF THE ETHNOGRAPHIC PROCESS BASED ON THE VILLAGE OF HOROSHIVTSI

Abstract. *The article presents the peculiarities of the regional cultural development of Bukovina, in particular the village of Horoshivtsi, Chernivtsi raion, Chernivtsi oblast. The author studies the history of the village's development and the factors that influenced its agrarian, material, and spiritual culture; reveals the local peculiarities of construction and location of buildings that preserved the main features of all-Ukrainian architecture until the mid-twentieth century and which have been developed and improved over the centuries; analyzes the folk arts and crafts of the village of Horoshivtsi, which were inextricably linked to the magical, ritual, and economic activities of people and were characterized by high artistic quality and originality. Blacksmithing, weaving, leather working, furrier, shoemaking, tailoring, carpentry, joinery were widespread here. The arts and crafts include embroidery, Easter eggs painting, and wall paintings. In the past, the clothes of the villagers had many archaic elements and were characterized by restraint and attractiveness, and women's traditional clothing is still among the best in Ukraine.The article analyzes the oldest forms of spiritual culture of the region, including customs and rituals, peculiarities of calendar holidays.*

Keywords: *culture, art, folk traditions, Bukovina, Horoshivtsi village, spirituality, ethnography.*

Етнографія — наука, що вивчає феномен духовного життя людства: його світоглядну основу, регламент повсякденної поведінки, спілкування з надприродними силами шляхом відправлення певних обрядів. Все це зумовило вивчення етнографічного матеріалу багатьма науками: історією, філософією, культурологією, соціологією, психологією, географію та іншими.

Горошівці — село в Чернівецькому районі Чернівецької області, що на Буковині. Століттями тут відбувалося становлення високорозвиненої аграрної культури, а разом з нею — багатих форм матеріальної і духовної культури, які ще до середини XX ст. заховали у собі немало залишків староукраїнської культури.

Перша згадка в історичних джерелах про село Горошівці датується 15 січнем 1617 р. в Акті господаря Молдови Раду.

Сама історія села як споконвічного слов'янського поселення сягає далекого минулого. В урочищі Штефанів горб археологи виявили речі (уламки заліза, перепалену глину) II – IV ст., що належать до черняхівської культури. Ця знахідка є свідченням того, що давні слов'яни вміли обробляти залізо, виготовляли з нього зброю і знаряддя праці.

Толічка — трикутний майданчик, яких в Горошівцях чи мало, — не одне покоління, збиралося тут щоб поспілкуватися на різні високодуховні теми: ігри, танці, співи, музика, були активними видами творчості у молоді на цих посиденьках. Колись на таких «копних майданах» поклонялися силам природи наші предки язичники: Сонце, Місяць і зорі, гори, долини і ліси, були предметом поклоніння.

Родючі землі, сприятливі кліматичні умови визначили головне заняття горошівчан — рільництво. Хліборобство та певної міри домашнє тваринництво стало не лише соціально-економічною категорією, але й етнографічно-культурним явищем. Його цілість становила структурний поділ: землі-польові й городні, знаряддя праці, технологічний процес вирощування врожаю, а також цілу низку обрядово-ритуальних дій.

До кінця XVIII ст. через часті руйнування нападників будівлі зводили з нетривких, легких матеріалів. У них, крім дерев'яних опорних стовпів, використовували вербові гілки, солому, очерет, соняшничиння, глину.

Особливе значення у формуванні селянської садиби мали природно-географічні, господарські, сімейно-побутові та історичні умови. Протягом багатьох століть село Горошівці було ареною постійних турецько-татарських набігів, які помітно впливали на будівництво й розташування споруд, їхню витривалість. У центрі Озерища (місцина звідки, як стверджують старожили й історики, взяло свій початок нинішнє село) колись стояла сигнальна вежа, яку спорудили козаки. Вона димом сповіщала населення про наближення ворожих орд, що давало можливість людям вчасно сховатися самим й відігнати в ліс худобу та живність. З часом люди поселялися ближче до лісу, де й розташоване нині село Горошівці.

Горошівці належать до гуртових сіл, у яких оселі розбудовані над вулицями, що перехрещуються під різними напрямками. Завдяки свого скупчення садиби мають різну форму. Кільканадцять дворів, які забудовані з різних сторін від центру села, називаються кути: Помірки, Фундоя, Гуцули, Гора, Максими. З початку заснування села,тут переважала нерегулярна система забудови з мережею кривих і тісних, інколи навіть тупикових вулиць.

Основною спорудою горошівської садиби була хата. Стародавня назва хати сягає тисячолітніх глибин, можливо, навіть дольодовикового періоду. У хаті втілювався весь

життєвий простір і світоглядний космос. Як увесь світ поділяється на три частини (земну, підземну і небесну), так і хата відображає ці сфери буття: стеля, сволоки з дерева із сакральними знаками, образи з лампадкою у кутку — небесний духовний світ і спілкування з Богом; стіни, вікна, двері — символи земного сучасного реального життя й спілкування з іншими людьми; нижній ярус — долівка, з припічком і лавами, поріг уявлялися як межа земного й підземного світів і спілкування з духами предків.

Оздоблення хати як зовні, так і всередині мало не тільки естетичне значення, але й виконувало певні інформативні та магічні функції. Наприклад, підвід, побіленої хати, глеєм, розведеним синькою, внизу, мав ті ж властивості, що й замкнене коло — оберігати від злих духів та різних напастей всю родину.

У пам'яті від предків-язичників селяни ревно зберігали цілу низку своєрідних замовлянь, ритуалів і ворожінь, які повинні були сприяти підвищенню та збереженню врожаю. Вони виконувались під час календарних свят, особливо зимових — Нового року, Різдва, Водохреща, а також ними розпочинали або завершували всі хліборобські роботи: оранку, сівбу, просапку, жнива, молотьбу та ін.

Дотримання ритуалів стало переконанням селянина як складового агротехнічного процесу. Таким чином, цей процес поділявся на технологічний, матеріальний і світоглядно-духовний, які сприймалися селянами рівнозначно.

До важливих господарських занять в Горошівцях належить домашнє господарство. Без нього не може розвиватись хліборобство (тяглова сила, угноєння), воно було й залишається однією з основ харчування населення. В селянській родині завжди шанобливо ставились і піклувались про корів, волів, коней, овець, кіз, кролів, домашньої птиці тощо. Це також відобразилось у традиційній звичаєво-обрядовій культурі, особливо в урочистих християнських святах: Святий вечір, Щедрий вечір, Великодні, Юріївські, Зелені та інші свята.

Таким чином, повна відповідальність фізичних, технологічних способів господарювання із духовним станом людини, її світобаченням і відчуттям, породжувала впевненість, гідність, статечність і спокій у характері селянина, виховувала почуття патріотизму, любов до культури свого села і до рідного краю зокрема.

Формування традиційного типу житла припало на кінець XVIII — початок XIX ст. Усі селянські хати були повернуті фасадами на південь, незалежно від протягання дороги. Господарські споруди ставили перед хатою, щоб господар крізь вікна міг їх бачити (у випадку пожежі або крадіжки). Огороджували садибу вербовим плотом, пізніше парканом. Огорожа об'єднувала весь двір у єдиний архітектурний комплекс. Уздовж неї росли дерева, найчастіше горіхові. Брак огорожі вважався ознакою запущеності господарства. Тип її залежав від статків господаря та місця розташування. Найкращу огорожу ставили з переду хати. Для в'їзду з вулиці у двір служила брами, а для входу ворота. Від дороги селяни садили вербу, калину, акацію та інші дерева. У бідних селян огорожі не було або був пліт із соняшничиння.

Народна будівельна творчість села, зберігши в собі основні риси загальноукраїнської архітектури, дотримала до середини XX ст. багато власних локальних особливостей, які протягом століть постійно розвивалися і удосконалювалися.

Заможні жителі села були забезпечені деревиною, її привозили возами, з навколишніх лісів. Заготовка будівельного дерева, строго, відбувалася в зимовий

період (січень, лютий), коли в стовбурі дуба чи бука не було соку. Такий ліс вважався найефективнішим для промислового використання.

До середини ХХ ст. у Горошівцях побутував загально український тип житла з традиційним планом: видовжений чотирикутник. План хати будували у відповідності достатку за такими формулами: хата + хороми; хата + хороми + комірчина; хата + хороми + велика хата. Така хата була з білими стінами, призьбою та чотирисхилим солом'яним дахом.

Вигідність і зручність, пріоритетними були для селянина, під час закладин нової хати. Те місце, де постане нова хата, орали і засівали житом, щоб там запанувало здоров'я і добробут. Для побудови оселі, запрошували майстра. З майстром дуже чемно обходилися, щоб він з доброю енергією зводив будову. За ціну, щоб побудувати хату, наперед не годилися, бо це б означало, що все життя в хаті будуть зводити кінці з кінцями*. Коли піднімали хату, на кожний кут клали хліб і сіль, щоб голоду господарі ніколи не знали. На правий кут, зі сходу, клали домотканий рушник, щоб полотно в хаті не переводилося. Рушник майстер забирав собі. Під другий правий кут клали металеві гроші для достатку і щастя.

Після того, як були зведені стіни і хата була накрита, її обмащували перший раз чорною глиною, а потім, як висохне, жовтою з кінським гноєм. Господарі для будівництва житла наймали «клаку» (гурт із 25 людей). Неподалік від майбутньої новобудови копали яму, в якій місили болото. До замісу додавали перетерту житню або пшеничну солому. Місили болото босими ногами або кіньми. Після «клаки» накривалися столи, ґазда і ґаздиня, частуючи робітників, дякували їм за їхню працю. З вуст, натруджених, за день, «клакарів», одна за одною лунали радісні пісні, щоб оселя була весела.

Коли майстер закінчував робити верх на хаті, господиня готувала букет із живих квітів, в цей букет клала майстрові гроші за його працю. Він прибивав високо на хаті букет, а винагороду брав собі. Коли хата висохла, її вкривали соломою, або драницями, вставляли вікна, двері, робили стелю, а потім білили. Білили вапном в середині і знадвору. З глини кругом хати робили призьбу, яка не тільки укріплювала хату, а на ній можна було сидіти. Хата була основним місцем перебування селянської сім'ї протягом всього життя. Така оселя влітку була прохолодною а зимою теплою. Фасад і причілок хати багатші селяни оббивали дошками. На зиму селяни утепляли хату. Навколо хати клали загату з кукурудзяних снопів. Коло хати будували кошницю, криницю, тощо. Інтер'єр хати ніколи не був статичний, він постійно змінювався відповідно до днів тижня та великих календарних свят. Якщо в будні долівка була не застеленою, то в неділю кожна господиня застеляла, свіжо підмазану долівку, тканими верітками, доріжками. Стіл, який у будень не застелявся або застелявся простою буденною скатертиною без візерунків, у неділю застеляли святковою вишитою чи з тканим візерунком скатеркою, на стіл клали сіль і хліб, ставили вазу з квітам. Святково вбирали також ліжка накривали красивішими покривалами з «корункою», подушки виставляли одну на одну в нових свіжовипраних і випрасуваних, вишитих наволочках. В інтер'єрі також відображалися значні події родинного життя. Так, коли в хаті була породілля із немовлям, ліжко завішувалося тканиною, перекинутою через «жердину». Таку завісу не знімали протягом півтора місяця, допоки молода мама й дитина були найбільш вразливі. Отже, це був своєрідний охоронний засіб, що рятував від «поганих очей».

Коли в хаті був покійник, вікна та дзеркала завішували хусткою, знімали святкові прикраси, стіл застеляли скатертиною або тканиною, веретою, килимком тощо.

Кожне річне свято вимагало своїх особливих атрибутів, прикрас, елементів інтер'єру. Так, на Різдво в куток виставляли Дідуха з жита, пшениці або вівса. На стіл під скатертину клали солому, часник, а під стіл — сіно. На стелю підвішували різні прикраси у вигляді птахів чи «павучків», виготовлених із паперу, глини, яєць, колосків. На столі обов'язково лежав обрядовий хліб — два калачі. Наші предки, свято вирили в те що, Дідух (снопик пшениці) символізує чоловіче начало, а солома, покладена під скатертину, — жіноче. Отже, за своїм значенням символіка різдвяного інтер'єру сягає найдавніших глибинних звичаїв нашого хліборобського народу, які, вірогідно, успадковані ще від доби Трипілля.

Перед *Великоднем* хата обновлялася, милася, підмазувалася, білилася. Це своєрідне очищення, після зимового періоду, набувало значення, весняного оновлення, життя. Особливою прикметою Великодніх свят були насамперед писанки та крашанки, складені на святковому столі, де стояв також кошик з освяченими великодніми стравами.

Звичай на *Зелені свята* замаювати ворота, хату, стодолу, комору живими гілочками: липи, дуба, бука, любистку та васильку пов'язаний із культом давнини роду горошівського. Наші предки вважали, що душі померлих так званих Нявок живуть у лісах, полях, водах, лугах.

Зміни в інтер'єрі житла також зумовлювалися і сезонними роботами, наприклад, восени вносили ткацький верстат, який влітку виносили на горище або в комору, бо жінка займалася городом, полем та іншими справами. Часто взимку господар заносив до хати пристрій для обчищування кукурудзи, кужівка з веретеном також були у хаті взимку, головним атрибутом, для ручної праці. Отже, кожної пори року хатнє господарство мало свій вигляд, свою символіку і образну динаміку.

Із усуспільненням землі, головних знарядь праці, створенням колгоспів і радгоспів у 40-х рр. ХХ ст. та появи механізованих методів обробітку землі на Буковині, значно порушилася традиційність обробітку ґрунту. А вже після повернення до приватного земельного володіння в кінці ХХ — початку ХХІ ст. деякі з них відродились через їхню багатовікову досконалість.

Упродовж тисячоліть селяни вирощували здебільшого зернові культури — жито, пшеницю, ячмінь, почасти городину та ін. Це тривало до появи у ХУІІІ-ХІХ ст. нових культур: кукурудзи та коренеплодів (картоплі, цукрових буряків та ін.), тобто просапних культур.

Віками удосконалювалися знаряддя праці: від сапи до плуга, від борони до культиватора, від серпа і коси до косарки, від ціпа до молотарки, які в Горошівцях збереглися майже до середини ХХ ст.

Народні промисли і ремесло нерозривно поєднанні з магічно- обрядовою і господарською діяльністю людини. Серед промислів і ремесел тут були поширені ковальство, ткацтво, обробка шкіри, кушнірство, шевство, кравецтво, теслярство, столярство, та ін. Із декоративно-прикладного мистецтва — вишивка, писанкарство, настінні розписи. Вони завжди визначались високою художньою якістю, неповторністю. Майже у кожній селянській хаті кінця ХІХ — початку ХХ ст. стіни прикрашалися витинанками. Зробити витинанку було не складно, кожна сільська

дівчина уміла виготовляти такі витинанки. Для цього купували папір, іноді кольоровий, і ножицями вирізали різні візерунки, квіти.

У 20-30 роки ХХ ст. планування оселі змінилося. До неї добудовували ще комору, стайню, стодолу. Окрім соломи, для покрівель почали використовувати черепицю, оцинковану бляху. Змінилася конструкція вікон і дверей, — їх збільшували.

Добре збудована хата служила її мешканцям близько сотні років. Кожна родина завжди дбала про чистоту, вигідність та зручність свого житла.

Інтер'єр селянської хати поділявся на окремі функціональні частини, кожна з яких, крім універсальних функцій, мала ще й певне конкретне призначення: робоче місце господині біля печі; місце для відпочинку — постіль, піч, парадна частина з іконами, які розміщували на стіні навпроти вхідних дверей, скринею і столом. За стіл на Покутті садили почесних гостей, а на свята за ним їли; уздовж південної сторони хати стояли дві лави. Лави застеляли тканими налавниками, що створювало особливий затишок у хаті. В оселі були чітко визначені місця для відпочинку — сну вночі. Глава сім'ї спав на постелі з дружиною. Постіль була нерухомою — чотири стовпчики були вбиті в землю, зверху вони були оббиті дошками 15-20 см. висоти. На постелі прибиті дошки, на яких покладена солома, накрита веретою. Обов'язковим атрибутом такої постелі була наявність двох великих твердих подушок 80 на 60 см., одягнених у тверду та товсту ткану «пішву». Над постіллю висіла колиска, де спали малі діти. Під стіною над постіллю висіла жердка, яка служила за шафу. На жердку вішали одежу, складали верети, «пішви» та інші речі. В стіну поміж вікнами вмонтовували невелике дзеркало. Завершувався інтер'єр «замисником» між дверима й південною стіною. На «замиснику» розміщалася колекція посуду (миски, тарілки, тарелі, на «полиці» викладали горнята, глечики, горшки, у «кошелику» ложки. «Замисник» мав як утилітарне зберігання посуду, так і естетичне значення, оскільки на верхній відкритій частині виставлявся кращий посуд, що прикрашало хату. «Замисники» були квадратної форми. Під «замисником» була шафа де зберігалися продукти, вгорі полиця для посуду. На задній стіні, над дверима на цвяхах висіли красиво розмальовані фарфорові тарілки, прикріплені шпагатом. красиво розмальовані. Вони були дорогі, використовувалися тільки на весіллях. В повсякденному житті люди їли з череп'яних мисок дерев'яними ложками.

Посередині хати обов'язково стояв стіл, який також мав і магічну силу, символізував достаток родини. Його першим заносять до нової хати, на нього кладуть хліб-сіль, ставлять ритуальні страви. На стіл гріх сідати чи класти шапку. Назва стіл походить від стародавнього звичаю стелити рушник або обрус (пізніше — скатертину), щоб на них класти їжу. Звичай застеляти стіл притаманний українцям з давніх-давен. Незастелений стіл — символ бідності або скупості господарів. Зазвичай сідали їсти разом за стіл усі члени родини. Обід чи вечеря за одним столом об'єднував людей і встановлював добрі стосунки.

Попід західною стіною стояла довга лава, її так і називали — задньою. Лава також стояла з південної сторони під стіною.

Важливим атрибутом хати була скриня «куферок» — традиційний для України вид меблів, у якій зберігали одяг, коштовні речі, прикраси, полотно, книги. Скриня традиційно належала жінці. Дівчині на виданні батьки купували скриню, яку вона разом із матір'ю поступово наповнювала різними речами, необхідними для майбутнього подружнього життя: вишиваними рушниками, хустками, сорочками,

стрічками, білизною. Скриня була частиною дівочого посагу: чим більша й красивіша скриня, тим багатша наречена. Дівчина, залишаючи батьківський дім, вивозила свою скриню до хати чоловіка, де користувалася нею все життя. Скриня передавалася у спадок тільки після смерті її власниці. Щоб полотно й одяг у скрині не псувалися від довгого зберігання, туди клали вузлик тютюну. Скрині в Горошівцях були з напівкруглим випуклим віком, різьблені, іноді мальовані, в бідних — із чистого неприкрашеного дерева. Дівчина не дозволяла чужим заглядати у свою скриню, хіба що, маючи багато надбаних речей, вона хотіла похизуватися.

Поріг для горошівчан — символ початку і закінчення хати, дому. За найдавнішими повір'ями, саме під порогом перебувають душі померлих предків, які охороняють рід. Причиною таких вірувань, вірогідно, були первісні типи поховання під порогом. В Горошівцях до сьогодні порогові віддають не аби яку шану, йдучи до вінця і вирушаючи в останню путь, стукання труною об поріг, особливі обов’язкові ритуали. Також поширене у селі повір'я: якщо підмітати до порога, то все добре вийде з хати, не можна також мести хату двома віниками. Тому старші люди підмітають від порога в хату, щоб «все добре залишилося в хаті». Магічними властивостями наділив народ кінську підкову, яка приносить щастя у родину. Тому її прибивали на порозі або над дверима. За правилами народного етикету, завжди вважалося, що вітаються через поріг тільки погано виховані люди. Не можна й передавати через поріг якусь річ. Розмовляти через поріг також неввічливо: слід або запросити до хати, або самому вийти до нього. Особливою шаною для гостя вважається зустріч його біля воріт, так само, як і провести за ворота.

У давньому традиційному українському житлі долівка завжди була глиняною. Дощана підлога навіть у домівках заможних селян наприкінці XIX — на початку XX ст. траплялася не так часто. Це було притаманно і горошівським хатам. Стеля в таких оселях підтримувалася поздовжніми або поперечними дерев’яними балками — «сволоками». Стелю, як правило, завжди білили, залишаючи небіленими лише «сволоки». Траплялися і дошкові стелі, проте це було тільки у заможних родинах.

Наступними в будівлі за важливістю були хороми. Тут розміщали: жорна, мішки із зерном, борошном, воду у двох відрах, в одному для пиття в іншому для різних господарських потреб, дві дубові бочки, одна з огірками, друга з капустою. Стелі в хоромах не було. Дим, який виходив з печі, через спеціальний отвір в хоромах піднімався на горище, а звідти через солом’яний дах — надвір. До дерев’яних балок, які в поперек замуровували з двох кінців у стіни цього отвору, зимою підвішували м’ясо, яке через зиму коптилося завдяки диму.

Ліворуч від хоромів була «велика хата», де поселялася після одруження молода пара. Вхідні двері зачинялися на дерев’яний замок, — «засув».

Іншими будівлями селянської садиби були стайня і стодола. Стайні ставили в протилежному від хати кінці подвір’я. Нею завершувався комплекс споруд. Величина її залежала від кількості худоби в господарстві (корів, волів, коней, кіз, овець та ін.).

Для збереження необмолоченого хліба та соломи заможніші родини будували стодоли, бідніші влаштовували обороги. Стодоли мали форму квадрата, кожна із сторін сягала 9-12 м. Посеред стодоли був тік, де можна молотити цілу зиму. Стіни робили із лози, огороджували плотом, рідше оббивали дошками. Зберігали у стодолі солому, сіно. Також там могла бути січкарня, вхід до пивниці тощо. На жаль, ці господарські споруди були примусово розібрані в час створення колгоспів для будівництва їхніх

господарських приміщень. Хто не мав стодоли, той змушений був обмолотити все збіжжя в серпні на відкритому току перед хатою. Ґазда ревно пильнував за якістю току, постійно його змащував коров'ячим гноєм, дбав, аби він був твердий, рівний, без ям. Молотили ціпом, ця робота потребувала не аби якої майстерності.

Ближче до хати ставили кошницю для зберігання кукурудзи. В кінці садиби, «на вінклі», будували карники для свиней, курники для домашньої птиці. У кожного господарства було гноєсховище. Гній використовували для підживлення полів. Було в нього і постійне місце, на якому восени викопували яму, для зберігання картоплі, буряків, моркви. Такі ями були попередниками сьогоднішніх погребів, їх старанно закривали від холоду лабузинням, листям з горіхів, а зверху присипали землею. Для того щоб овочі не задихнулися, по середині ями били високий колик (кіл), який обмотували перевеслом з осоки. Як правило так прикопували картоплю на насіння, тобто для висаджування весною, її відкопували тільки після морозів.

У кінці XIX ст. — у першій половині XX ст. в будівництві широко використовувалися прикраси. Одноцільні вхідні двері замінюються різьбленими, які складаються з двох половин, із застосуванням скла. Також були прикрашені різьбою і вікна. Роги на хаті цементували, прикрашаючи їх декоративними формами. З трьох сторін хату оббивали дошками, які фарбували здебільшого яскравими кольорами, передню стіну оббивали дошками тільки до вікон, решту хати білили вапном, але уже з додаванням якогось барвника.

Садиба жителів стала відзначатися розмаїтістю типів, глибокою продуманістю, вдалим використанням житлової площі. Ще більше прискорило ці зміни використання нових будівельних матеріалів: цегли, цементу, піску, шиферу, черепиці, бляхи. Ці кардинальні переміни в народній архітектурі розпочалися у 60-70 рр. XX ст. й продовжуються до цього часу. Збільшилася площа житлового будинку. Деякі з них споруджуються на два, три поверхи, з нетрадиційним оздобленням. Господарські будівлі поповнили літні кухні, гаражі, криниці тощо. Змінився інтер'єр житла в селі. Поліпшується зручність та естетичний вигляд окремих елементів інтер'єру. Були прийнятні деякі нові методи праці, однак поколіннями зберігалися старі, випробувані технології, такі, як виготовлення полотна, що були досить трудомісткими. Процес виготовлення полотна детально записано автором розділу до цієї монографії від своєї матері Веронії Василівни, яка не раз, допомагала своїй матері Парасці Степанівні у виготовлянні домотканого полотна: «Все полотно, як і для пошиття одягу: сорочок, різних дранок, так і пряжі для налавників, веріток виготовлялося з конопель. Сіяли коноплі ранньою весною. Сіяли густо, щоб вони виростали не товстими. Перші стиглі коноплі, призначені для виготовлення тонкого полотна, вибирали у серпні, а усі інші у вересні. Вибрані коноплі занурювали у «сажавку» на толоці, на два тижні. Коли коноплі вимокли, їх витягали, промивали, сушили. Добре висохлі коноплі терли на терлиці, при цьому терміть викидали, а залишалися самі нитки. Нитки знову обробляли на терлиці до тих пір, поки не буде терміття. Далі нитки обробляли на дергівках, спочатку на крупнішій, для видалення великого терміття, а далі на дрібній, поки лишалося клоччя, яке зав'язували у невеликі в'язанки, щоб клоччя не плуталося і добре зберігалося до зими. А вже зимою з клоччя пряли нитки. Держак з прядивом на дерев'яній основі називали кужівкою. Кужівку вставляли в круглий отвір у лаві і пряли нитки веретеном. Із тонких конопель пряли тонкі нитки, з яких виготовляли тонке полотно на святкові сорочки. З тих конопель, які збирали у вересні нитки, були товстіші і використовувалися

для виготовлення налавників, веріток, верхньої одежі. Зима для жінок проходила за кужівкою і голкою, це своєрідні вечорниці з піснями і приповідками, казками та байками…напрядали багато, заготовлювали ниток для одягу на всю сім'ю, і ще й на виготовлення полотна на продаж. Полотно тоді дорого коштувало, так наскладали грошей і на купівлю землі. У нас у «великій хаті» монтувалися кросна на яких, твоя бабуся Параска, ткала полотно (*продовжує згадувати моя незабутня мама.* — І.Д.). Напрядені нитки звивали на мотовило, яке мало форму жердини, довжиною 2 метри, намотували з обох сторін і довжина ниток була 4 метри — це і була основа полотна, тобто сувій готового полотна виготовлявся довжиною у 4 метри. Інші нитки, для поперечного ткання, змотували на клубки, які використовували для човника яким ткали. З одного верстата отримувала 4-метровий сувій грубого полотна, яке ще потрібно було вибілювали. Його намочували і стелили на траві, проти сонця, однією стороною, коли шили сорочки, то біленою стороною наверх. Нова сорочка була дуже твердою і подразнювала тіло, однак її часто прали, сушили, тачали. З кожним пранням вона ставала м'якшою».

Для перенесення вантажів в кінці XIX — на початку XX ст. використовували тайстру, торбину, мішок, глечик, відра, коромисла та ін. Із традиційних транспортних засобів у Горошівцях були поширені вози, а зимою — сани. Дідичі та економи їздили на бричках. Немало селян**,** відстані між населеними пунктами у 10-15 км долали пішки, а за потреби могли долати 40-50 км в день. Лише в 60-х рр. XX ст. з'явилося менш-більш регулярне автобусне сполучення.

Одяг жителів села в минулому мав в собі багато архаїчних елементів і відрізнявся стриманістю та привабливістю, а жіночий традиційний одяг і нині належить до найкращих в Україні. У ньому основними елементами є довгі, багато вишиті, як цятками так і нитками (мулянами), сорочки, гобортки, широкі й вузькі баярки, які носили одночасно. Основою як жіночого, так і чоловічого одягу була сорочка. Сорочка жіноча повинна бути довгою до п'ят, і коли підперізували сорочку поясом і крайкою, вона ставала коротшою. Сорочки на кожен день майже не прикрашали, пізніше оздоблювали не дуже складною вишивкою. А для свята сорочку шили з найбілішого полотна, прикрашали багатою вишивкою і циркуванням.

Найстарішою формою одягу горошівських жінок були горботки. Слід зазначити, що спосіб одягання горботки був різним для жінок і дівчат: молодиці обгорталися зліва направо, а дівчата справа наліво. Горботка була переважно святковим одягом. Кольори вказували на вік жінки: дівчата та молоді жінки носили яскраві горботки, літні жінки — стримані темні кольори.

Невід'ємною деталлю жіночого одягу був фартух. Його носили поверх спідниці. Фартухи були полотняні, вовняні, щедро прикрашені вишивкою або тканим узором. В національному одязі відображено його магічну сутність, адже одяг є укриттям людини від впливів зовнішнього середовища: не тільки холоду, вологи, вітру, а й від злих духів і зурочення. В селі донедавна існувало повір'я, що фартух захищає жінку, особливо його рекомендували носити вагітним жінкам, щоб запобігти зуроченню майбутньої дитини. Таку ж роль оберегу відігравала вишивка. Недарма вважається, що вишивка — класичний вид українського народного мистецтва. Вишивка на грудях захищає душу людини від руйнування, занепаду, а отже, умирання. Це давня українська традиція протистояти злу, красою. Ось що спонукало наших бабусь і матерів довгими зимовими вечорами вишивати, гаптувати одяг собі і своїм рідним, коханим, вкладаючи у вишиті

узори найщиріші, найпотаємніші мрії і почуття. Так, магічне значення речей, перетворювалося на естетичне.

Чоловіки на той час носили переважно білі домоткані сорочки й портяниці, довжиною по коліна. Шили портяниці на очкурі — мотузок, затягнутий у штани, замість пояса, ременя. Сорочки підв’язували широкою, темного кольору, крайкою, яка мала 2 метри. Вона оперізувала талію два рази і зав’язувалася ключкою. Старші ґазди носили черес. Черес — шкіряний, до 15 см. ширини. Носили його завжди. На чересі спереду зліва і справа було по дві кишені, в які складали тютюн, папірчики для сигарет, гроші. Наперед він защіпався пряжками.

Дівчата влітку ходили без хусток. Коси заплітали в дрібнички і закладали назад голови. Жінки заплітали коси кругом голови. Носили чепці і хустки. Зав’язували хустку назад кінцями. Чоловіки носили солом’яні капелюхи, а взимку шапки.

Волосся незаміжні дівчата заплітали у дві коси. Літом голову вони не покривали, а зимою носили хустини зав'язаними під бороду, та вовняні хустки. Заміжні жінки зав’язували на голову білі перемітки, оздоблені на кінцях геометричним орнаментом. Пов'язували також голови літом хустками, зв’язаними ззаду — по-молодецьки, а коси переплетеними через голову верхом.

З головних уборів найпоширенішими були: зимою овечі шапки — «баранячки», або плетені із вовняних ниток, а влітку — солом’яні капелюхи. Особливо мальовничими були парубоцькі капелюхи. Вони прикрашалися кількома рядками герданів, качуриними кучерями, павичим пір’ям тощо.

Взуття виготовляли місцеві шевці. Спочатку шили постоли, пізніше навчилися шити чоботи, тільки потрібно було в місті купувати ремінь. Чоботи шили з великими халявами, щоб їх міг використовувати багато хто з родини. Щоб чоботи служили довше, обцаси підбивали металевими підковами. Взуття, яке виготовляли в кінці XIX — на початку XX ст., дійшло до 50-х р. XX ст. Халяви закочені, на каблуках підбиті залізні підковки. У 30-х рр. більшість взуття купували в місті, яке було фабричне: чоботи, черевики, пів черевики й інше.

Верхнім одягом чоловіків і жінок були кептарі, приталені кожухи, сардаки. Основне взуття — чоботи (жіночі кольорові), а з XX ст. — черевики, пізніше мешти (пів черевики). Таке взуття ще називали «румунками».

Незамінимим атрибутом жіночого одягу були вишивані сорочки. Найпоширеніші кольори вишиванок — червоний, темно-золотистий (коли червоні нитки відмочували у відварі цибулинного лушпиння), чорний, червоно-чорний. Циркуванням на рукавах і уставках робили жовтим шовком.

Після Другої світової війни одяг селян кардинально змінився, наближаючись до міського. Чоловіки відмовились від домотканих штанів і кептарів. Замість них як робочий використовують бавовняний костюм, штани — райтки та куфайки. Шапки літом замінили кашкетами, а зимою — шапками-вушанками («сибірки»). Святковий одяг 1950-70-х рр. — суконний піджак, галіфе («райтки»), вишита сорочка та куртка із грубого сукна, а з 1970-х рр. — пальто.

Жінки замінили традиційний одяг у буденні дні спідницями й фартухами із простої тонкої матерії, кафтанами, а потім кофтами. Верхнім одягом у будні були фуфайки, а на свята сукняні куртки, хустки. У святкові дні — шалінові спідниці й такі фартухи, вишиті сорочки, жакети. Із взуття в чоловіків і жінок робочими були кирзові та гумові чоботи, у старших жінок — шиті із сукна «бурки», у свята — «буксові» чоботи.

На сьогодні національною ознакою залишилися вишиті сорочки, у жінок ще й шалінові спідниці, пояси, кольорові короткі кожушки, великі різнокольорові шалінові хустки. Одяг із національними елементами вдягає на календарні чи родинні свята майже половина горошівчан, особливо ця тенденція пожвавилася після проголошення незалежності України.

Щодо сучасного національного одягу, то слід відмітити, що село поступово втрачає колоритність буковинського строю. У гардеробі майже кожної сільської дівчини зараз присутні елементи української, буковинської, румунської вишивки. Так, широко популярними є буковинські сорочки, де різнокольорові квіти вишивані гладдю, також бісером, буковинські плахти та кептарі.

Поступово традиційний святковий одяг горошівчан з неповторними орнаментами, співвіднесеністю кольорів, відходить у минуле. Такі строї наявні зараз хіба що у старших жінок, але вони бережуть традиційний одяг «на смерть».

На превеликий жаль, втрачено багато старовинних орнаментів, які віками передавалися з роду в рід як магічні захисні обереги. Кружки, зубці, ромби, зиґзаґи давніх орнаментів нині сприймаються нами як абстрактні лінії. Проте в давнину не тільки зображали їх, але й «читали»: це була складна абстрактна знакова система, яка давала змогу пізнавати навколишній світ.

Ці знаки символізували зображення землі і води, людей і тварин, птахів і рослин. Так, ромбічні узори землеробських племен Трипільської культури були символом родючості. Такими орнаментами прикрашали фігурки богинь, жертовні посудини. Ромб із крапкою посередині — символ засіяного поля. Ромб із відростками або закрутками на зовнішніх кутах символізував проростання зерна, розетка зображення сонця. Дерево з численними гілками, квітами — Дерево Життя, продовження роду. Ідея родючості полів, плодючості тварин, продовження людського роду навіки закарбувалася в орнаментах і передавалася від покоління до покоління. На жаль, зараз у селі забувають заповіт далеких і близьких предків, переданий у такій своєрідній мистецькій формі.

Щодо головних уборів, слід відмітити, що заміжні жінки носили коси, закладені в передній частині голови, і одягали зверху чепець. У XIX — на початку XX ст. жінки поверх чіпця завивали перемітку. Перемітка — кусок білого полотна, довжиною 2,5 метрів, на кінцях оздоблений вишивкою або іншим оздобленням. Перемітку одягали вранці і були пов’язані цілий день. Пізніше поверх чепця одягали хустку, зав’язували кінці ззаду голови, — зав’язана по-молодицьки. Взимку поверх малої хустки молодиця одягала велику хустку. Треба було так зав’язати велику хустку, щоб було видно крайчик малої хустки.

Дівчата заплітали коси в дрібнички, в пелюстку, клали їх ззаду голови. В теплу погоду дівчата ходили без хустки, а краї волосся над чолом приклеювали сливовим або вишневим клеєм.

Чоловіки, парубки та підлітки влітку носили солом’яні капелюхи, при цьому чоловіки — оздоблені чорною стрічкою, хлопці — червоною биндою. Особливо красиво був оздоблений капелюх парубоцький, святковий. Навколо ярмурки пришивали два ґердани, далі повтикано два ряди чорних кучерів з пір’я качурів, далі прикріплювали пучок шовкової трави (боже тіло). Весільний капелюх молодого був такий, як парубоцький, тільки прикріплювали вінок з барвінку, у середині оздоблений.

Солом’яні капелюхи виготовляли самі чоловіки. Для цього недоспілу пшеницю жали, сушили в затінку, очищали від листя. Коли закінчувалися літні роботи, ґазди, хлопці і підлітки плели з чотирьох соломин дрібні зубці, з яких зшивали капелюхи. На один капелюх потрібно було 25-30 метрів такої плетінки. Кожного року потрібно було заготовити зубці на два капелюхи, для свята і для буднів.

Однією з найдавніших форм духовної культури українського народу є звичаї і обряди, які охоплюють усі ділянки громадського, родинного і суспільного життя. Складовою частиною духовної культури є календарні свята та обряди. В хліборобському календарі не було різкого розмежування між сезонами. Кожен з них плавно переходив у наступний, утворюючи нескінченний кругообіг природи, чергування періодів праці і відпочинку:

Пісня і праця — великі дві сили!

Їм я до скону бажаю служить.

Найсприятливішим для селянського дозвілля вважається зимовий період. Він найбільше насичений багатьма святами.

Перше свято – Введениє (4 грудня). З цього знаменного дня в селі розпочинається новий господарський цикл. З цим святом в Горошівцях пов’язані прикмети і прогнози на цілий рік: «Скільки на Введениє води, стільки на Юрія трави». Високодуховним правилом в житті горошовецьких селян, яке пов’язане з цим святом, було таке: «Від Введения до Благовіщеня не можна копати землю, вона в цей час спочиває, на літо сили набирає». Це правило дуже давнє, відоме ще з тих часів, коли земля шанувалася й обожнювалася. Господарі не дозволяли ні собі, ані родині взутому ходити по свіжій ріллі, яка готувалася прийняти зернове насіння. Наші предки вважали, що землі треба дати спокій, тому для цього визначали відповідний час, який тривав до Благовіщення (7 квітня). В цей Святий день Бог її благословляє на нові врожаї для людей і тварин. «Цього дня навіть пташка гніздо не в’є», — ще одне пам’ятне правило, яке залишилося нам у спадок від побожних пращурів.

7 грудня, на свято Катерини, до сходу сонця дівчата ламали пишну вишневу гілочку, встромляли її в банку з водою. Як тільки віточка розцвітала, на її квітах ворожили на свого судженого.

13 грудня – свято Андрія. Хоч Андрій Первозваний був християнський святий, в народній традиції села досі існують особливі звичаї та обряди, які збереглися з часів язичницького періоду — ворожіння, заклинання, бешкетування хлопців. Ще й тепер дівчата ворожать, щоб дізнатись, чи вийдуть вони в цьому році заміж і яким буде майбутній чоловік, а парубкам і підліткам дозволялися окремі вчинки, які засуджуються звичаєвим і карним правом, тобто робити збитки родичам дорослих дівчат. Хлопці здебільшого викрадали ворота чи хвіртки з садиб дівчат, ховали їх у найнесподіваніших місцях. Іноді, щоб віднайти пропажу, доводилося чекати аж до танення снігу. Були випадки, коли вранці на одній з хат можна було побачити цілий віз з упряжжю, чи ще якісь збитки, але ніхто на хлопців не ображався. Основні дійства Андріївського вечора відбувалися в хаті, де проходили вечорниці. Дівчата веселилися разом з хлопцями, кожна ліпила свій вареник та пригощали ними кота — чий вареник з’їсть кіт першим — та швидше всіх вийде заміж. Перекидали через хату чоботи — куди впаде носком, туди і проляже подальша доля, тощо.

17 грудня, у день святої Варвари, у великому тарелі з чорноземом засівали пшеницю, тримали в теплі, поливали, щоб до Різдва зазеленіла. На Святий вечір клали на стіл біля куті, вимолюючи над нею у Бога майбутні врожаї.

На свято Миколая (19 грудня) діти вранці під подушками знаходять подарунки. Святий Миколай здавна вважається уособленням зими, густа та сива, аж біла, як молоко, борода типова для сніжної зимової пори. Коли падає густий, лапатий сніг, дітям вповідали: «Це Святий Миколай бороду розчісує!».

Одне з найкращих родинних свят в Горошівцях – Святий вечір (6 січня). Це дійство своєю старовинною символікою разом з вшануванням Дня народження Ісуса Христа, єднає людину з минувшиною, утверджує віру в перемогу добра над злом, як концепцію Нового Завіту Сина Божого, будить відчуття приналежності до свого роду, своєї Батьківщини. Правічне Різдвяне родинне коло служить оберегом від гамірного хаосу буденності. Ця Свята ніч думає давниною двох світоглядів: старовинного вірування і християнством, які сплелися в одну гармонійну цілість. Новонароджений Син Божий, що звіщає мир на землі, поєднався зі староукраїнським Дажбогом, який ясним сонечком ступив на землю в часі свого зимового повороту, обіцяючи земні плоди потрібні для життя.

Досвіта перед Святою вечерею господиня приступає до приготування дванадцяти страв, які у глиняних горшках замащує у, заздалегідь розпаленій лісовими дровами, печі. У селі Горошівці, як правило, день перед святим вечором розпочинається наступним чином. Коли світає, господар має встигнути відчинити хорімні двері, відчинити браму, повідчиняти карник, курник, стайню, стодолу, комору. Господиня під час сходу сонця мусить встигнути вийняти з печі горшки зі стравами. Цей звичай є наслідком обожнювання сонця. Вважалося, що треба дбати, щоб сонце, яке сходить, не застало людей сплячими. Щоб круглий рік багатство, коло хати, велося.

Основною стравою до Святої вечері є кутя. Давність куті на українських теренах засвідчують археологічні спостереження трипільської культури. Вже за 6 тисяч років до наших днів люди вживали в їжу смачну страву з пшениці й меду, яка мала чудодійну силу. У давні часи кутю готували з пророслого зерна, яке замочували за кілька днів до свят, щоб зруйнувати ядра. Пшеничні зерна на кутю вимочували у воді, товкли в ступі, щоб звільнити від оболонки, а потім уже варили. Приправляли кутю тертим у макітрі маком. Здавна як приправу до куті вживали ще горіхи, мед. Під час варіння куті ворожили. Якщо зварена кутя виходила з верхом, це віщувало врожайний рік, будуть «високими» стоги сіна та соломи. Кутю в Горошівцях варили до кожного основного зимового свята окремо, відповідно вона мала і свої назви: Багата (до Різдва), Голодна (до Водохреща).

До цього свята ще печуть калачі — хліб духів. Калачі готувались як звичайний хліб, але з борошна кращого ґатунку, тісто перепліталося плетінкою, а зверху на два калачі втикали свічку, яку запалювали при вечері. В приготуванні калачів відображено культ предків, який виник ще за первісних часів, коли людина глибоко вірила, що зі смертю вона не припиняє свого життя, а тільки переходить до іншого світу. Померлий робився охоронцем свого роду. Але якщо душу померлого не задобрювати, «поманою», то він може шкодити.

В селі, на Святу вечерю, готувалися такі страви: сушені гриби, біб заправлений олією, борщ пісний на грибах, вареники з капустою, картоплею, вишнями, сливами, пампушки (до борщу), салат із буряків та грибів, узвар із сушених груш, яблук, ягід.

Щоб відчути святковий настрій українського Святвечора, треба тільки перенестися думками в затишну хатину українського села, коли сім’я сіла до спільної Святої вечері. Стіл уже накритий «до багатої Куті», тільки очікують на першу зірку. На столі розстелене сіно, з яким ступили до хати душі всіх померлих предків. З побожним привітанням господар заносить пшеничний сніп – «Діда» і ставить його на почесне місце під образами. Це не звичайний сніп, бо з ним входить найпочесніший гість, сам Коляда.

По долівці і під столом розтрушене сіно, а на столі, накритому білою скатертиною, горить свічка, зсукана з чистого воску і застромлена в різдвяні калачі. Для піднесення святкового настрою, господар кидає в черепок з розжареним вуглям із шпаргату, кілька зерен живиці. Сірий, запашний димок сповиває всю кімнату. Господиня несе побожно в обох руках зварену кутю, заправлену медом та маком, і ставить її на центр столу. Довкола куті ставить усі дванадцять страв, зготованих на домашній олії, які символізують дванадцять місяців у році. Сідаючи за стіл, всі наперед обережно здмухують на лавці місце, щоб часом не придушити невидиму душу предків. Перед їжею запалюють свічку, виголошують молитву і згадують померлих родичів. Вважається, що саме на Святий вечір душі рідних сходяться до оселі — для них також кладуть тарілки й ложки.

Першу ложку куті господар підносить «Дідові» та урочисто кидає вгору до стелі, щоб дізнатися, який буде цього літа врожай. Кожен наставляє пригорщі і рахує зерна, які попадали до рук. Тихо без розмов іде вечеря, тільки чути калатання ложок. Складається враження, що час зупинився, що ми повернулися в минуле, на щонайменше тисячу років, коли наші предки вшановували свято День народження Сонця.

З-за столу на Святий вечір не встають, поки господар не скаже молитви по вечері, їжу не доносять. Після вечері стіл не прибирають. Рештки куті та всіх страв залишають душам на поживу.

За давньою, ще дохристиянською традицією, на Святвечір у селі обмінюються ритуальними стравами. Родичам, хрещеним, а також одиноким і сиротам господарі збирають вечерю і діти відносять її ще до спільної родинної трапези. Приймаючи обрядову їжу, дякують такими ж дарами зі свого столу, обдаровують дітей яблуками, горіхами, цукерками, а пізніше і грошима «за вечерю».

Святий вечір горошовецьких християн — одне з найбільш шанованих зимових свят у році. Особливість його дійства: спільна вечеря всього роду, зберегло прадавню символіку зустрічі нового сонячного року. На Святу вечерю всі члени родини повинні бути вдома. Адже, за українським звичаєм, для людини велике нещастя жити далеко від рідних, але найбільше — не поспіти на головну вечерю роду. Це повір'я збереглось до наших днів, напевно, з часів, коли люди ще жили родовим устроєм — патріархальною родиною. Це було свято єднання, спільності родинних інтересів, виконувались магічні дії, щоб рід був величний і багатий. І хоча впродовж віків ці традиції і звичаї змішалися з церковними обрядами, однак наскрізною особливістю Святвечора залишилася народна релігія, пов'язана з вірою в сили природи. Приготування оселі до свята, очищення житла і душі, страви за старовинними рецептами, магія накривання столу, символіка подавання наїдків — усім цим господарі закликають у дім щастя, добро, спокій і мир, здоров'я, багатство й удачу. Дочка з дому,

коли незаміжня, виходить надвір з немитими ложками, калатає ними і наслухає. Звідки чути гавкіт собак, звідти й жениха виглядати.

Аж тут під вікном залопотіло, блиснула символічна Різдвяна Звізда, заглядаючи до хати, і дзвінкі голоси заспівали колядку:

Новая рада, новая рада в світі си з'явила

Пречиста Діва, Пречиста Діва Сина породила.

Скінчивши співати, колядники бажають господарям щастя та багатого врожаю на другий рік. Господар виносить «коляду» — яблука та горіхи, а іноді гроші. Ціле село гуде від співу колядників, які два дні поспіль сповіщають різноманітними колядками християнський сільський світ про народження Спасителя.

У ніч на Старий Новий рік (з 13 на 14 січня) у Горошівцях ніколи Святу вечерю не готували, Щедрого вечора не святкували. За християнським календарем це день преподобної Меланії, тут традиційно ходила Маланка-Подністрянка. Звичай маланкування був у наших предків ще до прийняття християнства. Головними персонажами нашої Маланки, звичайно, був гурт хлопців переодягнених в: Маланку — дівчину в стародавньому вбранні; Діда — в давньому кожусі, перев'язаному перевеслом; Чорта — в такому ж кожусі як дід, тільки в перевернутому, на лиці страшна маска; Парубка — хлопця, який заходив до хати женитися; Українку та Українця — в національному одязі; Козаків — чотирьох хлопців, в козацькій формі із шаблями; Жовнірів — чотирьох хлопців у воєнній формі; Березі — хлопця, який заходив у хату, віншував, і запитував чи пускають Маланку. Першим заходив в хату чорт, веселив ґаздів, лякав дітей, жартував з дівчиною, робив збитки. Другими заходили жовніри, які під музику співали в хаті. У хаті під час співів Маланка замітає віником від дверей до стола. Дід то свариться з Бабою, то знов обнімається. Циган нишпорить усюди, Циганка кладе дитину на лавку, сама починає ворожити. Ведмідь танцює, коза грає на скрипці. Хтось інший старається вхопити, що потрапить під руку: хліб, ковбасу, жовніри стережуть порядок, аби маланкарі в хаті не зробили якого «збитку». Третіми до господи заходили козаки, які під музику танцювали «Козачок». А після козаків заходив парубок, який жартома просив руки дівчини у батьків, договорювався за весілля і придане, потім танцював із дівчиною. А козаки заважали і говорили, що не вміє танцювати з дівчиною. Вони запрошували Українку із Українцем, щоб ті показали, як правильно танцювати. На цьому дійство закінчувалося. Парубок, виходячи з хати, дякував ґаздам. Бажав господарям: «Цілий рік щасливо ґаздувати, дочку заміж віддати».

Перед початком маланкування, всі учасники «Маланки» виходили на осередок села і там танцювали перший данець. Зазвичай маланкування в селі Горошівці Заставнівського району розпочинається з появою першої зорі. Маланка зі свитою не оминала жодної дівчини в селі. Біля кожної хати (де була дівчина) маланкували, вітали господарів з Новим роком та зазвичай просили ґаздів, щоб пустили в хату їхню Маланку:

Ой за горами, за долинами,

Пила Маланка враз з козаками…

Як бачимо, більшість дій під час святкування Різдва, свята Маланки мали магічний характер. В обрядових діях простежуються риси, чаклування добрих сил, ворожіння, направлене на підпорядкування таємничих сил.

14 січня, на Старий Новий рік, християни вшановують пам'ять одного з найбільших отців християнства — святого Василя Великого. Ранком палили «Діда» (*сіно*

що було під Різдвяним столом на Святу вечерю) на воротах, перескакували через цей палаючий вогонь, задумуючи сокровенне бажання. Після того як сіно згорало, з його попелу палицею робили символічний хрест на знак того, що з Різдвяним сіном згоріла вся нечиста сила з господарського двору.

В перший день старого Нового року хлопчики віком від шести до дванадцяти, а то й чотирнадцяти років, ще задовго до сходу сонця, перескочивши на воротах через палаючий вогонь новорічного очищення, ходили вітати з Новим роком родичів, сусідів — «сіяти»:

Сійся, родися жито,
Пшениця, всяка пашниця
Коноплі до стелі,
Лен по коліна,
Щоб у Вас, всіх хрещених
Голівка не боліла.

Цей звичай мав неабияке значення: вважалося, коли до хати у цей День першим зайде чоловік, а ще краще — хлопчик, то ця господа буде щасливою протягом року.

18 січня напередодні Водохреща або Йордану — Щедрий вечір. В давні часи існувала віра в надприродну силу слова: те, що вимовлене, повинно збутися. Серед словесних побажань – заговорів помітно три теми: захист людини від дії злих, ворожих сил; забезпечення господарчого та сімейного добробуту; передбачення майбутнього. Вони спрямовані на ідеалізацію та оспівування селянського побуту, сповненого в будні важкою працею. Виявлені в природі символи тих або інших явищ переносяться на людський побут:

Ой суда — суда до цего двора,
Гой дай Боже, до цего двора.

Основний зміст пісень-щедрівок полягає в закликанні майбутнього врожаю. Мотиви щедрівок на Буковині інші ніж в колядках, між ними є значна текстова і музична різниці. В давніх горошівських щедрівках цілком відсутні космічні (*про створення світу*) мотиви і музична мова особлива:

Ой на річці на Йордані,
Там Марія сад садила.
Йордан, вода студена.

Щедрівки часто мають типовий рефрен: «Щедрий вечір, добрий вечір». Щедрівки зберегли в собі старовинні суспільні і господарські проблеми, елементи стародавньої релігії. Зміст щедрівок просякнутий великою вірою в духів та в магічну силу слова. А дерев’яна соха із залізним ралом, яку носили, в Горошівцях, від хати до хати щедрувальники, нагадувала господарю, що ми слов’янського плем’я діти, з хлібородного роду.

Отже, особливістю календарної обрядовості, народної релігії селян Горошівців, як складової української традиційної культури, є її тісний зв'язок із природою та з господарським річним циклом.

Велике урочисте свято Стрітення Господнє відзначають у селі 15 лютого. Вважається, що в цей день зима стрічається з літом. По Стрітенню ворожать, яка буде погода надалі.

У перший день Великого посту горошовецькі родини не лише прибирали свої оселі, але очищають себе духовно — постять. Попри всі інші великі релігійні та моральні

цінності, піст був спільним родинним самовиховним засобом, який ще сильніше духовно єднав родину та ставав добрим прикладом для дітей, на все життя. Це ж саме стосується й інших постів у році: Пилипівки перед Різдвом, Петрівки перед святом св. Апостолів Петра й Павла, Спасівки перед Успіням Матері Божої та п'ятниці кожного тижня.

Весняний цикл обрядів і звичаїв припадав на церковні свята Благовіщення, Великодня і Юрія. Також на Теплого Олекси ворожили, яка буде весна.

Благовіщення — 7 квітня, пробудження від зимового сну землі. До Благовіщення у селі не можна обробляти землю, адже в ній заховалося багато живих істот.

Своя обрядовість створилася в Горошівцях під час святкування Шуткової (Вербної) Неділі та Великодніх Свят. Великдень для селянина був переломним періодом переходу від зими до літа. Це велике християнське свято приносить радість і надію на краще майбутнє. Селяни довго терпіли переслідування ворогів та ворожі несправедливості, тому й Воскресіння Христа — перемога Божої правди — найважливіше запевнення про перемогу правди на нашій землі. Традиційний Великоднє вітання: «Христос Воскрес», «Воістину Воскрес!» заміняли часто, і зовсім слушно, подібним: «Христос Воскрес! — Воскресне Україна!»

На Шуткову (Вербну) неділю в церкві відбувається урочистий обряд посвячення вербного гілля. Вважається, що воно при цьому набуває магічних властивостей. Так, у Горошівцях освячена Шутка оберігає оселю від блискавок. Свяченій Шутці приписувалися й інші магічні властивості, зокрема, виганяючи вперше худобу на пасовисько, треба обов’язково поганяти її свяченою шуткою, щоб нечиста сила свійську тварину обминала. А якщо викласти за двері свячену гілку під час граду, то, за народними уявленнями, град припиниться. Освячені гілочки Шутки зберігали в хаті за образами, садили на городі. Освяченими гілочками Шутки розпалювали у печі, коли пекли короваї. Після освячення годилося привітати одне одного шуткою, примовляючи:

Шутка б’є — не я б ’ю,

За тиждень — Великдень.

Від Вербної (Шуткової неділі) неділі починали активну підготовку до Великодня: Пекли паски, розписували писанки, начиняли ковбаси.

Тиждень до Великодня звуть у селі Страсним, бо в ньому відбувалися страсті Христові. Найважливіші дні цього тижня починаються від четверга. До четверга вся хата та господарство були приведені до ладу, чисті, а тому й цей четвер називають Чистий. Ввечері у той день читають у церкві «Страсті» — дванадцять Євангелій про страсті Христові. Після перших Євангелій б'ють у дзвони, після дальших вже лиш калатають дерев'яними калаталами, і так аж до Великодня, коли то щойно можуть знов заграти дзвони. За стародавнім звичаєм селяни у церкві тримали у руках під час Страстей засвічені свічки. Доволі важко було зберегти звичай несення засвіченої страсної свічки аж до хати. Але колись у Горошівцях такий звичай бував, і загаснення свічки дорогою вважалося злим знаком. Страсну свічку переховували опісля за образами, як велику святість.

Паски традиційно пекли господині у Чистий четвер. Великодня Паска — це не просто ритуальний хліб, вона символізує тіло Христове, до її виготовлення у селі Горошівці ставляться з особливим натхненням.

Страсна п'ятниця, — день смерті Христової, ніхто не працював. Того дня в церкві закладали плащаницю на Божому Гробі, замість Служби Божої відбувалася Єрусалимська Утреня. Християни йшли до церкви, молилися, притримувалися особливо строгого посту аж до Воскресіння Господнього.

Невід'ємним атрибутом Великодня завжди була писанка. Звичай писати писанки та крашанки виник дуже давно. Вчені порівнювали орнаменти на посудинах, що були знайдені при археологічних розкопках, з найстарішими орнаментами писанок і виявилося, що звичай розмальовувати писанки походить ще з перед християнських часів.

Про походження писанки існує багато легенд. У Горошівцях здавна переповідають таку легенду: «Якось йде Ісус Христос з апостолом Петром по землі, зупиняється в одному селі, де жили злодії та розбійники. Вони почали кидати в Христа камінням і грудками землі, як тільки камінь торкався Ісусової одежі, то робилася з нього писанка, коли торкалася його грудка землі — робилася крашанка. Апостол Петро позбирав їх у кишені і пізніше людям роздав. З того часу і пішов звичай писати писанки і розмальовувати крашанки на Великдень.

Кожне писане яйце є справжнім рукописом. Основою рисунку Великодньої писанки є орнамент, безконечність якого укладається з елементів, що позначають сонце, зорі, блискавки, місяць, хмари, землю, церковці і дзвіниці. Тут йдеться і про світове дерево життя, яке повинно бути на писанках для того, щоб не спинилося життя.

У Горошівцях в чистий четвер перед образами з Божого благословення сідають розписувати писанку. Традиційна писанкова символіка у селі — «трикутник», що символізує тут воду, вогонь, повітря. Символ «пшеничного колосся» уособлює добробут, символ «вербових гілочок» — життя, «сорок клинців» — 40 днів посту, сорок мучеників. Ще писанкарки зображують на писанці квіти, церкви, хрести. Колір писанок від темно-коричневого до чорно-червоного. Орнаментальні площини записуються повністю, використовуються два-три різні орнаменти. Це поєднання рослинних мотивів з геометричними. Серед рослинних орнаментів найбільшого розповсюдження набули «огірочки», «листочки», «фасульки», «квіточки», «вазони», «колосок», «вербові гілочки», «дубовий листок». З геометричних — «ружі», «дороги». Проте, основним орнаментом є «хрест» — від простих зображень до складних орнаментальних композицій з використанням декількох мотивів.

У Великодню суботу ввечері збирають Великодній кошик. Дно застеляю білим папером. Паску ріжуть невеликими шматками і кладуть по боках кошика. Посередині – будз сиру, шматок шинки, сала, масла, почищені від шкаралупи яйця. Потім кладуться писанки і крашанки (галунки). Зверху – кільце ковбаси і спечений із тіста хрестик, який з'їдаємо аж на Зелені свята. У троїсту сільничку насипають – сіль, цукор, мак. З боків кошика кладуть хрін, молодий часник із зеленим пір'ям. Обов'язково кладуть до кошика ніж, аби його теж посвятили. Пізніше ним ріжуть все з кошика, бо простим ножем це не можна робити. Кладуть свічку. Ось кошик і готовий. Зверху накриваю його рушником, на якому вишитий хрест і написи «Христос Воскрес» і «Воістину Воскрес».

Посвятивши паску всією родиною, повертаються додому. Кошиком тричі торкаюся вхідних дверей хати, впускаючи до хати Великдень. А потім вже у хаті також тричі торкаюся ним голови кожного члена сім'ї від старого до малого зі словами: «Христос Воскрес», – а вони відповідають: «Воістину Воскрес». Потім те саме вони по черзі роблять Господарю оселі. У кімнаті розкладають великий стіл. І знову все готує

Господар. Ріже дрібно освячені в кошику яйця, сир, ковбасу, шинку, сало, ламає паску і складає у великий таріль. Зверху зішкрібується ножем хрін, кладуться гілочки полину. Все перемішується чистими руками. Стає до молитви перед їдою вся родина і після молитви приступається до їжі. Традиційно їдять руками з однієї тарелі, як це робили наші предки. Свячене їдять три дні свят. Перед тим, як сісти за стіл, якщо в родині є дівчата, вони вмивалися водою, в якій лежить свячена Великодня писанка, і промовляли: «Аби була такою файною та красною як ця Великодня писанка».

Після обіду все село було знову у церкві на вечірній відправі, за якою наступав час веселощам, іграм та забавам. У селі колись існувала велика кількість великодніх забав. Молодь, молоді чоловіки ходили навколо церкви, співаючи великодніх пісень. Дуже популярними колись були і рухливі забави, такі, як гра в «Жучка» або «Подоляночку» та ще багато інших. Заслуговує тут пригадати і відомий в селі Горошівці чоловічий танець-гра «Зельман» — коли учасники гри, взявшись за руки, водили хороводи з обрядовими піснями, а ведучий, маючи в руках батога, намагався вдарити ним останнього гравця, тому той заманював до гурту наступного учасника, щоб по швидше не бути останнім у грі. Великдень був і є для горошівчан святом непереможності людського духу, величі людини і безсмертності душі.

Яскравим прикладом весняної календарної обрядовості у селі Горошівці є свято Юрія, оскільки на Буковині день Юрія (6 травня) вважався знаменним у народному календарі і його відбували святочно. Святий Юрій вважається охоронцем худоби і полів. Тому в цей день виганяють худобу на пасовища. На передодні свята копали «квадратні кицки» з зеленої трави, вставляючи в них, по середені, гілочку верби. Такі символи виставляли на воротах і біля оселі, щоб відлякати Змія від дому і худоби.

Літній цикл свят пов’язаний із хліборобством і вшануванням землі, яка для селян вважається святою. Основні з них такі: Свята Неділя (Зелені Свята), Івана Купала, Петра і Павла, Іллі, Маковея, Спаса. Вони тісно пов’язані з роботами в полі, доглядом за домашніми тваринами. Тому обрядовість є переплетінням язичницьких, християнських, господарських і родинних дійств. Серед обрядів літнього циклу в Горошівцях треба відмітити мальовничі об’їзди селян з церковною процесією полів та посвячення майбутнього врожаю.

Одне з найпоетичніших літніх свят українського обрядового календаря – Івана Купала. Церква цього дня відзначає Різдво Івана Хрестителя. Ще в дохристиянську добу слов'яни відзначали цієї пори свято Купала, тобто Сонця. В день Івана Купала намагалися зцілюватися росою. Для цього молодь села йшла на далеку гору Кочуб босоніж по цілющій купальській росі. В цей день також проходив масовий збір лікарських трав. Особливої цілющої сили купальська трава набирає до сходу Сонця, отож, повертаючись «з роси» додому, дівчата збирали дорогою марунок, шовкову трав (боже тіло), зривали квіти животілу. Молодиці спеціально вставали до схід сонця, щоб і собі назбирати цілющих трав.

Свято Преображення Господнього (19 серпня) належить до 12-ти найбільших православних свят. У народі цей день називають Другим або Яблучним Спасом. Це традиційне свято врожаю, цього дня в церквах освячують плоди землі, тобто яблука, груші, сливи та ін. Найбільшою популярністю та шаною користуються яблука. Освячення *яблук* найбільше чекають матері, у яких померли діти, та дочки, у яких померли матері, бо за легендою яблука їм можна вживати тільки після Спаса. Від цього

дня вже можуть починатися приморозки, а тому й кажуть: «Прийшов Спас, держи рукавиці про запас!»

Осінній цикл пов'язаний із завершенням збирання врожаю, підготовкою до зими, поминанням предків і забезпеченням добробуту, здоров'я для членів родини та створенням нових родин. Вересень і перша половина жовтня характерні великою напругою польових робіт. В ці дні збирають врожай картоплі, буряків, городини, кукурудзи тощо та готують землю для наступного врожаю.

28 серпня — Успіння Пресвятої Богородиці, Храм села Горошівці. Традиція пошанування храмового свята передається від покоління до покоління. Завжди святкують його з великою урочистістю в усі часи. Вибирається, с поміж нежонатих парубків – калфа. Замащуються в кожній хаті печі зі святковими храмовими стравами. І головне у церкві відбувається велика Архієрейська Служба Божа, на яку починаючи десь від середини XIX ст. сходилися храмові гості — жителі усіх навколишніх сіл: Боянчук, Добринівці, Юрківці, Погорилівка. І так з роду в рід, міцніє дружба межи громадами.

11 вересня. Усікновення голови Івана Хрестителя. (Головосіки).

21 вересня. Друга Богородиця, та 27 вересня. Воздви́ження Че́сного Хреста́ Господнього не відзначається якоюсь пишною обрядовістю, а скоріше, вони є днями відпочинку. У Горошівцях стараються завершити всі хліборобські роботи до Покрови, що дає можливість урочисто відсвяткувати це свято. В цей день проводяться різні громадські патріотичні заходи.

Тиждень перед Дмитром (8 листопада) поминають душі померлих. В давнину вірили, що в ніч перед Дмитрієм вони приходять у оселі рідних. У церквах наймають парастаси, ставлять свічки за кожного померлого та моляться за упокій його душі.

У горошівських родинах завжди переважали батьківське піклування, надання традиційних духовно-культурних і побутових знань дітям, повага до старших, вміння сказати перехожому «добри день» а у відповідь почути «Дай Боже здоров'я» та ін. Разом з тим, трудова еміграція, яка набула массового характеру на початку XXI ст., деформує процеси догляду за дітьми та їх вихованням.

Осінній цикл, це і пора весіль на Буковині. Традиційна весільна обрядовість Горошівців включає в себе як загальноукраїнські, так і місцеві елементи. У структурі весільних обрядів знайшли відображення народна мораль, звичаєве право, естетичні форми, які удосконалювалися протягом століть.

Узагальнюючи все вище сказане, хочеться зазначити, що вічною проблемою в розвитку історії людства є одухотворення життя, заохочення – мислити творчо, бути соціально відповідальними перед природою і людьми.

Отже, як бачимо, на основі етнографічного опису села Горошівці, нам вдалося пізнати, багатство, як матеріальної, так і нематеріальної культури, яке є надбанням культурних цінностей декількох поколінь українського народу, зумівшого зберегти те, що так активно руйнувалося атеїзмом, репресіями, заборонами, голодоморами, яке безумовно є складовою величезного скарбу світового рівня.

Yevhen Churikov, Zagreb, Croatia
https://orcid.org/0000-0003-0823-0305
Olha Churikova-Kushnir, Chernivtsi, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-9166-7008
Zoia Sophronii, Chernivtsi, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-3163-460X

PERFORMANCE TECHNIQUE OF A MUSICIAN AS A MUSICOLOGICAL PROBLEM

Annotation. *The article deals with the problem of the musician's performance technique, which is in a constant motion, falling within the scientific field as an object of study, and reveals new, more detailed qualities and patterns of its functioning. The main studies on the defined problem are analyzed in the process of playing various instruments. It is emphasized that the musician's performance technique (as the unique artistic-instrumental expressive complex and the principal means of realization of musical-instrumental art) was in an active and permanent transformational motion during a continuous centuries-long historical development.*

It is noted that the scientific methodological thought of the 20th century demonstrates an active interest in the study and further development of the patterns of functioning of the performance technique of the musician-instrumentalist. The questions of a musician's performance technique appear in a wide range of musicological literature in various aspects.

A historiographical analysis of sources that directly or indirectly touch on scientific issues and that represent different genres and thematic directions is carried out. Scientific works on the problem of performance technique of the musician-instrumentalist in a broad general musical context and the specifics of its functioning in separate instrumental specializations (horn, trumpet, flute, piano, guitar, bayan, accordion, bandura) are considered. The concept of instrumental technique is considered through the prism of each single type of instrumentalism.

Scientific and methodological works are analyzed, where there were described and listed structural elements of instrumental technique, based on the specifics of the texture-intonation complex of one or another instrument, being in syncretic unity with the main elements of the structural organization of the performed musical material.

Key words: *Performance technique, musician-instrumentalist, wind instruments, folk instruments, instrumental technique.*

Євген Чуріков, Загреб, Хорватія
Ольга Чурікова-Кушнір, Чернівці, Україна
Зоя Софроній, Чернівці, Україна

ВИКОНАВСЬКА ТЕХНІКА МУЗИКАНТА ЯК МУЗИКОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

Анотація. *У статті розглядається проблема виконавської техніки музиканта, яка перебуває у постійному русі, входить до наукового поля як об'єкт дослідження, розкриваються нові, деталізовані якості та закономірності її функціонування. Основні напрацювання з визначеної проблеми аналізуються в процесі гри на різних інструментах. Підкреслено, що виконавська техніка музиканта (як унікальний художньо-інструментальний виражальний комплекс і основний засіб реалізації музично-інструментального мистецтва) перебувала в постійному*

трансформаційному русі протягом безперервного багатовікового історичного розвитку.

Зазначено, що наукова методологічна думка ХХ ст. демонструє активний інтерес до вивчення та подальшого розвитку закономірностей функціонування виконавської техніки музиканта-інструменталіста. Питання виконавської техніки музиканта постають у широкій музикознавчій літературі в різних аспектах.

Здійснено історіографічний аналіз джерел, які прямо чи опосередковано торкаються наукової проблематики та репрезентують різні жанри та тематичні напрями. Розглянуто наукові праці з проблеми виконавської техніки музиканта-інструменталіста в широкому загальномузичному контексті та специфіки її функціонування в окремих інструментальних напрямках (валторна, труба, флейта, фортепіано, гітара, баян, акордеон, бандура). Поняття інструментальної техніки розглядається крізь призму кожного окремого виду інструменталізму.

Проаналізовано науково-методичні праці, в яких описано та перераховано структурні елементи інструментальної техніки, виходячи зі специфіки фактурно-інтонаційного комплексу того чи іншого інструменту, що перебуває в синкретичній єдності з основними елементами структурної організації виконуваного. музичний матеріал.

Ключові слова: *техніка виконання, музикант-інструменталіст, духові інструменти, народні інструменти, інструментальна техніка.*

The musician's performance technique, being in a constant evolutionary motion, falling within the scientific field as an object of study, and reveals new, more detailed qualities and patterns of its functioning.

The problems of performance technique in musical art, from the point of view of theoretical understanding, began their development in previous centuries with the appearance of the first treatises, schools, and manuals on mastering musical instruments.

Among them, the following works should be highlighted: «Syntagma Musicum» by M. Praetorius, «Treatise on Musical Instruments» by P. Trichet, «Universal Dictionary» by A. Furetière, published as early as the 17th century; «Essay of Instruction for Use by Those Who Compose for Clarinet and Horn» by V. Roeser, «The Basic Range of All Wind Instruments» by F. Francœur, «The Main Treatise on All Wind Instruments» by O. Vanderbrook, published in the 18th century; «School for the First and Second Horn» by A. Hampel and J. Stich, «School for the Horn» by F. Duvernoy, which came out as early as the 19th century[399].

The consideration of main studies in the process of playing various instruments is important to understand the musician's performance technique.

Thus, I. Semeryaga's dissertation «The Evolution of the Horn in Central Europe in the 17th-18th Centuries» is a fundamental study of horn performance[400] the period of the 17th-18th centuries. I. Semeryaga believes that the 17th-18th centuries are the most important stage in the instrument development and determined the further vectors of formation of the performance technique of the horn in the areas of orchestral and solo playing.

[399] Алексєєв, І. (1957). *Викладання гри на баяні*. К.: Держ. вид-во образотв. мистецва і муз. літератури. С. 19.

[400] Семеряга, И.В. (2016). Эволюция валторны в центральной Европе в XVII–XVIII веках. (А*втореф. дис.. … канд. искусствоведения).* Саратов.

Furthermore, coverage and analysis of performance patterns in the field of related wind instruments are presented in the most famous dissertations of domestic scientists: P. Krul, V. Kachmarchyk, V. Bohdanov, A. Karpiak and others.

V. Kachmarchyk's monograph «German Flute Art of the 18th-19th centuries»[401] is dedicated to the study of the development of German flute art in relation to the process of instrument improvement, the development of flute performance technology and methods of learning to play the flute.

Among the sources containing instrumental information about the organology of wind instruments, the following should be mentioned: I. Barsova «Book about the Orchestra»[402], Yu. Rudchuk «Wind Music of Ukraine in the 18th-19th centuries»[403], C. Sachs «Modern Musical Orchestral Instruments»[404], M. Nürberg «Symphonic Orchestras and its Instruments»[405].

An important moment in the study of the technique of playing wind instruments, in the course of the development of European musical culture, is the study of the German musicologist I. Harden «Epochs of Musical History: the History of European Music» («Epochen der Musikgeschichte: Die Geschichte der europäischen Musik»)[406].

The vast majority of these works reflect a universal approach to the issue of performance technique, mainly focused on the practice of all wind instruments.

The characteristics and features considered in the works are far from the level of scientific theorizing. In these works, the «rules» and «echnology» of the play are described, directly corresponding to the typology and level of artistic and organological properties of the instruments of ancient times.

Understanding the problem of the musician's performance technique can be considered methodological works that appeared in domestic and foreign professional literature during the 20th century. Among such works, it is worth mentioning the textbooks and manuals of V. Apatskyi «Fundamentals of Theory and Methods of Wind Musical Performance Art», M. Volkov «Theory and Practice of the Art of Playing Wind Instruments», B. Dikov «Methods of Learning to Play Wind Instruments», K. Kvashnin «Issues of Methods of Learning to Play Wind Instruments», V. Leonov «Fundamentals of Performance Theory and Methods of Learning to Play Wind Instruments», N. Platonov «Issues of Methods of Learning to Play Wind Instruments», Ph. Farkas «The Art of Playing Brass Wind Instruments», A. Fedotov «Methods of Learning to Play Wind Instruments», as well as B. Dikov's dissertation «On Breathing when Playing Wind Instruments», M. Anisimov «Performance Mastery as a Problem of the Theory and Practice of the Art of Playing Wind Instruments».

In his dissertation «On Breathing when Playing Wind Instruments»[407], B. Dikov studies the process of breathing in the performance process on wind instruments. In this context, the scientist studies the anatomico-physiological principles of human breathing and determines the main dominants of the most optimal use of it in performance practice.

---

[401] Качмарчик, В.П. (2008). Немецкое флейтовое искусство XVIII–XIX веков. Донецк : Юго-Восток.

[402] Барсова, І.А. (1988). Книга про оркестр. Київ: Музична Україна.

[403] Рудчук, Ю.А. (2001). Духова музика України у XVIII–XIX століттях. (А*втореф. дис. … канд. мистецтвознавства).* Київ.

[404] Закс, К. (1932). Современные музыкальные оркестровые инструменты. Москва : Музгиз.

[405] Нюрнберг, М.В. (1950). Симфонический оркестр и его инструменты. Москва: Музгиз.

[406] Harden, I. (2007). Epochen der Musikgeschichte: Die Geschichte der europäischen Musik. Hildesheim : Gerstenberg.

[407] Диков, Б. (1956). О дыхании при игре на духовых инструментах. Москва : Музгиз.

The process of formation and development of a musician's performance skills, despite the significant number of methodological works and instructional material, is of great importance and requires careful consideration and study. Regarding specialized methodological publications devoted directly to the technology of playing brass wind instruments (in particular, schools and teaching aids of V. Soloduiev «School of Playing the Horn», A. Usov «Issues of the Theory and Practice of Playing the Horn», I. Yakustidi «Methods of Learning to Play the Horn», Ph. Farkas «The Art of Playing the Horn», etc.), as well as certain fundamental scientific works guided into the theory of horn performance (L. Bielienov's dissertation «Study on the Development of the Structural Features of Modern Horns and the Principles of Playing Them», Yu. Hrytsenko «Some Patterns of Sound Production on the Horn», P. Delia «Formation of the Hornist's Performance Apparatus in the Process of Professional Training»), it should be noted that they more carefully highlight the instrumental specifics of the performance technology of the horn, but mostly concentrate on its certain (albeit the most important) components (technique of breathing, lips, tongue, fingers, etc.), not providing a complete and systematic theoretical coverage of this issue.

A. Usov's book «Issues of Theory and Practice of Playing the Horn»[408] is one of the first methodological works in musicology dedicated to the comprehensive mastery of the art of playing the horn. The first part of the work is exclusively theoretical and reveals issues with regard to the instrument origin, its constructive arrangement and acoustics, principles of sound production, artistic and expressive possibilities, etc. The second part is presented as a methodological complex and highlights the issue of formation of the correct instrument installation, the activity of the lips and tongue, the functioning of performance breathing and sound production, and the organization of self-training classes.

Among professional hornists, the works of the Ukrainian performer, pedagogue and scientist I. Yakustidi are quite well-known, in particular, his doctoral dissertation «The Importance of Horn Timbre in the Learning Process» and the textbook «Methods of Learning to Play the Horn». In his scientific studies, the author, relying on numerous laboratory measurements of sound (timbral-acoustic) results, studies the specifics and principles of work of the hornist's sound-generating apparatus, highlights the principles of a comprehensive approach to mastering the art of playing the horn. The substantive emphasis of this methodological work falls within such aspects as the formation and improvement of the embouchure, the understanding of the psychophysiological principles of the performance process, etc. According to many experts (hornists and pedagogues), I. Yakustidi's study is the second methodological work in terms of its significance and fundamentality in the field of horn performance after Yu. Usov's book[409].

D. Muiedinov's dissertation «Non-Traditional Performance Techniques on the Trumpet in the Context of Historical and Artistic Development»[410] is devoted to the study of non-traditional techniques of playing the trumpet in the course of the historical evolution of performance art on wind instruments. In this work, the author classifies the types of non-traditional performance techniques for the trumpet and traces its use in the artistic repertoire, reveals the technological features of musical performance on this instrument,

[408] Усов, А.И. (1965). Вопросы теории и практики игры на валторне. Москва : Музыка.

[409] Семеряга, И.В. (2016). Эволюция валторны в центральной Европе в XVII–XVIII веках. (*Автореф. дисс. … канд. искусствоведения).* Саратов.

[410] Муєдінов, Д. (2017). Нетрадиційні виконавські прийоми на трубі в контексті історико-художнього розвитку. *(Дис. … канд. мистецтвознавства).* Харків.

characterizes the artistic and technological aspects of non-traditional methods of playing the trumpet and their use in the works of famous modern composers of the world, highlights interpretive and stylistic aspects of the non-traditional technique of playing the trumpet in the practice of leading musicians.

The technique of playing wind instruments depends on the coordinated actions of four groups of muscles: lip muscles, tongue muscles, respiratory organs and fingers. These four types of muscle movements form the basis of the performance apparatus of a hornist, in particular, trumpeter, trombonist, hornist, and flutist.

As it is known, in the process of long-term organological and artistic development of instrumental art, the keyboard (harpsichord, organ, later – piano) and bowed instruments were the first that passed the stage of academization, taking the path of developed instrumental-musical cultures already at the end of the Middle Ages. It is clear that it was these instrumental genres where the first serious theoretical experiments regarding performance technology and learning to play took place, which manifested itself in the appearance of certain treatises, schools, and manuals. The main attention in them was paid to performance technique (technique of performance), i.e., «a set of means, skills, and techniques aimed at performance...»[411].

For a long period of time in the history of music, the concepts of «technique», «technical» were associated with active movement, motility, speed, dexterity, and finally – with virtuosity. “Technical play” or «technical musician» was the name given to a performer and a play that was characterized by fast pace, rapidity, and virtuosity.

Note that virtuosity is one of the most important features of musical art, the aesthetic properties of which are aimed at achieving a special listening impression during perception due to fast and accurate performance. That is why such performance was appreciated at all times, and the development of motor skills in musical-instrumental education was often put almost at the forefront[412].

In the 18th and the first half of the 19th centuries, according to the analysis of methodological sources of the time, performance technique was understood to be the usual set of motor skills and abilities that allowed a musician to skillfully and without mistakes perform a musical piece. This technique was achieved by long and exhausting training of the finger muscles[413]. Such views dominated the instrumental methodology for a long time, which later gave reason to call them a *mechanistic* approach. As it is known, outstanding musicians of that time: J.-Ph. Rameau, P. Rode, F. Kalkbrenner, and others, were admirers and active followers of this method of technical development.

A mechanistic method, in which the main emphasis of musical development was laid on technical improvement thanks to powerful finger training, and other aspects of a musician's education – the development of hearing, imagination, visual thinking, etc. – remained secondary, in certain professional artistic circles it dominated until the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries. Thus, H. Tsypin describes the well-known at the time methodological work of A. Almazova, published in 1912 known as «Systematic Course of Piano Playing», offered at that time as a guide for teaching music at the conservatory

[411] Давидов, М. (2004). Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоністіа). Київ.
[412] Чуріков, Є.С. (2012). Еволюція виконавської техніки в контексті розвитку валторнового мистецтва: *дис. доктора філософії за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво». ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».* Старобільськ.
[413] Там само.

level. The author proposes there a step-by-step technical mastering of the instrument, prioritizing the development of «finger technique» (motor development), and only after that – work on «sound technique»[414].

At the end of the 19th century, another methodological direction in the development of performance technique was distinguished in instrumental art, based on the comprehension and understanding of the anatomical and physiological principles of the structure and motor activity of the human body, in particular his/her extremities, which later received the appropriate name – *the anatomico-physiological school* (according to the terminology of H. Kohan). Among the followers of this school were many well-known musicians at that time: F. Steinhausen, L. Deppe, R. Breithaupt and others. They relied on scientific principles of the functioning of the musculoskeletal system, the activity of tendons and joints, and set sights on inventing the most natural, convenient and appropriate playing movements, as well as forming a meaningful and coordinated system of performance technique development based on them.

As practice has shown, the anatomico-physiological school, along with the real progressive contribution to instrumental performance, remained far from perfect. O. Shulpiakov points out the erroneous position of the representatives of this school, who proposed to study performance technique exclusively as a "mechanism", having removed "performance" from it as such[415]. H. Tsypin notes that despite a tangible step forward in teaching methods, thanks to which various instrumentalists discovered additional resources and opportunities and were able to develop their own professional-technical horizons, the activity results of the anatomico-physiological school representatives turned out to be historically limited. The main reason for this was the idea of searching for general and universal methods and approaches and neglecting the principles of individuality and specificity[416]. H. Kohan, criticizing the experience of the anatomico-physiological school, emphasized the negative and disorganizing effect of excessive focus on the motor actions of the hands during performance[417].

Therefore, it is quite predictable that in the art of instrumental performance as early as the 20th century, another direction was formed – *psychotechnical*, the bright representatives of which were F. Busoni, H. Neuhaus, K. Igumnov, E. Goffman, and others. At the same time, the ideological sprouts that laid the foundation of this direction were traced much earlier, even in the statements of outstanding musicians of the 19th century: F. Chopin, R. Schumann, F. Liszt[418]. The theoretical approaches of this school were based on the understanding of the integral connection between the physical and the mental: all playing movements are psychophysical in nature, they are dependent and controlled by the human brain via the higher nervous system. Representatives of this school paid serious

[414] Цыпин, Г. (1999). Исполнитель и техника. Москва : Академия. P. 18.

[415] Шульпяков, А. (1973). Техническое развитие музыканта-исполнителя: Проблемы методологии. Ленинград : Музыка. P. 15.

[416] Цыпин, Г. (1999). Исполнитель и техника. Москва : Академия. P. 22.

[417] Коган, Г. (1969). У врат мастерства. Работа пианиста. Москва. P. 18.

[418] Чуріков, Є.С. (2021). Еволюція виконавської техніки в контексті розвитку валторнового мистецтва. (*Дис. доктора філософії). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».*

attention to auditory work methods, focused listening to each sound, clear awareness of the purpose of each playing movement[419].

Regardless of the separate «insignificant disagreements of representatives of the psychotechnical direction regarding the meaning and priorities of certain ideas, the main beliefs and approaches that were the only ones for them were the following: performance movements are the result of complex psychophysiological processes; the regulator of these movements, directing the impulses-signals to the performance of playing actions, is the artistic image formed in the musician's imagination; the movement-motor component of performance technique does not exist separately by itself, but functions in an inextricable connection and direct dependence on the mental one»[420].

Psychotechnical principles in the development of performance technique were gradually enriched by new ideas and opinions of famous musicians and theorists. Thus, E. Goffman formed the concept of «mental technique», to which he added the principle of sequence and co-dependance of the stages of performance action. He notes that «the first thing in the musician's imagination is the sound picture of the future performance, stimulating the corresponding brain regions with its clarity and is transmitted to the motor nerve centers. Therefore, the most important thing in the performance process is the formation of a clear and perfect sound picture prior to the mechanical (technical) work. Fingers should obey it. In this way, the path of the musical idea transformation by the performer into its sound reality is built»[421].

In particular, H. Kohan places the emphasis on the priority of the artistic goal in relation to playing movements, which should be formed in the sphere of the musician's inner hearing. He states «the existence of a direct and co-dependent relationship between the amount of attention concentrated on the selected goals of playing movements, the clarity and brightness of the artistic image, the sound imagination, and the speed and accuracy of the automated processes aimed at finding the correct paths through playing movements and, finally, at achieving the set artistic tasks»[422].

For his part, F. Busoni emphasized that for technical improvement, physical actions (exercises) are necessary to a far smaller extent than «a mentally clear vision of the task – a truth that may not be clear to every piano teacher, but which is known to every pianist who has achieved his/her goal through self-education»[423].

The musicologist of the first half of the 20th century, C. Martienssen, in his works actualized the mental factor in the performance process and singled out in it the volitional component as an important condition for achieving the desired playing result. Combining it with the auditory component, C. Martienssen formed the concept of «auditory will», which is the desire for a specific sound embodiment of a specific artistic idea. Thus, according to C. Martienssen, the will is «the supreme ruler whose orders are subject to mandatory execution by his servants – motility and parts of the body connected with it»[424]. And a full-

[419] Чуріков, Є.С. (2021). Еволюція виконавської техніки в контексті розвитку валторнового мистецтва. *(Дис. доктора філософії за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво». ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».* Старобільськ.

[420] Цыпин, Г. (1961). Исполнитель и техника. Москва: Академия. Р. 25.

[421] Гофман, Й. (1961). Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва. Р. 57-58.

[422] Коган, Г. (1969). У врат мастерства. Работа пианиста. Москва. Р.24.

[423] Баренбойм, Л. (1969). Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Ленинград : Музыка. Р.5.

[424] Мартинсен, К. (1966). Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. Москва: Музыка. Р.23.

fledged artistic and technical work can be only the one the purpose of which is to transform the connections between intra-aural beliefs and performance motility into an indivisible unity [ibid.].

The fundamental work «Fundamentals of Theory and Methods of Spiritual Musical and performance Art»[425] of V. Apatskyi, the patriarch of Ukrainian pedagogy in the field of spiritual instrumental art, deserves special attention. This monograph is a milestone on the way to the formation and development of the modern theory of performance on wind instruments in domestic musicology. The specified scientific work summarized the long-term and significant scientific methodological experience not only of its author, but also of the entire domestic school of performance on wind instruments.

A certain number of scientific works devoted to the development of performance technique includes the scientific methodological branch of piano performance. Among such works, which have received worldwide recognition a long time ago and are widely used in the pedagogical and practical spheres for a long time, should be mentioned the works of E. Liberman «Work on Piano Technique», J. Gat «Piano Playing Technique», C. Martienssen «Individual Piano Technique on the Basis of Sound-Producing Will», A. Shchapov «Some Issues of Piano Technique», A. Birmak «On the Artistic Technique of a Pianist» and others. All of them are aimed at considering the outlined problem: both from the theoretical side, highlighting the psychophysiological patterns of the organization of the performance apparatus and its technical development, and from the practical side, presenting a wide range of technological approaches, advice, and exercises[426].

Considering musicological sources on the issues of performance technique of other instrumental specializations, it is worth referring to the experience of scientists in the field of folk instrumental art. Thus, Yu. Bai's dissertation «Theoretical Foundations of Improving the Internal Structure of Musical and Playing Movements of the Bayanist»[427] became one of the first scientific works in the aspect of performance technique in the art of playing folk instruments. The scientist highlights the specifics of the functioning of the muscular mechanisms of the performance apparatus through the strong relationship of musical-artistic and motor images. In his dissertation, Yu. Bai analyzes the psychophysiological and anatomical properties of the musical-playing movements of a bayanist and studies the problem of developing the technique of performance mastery and proposes ways of its improvement. The author formulates theoretical principles aimed at improvement of efficiency of the functioning of the internal structure of musical-playing movements. This can be successfully used in the course of improving the performance technique of other instrumental specializations.

The monograph of the famous art expert A. Stashevskyi «Modern Ukrainian Music for the Bayan: performance means, compositional technologies, and instrumental style» (2013) has scientific and practical value[428]. This work reveals the specifics of performance technique and the peculiarities of expressive means of bayan music of modern Ukrainian composers. The scientist classified specific technics and acoustic effects. The work of A. Stashevskyi is

[425] Апатский, В.Н. (2010). История духового музыкально-исполнительского искусства. Київ : Задруга.

[426] Чуріков, Є.С. (2021). Еволюція виконавської техніки в контексті розвитку валторнового мистецтва. (*Дис. доктора філософії). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».* Старобільськ.

[427] Бай, Ю. (1986). Теоретические основы совершенствования внутренней структуры музыкально-игровых движений баяниста. *(Автореф. дис. … канд. искусствоведения).* Вильнюс.

[428] Сташевський, А. (2013). Сучасна українська музика для баяна: виражальні засоби, композиторські технології, інструментальний стиль. Луганськ: Янтар.

considered to be a fundamental thorough study in Ukrainian art history of the 20th century – the first decade of the 21st century.

In A. Chernoivanenko's dissertation «Texture in Determining the Expressive Properties of Bayan Music» (2002)[429] special aspects of the bayan texture in the textural variety of musical instrumentalism were studied.

It should be noted that M. Davydov's textbook «Theoretical Foundations of the Formation of Performance Mastery of the Bayanist (Accordionist)» (2004) is a significant contribution to the educational and methodological base of the art of playing the accordion[430]. Articulation and stroke problems of playing the bayan/accordion are analyzed in the work. The justification of the «principle of microstructural performance intonation as a means of forming artistic technique in the process of deep emotional and logical penetration into the composer's intention» is presented [ibid.]. The scientific study of M. Davydov is the first thorough work in Ukraine, in which the theory of the performance mastery of a bayanist/accordionist is created.

The works of scientists V. Vlasov, V. Voievodin and V. Protopopov, L. Horenko, M. Davydov, V. Dorokhin, M. Imkhanytskyi, S. Karas, M. Kotsiuba, F. Lips, M. Oberiukhtin, O. Pankov, V. Samitov, A. Semeshko presents the peculiarities of sound production, the principles of handling the bellows, the technique of working on strokes and the technique of the right and left hands[431].

M. Davydov's textbook «Theoretical Foundations of the Formation of Performance Mastery of the Bayanist»[432] highlights a wide range of issues related to the technology of musical performance on the bayan-accordion. Regarding the problem of performance technique, in this work the author consistently develops and implements the concept of «artistic technique», which acquires a universal character in the conceptual lexicon of the general theory of musical-instrumental performance.

The technique of playing the bayan/accordion is also related to the movements of the muscles of the hands and fingers. It should be noted that at the initial stage of learning to play the bayan/accordion, the bellow handling technique requires big attention. Therefore, the productivity of solving complex musical and performance tasks depends on how skillfully the bayanist/accordionist handles the bellows[433].

In her monograph «Theoretical Aspects of Bandurist's Performance Technique»[434], N. Broiako develops the system of forming the bandurist's performance mastery through the transformation of this concept on the specific ground of bandurist instrumentalism.

Among other dissertation studies of populist scientists, directly related to the problem of performance technique, the work of V. Kozlin «Theoretical Foundations of the Structural-Functional Organization of the Locomotor Apparatus of a Guitarist» should be

---

[429] Черноіваненко, А.Д. (2001). Фактура у виявленні виражальних властивостей баянної музики. (*Дис. канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського,* Київ.

[430] Давидов, М. (2004). Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоністіа). Київ: Музична Україна.

[431] Чуріков, Є.С. (2021). Еволюція виконавської техніки в контексті розвитку валторнового мистецтва. *(Дис. доктора філософії. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».* Старобільськ.

[432] Давидов, М. (2004). Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоністіа). Київ: Музична Україна.

[433] Алексєєв, І. (1957). Викладання гри на баяні. К.: Держ. вид-во образотв. мистецва і муз. літератури.

[434] Брояко, Н. (1997). Теоретичні аспекти виконавської техніки бандуриста. Івано-Франківськ : Обласна друкарня.

singled out[435]. In his work, the author addresses the issues of developing the technical mastery of young guitarists and builds a theoretical justification of the conceptual principles of the process of forming physiologically adequate musical-playing movements of a guitarist, proposes the development of a system of means of accelerated technical development in the process of learning to play the guitar.

Considering the concept of instrumental technique through the prism of each separate type of instrumentalism, the point to note is that the corresponding concepts and terms have long been established in musical practice. For example, «piano technique», «violin technique», «flute technique», «bayan technique», and others. Each of these concepts includes both a purely instrumental complex (types and elements of musical presentation immanent for each instrument) and their performance embodiment (the technology of their performance implementation).

M. Khrust proposes the separation of the concept of «instrumental technique» into a single category. The author believes that there is an essential difference between performance technique and instrumental technique. Instrumental technique is close to compositional means (techniques), it is fixed in the music-sheet – in contrast to performance technique, which is a collection of performance means and is not fixed in the music-sheet. That is, performance technique is *how* to play, and instrumental technique is *what* to play[436].

In many scientific and methodological works of famous authoritative authors, we can easily find a description and list of structural elements of instrumental technique based on the specificity of the texture-intonation complex of one or another instrument, being in syncretic unity with the main elements of the structural organization of the performed musical material.

In the works of outstanding pianists (E. Liberman, E. Goffman, H. Neuhaus, S. Savshynsky, etc.), it is easy to find and highlight the main types and formulas of piano technique: passage, octave and chordal, melismatic, pedal technique, and others.

In his work «Piano Playing Technique», J. Gat, connecting playing movements with the specifics of sound production, also singles out the «basic technical forms» of performance technique based on textural elements of sound material, in particular: octave and chordal techniques, arpeggios, jumping technique, scales and passage technique, trill, tremolo, rehearsals, etc[437]. The technique of playing the piano is related to the movements of the muscles of the hands, fingers, as well as the legs to control the pedals.

F. Lips, opening the elementary structure of the bayan technique, singles out its eight main elements: single sounds, runs and rehearsals, scale-like movements, arpeggios, double notes and octaves, chords, jump-like elements, polyphonic formations[438]. Thus, the art of playing a musical instrument is related to the formation of specific muscle skills. The nature of the skills depends on the instrument the musician plays, and the performance technique depends on the hand muscles and finger movements.

Therefore, the rethinking and generalization of scientific-theoretical, methodological and creative developments in the field of instrumental performance development should

[435] Козлін, В. (1996). Теоретичні основи структурно-функціональної організації опорно-рухового апарату гітариста. *(Автореф. дис. ... докт. Мистецтвознавства).* Київ.

[436]Хруст, Н. (2017). Новые инструментальные техники: опыт классификации. *(Дисс. … канд. искусствоведения).* Москва.

[437] Гат, И. (1967). Техника фортепьянной игры. Москва-Будапешт.

[438] Липс, Ф. (1985). Искусство игры на баяне. Москва. Р. 76-90.

form the basis for further promotion of performance-technological foundations of musical art in the direction of their improvement and theoretical generalization. The scientific methodological thought of the 20th century demonstrates an active interest in study and further development of the patterns of the functioning of the performance technique of the musician-instrumentalist, which first of all manifested itself in the expansion of the essential limits of the concept of «technique» – from understanding it as purely movement motility to awareness at the level of complex performance technology.

Список літератури:

Алексєєв, І. (1957). *Викладання гри на баяні*. К.: Держ. вид-во образотв. мистецва і муз. літератури.

Апатский, В.Н. (2010). *История духового музыкально-исполнительского искусства*. Київ: Задруга.

Бай, Ю. (1986). *Теоретические основы совершенствования внутренней структуры музыкально-игровых движений баяниста.* (Автореф. дис. … канд. искусствоведения). Вильнюс.

Баренбойм, Л. (1969). *Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*. Ленинград: Музыка.

Барсова, І.А. (1988). *Книга про оркестр*. Київ : Музична Україна.

Брояко, Н. (1997). *Теоретичні аспекти виконавської техніки бандуриста*. Івано-Франківськ: Обласна друкарня.

Гат, И. (1967). *Техника фортепьянной игры*. Москва-Будапешт.

Гофман, Й. (1961). *Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре.* Москва.

Давидов, М. (2004). *Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста).* Київ.

Диков, Б. (1956). *О дыхании при игре на духовых инструментах. Москва*: Музгиз.

Закс, К. (1932). *Современные музыкальные оркестровые инструменты*. Москва: Музгиз.

Качмарчик, В.П. (2008). *Немецкое флейтовое искусство XVIII–XIX веков*. Донецк: Юго-Восток.

Коган, Г. (1969). *У врат мастерства. Работа пианиста*. Москва.

Козлін, В. (1996). *Теоретичні основи структурно-функціональної організації опорно-рухового апарату гітариста*. (Автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства*).* Київ.

Липс, Ф. (1985). Искусство игры на баяне. Москва.

Мартинсен, К. (1966). *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли.* Москва : Музыка.

Муєдінов, Д. (2017). *Нетрадиційні виконавські прийоми на трубі в контексті історико-художнього розвитку*. (Дис. … канд. мистецтвознавства*).* Харків.

Нюрнберг, М.В. (1950). Симфонический оркестр и его инструменты. Москва: Музгиз.

Рудчук, Ю.А. (2001). Духова музика України у XVIII–XIX століттях. *(Автореф. дис. … канд. мистецтвознавства).* Київ.

Семеряга, И.В. (2016). *Эволюция валторны в центральной Европе в XVII–XVIII веках*. (Автореф. дисс. … канд. искусствоведения*).* Саратов.

Сташевський, А. (2013). *Сучасна українська музика для баяна: виражальні засоби, композиторські технології, інструментальний стиль*. Луганськ : Янтар.

Усов, А.И. (1965). Вопросы теории и практики игры на валторне. Москва: Музыка.
Хруст, Н. (2017). *Новые инструментальные техники: опыт классификации*. (Дисс. … канд. искусствоведения). Москва.
Цыпин, Г. (1992). *Исполнитель и техника*. Москва: Академия.
Черноіваненко, А.Д. (2001). *Фактура у виявленні виражальних властивостей баянної музики*. (Дис. канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.
Чуріков, Є.С. (2021). *Еволюція виконавської техніки в контексті розвитку валторнового мистецтва.* (Дис. … доктора філософії). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ.
Шульпяков, А. (1973). *Техническое развитие музыканта-исполнителя: Проблемы методологии*. Ленинград : Музыка.
Harden, I. (2007). Epochen der Musikgeschichte: Die Geschichte der europäischen Musik. Hildesheim: Gerstenberg.

Veronika Todoshchuk, Cernăuți, Ucraina
https://orcid.org/0000-0001-7293-6500

CONTRIBUȚIA FAMILIEI HURMUZACHI
LA DEZVOLTAREA CULTURII ROMÂNEȘTI ÎN BUCOVINA

Rezumat. *În această lucrare ne propunem să prezentăm contribuția familiei Hurmuzachi la dezvoltarea culturii românești în Bucovina. Hurmuzăcheştii au sprijinit din inimă orice acţiune culturală românească din Bucovina, şi-au adus contribuţia plenară la înfiinţarea Societăţii pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina, a Catedrei de limba română la Liceul german de stat din capitala Bucovinei și a unei biblioteci publice la Cernăuţi. Fraţii Gheorghe şi Alecu Hurmuzachi au întemeiat gazeta „Bucovina” și „Foaia Societăţii pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina”. Alecu Hurmuzachi a fost şi unul dintre principalii sprijinitori ai teatrului românesc în Bucovina. În concluzie se poate afirma că pentru Hurmuzăcheşti şcoala, limba, istoria şi cultura constituiau treptele progresului naţional şi social.*

Cuvinte-cheie: *Hurmuzachi, Bucovina, cultură, folclor, învățământ.*

Вероніка Тодощук, м. Чернівці, Україна

ВНЕСОК РОДИНИ ГУРМУЗАКІ У РОЗВИТОК
РУМУНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ НА БУКОВИНІ

Анотація. *У роботі розглянуто діяльність родини Гурмузакі, що спричинилася до появи газети «Буковина», заснування кафедри румунської мови при Чернівецькому державному німецькому ліцеї, заснування бібліотеки, розвитку театрального життя у столиці Буковини, створення Товариства румунської культури та літератури на Буковині, появи Листка вищезгаданого товариства, проведення концерту Ференца Ліста в Чернівцях. У науковій праці описано внесок родини Гурмузакі у популяризацію фольклору на Буковині.*

Ключові слова: *Гурмузакі, Буковина, культура, фольклор, просвітництво*

Veronika Todoshchuk, Chernivtsi, Ukraine

THE CONTRIBUTION OF THE HURMUZACHIS TO THE DEVELOPMENT OF THE ROMANIAN CULTURE OF BUKOVINA

Annotation. *For the first time the Hurmuzachis' activities concerning the publication of newspaper "Bucovina", foundation of the department of Romanian language at the Chernivtsi State German Lyceum, foundation of the local library, promotion of the theatre in the capital of Bukovina, formation of the Society of Romanian Culture and Literature in Bukovina and the Leaflet of the above mentioned society, holding Ferenz Liszt's concert in Chernivtsi are examined, also the contribution of the Hurmuzachis to the popularization of the folklore in Bukovina.*

Keywords: *Hurmuzachi, Bukovina, culture, folklore, enlightening.*

Istoria propriu-zisă a Bucovinei începe de la 1774, când, în rezultatul înţelegerii dintre Austria şi Turcia şi cu consimţământul tacit al Rusiei, cătanele imperiale ocupă partea de nord-vest a Moldovei. Viena oficială pretexta acest rapt teritorial prin necesitatea stabilirii unei legături directe între Galiţia, pe care habsburgii au pus stăpânire în 1772, după cea de a treia împărţire a Poloniei, şi Ardealul pe care Austria îl deţinea încă din 1688. După ce, prin pajure împărăteşti, ofiţerii austrieci au marcat teritoriul încorporat Imperiului Habsburgic (ţinutulCernăuţilor, cea mai mare parte a ţinutului Sucevei şi ocolul Câmpulungului), Turcia a recunoscut formal, la 7 mai 1775, cedarea către Austria a provinciei, care din cauza pădurilor de fagi, zise bucovine, avea să fie botezată cu numele de Bucovina.

Timp de 12 ani, adică din 1774 până în 1786 Bucovina s-a aflat sub administraţie militară. Mai întâi, generalul Spleny, apoi generalul Enzenberg, în calitate de guvernatori militari, au adus în aparatul administrativ funcţionari aproape în exclusivitate germani. Deşi mai era recunoscut caracterul românesc şi ortodox al provinciei anexate, scopul administraţiei militare consta în germanizarea treptată a Bucovinei. Mai întâi trebuia câştigat sufletul românilor din cea mai estică provincie din monarhie. De aceea stăpânirea a dispus ca la 12 octombrie 1777 "toată populaţia Bucovinei, de la episcop până la ţăran, să facă jurământul de credinţă către împărat"[439]. Şi la depunerea acestui jurământ au participat 23 de boieri, 88 de mazili, 109 ruptaşi şi 142 de şleahtici, 9 reprezentanţi ai clerului înalt şi o mulţime de preoţi de la sate[440]. La depunerea jurământului n-au luat parte ţăranii, unii dintre care, ca cei din Udeşti, de pildă, au trecut, în frunte cu preoţii lor, în Moldova. Tot în "patria veche" s-au retras şi unii boieri, după ce şi-au vândut moşiile din Bucovina[441].

Chiar în primul an de administraţie militară generalul Spleny a ordonat desfăşurarea unui recensământ al populaţiei găsite la anexare în Bucovina. Din totalul de 75.000 de locuitori, 63.700 erau români, iar dintre ceilaţi străini doar 8.400 erau ruteni[442].

La a doua numărătoare a populaţiei, care a avut loc în anul 1779 din porunca generalului Enzenberg, dintr-un total de 116.926 de locuitori, 87.811 erau români, 21.114 – ruteni, iar restul de 8.000 erau străini de alte naţionalităţi[443]. Peste Bucovina începuse să se

[439] Constantin Loghin, Istoria literarturii române din Bucovina.1775-1918, Editura «Alexandru cel Bun», Cernăuţi,1996, p.24.
[440] Ion Grămadă, Cartea sângelui, S.C. «Muşatinii» S.A. Suceava, 2002, p.202.
[441] Constantin Loghin, Op.cit., p.25.
[442] Dr. Aurel Morariu, Bucovina.1774-1914, Bucureşti, 1915, p.47.
[443] Dr. Aurel Morariu, Bucovina.1774-1914, Bucureşti, 1915, p.46.

rostogolească valul migrărilor rutene din Galiţia învecinată. Totodată, Bucovina, care nu a fost o provincie multinaţională, a început să fie colonizată cu elemente alogene aduse din interiorul Imperiului Habsburgic. Deci, Bucovina devenea, în detrimentul caracterului ei românesc, un teritoriu multinaţional chiar din primele decenii de dominaţie austriacă[444].

În perioada administraţiei militare o clasă intelectuală propriu-zisă în Bucovina nu exista. Singurii reprezentanţi ai ei erau clericii din cele 9 mari mănăstiri de călugări (Putna, Sfântul Ilie, Voroneţ, Moldoviţa, Suceviţa, Humor, Dragomirna, Ilişeşti, Solca), din cele 11 schituri de călugări, de la schitul de călugăriţe din Voloca pe Ceremuş, de la mănăstirea de maici din Pătrăuţi pe Suceava şi din bisericile ce existau pe atunci. Într-o asemenea situaţie doar reprezentanţii clerului, episcopul Dositei Herescu şi boierul Vasile Balş vegheau ca să rămână trează conştiinţa naţională a populaţiei autohtone. Şi numai aceştia, când mai energic şi când mai potolit, protestau faţă de încercările stăpânirii de a coloniza Bucovina cu elemente străine de limba, credinţa şi datinile băştinaşilor, încercările de catolicizare a Bucovinei, de germanizare a vieţii publice din noua provincie habsburgică. Dar, în pofida eforturilor depuse, în Bucovina n-a putut fi oprită creşterea ponderii, în primul rând a elementului rutean în structura etnică a provinciei. Şerbii galiţieni erau atraşi de condiţiile social-economice prielnice din Bucovina. Dacă în Galiţia ţăranii erau supuşi la peste o sută de zile de clacă, în Bucovina numărul zilelor de robotă a fost numai de 12[445]. Acei care se mutau în Bucovina mai erau scutiţi şi de serviciul militar, ca şi locuitorii băştinaşi. Fenomenul trecerii în masă a ţăranilor galiţieni în Bucovina se mai explica şi prin dorinţa acestora de a rupe cu biserica greco-catolică şi de a reveni la credinţa lor tradiţională, adică la ortodoxie[446].

Deşi aveau loc schimbări în structura etnico-demografică a Bucovinei, sub administraţia militară învăţământul românesc a cunoscut un progres esenţial. "Faţă de cele două şcoli mai principale – una pe lângă episcopia din Rădăuţi şi alta la mănăstirea Putna, numărul şcolilor de stat a sporit până la 32 în anul 1786. Şase şcoli curat româneşti funcţionau la Cernăuţi, Siret, Suceava, Câmpulung, Zastavna şi Văşcăuţi pe Ceremuş. Apoi, mai existau Seminarul clerical din Suceava, mutat ulterior în capitala provinciei, Şcoala normală românească din Siret, precum şi două şcoli normale româno-germane la Suceava şi Cernăuţi[447].

Prin mijlocirea generalului Enzenberg şi în scopul reorganizării învăţământului bucovinean după modelul austriac, la Cernăuţi a fost adus în 1783 Anton de Marki, absolvent al Şcolii normale săseşti din Sibiu. Acesta a fondat în 1784 şi a condus mai mulţi ani în Cernăuţi Şcoala normală, unde se preda şi limba română şi care pregătea învăţători şi pentru şcolile româneşti[448].

Reformele benefice pentru românii din Bucovina, propuse Vienei oficiale prin memoriul din 1780 al boierului patriot Vasile Balş şi realizate sub îndrumarea generalului Enzenberg, au încetinit după 1786, când Bucovina a devenit un simplu cerc administrativ al Galiţiei. Între 1786 şi 1848, perioadă în care Bucovina s-a aflat sub administraţie galiţiană, înstrăinarea elementului autohton a avut la bază trei factori esenţiali: germanizarea vieţii publice, polonizarea învăţământului şi sârbizarea bisericii.

---

[444] Mircea Grigorovoviţă, Din istoria colonizării Bucovinei, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1996, p.6.
[445] Ştefan Purici, Unele aspecte ale situaţiei etno-demografice din Bucovina în perioada habsburgică, în Almanahul cultural-literar al românilor nord-bucovineni «Ţara Fagilor», vol.V, Cernăuţi – Târgu-Mureş, 1996, p.20.
[446] Ibidem.
[447] Dumitru Covalciuc, Începuturile şcolarizării în Bucovina, în «Zorile Bucovinei», 31 octombrie 1989.
[448] Nico Cotlarciuc, Istoricul literaturei Românilor din Bucovina (1775-1906), Cernăuţi, 1906 (conferinţă).

Administraţia ca şi mai înainte manifesta un pronunţat spirit de germanizare. Funcţionarii erau importaţi de la Viena şi Liov. Între cei nouă şefi ai administraţiei bucovinene de până la 1848, numai primul, Vasile Balş, a fost român[449].

În legătură cu acest fapt, Ion Budai-Deleanu, care a fost translator pe lângă guberniul din Liov şi care a vizitat ţinutul răpit Moldovei la 1774, scria: "Bucovina pare a avea soarta de a vedea în fruntea sa tot ce-i incapabil, imoral şi egoist în monarhia întreagă"[450].

În 1793 guvernul austriac a dezobligat, prin lege, copiii să umble la şcoală, fapt ce a însemnat pentru Bucovina un regres cultural. Guberniul din Lvov a dat o dispoziţie ca în şcoli să se facă propagandă confesională în detrimentul credinţei strămoşeşti. Învăţătorii români, care nu treceau la catolicism, erau înlocuiţi pretutindnei cu învăţători poloni[451]. Odată ce învăţământul nu era obligatoriu, odată ce numărul învăţătorilor scădea, iar pericolul catolicizării populaţiei ortodoxe era mare, din 1786 până în 1804 numărul şcolilor din Bucovina s-a redus la 14[452].

Şcolile rămase să funcţionaze ori erau germano-române, ori curat româneşti, ori polone, însă nicidecum rutene. O şcoală trivială românească funcţiona la Cernăuţi, iar în 1813 tot în limba română se făcea învăţământul şi în şcoala trivială din Văşcăuţi pe Ceremuş[453]. Învăţătorii pentru şcolile triviale erau pregătiţi în cadrul Şcolii normale ţinutale din Cernăuţi, care în 1813 avea 12 filiale, iar din contingentul de 307 elevi, 90 erau germani, 85 – români, 80 – ruteni, 29 – poloni, 19 – armeni etc[454].

Prin ordonanţa din 11 august 1805 a guvernului austriac, organizarea şcolilor populare din Bucovina i-a fost încredinţată Consistoriului romano-catolic din Lvov. În anul 1816 acesta a dat o dispoziţie, în baza căreia nici un român nu putea fi în învăţământ dacă nu era trecut la catolicism[455]. E lesne de înţeles faptul că românii, nedorind să-şi părăsească legea strămoşească, au fost înlocuiţi pretutindnei cu învăţători poloni. Elevilor, care erau surprinşi că vorbeau româneşte, li se legau la gât tăbliţe cu chipuri de măgari, pe care le purtau la gât zile întregi, iar colegii lor erau siliţi să-i scuipe în obraz[456].

În momentul anexării Bucovinei de către Austria bisericile şi mănăstirile de pe teritoriul răşluit se aflau sub ascultarea Episcopiei de Rădăuţi. Prin decretul imperial din 12 decembrie 1781 episcopul Dositei Herescu era îndemnat să-şi mute reşedinţa din Rădăuţi în Cernăuţi, iar la 30 ianuarie 1782 el a fost instalat în scaunul episcopal al diecezei bucovinene[457]. În baza rezoluţiei imperiale din 4 iulie 1783 el obţine titulatura de "episcop exempt al Bucovinei"[458].

---

[449] Constantin Loghin, Op.cit., p.26.

[450] I. Budai-Deleanu, Scurte observări asupra Bucovinei (în traducerea lui Gh.Bogdan-Duică), în «Gazeta Bucovinei», anul IV, nr.9, 1894.

[451] Dumitru Covalciuc, Şcoala română din Bucovina: istorie şi realitate, în «Ţara Fagilor», vol.1, 1992, p.27.

[452] Ibidem.

[453] Ibidem, p.28.

[454] Dumitru Covalciuc, Şcoala română din Bucovina: istorie şi realitate, în «Ţara Fagilor», vol.1, 1992, p.28.

[455] Dr. Aurel Morariu, Op. cit., p.54.

[456] I.E. Torouţiu, Din trecutul Cernăuţilor, în «Revista Bucovinei», an. I, nr. 5, iunie 1916, p.138.

[457] Dimitrie Dan, Cronica Episcopiei de Rădăuţi, Viena, 1912, p.125.

[458] Ibidem.

[458] Mihai Iacobescu, Un memoriu din 1780 al iluministului Vasile Balş despre situaţia din Bucovina şi necesitatea unor reforme, în «Ţara Fagilor», vol.V, 1996, p.25.

[458] Dumitru Covalciuc, Un veac de luptă pentru păstrarea caracterului ortodox şi românesc al Bisericii din Bucovina, în «Ţara Fagilor», vol.V, 1996, p.55.

În memoriul său din 1780 boierul iluminist Vasile Balş propunea şi un şir de reforme în domeniul ecleziastic, notând că toate veniturile şi cheltuielile mănăstirilor să fie consemnate într-un registru, cu valoare de document oficial supus controlului organelor de stat, iar pentru conducerea Bisericii ortodoxe să se înfiinţeze un consistoriu, format din episcop, ca preşedinte, ajutat de doi consilieri laici, numiţi de stat. El mai sugera ca toate atribuţiile economico-financiare ale mănăstirilor din Bucovina să fie preluate de stat, lăsându-li-se călugărilor "numai preocuparea asupra problemelor spirituale", ca salarizarea membrilor consistoriului şi a preoţilor să se facă pe contul veniturilor mănăstirilor[459].

Luând în consideraţie propunerile din 1780 şi 1782 cu privire la înfiinţarea şi funcţionarea Consistoriului Bucovinei ale lui Vasile Balş, concepist la Consiliul Aulic de Război, împăratul Iosif al II-lea a desfiinţat în 1783 douăzeci de mănăstiri şi schituri de pe teritoriul Bucovinei, secularizându-li-se moşiile, pe motiv că nu au întreţinut şcoli sau spitale. Pe baza moşiilor mănăstireşti şi episcopale secularizate a fost creat Fondul Bisericesc (sau Religionar) greco-neunit, care a devenit cel mai mare proprietar din noua provincie austriacă, răpită Ţării Moldovei[460]. Odată cu punerea în aplicare a Regulamentului administraţiei bisericeşti, prin ordinul împăratului din 26 aprilie 1786, reorganizarea Bisericii bucovinene s-a încheiat. Reformele împăratului Iosif al II-lea în domeniul ecleziastic au dus la ruperea legăturilor canonice ale Episcopiei Bucovinei cu Mitropolia Moldovei[461]. Dacă cu Moldova existaseră strânse legături privind evoluţia confesională comună, atunci în subordonarea Episcopiei Bucovinei faţă de mitropolia sârbească de la Karlowitz, clericii începeau să vadă pericolul deznaţionalizării românilor de aici. Nemulţumiţi de amestecul stăpânirii în viaţa bisericească a provinciei au fost şi mulţi locuitori ai satelor bucovinene, care au luat calea bejeniei în Moldova. Ideea apărării ortodoxiei începea să devină în Bucovina idee naţională[462].

La 2 februarie 1789 Dositei Herescu s-a stins din viaţă, dar în scaunul episcopal din Cernăuţi n-a fost instalat, aşa precum dorise, ieromonahul Isaia Baloşescu. Episcop al Bucovinei a fost numit Daniil Vlahovici, profesor la şcoala clericală, un sârb adus din Banat[463].

Ce e drept, acesta s-a opus tendinţelor oficiale de catolicizare a Bucovinei, însă, sub influenţa Karlowitz-ului, a pus în aplicare patenta imperială din 3 februarie 1776, care obliga ca feciorii să poarte numele taţilor lor. Numai că el a poruncit ca lucrul acesta să se facă în manieră sârbească. Adică el le-a poruncit dascălilor şcolilor moldoveneşti "să stabilească numele de familie al elevilor lor prin aplicarea genitivului în -ovici, trecând în cataloagele şcolii în loc de Manole sîn Vasile, adică Manole fiul lui Vasile, simplu: Manole Vasilovici"[464]. Sârbizarea numelor s-a făcut mai cu seamă în rândurile intelectualilor, fapt care i-a determinat pe mulţi, luându-se după patrimoniul sârbesc în -vici, "să susţină pretinsa origine ucraineană a vechii cărturărimi din Bucovina"[465].

În "perioada galiţiană", cuprinsă între anii 1786-1848, în Bucovina, populaţia băştinaşă a se străduia din răsputeri să stăvilească valul deznaţionalizării ei, s-a făcut, totuşi, simţită şi o oarecare înviorare a vieţii culturale. Majoritatea micii elite intelectuale din acea

[459] Ibidem.
[460] Ibidem.
[461] Ibidem, p.56.
[462] Adrian Acostăchioaei, Biserica în Bucovina. Schiţă istorică, în Calendarul creştin ordodox al românilor bucovineni pe anul 1994-1995, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1994, p.40.
[463] Ion Nistor, Istoria Bucovinei, Editura "Humanitas", Bucureşti, 1991, p.49.
[464] Ibidem, p.50.
[465] Adrian Acostăchioaei, art.cit., p.40.

perioadă o constituiau clericii, absolvenţi ai şcolii clericale sau ai Institutului Teologic din Cernăuţi, înfiinţat în 1827 de către episcopul Bucovinei Isaia Baloşescu[466]. Dar printre promotoriii culturii române în Bucovina s-au aflat şi laici, care au învăţat la Liceul german de stat din Cernăuţi, înfiinţat în 1808, studiind apoi la universităţi din vestul Europei.

În această perioadă, deşi încă nu exista în Bucovina o literatură propriu-zisă începe încetăţenirea scrisului românesc, având ca punct de pornire editarea calendarelor. Astfel, încă în 1809 învăţătorul Vasile Ţintilă din Tereblecea, de lângă oraşul Siret, a tipărit primul "Calendariu de casă". El şi-a continuat seria până în 1824, când avea denumirea de "Calendariu a bisericii răsăritului". Acest calendar, "tipărit în chirilice şi în gotice, avea o secţiune cu "alegate de plăcere", culturală adică, şi s-a bucurat de o mare răspândire"[467].

Calendarul lui Ţintilă este cea mai veche publicaţie periodică din Bucovina. "Păstrător al celor mai vechi încercări literare din Bucovina, calendarul capătă o deosebită importanţă istorico-literară"[468].

Tradiţia tipăririi unui calendar a fost reluată după aproape 20 de ani. În 1841 a văzut lumina tiparului "Calendarul pentru Bucovina", alcătuit încă în 1837 de către Porfirie Dimitrovici, catihet la vechea şcoală moldovenească din Cernăuţi. El a apărut în scriere chirilică până în 1873. La redactarea lui a participat şi Samuil Andrievici, viitorul mitropolit al Bucovinei şi Dalmaţiei Silvestru Andrievici-Morariu[469]. În paginile lui, pe lângă observaţii administrative şi bisericieşti, cunoştinţe ştiinţifice la nivel de popularizare, apar şi primele încercări literare, semnate de către clericii Teoctist Şoimu-Blajevici, Samuil Andrievici-Morariu, Porfirie Dimitrovici. În suplimentul literar pe anul 1841 al calendarului Porfirie Dimitrovici (P.D. Un cernăuţean) a publicat două "acrostihuri" – "Greşialile ominilor" şi "Contenirea de la îndulcirea în amorul fizicesc în tănereaţă şi afară de căsătorie"[470].

În Calendarul pe 1842 Toctist Şoimu-Blajevici, viitor mitropolit al Bucovinei şi Dalmaţiei, şi-a publicat poemul în versuri "Iordania în Cernăuţi" descriind ceremonia sfinţirii apei de Bobotează la Fântâna Turcească"[471]. Iar în 1844 pe paginile Calendarului venea cu fabule, anecdote şi traduceri în proză Samuil Andrievici-Morariu[472]. Până la 1848 literatura calendarelor nu s-a îmbogăţit cu nici o lucrare nouă.

Un reprezentant al intelectualităţii bucovinene laice, anume Toader Racoce, născut în 1770 în Carapciu pe Ceremuş, translator la guberniul din Lvov, preocupat de crearea unor condiţii favorabile dezvoltării culturii române în Bucovina, a făcut timp îndelungat eforturi pentru a scoate o gazetă românească. Abia în 1820 eforturile sale s-au încununat de succes, când a apărut primul număr din "Crestomaticul Românesc sau adunare de tot felul de istorii şi alte făptorii scoase din autori de pe osebite limbi"[473]. Cartea avea 195 de pagini şi, deşi nu era o revistă literară propriu-zisă, "cuprindea o serie de scrieri, luate mai degrabă la întâmplare din limbi străine şi traduse în româneşte, fără să fie indicată originea lor"[474].

---

[466] George Muntean, Tradiţia almanahurilor şi calendarelor bucovinene, în Calendarul creştin ortodox al românilor bucovineni pe anul 1992-1993, p.118.
[467] Ioan V. Cocuz, Presa românească în Bucovina, în Anuarul Muzeului Judeţean Suceava, 1991, p.16.
[468] Ibidem, p.17.
[469] Constantin Loghin, Op.cit., p.53.
[470] Ion Nistor, Op.cit., p.82.
[471] Ibidem.
[472] Emil Satco, Ioan Pânzar, Dicţionar de literatură. Bucovina, Suceava, 1993, p.186.
[473] Constantin Loghin, Op.cit., p.45-46.
[474] Ibidem, p.46-47.

Perioada analizată este caracteristică, în planul dezvoltării culturale a românilor bucovineni, prin elaborarea mai multor dicţionare, unele rămânând în manuscris şi scrierea unor gramatici.

Cel dintâi dicţionar românesc din Bucovina l-a scris Vasile Cantemir, născut în 1794 la Roşa, ajuns dragoman la Agenţia austriacă din Iaşi. Revenit în 1826 la Cernăuţi, el termină în aproape doi ani dicţionarul său german-moldovenesc-francez, cuprinzând 11 tomuri în 4000 de pagini[475]. Pentru tipărirea dicţionarului rămas în manuscris s-a constituit în februarie 1847 "Soţietatea literară din eparhia Bucovina", care totuşi n-a dus lucrul început la bun sfârşit[476].

A urmat dicţionarul etimologic comparativ român-german şi german-român al lui Porfirie Dimitrovici, care la fel, n-a văzut lumina tiparului[477].

În 1844 Teoctist Blajevici a scos la Lvov şi Cernăuţi în germană o gramatică a limbii "daco-romane", cu o culegere de anecdote, fabule şi "istoricele", traduceri de proverbe, idiotisme şi texte literare româneşti[478]. Acesta a deschis seria autorilor de gramatici în Bucovina, printre care Vasile Ianovici, Aron Pumnul, Silvestru Andrievici-Morariu.

În această perioadă la tipografiile din Viena au apărut mai multe manuale didactice româneşti sau româno-germane, originale sau traduse. Primul autor cunoscut de manuale a fost Ştefan Athanasievici, decedat în 1809. El a publicat în 1804 la Cernăuţi, "Catihisis mic", scris în "româneşte, scoveneşte şi nemţeşte"[479]. Tot în 1804 a scis şi "Octoihul mic"[480].

O voluminoasă gramatică a limbii germane şi române a tipărit în 1810 la Cernăuţi Anton de Marki. Tot acesta a scos în 1815 la Buda o cărticică cu titlul de "Arătare a slovelor (a împărţirii lor, a semnelor, a lungirii şi a scurtării, a semnelor tonului, a împărţirii cuvintelor şi a despărţirii lor în silabe, a semnelor, a tonului de cuvânt şi a vorbei şi a semnelor de deosebire"[481].

Necesitatea în manuale era deosebit de mare la sfârşitul "perioadei galiţiene". Încă din 5 septembrie 1837 înalte feţe bisericeşti au cerut ca inspectoratul şcolar galiţian să fie împărţit, conform caracterului confesional şi naţional, între Consistoriului ortodox răsăritean din Cernăuţi şi Consistoriului mitropolitan apusean din Lvov[482]. Problema şi-a găsit rezolvare prin decretul imperial din 18 mai 1844, iar prin aplicarea prevederilor lui numărul şcolilor din Bucovina a început să sporească.

Între anii 1786 şi 1816 au apărut, în traducere, zece cărţi de legi. De pildă, "Orânduiala de păduri pentru Bucovina" (dată de împăratul Iosif al II-lea în 1786) este considerată a fi cel mai vechi cod silvic românesc[483]. Au urmat "Orânduiala pentru vânătoare", "Rânduiala judecătorească de obşte", "Pravila de obşte asupra faptelor reale şi a pedepsirilor", "Scurtă învăţătură părinţilor duhovniceşti", "Cartea legilor pravililor de obşte pârgăreşti", "Pravilă sau lege a căsătoriei" etc. Traducătorii acestor coduri de legi au fost, desigur, I. Budai-Deleanu şi T. Racoce, ambii fiind tălmaci la guberniul din Lvov. Traducerile au fost făcute

[475] Ibidem, p.48.
[476] Ibidem, p.49.
[477] Emil Satco, Ioan Pânzar, Op.cit., p.27.
[478] Constantin Loghin, Op.cit., p.40.
[479] Emil Satco, Ioan Pânzar, Op.cit., p.13.
[480] Constantin Loghin, Op.cit., p.41.
[481] I.E. Torouţiu, art.cit., p.138.
[482] Constantin Loghin, Op.cit., p.41.
[483] Ibidem, p.43.

“într-o limbă arhaică literară” şi ele “vin să ne mai dovedească că timp mai îndelungat după anexare limba română se bucura de toate drepturile ei”[484].

Către sfârşitul “perioadei galiţiene”, adică la 1848, când Hurmuzăcheştii s-au pus în fruntea mişcării de emancipare naţional-culturală a românilor din Bucovina, ei nu şi-au început activitatea pe un teren viran. Deşi încă puţin consolidată, o pătură intelectuală totuşi exista, iar conştiinţa de neam nu era adormită. Hurmuzăcheştii au imprimat acestei mişcări un caracter organizat, combativ, ca ea să poată trece în ofensivă. Fraţii Hurmuzachi, care erau buni români, dar şi buni cetăţeni austrieci, aveau speranţa că neamul românesc din Bucovina putea fi salvat de înstrăinare şi deznaţionalizare mai întâi de toate prin cultură.

Două au fost principiile de bază, în numele cărora au lucrat cu sârguinţă Hurmuzăcheştii: promovarea ideii naţionale româneşti în Bucovina subjugată de habsburgi şi sprijinirea tendinţei la unitatea de neam[485]. Dând preferinţă luptei prin cultură pentru ridicarea neamului românesc din Bucovina pe treptele civilizaţiei, ei au devenit în cea de a doua jumătate a secolului al XIX-lea apostolii lui, arătându-i drumul pe care trebuia să-l urmeze.

Sprijinind curentul autonomist, Hurmuzăcheştii înţelegeau că prin dezlipirea Bucovinei de Galiţia şi constituirea ei în ţară de coroană autonomă, caracterul istoric al provinciei ar putea fi păstrat, în rezlutatul cărui fapt elementul românesc avea să se întărească şi să se bucure de mai multe drepturi. Deci, nu întâmplător Eudoxiu Hurmuzachi, viitorul istoric, a redactat “Petiţia Ţării”, adoptată în unanimitate la Marea Adunare Naţională de la Cernăuţi din 20 mai 1848, pentru a fi înmânată împăratului Austriei, Ferdinand[486]. Tot el a avut grijă ca cele 12 dorinţe ale populaţiei bucovinene, cuprinse în documentul cu adevărat programatic pentru mişcarea naţională din Bucovina, să ajungă la Viena şi să fie examinate şi în parlament, şi în cancelaria imperială. Datorită erudiţiei sale, vastelor cunoştinţe în domeniul dreptului, relaţiilor personale cu oameni politici din capitala monarhiei, anume Eudoxiu Hurmuzachi a grăbit decizia guvernanţilor privind separarea Bucovinei de Galiţia. În conformitate cu Constituţia austriacă din 4 martie 1849 Bucovina se constituia în ţară de coroană autonomă, iar administraţia ţinutală din Cernăuţi devenea administraţia Ţării Bucovinei, care până la formarea definitivă a organelor administrative urma să-şi îndrume afacerile politice şi să se afle în corespondenţă directă cu Ministerul de Interne. În postul de guvernator provizoriu al noului ducat a fost numit Eduard Bach, fratele primului ministru al Austriei, prieten bun încă din anii studenţiei cu Eudoxiu Hurmuzachi[487].

Obţinerea autonomiei Bucovinei a stimulat strădania Hurmuzăcheştilor privind aplicarea în practică a celor 12 dorinţe cuprinse în “Petiţia Ţării”. Dacă prima dorinţă a constat în separarea Bucovinei de Galiţia şi constituirea ei în ţară de coroană autonomă, cea de a doua avea ca obiectiv conservarea naţionalităţii romane şi crearea de şcoli naţionale[488].

În condiţiile libertăţii naţionale, la 18 septembrie 1848 Consistoriul ortodox al Bucovinei a luat decizia ca în cadrul Institutului Teologic din Cernăuţi, limbile latină, greacă şi germană să fie înlocuite cu limba română[489]. Fraţii Hurmuzachi merg mai departe şi insistă

[484] Ilie Luceac, Familia Hurmuzaki: între ideal şi realizare, Editura «Alexandru cel Bun», Cernăuţi, Editura «Augusta», Timişoara, 2000, p.271-272.
[485] Dumitru Covalciuc, Revoluţia de la 1848 şi lupta fruntaşilor bucovineni pentru autonomie provincială, în, «Ţara Fagilor», nr.7, 1998, p.10.
[486] Ibidem, p.15-16.
[487] Ion Nistor, Op.cit., p.94.
[488] Ibidem, p.103.
[489] Dumitru Covalciuc, Aron Pumnul şi intelectualitatea română din Bucovina, în «Ţara Fagilor2, vol.VII, 1998, p.18.

energic în faţa forurilor competente ca o catedră de limba română să fie înfiinţată la Liceul german de stat din capitala Bucovinei. Când, la demersurile Hurmuzăcheştilor şi ale altor bucovineni, catedra a fost creată, pentru ocuparea ei a fost organizat un concurs de stat. La concurs s-au prezentat câţiva candidaţi, printre care şi clericul Teoctist Blajevici. Preşedinte al comisiei de selecţie a fost numit Alecu Hurmuzachi. Anume el a constatat că la acel concurs Aron Pumnul s-a prezentat cel mai bine[490]. Fraţii Hurmuzachi, mai ales Alecu, văzând în persoana profesorului ardelean "un apostol sincer şi devotat cauzei naţionale" au stăruit, deci, să obţină un loc pregătirii acestuia. La 28 februarie 1849 Pumnul şi-a ţinut lecţia inaugurală, iar la 4 martie 1850, printr-un ordin ministerial, el devenea titularul definitiv al catedrei[491]. În noua situaţie, creată după 23 februarie 1850, când "şcolile au trecut de sub tutela Consistoriului episcopal catolic din Lemberg, sub autoritatea Consistoriului ortodox din Bucovina"[492], Hurmuzăcheştii puteau interveni cu mai multă uşurinţă în favoarea dezvoltării învăţământului românesc. Dacă din 1816 până în 1850 în Bucovina au fost deschise doar 18 şcoli, atunci, sub tutela Consistoriului ortodox din Cernăuţi, învăţământul bucovinean a progresat şi în 1865 numărul şcolilor primare era de 133[493]. Învăţământul bucovinean a cunoscut o intensă dezvoltare între anii 1862-1874, când Eudoxiu Hurmuzachi a ocupat funcţiile de vicepreşedinte şi, respectiv, de preşedinte al Dietei Bucovinei. În comparaţie cu celelalte provincii din monarhie, indicele frecventării de către copii a şcolilor în Bucovina era cel mai scăzut – 7 la sută. Însă în decurs de 9 ani în Bucovina s-au deschis "de trei ori mai multe şcoli decât în ultimii 64 de ani"[494]. În 1861 a fost înfiinţat Liceul din Suceava, în 1862 – un alt liceu la Cernăuţi (întreţinute pe spesele Fondului Bisericesc), în 1872 a fost înfiinţat Liceul de băieţi din Rădăuţi (întreţinut din bugetul statului), care poartă şi azi numele lui Eudoxiu Hurmuzachi[495].

În primăvara anului 1869 consistoriul bucovinean planifica deschiderea a încă 104 şcoli primare, însă învăţământul a fost trecut în seama administraţiei publice şi în acest plan a rămas, în parte, nerealizat. În baza legii şcolare din 28 mai 1868 şi a legii din 14 mai 1869, tuturor naţionalităţilor conlocuitoare în Bucovina le erau garantate egalitatea şi paritatea la învăţătură[496].

Din cele 133 de şcoli, care funcţionau în 1865, 108 erau mixte, 12 germane, 13 ucrainene şi nici una curat românească[497]. Analizând situaţia şcolară, Dieta Bucovinei a sesizat Consistoriul ortodox că în şcolile din sate copii nu învăţau în limba maternă şi a ordonat inspectorilor şcolari ca învăţământul în localităţile cu populaţie românească să se facă numai în limba română. "În spirit iluminist Eudoxiu Hurmuzachi n-a interzis învăţarea limbii germane pentru elevii care doreau să meargă la şcoli mai înalte, dar n-a admis-o decât în clasa a treia sau semestrul al doilea al clasei a doua"[498].

---

[490] Dumitru Covalciuc, Aron Pumnul şi intelectualitatea română din Bucovina, în «Ţara Fagilor», vol.VII, 1998, p.18.

[491] Petru Russşindilar, Hurmuzăcheştii în viaţa culturală şi politică a Bucovinei, Editura «Glasul Bucovinei», Iaşi, 1995, p.164.

[492] Dumitru Covalciuc, Şcoala română din Bucovina, istorie şi realitate, p.29.

[492] Constantin Morariu, Părţi din istoria românilor bucovineni, Cernăuţi, 1892, p.106.

[493] Petru Russşindilar, Op.cit., p.165.

[494] Dumitru Covalciuc, art.cit.p.30.

[495] Ibidem, p.29.

[496] Petru Russşindilar, Op.cit., p.165.

[497] Al.Hurmuzachi, Carele e caracterul şi tendinţa învăţământului public la noi?, în «Foaia Societăţii pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina», an.IV, nr.3, 1 martie 1868, p.74.

[498] Ibidem.

Înţelegând pericolul ce plana asupra neamului românesc din Bucovina prin încercările de germanizare sau rutenizare a învăţământului public, Hurmuzăcheştii cereau reformarea învăţământului în conformitate cu caracterul şi spiritul naţional al populaţiei autohtone. De exemplu, Alecu Hurmuzachi declara deschis despre starea învăţământului din Bucovina: "Aşadar cât despre învăţământul inferior, poporal, trebuie să zic limpede şi curat, că el nu pleacă de la nici un principiu, e bazat pe nu ştiu ce temelie, pe care nimeni n-o poate descoperi, poate pentru că nici nu i s-a aşternut una, n-are nici o legătură în sine, nici un spirit de viaţă, prin urmare nici un scop lămurit, ci e un pur mecanism de cea mai primitivă simplitate, care se mărgineşte a deprinde pe băieţi a ceti şi scrie ceva buchi, a zice: Tatăl nostru, a spune, 2 ori câte 2 fac 4, şi aceasta anume în 2-3 limbi, D-lor cu ce sunt pregătiţi acei băieţi pentru şcolile mai înalte… la care nu pot merge mai departe"[499]. Referindu-se la învăţământul secundar, Alecu Hurmuzachi scrie că el exista doar în limba străină, că, "învăţământul naţional se mărgineşte în toate la predarea religiei şi ca a unui obiect secundar, a limbii cu literature"[500].

Alecu Hurmuzachi cerea forurilor competente ca în şcolile din Bucovina să fie permisă predarea istoriei naţionale, căci, considera el într-o conferinţă publică, că nu există "ţară în lume, mare sau mică, care, având şcoli, mai multe sau mai puţine, mai bune sau mai rele, să excludă din toate aceste şcoli, de la cea mai inferioară până la cea mai înaltă, învăţământul istoriei naţionale, a cărei cunoaştere e o datorie, o condiţiune neapărată pentru tot omul cult, dar şi pentru învăţăcei, pentru toţi acei care povăţuiesc, păstoresc, cârmuiesc poporul, interesele şi soarta lui"[501]. Faptul că românii din Bucovina nu-şi cunoşteau trecutul eroic era dureros şi umilitor totodată. "Noi trăim ca şi cum am fi picaţi astăzi din lună, se revolta acelaşi Alecu Hurmuzachi, neştiind de am mai fost mai înainte, cum şi cine am fost, cum am ajuns până astăzi şi ce am ajuns şi ce am putea spera şi dori a ajunge în viitor. Trăim fără legatura cu trecutul, smulşi din el şi, prin urmare, fără conştiinţa viitorului şi fără speranţa în el"[502].

Ruptă de trecutul ei, societatea umană nu putea să cunoască o dezvolatare armonioasă. Şi în legătură cu acest fapt, Alecu Hurmuzachi concludea: "Noi intrăm în istorie ca moştenitori în folosinţa şi proprietatea câştigurilor intelectuale, a ştiinţelor, a credinţei, datinilor, dreptului s.a.m.d., cu un cuvânt, a culturii părinţilor şi strămoşilor noştri şi nu ne putem sustrage înrâuririi trecutului, a istoriei şi a prezentului"[503].

În rezultatul pledoariei lui Alecu Hurmuzachi, adunarea generală a Societăţii pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina din 11/23 ianuarie 1867, s-a pronunţat în favoarea înfiinţării unei catedre de istorie a românilor. Cu acest prilej în localul societăţii au fost inaugurate cursurile de istorie a românilor, care se desfăşurau 3 ore pe săptămână pe parcursul a 8 luni pe an[504]. Cursurile erau gratuite, fiind frecventate de studenţi şi elevi.

Hurmuzăcheştii mai cereau ca studiul istoriei naţionale să se facă în cadrul şcolilor secundare numai în limba română, ca această istorie să fie tratată ca o adevărată ştiinţă, ca ea să cuprindă complexitatea fenomenelor ţinând de viaţa, spiritul, legile, datinile, toate aşezămintele poporului.

[499] «Foaia Societăţii…», an.III, nr.3, 1867, p.75.
[500] «Foaia Societăţii…», an.II, nr.3, 1866, p.95.
[501] Ibidem, p.85.
[502] Petru Rusşindilar, Op.cit., p.168.
[503] Ibidem, p.170.
[504] Ioan V. Cocuz, Matei Hulubei, Presa românească în Bucovina (1809-1944), Suceava, 1991, p.20.

De problemele şcolii din Bucovina a fost preocupat în permanenţă şi Gheorghe Hurmuzachi, în calitatea sa de preşedinte al Societăţii de Cultură. La şedinţele şi adunările acesteia el s-a pronunţat împotriva tendinţelor de germanizare şi slavizare a învăţământului.

Totuşi, deşi nu a fost pedagog, ci jurist, Alecu Hurmuzachi este cel care a elaborat principii orientative pentru politica şcolară, principii care au stat în Bucovina la temelia învăţământului naţional. Evident, "tezele formulate de el vor influenţa pozitiv activitatea şcolii şi teoria educaţiei din Bucovina"[505].

În concluzie se poate afirma că pentru Hurmuzăcheşti şcoala, limba, istoria şi cultura constituiau treptele progresului naţional şi social.

În scopul redeşteptării conştiinţei naţionale şi pentru ca românii bucovineni să dispună de o tribună de luptă pentru apărarea intereselor lor, fraţii Hurmuzachi, la sugestia lui Vasile Alecsandri şi Mihail Kogălniceanu, refugiaţi la Cernăuţi şi Cernauca după înfrângerea revoluţiei din 1848 din Moldova[506], au hotărât să scoată un ziar, care să apară în limbile română şi germană, ca stăpânirea să cunoască doleanţele populaţiei băştinaşe din Bucovina. Primul număr al "Bucovinei", gazetă românească pentru politică, religie şi literatură, a apărut la 4 octombrie 1848, iar ultimul - la 20 septembrie 1850. Redactori responsabili au fost Gh. Hurmuzachi (până la 7 octombrie 1849) şi Al. Hurmuzachi[507].

Programul ziarului era dictat de nevoile politice ale provinciei aflate sub stăpânire habsburgică. În primul rând, ziarul trebuia să sprijine acţiunea începută de intelectualii români pentru obţinerea autonomiei Bucovinei, "pentru eliberarea elementului românesc din Bucovina de sub jugul Galiţiei"[508].

În program se accentua că ziarul va lua apărarea populaţiei din Bucovina, care se deosebea de cea din Galiţia, va fi "defensorul intereselor naţionale, intelectuale şi materiale a Bucovinei", va fi "reprezentantul dorinţelor şi nevoinţelor ei, organul bucuriilor şi suferinţelor ei", că va combate "fără cruţare şi cu întreaga putere a unei convicţii bine gânditoare" abuzurile de orice fel asupra populaţiei, din oricare parte ele ar veni[509].

Poziţia redacţiei s-a întemeiat pe adevărul că Bucovina era românească şi că românii nu erau slavi.

Constantă a gândirii politice de la 1848, care a avut un caracter unitar în toate provinciile istorice, unitatea naţională este în mod pregnant enunţată în programul "Bucovinei": "Aflându-ne la graniţa Moldovei din care Bucovina până în 1775 a făcut parte întregitoare şi cu care aceasta din urmă este unită prin fireştile legături a unei aceeaşi naţionalităţi, a istoriei, a religiei, a năravurilor şi a mai multor altor relaţii de trebi şi familii, noi nu putem tăgădui interesul nostru cel mai viu ambelor principate şi încercările lor de a-şi îmbunătăţi starea şi de a călca pe calea libertăţii şi fericirii… noi nu putem opri de a trage în sfera cercetărilor noastre călcatele lor drituri şi de a face să răsune prin foaia noastră glasul nefastului adevăr, pe care un terorism fără pildă se pare că voieşte în aceste asuprite ţări a-l osândi la o veşnică tăcere… Nu vom lipsi asemenea şi de soarta fraţilor noştri români – în număr de mai mult de trei milioane – din Ungaria şi Transilvania şi aşa vom aduna ştiri despre

[505] Ibidem.
[506] Teodor Bălan, Fraţii George şi Alexandru Hurmuzachi şi ziarul «Bucovina», Cernăuţi, 1924, p.14.
[507] «Bucovina», nr.1, 4 octombrie 1848.
[508] Ibidem.
[509] Ion Nistor, Op.cit., p.149.

lucrările lor, ca prin aceasta să le dovedim frăţeasca împărtăşire la care prin aceeaşi naţionalitate suntem îndatoraţi”[510].

Prin scoaterea “Bucovinei” doi fraţi Hurmuzachi, Gheorghe şi Alecu, au pus bazele presei periodice româneşti din Bucovina.

Pe merit, Gheorghe Hurmuzachi este considerat cel dintâi ziarist al Bucovinei.

Hurmuzăcheştii au sprijinit din inimă orice acţiune culturală românească din Bucovina. N-au stat de o parte nici atunci când a fost pusă problema înfiinţării unei biblioteci publice la Cernăuţi. Pentru crearea aşa-zisei Biblioteci a Ţării, boierul Mihai Zotta a dăruit în 1850 suma de 1.000 florini. Exemplul acestuia l-au urmat alţi mari proprietari funciari, ca graful Logotheti, Vasilco, Petrino, Petrovici, Costin, Cristea, Popovici, Stârcea, Mustaţă. Biblioteca ce urma să fie creată pe baza donaţiilor “avea menirea să ţină treaz interesul pentru cultura superioară”[511].

La 5/17 iunie 1851 comitetul de iniţiativă, din care făcea parte şi bătrânul boier Doxachi Hurmuzachi, au lansat “Prochemarea spre daruri pentru Biblioteca Ţării Bucovinei”, bibliotecă, care să rămână proprietatea ţării şi care să fie accesibilă fiecărui cititor[i].

Fraţii Scarlat şi Constatntin Vârnav din Moldova au dăruit o parte din casa lor din Cernăuţi, în care să funcţioneze această bibliotecă, iar donaţii de carte au făcut numeroşi intelectuali din Bucovina şi Moldova printre care şi Mihail Kogălniceanu. La 29 septembrie 1852 când această bibliotecă a fost inaugurată, Eudoxiu Hurmuzachi a umplut rafturile cu cărţi aduse de el de la editurile din Viena[512]. La înzestrarea cu cărţi româneşti a bibliotecii, care în 1861 avea să treacă sub autoritatea comitetului ţării, a contribuit efectiv Gheorghe Hurmuzachi[513].

Hurmuzăcheştii şi-au adus contribuţia plenară şi la înfiinţarea în mai 1862 a Reuniunii Române de Leptură, transformată ulterior în Societatea pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina. Ideea înfiinţării acestei reuniuni a aparţinut unui grup de tineri intelectuali români, printre care Orest Reni, Leon Popescul, baronul Nicolai Vasilco, Leon Ciupercovici şi Ion Sbiera, care a elaborat statutul[514]. În numele acestui grup reuniunea a fost inaugurată la 1 mai 1862 de către Alecu Hurmuzachi, care, în al său “Cuvânt de deschidere” a definit astfel tendinţa ei: “Reuniunea pe care o inaugurăm astăzi este cea mai vie, cea mai fericitoare şi binecuvântată mărturie, că am simţit adânc astă trebuinţă, că ne-am pătruns de necesitatea de a ne deştepta din amorţirea în care am zăcut un timp prea îndelungat, şi a începe o viaţă nouă, mai că aş zice o viaţă vie, adecă nu lângedă, vegetătoare, pasivă şi deşartă ca până acum, ci deşteaptă, cugetătoare, încordată spre un scop măreţ şi serios, activă; cu un cuvânt: o viaţă morală şi de cultură”[515].

Ca vicepreşedinte, Alecu Hurmuzachi a făcut parte din primul comitet dirigent. La îndemnul acestuia, comitetul a publicat o “Înştiinţare despre deschiderea Reuniunii Române de leptură din Cernăuţi”, care a fost difuzată în toate colţurile Bucovinei[516], ca bărbaţii vrednici din toate clasele sociale să se încadreze în activitatea acestei societăţi întru progresul cultural al românilor.

---

[510] Ion Nistor, Op.cit., p.149.
[511] Ibidem, p.150.
[512] Ilie Luceac, Op.cit., p.149.
[512] Dr.Ion G. Sbiera, Familia Sbiera după tradiţiuni şi istorie şi Amintiri din viaţa autorului, Cernăuţi, 1899, p.171.
[513] Ibidem.
[514] Ibidem, p.174.
[515] Dr. Ion Sbiera, Familia Sbiera după tradiţiuni şi istorie şi Amintiri din viaţa autorului, Cernăuţi, 1899, p.175.
[516] Ilie Luceac, Op.cit., p.149.

La adunarea generală din 11/23 ianuarie Reuniunea şi-a luat denumirea de Societate pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina. Adunarea a fost deschisă de Gheorghe Hurmuzachi, care, în finalul discursului său a subliniat: "Ziua de astăzi, care este menită, prin decisiunile dvoastre, a organiza şi a da curs liber lucrărilor Societăţii acesteia, va rămâne pentru ţara noastră pururea neuitată, va face epocă şi în istoria dezvoltării limbii, literaturii şi culturii române în Bucovina, în istoria simţului nostru national"[517]. Întregul discurs al lui Gheorghe Hurmuzachi a fost "un testimoniu elocvent despre vederile largi şi limpezi şi pentru simţămintele generoase şi nobile ale fraţilor Alexandru şi Georgi Hurmuzachi, care conştienţi fiind de valoarea lor, nu se simţeau umiliţi îmbrăţişând şi lăudând în public o idee, care nu purcese de la ei, dar care era bucăţică ruptă din sufletul lor[518].

La acea adunare membri de onoare ai societăţii au fost aleşi Doxachi Hurmuzachi, Constantin Hurmuzachi, episcopul Eugenie Hacman, din România – Vasile Alecsandri şi Dimitrie Bolintineanu; din Ardeal – Andrei Şaguna, Alexandru Sterca-Suluţiu, Timotei Cipariu, Geoge Bariţiu, August Treboniu Laurian, Al. Papiu Ilarian, Aron Pumnul[519]. Primul preşedinte al Societăţii a fost ales Gheorghe Hurmuzachi, care a înţeles că trebuia reluată şi continuată mişcarea de la 1848, întreruptă de absolutism, care ştia să mobilizeze toate forţele spirituale ale neamului românesc din întreaga Bucovină pe făgaşul culturii. Gheorghe Hurmuzachi considera că datoria Societăţii era de a împiedica românii bucovineni ca să rămână "o mulţime lipsită de conştiinţa individualităţii lor, o materie crudă, lipsită de suflet, dispreţuită de unii, frământată şi folosită de alţii…Prin şcoală şi asociaţie să avem reprezentanţii noştri prin toate breslele şi stările, aceasta este o datorie naţională"[520].

De la apunerea "Bucovinei" românii bucovineni nu aveau un ziar al lor, iar propaganda naţională şi culturală nu se putea face fără un organ de publicitate. De aceea fraţii Gheorghe şi Alecu Hurmuzachi au întemeiat "Foaia Societăţii pentru cultura şi literatura română în Bucovina", ca "organ de expresie a lucrărilor, stăruinţelor şi cugetărilor" Societăţii pentru cultură cu caracter literar. În concepţia lui Gheorghe Hurmuzachi, expusă în cuvântul său către cititori, "Foaia" urma să fie piatra fundamentală la edificiul măreţ al culturii naţionale, ocupându-se de literatura naţională în osebitele ei ramuri, contribuind prin lucrări originale şi alese la înavuţirea ei"[521]. Primul număr al "Foii" a apărut la Cernăuţi de la 1 martie 1865 (lunar) până în decembrie 1869[522].

Pentru ca Societatea să aibă aderenţi din rândurile tineretului, care să participe cu sârguinşă la activitatea culturală, la propunerea lui Gheorghe Hurmuzachi, comitetul dirigent a aprobat în 1864 oferirea de burse şi ajutoare băneşti tinerilor talentaţi de la gimnaziile din Cernăuţi şi Suceava ca să-şi poată urma studiile juridice la Universitatea din Viena[523]. Totodată adunarea generală a Societăţii din ianuarie 1866 a instituit premii băneşti "pentru premierea celor mai însemnate lucrări literare"[524]. Adunarea generală din ianuarie 1867 l-a însărcinat pe Alecu Hurmuzachi "ca să cugete asupra modalităţilor înfiinţării unei catedre pentru istoria naţională aice în ţară"[525]. Pentru meritele deosebite ale lui Alecu Hurmuzachi

[517] Dr.Ion G. Sbiera, Familia Sbiera după tradiţiuni şi istorie şi Amintiri din viaţa autorului, Cernăuţi, 1899, p.171.
[518] Ibidem, p.176.
[519] Ion Nistor, Op.cit., p.154-155.
[520] Ibidem, p.155.
[521] Ibidem, p.157.
[522] Ioan Cocuz, Matei Hulubei, Op.cit., p.26.
[523] Ion G. Sbiera, Op.cit., p.176.
[524] Ibidem.
[525] Ibidem, p.177.

în activizarea vieţii culturale a românilor bucovineni, în 1866 el a fost numit membru al Societăţii Literare Române din Bucureşti, premergătoare a Academiei Române[526].

În cadrul Societăţii pentru Cultura şi Literatura Română din Bucovina, Hurmuzăcheştii (în 1882, după moartea lui Gheorghe Hurmuzachi, vicepreşedinte al Societăţii a fost ales Nicolae Hurmuzachi) şi-au adus o deosebită contribuţie în acţiunile întreprinse de aceasta, atât sub raport organizatoric cât şi în cel de culturalizare a populaţiei româneşti din Bucovina, ameninţată de înstrăinare, au ţinut treză conştiinţa naţională[527].

Alecu Hurmuzachi, pe lângă multiplele sale preocupări, a fost şi unul dintre principalii sprijinitori ai teatrului românesc în Bucovina. Când boierul Alexandru Costin a angajat, printr-un frate al său stabilit în Moldova, o companie de teatru, pentru 20 de reprezentaţii, în frunte cu Fany Tardini[528], Hurmuzăcheştii s-au aflat în rândurile primilor spectatori. La 1/13 martie 1864, într-o sală din hotelul de Moldavie din Cernăuţi, situat peste drum de casa Hurmuzăcheştilor, a avut loc prima reprezentaţie teatrală din Bucovina. "Stagiunea se încheie cu o reuşită atât de strălucită, încât aceeaşi companie, întărită cu alte puteri, între care amintim pe marele actor Vlădicescu, începe, în toamna aceluiaşi an, la 2/14 noiembrie, stagiunea a doua, care durează peste 4 luni (până la 9/21 martie 1865). Se dau vreo 58 de reprezentaţii. Contemporanii ne mărturisesc unanim că succesul a fost răsunător, sălile arhipline, entuziasmul delirant"[529]. În rolul de critic teatral, Alecu Hurmuzachi a redat astfel opinia publică: "Românii şi străinii recunosc, fiindcă spre norocire sunt lucruri cari nu se pot nega nici din partea celei mai rele voinţi că teatrul nostru este bun şi demn şi că, deşi ar fi să admitem escepţiuni, el e fără asemănare mai bun decât cele mai multe cari s-au văzut pe aici. Iată dar primul rezultat cu care ne mândrim cu tot cuvântul înaintea străinilor, dându-le ocaziune de a face o descoperire mare, pe care mulţi din ei poate nu o aşteptau, aceea adecă e destul de înaintată şi dezvălită…"[530]. Succesul atât de mare care l-au avut aceste reprezentaţii ni l-a dezvăluit tot Alecu Hurmuzachi în scrisorile sale către Vasile Alecsanddri: reuşita consta în sprijinul material din partea boierimii române din Bucovina. Tot Alecu Hurmuzachi a fost acel care a îndemnat boierimea să se constituie într-un comitet teatral[531]. Şi tot Alecu Hurmuzachi scria recenzii şi dări de seamă elogioase în "Foaia Societăţii…", se îngrijea ca repertoriul să fie potrivit. Alecu Hurmuzachi "a înţeles să puie în această acţiune nu numai sforţări personale, ci şi ambiţiune naţională"[532].

Ca şi la 1848-1850, şi după 1860 conştiinţa naţională şi lupta pentru unitate au început din nou să se afirme sub influenţa fraţilor Hurmuzachi, care s-au pus în fruntea acţiunilor pentru organizarea românilor bucovineni pe baze strict naţionale. Alexandru Hurmuzachi este acel ce respinge primul doctrina "bucovinismului international", reliefând ideea individualităţii naţionale, fără de care nu poate exista nici un popor: "Dacă este un adevăr astăzi… că ştiinţa este putere, atunci este tot aşa de adevărat că cultura este viaţa. Am simţit trebuinţa culturii deoarece am simţit trebuinţa vieţii, adică a vieţii cu conştiinţa de sine"[533].

---

[526] Ion Nistor, Op.cit., p.158.

[527] Valerian I. Procopiuc, Clerul bucovinean şi Societatea pentru Cultura şi Literatura Română în Bucovina la 140 de ani de la înfiinţare, în «Candela», revistă de teologie şi cultură a Arhiepiscopiei Sucevei şi Rădăuţilor, an. XII, septembrie-decembrie, 2002, p.32.

[528] Petru Rusşindilar, Op.cit., p.148.

[529] Ibidem, p.150.

[530] Constantin Loghin, Op.cit., p.117.

[531] Ibidem, p.118.

[532] Al. Hurmuzachi, Teatrul naţional în Cernăuţi, în «Foaia Societăţii…», an. I, nr.1, p.61.

[533] Constantin Loghin, Op.cit., p.121.

El considera că neamul românesc din Bucovina era o personalitate cu deplină conştiinţă de sine, "chemat la înfăptuiri istorice de valoare universal"[534]. El a osârduit la crearea şi buna funcţionare a Societăţii de Cultură, fiindcă vedea în ea o stavilă puternică în calea străinismului. În condiţiile istorice nefavorabile din cea de a doua jumătate a secolului al XIX-lea scopurile mişcării naţionale din Bucovina nu puteau fi prezentate făţiş şi în toată complexitatea lor. Ele trebuiau "îmbrăcate într-o haină culturală pentru a nu atrage ostilitatea autorităţilor imperiale. Epoca impunea mai întâi soluţii de solidaritate culturală, înainte de a putea emite răspunsuri pe plan politic"[535].

Eudoxiu Hurmuzachi, prezent la adunarea din ianuarie 1865 a Societăţii, declara: "Misiunea noastră se măsoară după scopul Societăţii şi drept aceasta este nu numai măreaţă şi frumoasă, dar şi grea, şi lungă, mai lungă decât însăşi viaţa noastră: Natio longa, persona brevis – ziceau strămunii noştri. Până ce cultura şi literatura română nu va ajunge la cea mai înflorită stare, până atunci scopul Societăţii nu-i atins, misiunea noastră nu-i îndeplinită şi repausul nostru nu va fi bine meritat".

Dispunând din 1865 de un organ de presă – "Foaia Societăţii pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina", Societatea trebuia să lupte în acea perioadă şi pentru adoptarea unei ortografii fonetice unitare, aceeaşi ca şi în toate provinciile istorice româneşti, pentru promovarea unei literaturi cu izvoare şi forme de expresie comune, accesibilă diverselor categorii de cititori. Acestea constituiau o condiţie nu lipsită de importanţă pentru afirmarea culturii naţionale. În împrejurările când pumnulismul lingvistic, propagat în Bucovina, era înrădăcinat în păturile intelectuale şi risca să îndepărteze limba de cea vorbită de popor, Gheorghe Hurmuzachi s-a pronunţat energic pentru unitatea limbii române. El scria în 1865următoarele: "Limba română, scumpa moştenire de la strămunii noştri, a ajuns prin întunericul secolelor, prin vijeliliile trecutului, după atâtea lupte cu hunii şi cu avarii, cu turcii şi cu tătatrii, omogenă, una şi nederpărţită până la noi, în secolul al XIX-lea, carele se mândreşte a fi înaintat mai mult cultura românilor decât toţi premergătorii săi şi tocmai noi să fim acei care am voi să izbim în unitatea limbii, care am voi să sugrumăm mândria şi mângâierea noastră, simbolul măreţ al unităţii poporului român? Nu ne-a mai rămas alta de făcut pentru luminarea şi fericirea lui? Credem că nu se va afla român bun şi fiu sincer al naţiunii care să nu cheme blăstămul asupra bărbaţilor care vor putea şi nu vor voi a contribui spre a se delătura dezbinarea ameninţătoare în sânul limbii materne"[536]. Fără îndoială, problemele unificării ortografice au fost puse în discuţie în paginile "Foii Societăţii…" şi evident, s-a ajuns şi în acest domeniu la rezultate pozitive. Datorită poziţiei ferme, mai întâi de toate, a lui Gheorghe Hurmuzachi, chestiunea privind ortografia şi limba a fost rezolvată, el considerând că unificarea ortografiilor existente constituia, "o necesitate urgentă, condiţia vitală a dezvoltării şi înaintării naţionale, iar amânarea ei… este eternizarea separatismului cu toate urmările lui cele mai nefericite".

Fraţii Hurmuzachi au fost nu numai teoreticienii doctrinei naţionale în Bucovina, ci şi fondatorii ideologiei românismului în această provincie aservită de habsburgi. Ideile şi concepţiile lor au fost puse la temelia luptei pentru menţinerea românismului în perioada de ocupaţie austriacă a Bucovinei. Alexandru Hurmuzachi, unul dintre cei mai culţi români din vremea sa, primul membru bucovinean al Academiei Române, a publicat în "Foaia

[534] Ibidem.

[535] Al. Hurmuzachi, Cuvânt de deschidere rostit în I-a adunare generală din 1 mai 1862 a Reuniunii române din Cernăuţi, 1862, p.6.

[536] Petru Rusşindilar, Op.cit., p.157-158.

Societăţii…” un ciclu de conferinţe şi articole privind “evoluţia inexorabilă a popoarelor asuprite din Imperiul habsburgic spre constituirea lor în naţiuni cu o viaţă statală, socială, economică şi culturală independentă”. În studiile sale analitice el ajunge la concluzia că naţiunea şi naţionalitatea sunt factori esenţiali ai progresului social-cultural. “Fără naţiune nu este omenire, fără naţionalitate nu ajungem la umanitate”, scria el[537] continuând cu ideea că negarea “individualităţilor naţionale ar fi curmarea dezvoltării minţii, ar fi dar moartea şi mormântul culturii, ar fi barbarie cumplită”[538]. Naţionalitatea în viziunea lui Al. Hurmuzachi era mai întâi de toate o necesitate morală, o condiţie morală pentru progresul intelectual al omenirii. “Naţionalitatea, precum naţiunea, susţinea el, nu e încă un produs sfârşit, ţărmurit, încheiat o dată pentru totdeauna, ci are viaţă neprecurmată, ce se dezvoltă şi se înnoieşte”[539]. Recunoaşterea dreaptă a naţionalităţii era legitimă şi ea era legată indisolubil de tendinţa generală spre libertate. “Ceea ce am zis mai sus despre naţionalitate, accentua Al. Hurmuzachi, că acum încetând de a mai fi numai un fapt, ea a devenit chiar idee, principiu puternic care în zilele noastre mişcă şi împrospătează lumea, dând viaţă şi însufleţiri noi popoarelor şi, care de acum va rămâne nemuritoare, ca toate ideile de vreme ce acestea nu pier şi nu pier şi nu se sting…, acestea aflând multă adeverire în ştiinţă nouă, care în zilele noastre s-a introdus în circuitul cunoştinţelor omeneşti”[540] Evident, e vorba aici despre psihologia socială şi naţională.

La modă pe atunci era teoria “omului bucovinean” elaborată de către politicienii austrieci, care vedeau în cosmopolitism o armă eficientă în lupta împotriva conştiinţei naţionale a naţionalităţii băştinaşe din Bucovina. Această teorie retrogadă a fost combătută vehement de către acelaşi Al. Hurmuzachi, care scria că în timp ce românii din Bucovina purtau “o luptă grea şi amară, luptă fără repaus, pentru conservarea şi mântuirea existenţei, a naţionalităţii, întâlnim şi avem de respins necontenit acele triste teorii, care sunt mai strigătoare atunci, când, propagate sub masca cosmopolitismului, încearcă a ademeni, a rătăci, a seduce pe cel mai slabi dintre noi, a-i înşela cu măgulirea, cam naivă, că atunci se vor arăta mai “luminaţi” când vor fi mai liberali, când se vor lepăda de îndatorirea sfântă a ajuta, după putinţă, naţiunea şi năzuinţele şi aspiraţiile ei…”[541]. Al. Hurmuzachi opunea cosmopolitismului ideea de patriotism. În patriotism el vedea şcoala de iubire a umanităţii, iar şcoala patriotismului o găsea în spiritul familiei[542]. Conceptul de patrie şi patriotism se sprijinea pe principiul că omul trebuia mai întâi să-şi iubească naţiunea proprie, şi mai omenirea întreagă. Însă această iubire opina Al. Hurmuzachi, nu trebuia să se reducă doar la pământul natal, acest principiu de viaţă trebuie întins “la toată moşia strămoşească, la toate bunurile materiale şi spirituale ce ne-au fost lăsate moştenire, la pământ şi la popor, la limbă şi la credinţă, la tradiţii, la istorie, la virtuţi şi datini, la drepturi şi îndatoriri”. Toate acestea trebuie să rămână pururea sfinte, pururea scumpe, pururea păstrate şi dezvoltate. Iar anume în aceasta şi consta patriotismul românilor bucovineni din cea de a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Dacă patriotismul este mijlocul servirii şi sporirii scopurilor omenirii, după Alexandru Hurmuzachi “urmează că toată educaţiunea trebuie să fie patriotică, naţională…, să

[537] «Foaia Societăţii…», an. II, nr.3 din 1 martie 1866, p.65-66.
[538] «Foaia Societăţii…», an. II. nr.3 din 1 martie 1866, p.68.
[539] Ibidem, p.89.
[540] Ibidem, p.90-91.
[541] «Foaia Societăţii…», an.IV, nr.3, 1868, p.64.
[542] Ibidem, p.66.

înrădăcineze, să întărească în inimile tinerilor acest simţământ, care după mărturia istoriei, a înţelepţilor, a moraliştilor vechi şi noi, e prima şi principala virtute, sorgintele tuturor celorlalte”[543].

În condiţiile în care tineretul bucovinean era educat în spiritul patriotismului austriac, şi nu al patriotismului românesc, Alecu Hurmuzachi i-a atras în permanenţă atenţia la pericolul deznaţionalizării, relevând că cine îşi pierde fiinţa naţională, acela îşi rupe singur “legăturile cele mai scumpe şi mai sfinte cu poporul, cu originea sa, tradiţiunile, datinile, amintirile străbune şi se preface în o fiinţă nouă, cosmopolită, adică fără patrie, fără căpătâi moral”. În faţa puternicului val al înstrăinării şi deznaţionalizării, Alecu Hurmuzachi “percepea structura personalităţii românului bucovinean ca o cetate care are două temelii solidare: naţionalitatea şi credinţa strămoşească, care se influenţează reciproc. Dacă una din acestea, ca, de exemplu, temelia naţionalităţii, se zdruncină, se dă cale liberă deznaţionalizării, străinismului, care are indiscutabile efecte asupra menţinerii credinţei şi invers”[544].

Al. Hurmuzachi mai considera că progresul individual şi social nu era posibil fără existenţa naţiunii şi naţionalităţii. Sintetizând, în cadrul gândirii social-politice şi filozofice din cea de a doua jumătate a secolului al XIX-lea, idealurile românilor bucovineni, Al. Hurmuzachi nu putea să nu-şi îndemne compatrioţii de a fi “români buni, adevăraţi, cu conştiinţa fiinţei, cu simţul demnităţii noastre, cercând, năzuind de a ne produce pe aceasta, a o crea cu activitatea propriului spirit, a o dezvolta şi a o spori, şi nu numai a ne lipi cea străină pe deasupra fiinţei noastre…”[545].

Al. Hurmuzachi, ca fondator al ideologiei românismului în Bucovina, a mai demonstrat cu elocvenţă că un popor poate dăinui în istorie numai atunci când îşi păstrează unitatea spirituală şi morală, precum şi limba sa maternă.

Ca şi fratele său Alecu, Gheorghe Hurmuzachi a publicat în aceeaşi foaie o serie de articole, în care pornea de la principiul că ideea naţională trebuia să străbată şi creaţia literar-artistică, relevând valoarea folclorului românesc, privit de el ca “suflet al naţiunii”. În ce priveşte poezia cultă, el era de părerea că trebuiau apreciate doar versurile care puteau crea un echilibru între expresia populară şi cea cultă. El reliefa faptul că condiţia primordială a progresului cultural al neamului românesc din Bucovina o constituia dezvoltarea limbii, literaturii şi învăţământului. De aceea el scria: “Niciodată o naţiune nu s-a înălţat la o treaptă însemnată de cultură care au cercat aceasta prin mediul unei limbi străine şi nu prin limba sa maternă. Niciodată acolo cultura nu a putut străbate în popor, ci a fost numai privilegiul unei minorităţi, iar poporul a rămas incult, ignorant, sărman, nebăgat în seamă, dispreţuit de către seminţiile cele cu limba cultă… Naţionalitatea unui popor, individualitatea sa genetică, osebită de alte seminţii prin limba sa maternă este atât de veche ca şi popoarele. Dreptul de a-şi conserva şi cultiva naţionalitatea care, culminează în limba maternă, este o lege sfântă a naturii, principiul triumfător al civilizaţiunii modern”[546].

Sprijinându-se pe aceste idei, Gheorghe Hurmuzachi a înaintat către românii bucovineni cerinţa să susţină interesele naţiunii lor, dacă vor să câştige respectul străinilor. El le atrăgea atenţia că nu trebuiau să se ruşineze de modestele lor mijloace, de mica întindere a Bucovinei sau de pretinsa lor izolare. În legătură cu aceasta el arăta că: “Ţara

[543] «Foaia Societăţii…», an.IV, nr.3, 1868, p.67.
[544] Petru Rusşindilar, Op.cit., p.160.
[545] «Foaia Societăţii…», an. IV, nr.3 din 1868, p.98.
[546] «Foaia Societăţii…», an. I, nr.4 din 1 aprilie 1865, p.86-87.

noastră nu este mică, căci numai în Austria ea se întinde de aici prin Ardeal şi Ungaria până la Tisa, şi fraţii noştri ne întorc cu sinceritate simţămintele lor de dragoste şi frăţie, consimţesc cu noi şi urmăresc cu simpatie…năzuinţele noastre pentru cultura poporului nostrum”[547]. Şi această afirmaţie ne demonstrează faptul că românismul promovat de fraţii Hurmuzachi a fost încălzit de flacăra idealului unităţii naţionale a românilor de pretutindeni.

Fraţii Hurmuzachi, în special Alecu şi Gheorghe, fondând ideologia românismului în Bucovina, au întemeiat-o pe noua fază a desfăşurării luptei de emancipare naţional-culturală, pe creşterea conştiinţei de sine a românilor de aici. În această luptă uşoară, ei au înarmat, din punct de vedere teoretic, românimea din Bucovina cu idei, teze şi concepte clare şi convingătoare.

În condiţiile ce s-au creat în cea de a doua jumătate a secolului al XIX-lea, românii aspirau să devină şi ei în Europa o naţiune autonomă, cu drepturi politice şi naţionale. Însă problemele politice locale erau privite de către cercurile guvernante de la Viena sub aspectele cele mai complexe. Ca popor, românii din Bucovina aveau o latură ce le lipsea altor popoare din monarhie. Ei formau un popor de aceeaşi limbă şi credinţă cu poporul întreg, care locuia în România, Ardeal, Basarabia. Faptul acesta, desigur a intrat întotdeauna în calculele stăpânirii habsburgice. De aceea ea a urmărit, prin diverse mijloace, înstrăinarea şi deznaţionalizarea românilor bucovineni. Germanizarea şi slavizarea lor, încercările de catolicizare a autohtonilor din provincia răpită Moldovei, erau doar unele din mijloacele ce trebuiau să ducă la anihilarea conştiinţei naţionale a românilor bucovineni. Aceştia, însă, trebuiau redeşteptaţi la viaţă naţională intensă, întru păstrarea fiinţei lor. Ei trebuiau ridicaţi nu la lupta de baricadă, ci la cea culturală, prin care să-şi asigure conservarea limbii, datinilor, tradiţiilor, credinţei, învăţământului naţional. Şi în cea de a loua jumătate a secolului al XIX-lea, în această luptă i-au condus şi îndrumat celebrii fraţi Hurmuzachi, adevăraţi apostoli ai neamului românesc din Bucovina[548].

Note:

Constantin Loghin. (1996). Istoria literarturii române din Bucovina.1775-1918, Editura “Alexandru cel Bun”, Cernăuţi.

Ion Grămadă. (2002). Cartea sângelui, S.C. “Muşatinii” S.A. Suceava.

Constantin Loghin, Op.cit.

Dr. Aurel Morariu. (1915). Bucovina.1774-1914, Bucureşti.

Mircea Grigororoviţă. (1996). Din istoria colonizării Bucovinei, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti.

Ştefan Purici. (1996). Unele aspecte ale situaţiei etno-demografice din Bucovina în perioada habsburgică, în Almanahul cultural-literar al românilor nord-bucovineni “Ţara Fagilor”, vol.V, Cernăuţi – Târgu-Mureş.

Dumitru Covalciuc. (1989). Începuturile şcolarizării în Bucovina, în “Zorile Bucovinei”.

Nico Cotlarciuc. (1906). Istoricul literaturei Românilor din Bucovina (1775-1906), Cernăuţi, (conferinţă).

Constantin Loghin, Op.cit., p.26.

Budai-Deleanu, I. (1984). Scurte observări asupra Bucovinei (în traducerea lui Gh.Bogdan-Duică), în “Gazeta Bucovinei”, anul IV, nr.9.

[547] «Foaia Societăţii…», an. III, nr.3 din 1 martie 1867, p.58-59.

[548] Veronica Todoșciuc, Contribuția membrilor familiei Hurmuzachi la dezvoltarea culturii și literaturii române în Bucovina, Editura Semne, București, p.40.

Dumitru Covalciuc, Şcoala română din Bucovina: istorie şi realitate, în "Ţara Fagilor", vol.1, 1992, p.27.
Dr. Aurel Morariu, Op. cit., p.54.
Torouţiu, I.E. (1912). Din trecutul Cernăuţilor, în "Revista Bucovinei", an. I, nr. 5, iunie 1916.
Dimitrie Dan. (1912). Cronica Episcopiei de Rădăuţi, Viena.
Mihai Iacobescu. (1996). Un memoriu din 1780 al iluministului Vasile Balş despre situaţia din Bucovina şi necesitatea unor reforme, în "Ţara Fagilor", vol.V.
Dumitru Covalciuc. (1996). Un veac de luptă pentru păstrarea caracterului ortodox şi românesc al Bisericii din Bucovina, în "Ţara Fagilor", vol.V.
Adrian Acostăchioaei.(1994). Biserica în Bucovina. Schiţă istorică, în Calendarul creştin ordodox al românilor bucovineni pe anul 1994-1995, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.
Ion Nistor. (1991). Istoria Bucovinei, Editura "Humanitas", Bucureşti.
Adrian Acostăchioaei, art.cit., p.40.
George Muntean, Tradiţia almanahurilor şi calendarelor bucovinene, în Calendarul creştin ortodox al românilor bucovineni pe anul 1992-1993, p.118.
Ioan V. (1991). Cocuz, Presa românească în Bucovina, în Anuarul Muzeului Judeţean Suceava.
Ion Nistor, Op.cit., p.82.
Emil Satco, Ioan Pânzar, Dicţionar de literatură. Bucovina, Suceava, 1993, p.186.
Constantin Loghin, Op.cit.
Emil Satco, Ioan Pânzar, Op.cit.
Torouţiu, I.E. art.cit., p.138.
Constantin Loghin, Op.cit., p.41.
Ilie Luceac, (2000). Familia Hurmuzaki: între ideal şi realizare, Editura "Alexandru cel Bun", Cernăuţi, Editura "Augusta", Timişoara.
Dumitru Covalciuc. (1998). Revoluţia de la 1848 şi lupta fruntaşilor bucovineni pentru autonomie provincială, în, "Ţara Fagilor", nr.7.
Ion Nistor, Op.cit., p.94.
Dumitru Covalciuc, Aron Pumnul şi intelectualitatea română din Bucovina, în "Ţara Fagilor", vol.VII, 1998, p.18
Petru Russşindilar, Hurmuzăcheştii în viaţa culturală şi politică a Bucovinei, Editura "Glasul Bucovinei", Iaşi, 1995, p.164.
Dumitru Covalciuc. Şcoala română din Bucovina, istorie şi realitate, p.29.
Constantin Morariu, Părţi din istoria românilor bucovineni, Cernăuţi, 1892, p.106.
Petru Russşindilar, Op.cit., p.165.
Dumitru Covalciuc, art.cit.p.30.
Petru Russşindilar, Op.cit., p.165.
Hurmuzachi, Al. (1864). Carele e caracterul şi tendinţa învăţământului public la noi?, în "Foaia Societăţii pentru Literatura şi Cultura Română în Bucovina", an.IV, nr.3, 1 martie.
"Foaia Societăţii…", an.III, nr.3, 1867, p.75.
"Foaia Societăţii…", an.II, nr.3, 1866, p.95.
Petru Russşindilar, Op.cit., p.168.
Ioan V. Cocuz, Matei Hulubei, Presa românească în Bucovina (1809-1944), Suceava, 1991, p.20.

Teodor Bălan, Fraţii George şi Alexandru Hurmuzachi şi ziarul “Bucovina”, Cernăuţi, 1924, p.14.
“Bucovina”, nr.1, 4 octombrie 1848.
Ion Nistor, Op.cit.
Ilie Luceac, Op.cit., p.149.
Dr.Ion G. Sbiera. (1899). Familia Sbiera după tradiţiuni şi istorie şi Amintiri din viaţa autorului, Cernăuţi.
Dr. Ion Sbiera. (1899). Familia Sbiera după tradiţiuni şi istorie şi Amintiri din viaţa autorului, Cernăuţi.
Ioan Cocuz, Matei Hulubei, Op.cit., p.26.
Ion G. Sbiera, Op.cit., p.176.
Valerian I. Procopiuc, Clerul bucovinean şi Societatea pentru Cultura şi Literatura Română în Bucovina la 140 de ani de la înfiinţare, în “Candela”, revistă de teologie şi cultură a Arhiepiscopiei Sucevei şi Rădăuţilor, an. XII, septembrie-decembrie, 2002, p.32.
Constantin Loghin, Op.cit., p.117.
Al. Hurmuzachi, Teatrul naţional în Cernăuţi, în “Foaia Societăţii…”, an. I, nr.1, p.61.
Constantin Loghin, Op.cit., p.121.
Hurmuzachi, Al. (1864). Cuvânt de deschidere rostit în I-a adunare generală din 1 mai 1862 a Reuniunii române din Cernăuţi.
Petru Russşindilar, Op.cit., p.148.
“Foaia Societăţii…”, an. I, nr. 1-3 din 1 martie 1865.
Apud Vasile Netea. (1979). Spre unificarea statală a poporului român, EŞE, Bucureşti.
Petru Russşindilar, Op.cit.
“Foaia Societăţii…”, an. II, nr.3 din 1 martie 1866.
“Foaia Societăţii…”, an. IV, nr.3 din 1868, p.98.
“Foaia Societăţii…”, an. I, nr.4 din 1 aprilie 1865, p.86-87.
“Foaia Societăţii…”, an. III, nr.3 din 1 martie 1867, p.58-59.
Veronica Todoșciuc, Contribuția membrilor familiei Hurmuzachi la dezvoltarea culturii și literaturii române în Bucovina, Editura Semne, București, p.40.

Вікторія Прокопчук, м. Рівне, Україна
https://orcid.org/0000-0002-7593-6837

МИСТЕЦЬКА ВОЛИНЬ У КРАЄЗНАВЧИХ ДЖЕРЕЛАХ: ІМЕНА і ДОЛІ

Анотація. *Здійснено екскурс в історію досліджень фольклору Волині як підґрунтя становлення мистецького краєзнавства в інтердисциплінарному векторі, що охоплює сфери різних видів мистецтва: музичного, танцювального, театрального, декоративно-ужиткового, усну поетичну творчість тощо. Представлено ретроспективний огляд творчої діяльності визначних постатей культури й мистецтва та дослідників краю, що дає можливість пізнати його глибинні національні традиції та широке культурно-етнічне багатоманіття. Розглянуто різні аспекти впливу Рівненського (та ширше – Волинського) краю на формування й творче самовираження діячів, що дає можливість пізнати Волинський (Рівненський) край як цілісне художнє явище та синтезований культурний феномен.*

Акцентовано педагогічні аспекти краєзнавства як основи мистецького краєзнавства та основи української етнопедагогіки, народознавства та національно-патріотичного виховання у діяльності та творчому доробку видатних педагогів й діячів української культури. З'ясовано роль мистецького краєзнавства як складника системи краєзнавчих наук та невід'ємно від національно-патріотичного виховання молоді, що є стратегічним завданням загальнодержавного масштабу і головним напрямом сучасної освітньої сфери у вихованні підростаючого покоління як майбутнього держави й нації. Виокремлено контекст мистецького краєзнавства, що проаналізовано як наукову галузь й зміст музичної культури краю у краєзнавчому ракурсі та як навчальну дисципліну в закладі вищої освіти. Наголошено на важливості регіонального підходу та краєзнавчих дисциплінах, зокрема в напрямі розвитку мистецького краєзнавства як невід'ємної складової системи освіти в Україні на усіх її рівнях. Пізнання життєтворчості митців краю є важливим для виховання майбутніх педагогів мистецтва та студентів усіх мистецьких спеціальностей як носіїв і провідників культури й мистецтва у вихованні молоді як майбутнього держави.

Ключові слова: *краєзнавство, мистецьке краєзнавство, митці Волині, фольклор Волині, регіональний підхід.*

Viktoriia Prokopchuk, Rivne, Ukraine

ARTISTIC VOLYN IN LOCAL RESOURCES: NAMES AND FATES

Annotation. *Excursion into history of Volyn folklore research is done. It is a foundation of development of local art in inter-disciplinary vector. This direction covers the spheres of different kinds of art: musical art, dance art, decorative and applied art oral tradition. Retrospective review of creative activity of outstanding artists and explorers of the region is described. These facts give the possibility to study deep national traditions and wide cultural ethnic diversity. Different aspects of influence of Rivne and Volyn regions on formation and creative self-expression of artists are considered. It gives the possibility to learn Volyn (Rivne) region as holistic artistic and synthesized cultural phenomenon. Pedagogical aspects of local art as a basis of local art are emphasized. Fundamentals of Ukrainian ethnopedagogics, folklore and national patriotic education of activity and creative heritage of famous teachers and artists of Ukrainian culture are described. The role of local art as a component of the system of local history sciences and integral part of national patriotic education of youth is found out. It is a strategic task of nationwide scale and the main direction of modern education of future generation of the state and nation. Context of local art is analyzed as a scientific field and content of music region culture and as a subject in higher education institution. The importance of regional approach and local history subjects, especially the development of local art as an integral part of Ukrainian education at all levels is emphasized. Studying life and work of artists of the region is very important for future education of art teachers and the students of all art specialties.*

Keywords: *local history, local art, outstanding artists of Volyn region, folklore of Volyn, regional approach.*

Хто не належить вітчизні своїй,
той не належить і людству
Дж. Байрон

Світове економіко-політичне та соціально-культурне напруження досягає високої концентрації, актуалізуючи проблеми діалогу та міжкультурного взаєморозуміння. Однак у час драматичних історичних подій на тлі лютої повномасштабної агресії рф і боротьби України за свободу, незалежність та суверенітет відбувається справжнє національне відродження, стрімке піднесення духовних сил та цінностей, які були розпорошені в часі й просторі. Всезростаюча роль національного (регіонального) ренесансу, висуває стратегічним завданням виховання патріотизму, національної самосвідомості, поваги до культурно-історичного минулого, культурних (мистецьких) цінностей і традицій, збереження та утвердження національно-культурної ідентичності й самобутності як культурного коду нації. Ці завдання є найголовнішим напрямом виховання, про що зазначено у низці державних документів: «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України», «Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки», «Заходах щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року», Законі Україні «Про освіту» тощо[549].

Утвердження патріотичних цінностей та національно-культурної самобутності, поваги до культурно-історичного минулого України, культурно-мистецьких надбань і традицій починаються з любові до рідного краю, із пізнання його історії, культури, традицій. Пізнання культури рідного краю пробуджує відданість Батьківщині, вчить шанувати свій народ, зокрема й етноси, що історично проживали в Україні. Вбираючи в себе традиції минулих поколінь, молоде покоління сповнюється рушійною силою, яка стає міцним фундаментом для щасливого майбутнього нації й держави. Тому важливою складовою системи освіти на усіх її рівнях в Україні повинен бути *регіональний підхід* та краєзнавчі дисципліни, зокрема в напрямі розвитку мистецького краєзнавства.

Краєзнавство – наука, яка досліджує пракоріння і джерела ментальності та національної ідентичності, зберігає історичний досвід поколінь, органічно поєднуючи минуле, сучасне та майбутнє, через усвідомлення особистістю своєї причетності до культурних (мистецьких) традицій своєї «Малої Батьківщини» виховує любов до краю й Вітчизни. Лише через пізнання свого краю можна осягнути долю усієї держави й нації, відтак лише через місцевий (крайовий) патріотизм формується патріотизм всеукраїнський[550].

Як відомо, за змістовим наповненням краєзнавство розподіляється на кілька напрямів: історичне, літературне, етнографічне, географічне, мистецьке тощо[551].

У свою чергу, *мистецьке краєзнавство* входить до системи краєзнавчих наук та вивчає діяльність і творчий доробок діячів художньої культури й мистецтва, пов'язаних з краєм, розподіляючись на музичне, театральне, хореографічне, краєзнавство у сфері

[549] Закон Україні «Про освіту» № 2145-VIII (5.07.2022). Р. 19. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

[550] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне: О. Зень. С. 34.

[551] Там само. С. 34.

образотворчого мистецтва, архітектури, музейної діяльності мистецького профілю тощо[552].

Мистецьке краєзнавство тлумачимо у двох аспектах: як наукову галузь і зміст музичної культури краю та як навчальну дисципліну в закладі вищої освіти для підготовки педагогів усіх мистецьких спеціальностей. Причому, мистецтво Рівненщини розглядаємо як мистецтво багатоетнічного історико-етнографічного регіону Волині, розвиток якого відбувався у взаємодії усіх культур етносів, які проживали в краю та пізнання якого є важливим для усвідомлення цілісної картини культурно-мистецьких і педагогічних процесів в Україні, зокрема його особливостей в аспекті мистецького краєзнавства. Такий підхід спрямований на формування фахівця з цілісним поглядом на світ, що ефективно впливає на його мистецько-педагогічну діяльність[553].

На необхідності краєзнавчого компоненту, як стрижневого у вихованні, зокрема й художньо-естетичному, наголошували практично всі видатні педагоги та діячі української культури, які досліджували культурні пракорені української нації та заклали підвалини українознавства, краєзнавства, народознавства, етнопедагогіки (Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, П. Куліш, А. Макаренко, О. Пчілка, С. Русова, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Леся Українка, К. Ушинський, І. Франко, П. Чубинський, Д. Яворницький та ін.).

Так, пригадаємо, що саме рідну мову і мистецтво (спершу національне, потім світове), національні свята та народні традиції вважала основою виховання український педагог *С. Русова*, наголошуючи на важливості якнайглибшого пізнання свого рідного краю у навчанні[554]. Творець української національної школи *К. Ушинський* підкреслював необхідність розвитку у дітей «інстинкту місцевості» як здатності бачити навколишнє середовище в контексті культури суспільства, рекомендуючи вивчати шкільні предмети за принципом «кола, що розширюється»: від близького й знайомого (рідний край), до далекого й загального (країна). Педагог першим запропонував ввести шкільний курс «Вітчизнознавство» як могутній засіб пізнання країни в початкових школах, що знайомив би учнів з національним характером народу, його культурно-історичними звичаями та традиціями[555]. Світоч української етнопедагогіки *М. Стельмахович* акцентував невичерпні можливості краєзнавства і безмежний потенціал фольклору та наголошував на народних традиція, звичаях, святах, прикладному мистецтві тощо як на найважливіших засобах естетичного виховання[556]. Педагог *В. Сухомлинський* наголошував, що справжньою людиною та патріотом дитина стає коли долає шлях з вчителем від любові до рідного краю до розуміння історичної долі народів усього світу; саме через мову і мистецтво, фольклор, традиції і звичаї кожен народ творить свою систему етнічних цінностей, яка є відображенням його особливостей національної свідомості[557]. Автор численної кількості напрацювань з етнографії і фольклору, понад 150 праць з розвитку краєзнавства *І. Франко,* акцентуючи необхідність вивчення історії і культури свого

[552] Дикало, В. (2016). Музичне краєзнавство Рівненщини як навчальний курс: до постановки проблеми. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн.*, № 2 (86), С. 33.
[553] Там само.
[554] Проскура, О. В. (Упор., передм., коментарі). (1996). *Русова, С. Вибрані педагогічні твори*. Київ : Освіта.
[555] Ушинський, К. (1995). Твори : в 6-ти т, (Т. 6.). Київ : Рад. школа.
[556] Стельмахович, М. Г. (1997). *Українська народна педагогіка.* Київ : ІЗМН.
[557] Сухомлинський, В. О. (1976). *Сто порад учителеві*. Вибр. твори: В 5 т. Київ, (Т. 2). С. 419–655.

рідного краю, гостро критикував політику тодішнього уряду у галузі освіти та схвалював й ставив у приклад навчання й добре організовану краєзнавчу роботу в школах Німеччини, Данії та Швеції, де наука краєзнавство вже з початкової школи є одним із найважливіших предметів навчання[558].

Дослідження питань змісту краєзнавства в системі освіти, конкретизації форм та методів краєзнавчої роботи знаходимо в працях багатьох учених (Л. Баженов, М. Кострица, В. Матіяш, Н. Побірченко, В. Прокопчук, П. Тронько, О. Шамрай та ін.). Вивчаються й окремі напрями краєзнавства Волині, а саме: історичне краєзнавство (праці Г. Бондаренка, О. Булиги, Г. Бухало, В. Данілічевої, Г. Данильчук, М. Крикун, М. Кучінко, Б. Прищепи, О. Прищепи, О. Цинкаловського, І. Ярмошика та ін.); літературне краєзнавство (Г. Дем'янчук, П. Кралюк, І. Нагорна, І. Пащук та ін.); безпосередньо культурно-мистецьке краєзнавство Волині постало предметом уваги у працях М. Бендюка, В. Войтовича, В. Луца, В. Ковальчука, Т. Пархоменко, О. Семенович, Б. Столярчука, Н. Супрун, А. Українець, М. Федоришина, Р. Цапун, С. Шевчука та ін.

Невід'ємним складником мистецького краєзнавства є вивчення фольклору різних видів мистецтва, що окрім музичного охоплює фольклор танцювальний, театральний, усну поетичну творчість, декоративно-ужиткове мистецтво тощо, історіографія яких потребує розгляду в контексті становлення краєзнавства як науки. Здійснімо екскурс в історію досліджень фольклору Волинського краю.

Народну музичну традицію в Україні, зокрема і на Волині, окрім вітчизняних фольклористів та етномузикознавців (М. Біляшівський, М. Драгоманов, К. Квітка, Ф. Колесса, М. Коробка, М. Костомаров, В. Кравченко, О. Пчілка, Леся Українка, П. Чубинський та ін.) фіксували іноземні дослідники (Я. Гофман, М. Грабовський, З. Доленга-Ходаковський, О. Кольберг, Ю. Крашевський та ін.), яких цікавило в нашій культурі особливе: багатоголосся, ритміка, мелодика, розмір, гармонічні звороти тощо.

Так, вагомий внесок у розвиток волинського краєзнавства зробив польський культурно-освітній діяч, краєзнавець **Я. Гофман** (1896–1964), який майже 20 р. присвятив дослідженню Волині та у 30-х рр. XX ст. організував плідну краєзнавчу роботу у Рівному. До міста прибув 1923 р. для організації відділу позашкільної освіти, працював учителем і директором школи (1923–1940), був головою Рівненського правління Спілки польських вчителів (1927–1939) та уповноваженим з державної охорони доісторичних пам'яток Волинського воєводства (1924), очолював крайову спілку вчителів польських шкіл (1923–1935), створив музей господарства Волині (1936–1939). Вивчав етнографію та історію Волині, зібрав понад 100 автентичних зразків вишиванок й волинських писанок, які зберігаються у Волинському краєзнавчому музеї. Заснував перше на Волині краєзнавче видання «Рочник Волинський», що виходило у Рівному (1930–1939) та містило праці з різних ділянок знання про Волинь (зокрема з фольклору та етнографії)[559].

---

[558] Прокопчук (Дикало), В. І. (2019). Мистецьке краєзнавство як науково-педагогічна проблема. *Інноватика у вихованні : зб. наук. праць / упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Р. Л. Сойчук, Т. С. Ціпан та ін.* Рівне : РДГУ, Випуск 10, С. 226–233. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i10.189. С. 47.

[559] Прищепа О., & Прищепа Б. (2002). Якуб Гофман – організатор досліджень історії та культури Волині. *Етнокультурна спадщина Рівненського Полісся* : *наук. видання*. Рівне: Перспектива, Вип. II. С. 101–103; Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* № 1 (187), С. 112. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

Польський історик, письменник, фольклорист **М. Грабовський** (1804–1863), який народився у с. Золотіїв, є автором творів про культуру й життя українців, як носіїв слов'янської самобутності, а саме: роман «Тайкури: народна повість» (1845–1846); праці «Українські мелодії» (1828), «Про українські пісні» (1837); «Про українські народні легенди» (1845*)* тощо[560].

Польсько-український фольклорист та етнограф **З. Доленга-Ходаковський** (1784–1825) збирав фольклорно-етнографічні матеріали Волині та Полісся. Ним зафіксовано близько 2000 українських і понад 1000 білоруських, польських народних пісень, які опубліковано у працях «Про слов'янство перед християнством» (1818), «Про галицькі пісні» (1829), «Українські народні пісні в записах З. Доленги-Ходаковського» (1974) тощо[561] [562] [563].

Майже чверть століття (1856–1880) вивчав фольклор Волині й Полісся польський композитор і фольклорист **О. Кольберг** (1814–1890). Зокрема на Рівненщині дослідник зібрав понад 30 пісень, вміщених у працях «Казка з Полісся», «Весільні звичаї та обряди з Полісся», «Покуття» (1889), «Волинь» (1907). Повне видання його творів у 70 томах вийшло у Польщі (1961–1980). Монографія «Волинь», що складається з 2-х розділів («Західна Волинь» та «Східна Волинь») містить матеріали з Рівненської, Волинської, Житомирської, Тернопільської, Хмельницької та інших областей. Робота над фольклорно-етнографічною працею тривала до кінця життя та побачила світ лише через 27 р. після його смерті. «Волинь» О. Кольберга стала не лише значущою подією у діяльності польського вченого, як дослідника української народної традиції, а й займає значуще місце розвитку української фольклористики[564] [565] [566].

Вагомий фольклорно-етнографічний спадок залишив польський письменник, етнограф **Ю. Крашевський** (1812–1887), який проживав на Волині понад 20 р., що у науково-творчому плані є найбільш плідними. Праці з фольклористики, мистецтва, етнографії становлять близько 600 томів, серед них твори про життя, традиції й побут волинян («Спогади з Волині, Полісся і Литви», 1840; «Волинські вечори», 1859, «Хата за селом», 1854, «На Поліссі» та ін. На Волині письменник оселився 1838 р., зокрема купив с. Омельне (Луцького повіту Волинської обл.), у 1840 р. став господарем с. Городок Рівненської обл. У 1853–1957 рр. проживав в Житомирі – центрі польського життя на Волині, там був попечителем шкіл; директором театру, де ставилися його твори; начальником статистичного комітету, що дало можливість відновлювати пам'ятки

---

[560] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* № 1 (187), С. 109. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349; Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста. С. 319.

[561]Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* № 1 (187), С. 109. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349

[562] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[563] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста.

[564] Збир І. Історія написання збірника «Волинь. Обряди, мелодії, пісні» Оскара Кольберга. *Мандрівець* : *наук. журн*. Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Тернопіль. 2013. №3. С. 54–58.

[565] Столярчук, Б. (2021, 21 листопада). «Гориною» вишита доля рівненського митця. *7 днів.* https://7dniv.rv.ua/suspilstvo/vyshyta-dolia-myttsia-z-rivnoho/. С. 325–326.

[566]Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 108–113. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349. С. 109–110.

архітектури та мистецтва; заснував Житомирську бібліотеку; займався видавничою діяльністю [567] [568] [569].

Як відомо, український історик і фольклорист **М. Драгоманов** (1841–1895), будучи у відрядженні 1870 р. проїздом, був у Рівненському краї (м. Дубно, Корець, Радивилів, Рівне) та записував фольклор, проводив історичні розвідки Волині тощо[570] [571] [572].

З Волинню корінням родоводу пов'язаний фольклорист і поет **П. Чубинський** (1839–1884): його прадіди Казимир та Павло (Франц) під прізвищем Чуб родом з Рівненщини (с. Перемилівка, нині Млинівщина). Крім того, упродовж двох років етнолог очолював експедицію географічного товариства, яке вивчало фольклорно-етнографічний досвід Рівненщини (1869–1870). Так, наковці дослідили 56 повітів України, зокрема і 10 повітів Волині. Обстежений матеріал видано у «Трудах этнографическо-статистической экспедиции в Западнорусский край, снаряженной Императорским Русским Географическим Обществом. Юго-Западный отдел. Материалы и исследования, собранные П.П. Чубинским» (7 т., 1872–1878). Фундаментальна робота містить понад 4000 обрядових пісень, близько 300 казок, легенд, звичаїв, прикмет, понад 60 обрядів родин, хрестин, весіль тощо, також опис побуту, карти говорів та етнографічно-статистичні матеріали національних меншин[573] [574] [575].

Письменниця, фольклористка й етнограф **О. Пчілка** (1849–1930) досліджувала Волинський фольклор, проживаючи у краї (с. Чекно Рівненської обл.). Окрім пісень, обрядів, звичаїв, традицій вагомим спадком є колекції зразків народних вишивок та художніх візерунків дослідниці[576].

Пригадаємо і значущу фольклористичну діяльність дочки Волинського краю, уродженої в м. Новограді-Волинському, письменниці **Лесі Українки** (1871–1913), а саме: цикл «Купала на Волині» (1893); «Дитячі ігри, пісні та казки з Ковельщини, Луччини та Звягельщини» (1902); оповідання «Приязнь» про життя волинського Полісся (1905); драму-феєрію «Лісова пісня» (1911), де збережені для поколінь легенди і звичаї Волині; кількасот знайомих їй народних пісень краю (майже 250 зрізків), що

[567] Там само.
[568] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.
[569] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста. С. 321.
[570] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 108–113. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349. С. 110.
[571] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.
[572] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста. С. 321–322.
[573] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 108–113. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349. С. 110.
[574] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.
[575] Шевчук, С. (2009). Волинь у народознавчих зацікавленнях Павла Чубинського. *Поліссєзнавство у фольклорно-етнографічних і літературно-мистецьких дослідженнях.* Рівне : Волин. обереги, С. 15–25.
[576] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

записані К. Квіткою та видані двома книгами у «Народних мелодіях з голосу Лесі Українки» (1917, 1918) тощо[577] [578].

Примітно, що народну музичну традицію Волинського, Поліського та Рівненського краю досліджував засновник українського етнографічного музикознавства, композитор **Ф. Колесса** (1871–1947) разом з Рівненським дослідником Ю. Цехміструком у 1937 р. Так, музичний фольклор Полісся міститься у працях «Ритміка українських народних пісень» (1907) та «Народна музика на Поліссі» (1939)[579] [580581].

Знавець волинського народного мистецтва **Ю. Цехмійструк** (1895–1968) з фонографом об'їхав понад 50 місцевостей Волині та від понад 150 виконавців-носіїв автентичної музичної народної творчості записав більше 700 зразків вокальної та інструментальної народної музики. Цінним джерелом збереження та пропагування Волинської народної музичної традиції є його фольклористичний доробок 1936–1937 рр., що складає два зошити картотеки нотних транскрипцій з текстами. Автор збірки хорових обробок «Wolyn» (1938); праці «Волинські народні пісні» (1937), яка містить понад 500 зразків народного волинського мелосу Рівненського, Кременецького, Дубенського, Луцького повітів та була видана як результат участі у конкурсі вчителів на записування волинських народних мелодій на поч. 30-х рр. ХХ ст. [582] [583] [584].

Вагомий внесок у розбудову краєзнавства на Волині зробив фольклорист, етнограф, музеєзнавець, перший теоретик етнографічної музейної справи в Україні, один із засновників етнографічної секції Товариства дослідників Волині у Житомирі **В. Кравченко** (1862–1945). Займався музейно-просвітницькою діяльністю у Житомирі: сприяв заснуванню Музею Товариства дослідників Волині (1913), де завідував етнографічним відділом; був одним з організаторів «Просвіти»; започатковував краєзнавчі гуртки тощо. Відкривав музейні осередки на Волині, де читав лекції з краєзнавства (понад 800), впроваджував програму етнографічного дослідження Волині, досліджував культуру національних меншин краю тощо. Пісні, легенди, звичаї Волинського краю (Корця, Острога Рівненської обл.) видав в народознавчій праці «Этнографические матеріалы», «Труды Общества исследователей Волыни» та ін.[585] [586] [587].

---

[577] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 110. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349

[578] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[579] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 108–113. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349. С.111.

[580] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[581] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста. С.25.

[582] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 108–113. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349. С.111.

[583] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[584] Столярчук, Б. (2012). *Енергетика слова. Рецензії, дослідження, нариси, статті.* Рівне. С.79-83.

[585] Лобода, Т. М. (2008). *Василь Кравченко. Громадська, наукова та просвітницька діяльність*. Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України.

[586] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 111. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349

[587] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

Примітно, що на Рівненщині понад 10 оків. (1895–1914) перебував етнограф, мистецтвознавець та музейний діяч **М. Біляшівський** (1867–1926). У с. Городок Рівненської обл. на запрошення збирача старожитностей, громадського й політичного діяча барона Ф. Штейнгеля брав участь у заснуванні й розбудові приватного музею барона у його родинному маєтку. Музей був заснований на кошти барона 1896 р. та став одним з перших в Україні музейних закладів краєзнавчого спрямування. Крім того, М. Біляшівський записував народні пісні, легенди, пам'ятки Волині (1890–1917), уклав українсько-російські діалектичні словники волинських говірок, які зберігаються в бібліотеці НАН України та в Музеї етнографії у Санкт-Петербурзі[588] [589] [590].

Особливу цінність складає народознавча діяльність композитора, мистецько-педагогічного просвітника, дослідника народної музичної традиції Волині **С. Козицького** (1883–1941). Очолював товариство «Просвіта», працював народним учителем, створив ансамбль народних інструментів, церковний та світський хори, викладав у церковноприходських школах, видав підручник для школярів, який зберігається в Дубнівському історико-культурному заповіднику. Відродив у побуті Волинського краю автентичні вертепні різдвяні драми. Писав музику на власні поетичні твори. Фіксував фольклор народних пісень півдня Волині і Полісся та робив його обробки, зокрема, розшифрував понад 100 пісень зимового циклу у с. Острові Дубенського р-ну Рівненської обл.: пісенно-обрядовий фольклор, зібраний на початку. XX ст. видано у працях «Народні пісні Волині, Поділля і Холмщини» (2014), «Сивий туман на долині» (1998)[591] [592] [593].

Зауважимо, що культурно-мистецька минувшина м. Рівного не є надто щедрою на кількість імен, тим вагомішою є творча спадщина митців краю і водночас тим ґрунтовнішого дослідження вона потребує для збереження, успадкування та найповнішої передачі нащадкам. Розглянемо деякі сторінки цієї спадщини.

Відкриває цікаву завісу культурно-мистецького минулого м. Рівного життя родини магнатів Любомирських (нащадків Василя-Костянтина Острозького) та зокрема **Казимира Любомирського** (Казімеж Анастасій Кароль Любомирський, 1813, Чернівці, тепер Вінницької обл. –1871, Львів), польського аристократа, композитора, поета, освітнього діяча та мецената. Рід Любомирських, які 216 років володіли м. Рівне, залишив по собі чимало таємниць та загадок, і п'ятий рівненський князь династії – Казимир – не виняток[594].

Майбутній композитор був онуком київського кастеляна (управителя містом) Юзефа Олександра Любомирського (сина найбагатшого магната й князя Речі Посполитої), сином віце-губернатора Волині, генерала польського війська, володаря

---

[588] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 111. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349

[589] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[590] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста. С. 318.

[591] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 111. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349

[592] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[593] Столярчук, Б., & Юзюк, О. (Ред.-упор.). (2014). *Козицький С. О. Народні пісні Волині, Поділля і Холмщини.* Рівне: О. Зень.

[594] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 241.

Рівного і Олександрії, князя Фридерика Любомирського та Францішки Залуської з графського роду. Так сталося, що мати покинула малих синів – двохлітнього Казімежа та п'ятилітнього Владислава, так ніколи і не повернувшись до Рівненського маєтку. Батько, вдруге одружившись з акторкою віденського театру, занурився в улюблене будівництво: проектував та керував розбудовою м. Рівного, не шкодуючи особистих коштів та власної землі (на місці оранжереї родового маєтку була зведена гімназія, де нині розташоване приміщення краєзнавчого музею). Мистецька атмосфера князівського двору Любомирських, які мали свій хор, оркестр, театр тощо, неабияк сприяла творчому розвитку майбутнього музиканта-просвітителя. Його хист та любов до музики помітила і підтримала бабуся княгиня Людвіка, яка займалася вихованням К. Любомирського, що стало поштовхом до навчання у капельмейстера Рівненського палацового оркестру Любомирських Й. Шмідберга. Загальну та подальшу музичну освіту композитор здобув у Кременецькому ліцеї, а згодом навчався у німецького віолончеліста й композитора Ю. Дотцауера в м. Дрездені[595] [596] [597].

Рівненський князь К. Любомирський за життя був знаний як композитор і поет в Європі та на Волині. Його пісні мали неабияку популярність як в аристократичних так і у простих колах. Любив подорожувати Європою, де спілкувався з мистецькою інтелігенцією. Товаришував з Ф. Лістом, Ф. Шопеном та учителем Ф. Шопена теоретиком музики німцем Ю. Ельснером, творцем польської опери С. Монюшком, польськомовним поетом, композитором та диригентом, вихованцем кременецького ліцею, володарем м. Коростишева (Житомирська обл.) Г. Олізаром, письменником К. Крашевським та його старшим братом – польським письменником й дослідником Волині Ю. Крашевським, близька дружба з яким тривала упродовж всього життя тощо. У 1852–1858 рр. у Варшаві композитор виконував обов'язки віце-президента «Товариства допомоги збіднілим музикантам і дітям-сиротам померлих музикантів», заснованого Ю. Ціхоцьким. Крім того, у Варшаві він мав музичний салон, щотижня влаштовував аристократичні мистецькі вечори, які були не лише даниною моді, а й щоразу ставали гучними подіями міста. Також був членом багатьох мистецьких товариств у Франції та Німеччині, почесним членом Галицького Музичного Товариства у Львові (1858) тощо. На честь К. Любомирського була запроваджена нагорода за значні досягнення в музиці – медаль із його портретом (єдиним прижиттєвим зображенням музиканта)[598] [599] [600] [601].

1860 р. К. Любомирський оселився в Рівненському маєтку – фамільному палаці, іменованому за вишукану красу «білим палациком на Гірці» (зараз парк культури та

---

[595] Калько, С. (2020, 31.10). *Таємниці життя і смерті рівненського князя-композитора.*РівнеРетроРитм на хвилях нашої пам'яті. http://retrorivne.com.ua/taiemnici-zhittja-i-smerti-rivnenskogo-knjazja-kompozitora/

[596] Кульчинський, С. (Ред.-упор.). (2022). *Казимир Любомирський. Фортепіанні п'єси. Нотне видання.* Рівне. С. 3-7.

[597] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 242.

[598] Єршов, В. О. (2005). Духовний світ митця Г. П. Олізара. *Українська полоністика, № 2 (філологічні дослідження),* С. 157–173.

[599] Калько, С. (2020, 31.10). *Таємниці життя і смерті рівненського князя-композитора.*РівнеРетроРитм на хвилях нашої пам'яті. http://retrorivne.com.ua/taiemnici-zhittja-i-smerti-rivnenskogo-knjazja-kompozitora/

[600] Кульчинський, С. (Ред.-упор.). (2022). *Казимир Любомирський. Фортепіанні п'єси. Нотне видання.* Рівне. С. 3–7.

[601] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 243.

відпочинку ім. Т. Шевченка), який отримав у спадок від батька. Родовий фільварок Любомирських став культурно-мистецьким осередком не лише м. Рівного, а й усієї Волині. На традиційні ярмарки, свята обжинок, зажинок, жниварські та інші обрядові гуляння з'їжджалася не лише Волинська шляхта, а й відомі культурно-мистецькі діячі з Європи: італійський художник П. Піццаллі; композитор і скрипаль-віртуоз А. Контський, який проїздом через м. Рівне до заснованого ним музичного інституту (консерваторії) у Варшаві давав у маєтку К. Любомирського концерти; оперні актори з Італії; М. Костомаров (у той час вчителював у Рівненської гімназії); цар Олександр II з дружиною; військово-політичний діяч Т. Костюшко та ін. У родовому маєтку звучали твори і самого К. Любомирського, який влаштовував святкові музичні й театральні вечори, грав на фортепіано або скрипці[602].

На жаль, творчість композитора, піаніста, скрипаля К. Любомирського була забута після смерті. Його нотний доробок, який видавався у м. Дрезден, Варшава, Петербург тощо, потребує дослідження. Віднайдений творчий спадок містить близько 60 вокальних та інструментальних творів, серед яких понад 40 фортепіанних мініатюр (переважно вальси, мазурки), чимало творів з присвятою (мазурки дружині кн. Зінаїді). К. Любомирський є співавтором музики до опери «Ванда» С. Монюшка (1845), яка так і не побачила блиску рампи та автором музики до «Італійського сонету з-над берегів Тетерева» Г. Олізара тощо. 36 пісень для голосу та фортепіано К. Любомирського були дуже популярні того часу як серед простого селянського люду, так і в аристократичних колах. Найбільший успіх мала лірична, проникліва пісня на вірш Г. Зєлінського «Ojgwiazdeczko, cośbłyszczała…» («О, зіронько, що ти так блищиш», 1852 р., присвята Марії Менженьській), яка стала і колисковою, і колядкою, і своєрідним гімном Польщі та, вражаючи силою емоційного впливу, виконується сьогодні. Так, «Зіроньку» виконував американський актор та співак Ф. Сінатра: у фільмі «Чудо дзвонів» (1947) та в програмі американського телебачення «Нехай Польща буде Польщею» у 1982 р. [603] [604].

Цікаво, що за деякими припущеннями, мелодія «Зіроньки» могла стати прототипом мелодії національного гімну України: композитори-ровесники неодноразово зустрічалися у Львові в час найбільшої популярності пісні; мінорна лірична мелодія пісні могла бути трансформована М. Вербицьким в урочистий хорал майбутнього гімну України (або ж вплинула на музику Вербицького).

К. Любомирський фінансував розвиток освіти, займався інвестиціями, розбудовою Рівного. Так, до кінця життя опікувався Рівненською гімназією, яку заснував батько; облаштував лікарню для селян; власну землю та один будинок маєтку віддав для дворянського клубу; фінансував пансіон благородних дівиць п. Бондіні – перший жіночий навчальний заклад у місті; у 1858р. розпочав будову католицького костелу Святого Антонія Падуанського (зараз Зал камерної та органної музики Рівненської обласної філармонії), що добудований його сином Станіславом після

[602] Там само.

[603] Єршов, В. О. (2005). Духовний світ митця Г. П. Олізара. *Українська полоністика, № 2 (філологічні дослідження),* С. 157–173.

[604] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 244.

смерті К. Любомирського у 1899 р. На початку XX ст. у костьолі було встановлено епітафію родині Любомирських, де було вибито також ім'я К. Любомирського[605].

К. Любомирський є одним з найяскравіших представників віденської музичної школи на Волині. Усе життя композитор писав музику, коли тіло перестало слухатися – писав про музику, займався музичними та літературними перекладами. Тринадцять останніх років життя був паралізований (мав хворобу хребта, яка і призвела до паралічу), похований на Личаківському кладовищі у м. Львові, де ймовірно лікувався [606] [607] [608].

Як відомо, князі Любомирські були нащадками князя Василя-Костянтина Острозького (1526–1608), політичного і культурного діяча, засновника найстарішої української науково-освітньої установи Острозької академії; найбільшого після короля землевласника Речі Посполитої, якому належало понад 80 міст й 3000 сіл, серед усього майже половина Волинського воєводства: Рівне, Дорогобуж, Дубно, Звягель, Острог, Тернопіль, Чернігів тощо[609].

Рід Любомирських, не будучи з природних князів, розбагатів на управлінні королівськими солеварнями. Себастьян Любомирський у 1595 р. став першим сенатором із роду Любомирських у чині кастеляна, отримавши від німецького імператора титул графа. Його син, граф та львівський воєвода Станіслав Любомирський, який взяв шлюб з онукою князя Василя-Костянтина Острозького, княжною Софією Олександрівною Острозькою у 1613 р., був головнокомандувачем переможного польсько-литовського війська у битві під Хотином 1621 р. та уклав перемир'я з османами, чим і заслужив у німецького імператора титул князя. Князь Здзіслав Любомирський, освітній діяч та благодійник, голова міського самоуправління м. Варшави, голова Регентської Ради Королівства Польського проголосив про відновлення незалежності Польської держави 7 жовтня 1918 р. (згодом дату перенесли на 11 листопада).

Серед нащадків роду Любомирських, які упродовж кількох століть володіли містами, селищами тощо у Польщі та в Україні, були видатні політичні й державні мужі, яких називали «Першими громадянами Речі Посполитої», культурно-освітні та громадські діячі, вчені, музиканти й письменники, промисловці та сільськогосподарники, фінансисти, меценати та колекціонери тощо[610].

---

[605] Orłowicz, M. (1929). *Ilustrowany przewodnik poWołyniu.* Łuck.

[606] Калько, С. (2020, 31.10). *Таємниці життя і смерті рівненського князя-композитора.*РівнеРетроРитм на хвилях нашої пам'яті. http://retrorivne.com.ua/taiemnici-zhittja-i-smerti-rivnenskogo-knjazja-kompozitora/

[607] Przybylski, T. (1973). Lubomirski Kazimierz (1813–1871). *Polski Słownik Biograficzny*. Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk : Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, (T. XVIII/1), zeszyt 76. S. 245.

[608] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[609] Ворончук, І. О. (2010). Острозький Василь-Костянтин Костянтинович. *Енциклопедія історії України : у 10 т. Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України*. Київ : Наукова думка (Т. 7 : Мл – О). (с. 690–691). http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozkyj_V

[610] Ворончук, І. О. (2010). Острозький Василь-Костянтин Костянтинович. *Енциклопедія історії України : у 10 т. Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України*. Київ : Наукова думка (Т. 7 : Мл – О). (с. 690–691). http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozkyj_V; Калько, С. (2020, 31.10). *Таємниці життя і смерті рівненського князя-композитора.*РівнеРетроРитм на хвилях нашої пам'яті. http://retrorivne.com.ua/taiemnici-zhittja-i-smerti-rivnenskogo-knjazja-kompozitora/; Манько, М. (2016, 09.07). *Князі Любомирські – нащадки Василя-Костянтина Острозького.*Державний історико-культурний заповідник міста Острога. https://ostrohcastle.com.ua/knyazi-lyubomyrski-nashhadky-vasylya-kostyantyna-ostrozkogo/; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 241–245; Przybylski, T.

Яскравий слід у мистецькому житті Рівненщини залишив **Томаш Оскар Сосновський** (1812–1886), українсько-польський скульптор, представник академізму (класицизму), Почесний доктор 24 художніх академій світу.

Народився митець у с. Новомалин Острозького р-ну Рівненської обл. (раніше – Волинська губернія). Після закінчення одного з найкращих навчальних закладів Волині – Кременецького ліцею, здобував освіту в академіях мистецтв Варшави (1831 (33) – 1833 (35)), Берліна (1833–1835) та Рима (1836–1838). Пізнавав мистецтво у таких знаних майстрів, як скульптор П. Малінський, польські художники К. Каневський та Я. Бланк, засновник берлінської школи скульпторів Х. Раух, датський скульптор Б. Торвальдсен, італійський скульптор П. Тенерані та ін. У 1843–1846 рр. мешкав у м. Варшаві. Із середини 1840-х рр. до самої смерті жив та працював у м. Римі, де й похований. Там свою діяльність пов'язав з Академією Святого Луки, де Т. Сосновського було обрано на найвищу посаду регента (до нього регентами були лише живописці та архітектори). Також був директором музеїв та галерей Рима, інспектував художні установи Італії. У 1854 р. був відзначений папою Пійем IX найвищою нагородою – золотим орденом св. Григорія Великого[611] [612].

Т. Сосновський є автором понад ста біломармурових шедеврів, що прикрашають храми та музеї України, Польщі, Італії, Литви, Ізраїлю тощо. Головне місце в його творчості займають твори біблійної тематики ідеальної форми та досконалого духовного змісту, що втілені у постатях Христа, Мадонни та православних святих. Серед найкращих робіт Т. Сосновського – скульптури «Мадонна з немовлям», «Материнство Марії», «Мадонна непорочного зачаття», «ЕссеНомо», «Христос на смертному одрі», «Pieta» («Оплакування»), «Ангел Воскресіння», «Язловецька Біла Леді», три рельєфи Божої Матері з дитиною, «Невідома» («Зима») та ін.; чимало робіт на сюжети з історії античної Греції та Риму; «Маруся» (бюст дівчини в *народному костюмі Полісся*), що знаходиться в одній з приватних колекцій тощо[613].

Майстер світового рівня був надзвичайно скромною та безкорисною людиною, маючи усі можливості для ситого та розкішного життя жив просто та невибагливо, дивуючи усіх довкола. Володіючи в Україні кількома селами, зокрема у с. Новомалині родовим маєтком – замком-палацом, повним королівських коштовностей, понад 4000 підданих та прибутками з них, залишив усе це заради створення скульптур у Римі, облаштувавши своє життя в майстерні, схожій на сарай, живучи для мистецтва, в постійній праці з долотом у руках, підкріплювався шматком хліба та іноді простою їжею із загальної кухні, сором'язливо ховаючись від гостей, що заходили побачити його роботи. Усвідомлюючи високе призначення мистецтва, він усіляко підтримував молодих художників, купував дорогий мармур для їхніх скульптур тощо.

Творчий здобуток скульптора репрезентував академічний класицизм, проте митець був романтиком та стриманим реалістом. Найбільшим внеском у скарбницю світового мистецтва майстра є роботи, пов'язані з неосяжними образами Христа та Богоматері, що у такій великій кількості не вдалося створити жодному скульптору-

(1973). Lubomirski Kazimierz (1813–1871). *Polski Słownik Biograficzny*. Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk : Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, (T. XVIII/1), zeszyt 76. S. 30.

[611] Бендюк, М. (2012). Дата народження скульптора Томаша-Оскара Сосновського. *Острозький краєзнавчий збірник* / Держ. іст.-культ. заповідник м. Острога, Остроз. наук.-краєзн. т-во «Спадщина» ім. князів Острозьких ; за ред. М. Манько, М. Данилюк, С. Позіховської та ін. Острог : Нац. ун-т «Остроз. акад.». *Вип. 5.* С. 361–362.

[612] Войтович, В. М. (2015). Томаш Оскар Сосновський. Скульптура класицизму. Рівне : В. Войтович.

[613] Там само.

класицисту XIX ст. Твори Т. Сосновського прикрашають найвідоміші храми та музеї світу, а творчість належить українському, польському, італійському народам, проте щоразу майстер повертався до родового гнізда на Рівненщині, яке, як і Волинський край, через його постать набувають небувалого значення для цілого світу [614] [615].

У контексті багатоетнічності Волинського (Рівненського) краю пригадаємо ім'я **Ігнація Яна Падеревського** (1860–1941), видатного польського композитора, піаніста-віртуоза, диригента, педагога, мецената, державного діяча, політика, філантропа. Народився в Подільській губернії (нині Хмільницький р-н Вінницької обл.) в родині збіднілого польського шляхтича та українки з відомої родини Невицьких[616].

Справи про дворянське походження Падеревських та місця їх проживання знаходяться у фондах Волинських дворянських депутатських зборів Державного архіву Житомира. На Волині рід Падеревських з XVII ст., куди мігрував після втрати власного маєтку на Дрогичинщині. У Волинській губернії проживала родина у с. Дідковичі, Стара Котельня, м. Андрушівка, Івниця. Кілька років у дитинстві (під час арешту й ув'язнення батька за участь у січневому Польському повстанні 1863–1864 рр.) І. Падеревський мешкав у маєтку тітки на берегах р. Тетерів поблизу м. Чуднова (с. Новосілки Житомирської обл.; за іншими відомостями – також поблизу м. Шепетівка Хмельницької обл.), де майбутній піаніст-віртуоз розпочав навчання грі на фортепіано[617].

Нотні зошити з автографами композитора, фотографії зберігаються у літературному музеї м. Житомира, з яким пов'язана доля родини композитора: батька і його дружини (мати І. Падеревського померла невдовзі після його народження), двох братів та двох сестер. У 1890 р. піаніст, який вже досяг світового визнання, здійснив свою мрію – придбав для родини садибу (будинок і маєток) в Житомирі – центрі Волинської губернії (по вул. Подільській, 12), куди і сам любив приїжджати та влаштовувати концерти. І. Падеревський проживав переважно за кордоном, однак постійно залишався вписаним у Дворянській книзі Житомира разом з другою дружиною. Після смерті батька та мачухи композитор підтримував зв'язки з житомирськими родичами та мав наміри переїхати до Житомира[618].

Музичні здібності І. Падеревського виявилися рано: підбирав по слуху на фортепіано з трьох років, з чотирьох – навчався приватно у вчителів, у 12 – виступав з концертами в м. Острозі (Рівненська обл.), Ізяславі (Хмельницька обл.), Хмільнику, Вінниці, демонструючи блискучу техніку та музикальність. Грав на фортепіано при прикритій клавіатурі, повторюючи моцартівські прийоми. У 12 років у Києві вразив своїм виконавством композитора В. Заремби, який присвятив юному піаністу збірку фортепіанних п'єс, назвавши її «Малий Падеревський».

---

[614] Войтович, В. М. (2015). Томаш Оскар Сосновський. Скульптура класицизму. Рівне : В. Войтович.

[615] Rola-Bruni, A. (28.01.2019). *Rzym: Tomasz Oskar Sosnowski (1886) – artysta z pierwszych stron gazet.* Naszswiat.it.Polska strona włoch. https://naszswiat.it/historia/rzym-tomasz-oskar-sosnowski/

[616] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 171.

[617] Лясковька-Щур, В. А. (б.д.). *Вшанування пам'яті видатного земляка – Ігнація Яна Падеревського.* ГО «Житомирська обласна Спілка поляків України». Żytomierski Obwodowy Związek Polaków na Ukrainie. http://zozpu.zhitomir.net/1299/; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 172.

[618] Там само.

Обдарований юнак у дванадцять років вступив на навчання до Варшавської консерваторії – Варшавського музичного інституту (1872–1878), де займався у фортепіанних майстрів Р. Штробля, Ю. Яноти та П. Шлецера. Піаністичні успіхи у навчанні були продемонстровані у річному концертному турне молодого виконавця. Після закінчення консерваторії у 1879 р. обійняв посаду професора у цьому закладі (у 1885 р. викладав у Страсбурзькій консерваторії). Паралельно продовжив навчання як композитор у Берліні (у Ф. Кіля і Г. Урбана) та Відні (у Т. Лешетицького), де розпочав свою блискучу кар'єру піаніста[619].

Яскравий та стрімкий світовий злет піаніста-віртуоза І. Падеревського, якого порівнювали з А. Рубінштейном і Ф. Лістом, сприяв меті продовжити справу Ф. Шопена у світовому визнанні польського музичного мистецтва. Як виконавець вирізнявся блискучою технічною майстерністю, глибоким співучим звуком, широким емоційним діапазоном, темпераментною вишуканістю, граційною деталізацією, артистичною вишуканістю та манерністю, за що музичні критики називати його «воскреслим Шопеном», «левом Парижу» тощо. В основі репертуару – твори Ф. Ліста, Ф. Шопена, Й. Баха, Л. Бетховена, власні авторські опуси тощо. Підкорив найкращі сцени України, Європи та Америки, де дав понад 200 концертів (Львів, Київ, Одеса, Катеринослав, Ніжин, Відень, Лондон, Париж, Нью-Йорк тощо), грав для королеви Вікторії у Віндзорському замку (1891), став першим виконавцем, який дав сольний концерт у Карнезі-Холі для трьох тисяч шанувальників[620].

Яскрава піаністична кар'єра дозволила талановитому музиканту не лише пропагувати польське музичне мистецтво, а й поставити свою Вітчизну на міжнародну арену та здобути для неї незалежність. На початку ХХ ст. брав активну участь у політичному житті Польщі. Рішення присвятити себе політичній діяльності з 1909 р. (упродовж семи років) пов'язане з вимушеною перервою в піаністичній кар'єрі через пошкодження лівої руки внаслідок довготривалих занять за інструментом та заборони лікарів займатися на фортепіано упродовж року. Занурившись в удосконалення англійської та французьких мов для вільного спілкування зі світом про проблеми своєї Вітчизни, І. Падеревський вирішує, що сама доля надала йому час і шанс проявити любов до Польщі. Світова слава І. Падеревського-піаніста змушувала широку громадськість прислухатися до промов І. Падеревського-політика. Для того, щоб сказати світові про бажання поляків мати незалежну державу, знову повернувся до активної концертної діяльності по всьому світові (дав понад 300 концертів). Репертуар цього періоду складався виключно з польської музики, завдяки чому вона стала відомою в Європі та Америці як ніколи раніше. На кожному концерті за інструмент сідав лише після понад годину палких політичних промов, присвячених прагненням Польщі і поляків до волі. І. Падеревський у час Першої світової війни був представником Національного Комітету в США, у 1919 р. сформував Кабінет міністрів і став першим в історії незалежної Польщі прем'єр-міністром, також був обраний міністром закордонних справ Польщі та представником Польщі на мирній Паризькій конференції, підписав Версальський Трактат, був задіяний в створенні уряду В. Сікорського тощо. У найвідповідальніший для свого народу час він використав усі можливості свого світового визнання як піаніста та дружніх стосунків з видатними політиками на благо

[619] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 172.
[620] Там само. С. 172–173.

Польщі. За Версальським договором Польщу було офіційно визнано самостійною (акт визнання підписував І. Падеревський і Р. Дмовський). Наприкінці 1919 р. залишив посаду в польському уряді та виїхав з країни, проте політичної діяльності не покинув, залишившись першим делегатом Польщі при Раді Послів та першим делегатом у Лізі Націй[621] [622][623].

Втомившись від політики, у 1920 р. І. Падеревський повернувся до активної концертної діяльності, проте композиторською творчістю більше ніколи не займався. Відновлені інтенсивні заняття з фортепіано, що за період його політичної діяльності були важливим чинником у досягненні омріяної волі для Вітчизни, стали трампліном перед чималою кількістю концертів. Перший після семирічної перерви виступ, що відбувся у Карнеґі-Холі (Ньою-Йорк) у 1922 р., мав шалений успіх (піаніст більше години грав на біс). Набувши великих статків, придбав маєток у Польщі та вів життя «світського лева», не перестаючи активно давати концерти по всьому світу (у 1904 р. був з концертом навіть у Новій Зеландії). Тріумфальним успіхом та захопленням на шпальтах преси, яка називала його «сучасним королем піанізму», «королем фортепіано», «чаклуном клавіатури» супроводжувалися його концерти у Києві, Львові та інших містах України. Кошти з великих концертних турне у 1930-х рр. в Америці, Південній Америці, Південній Африці, Австралії, Англії, Франції та багатьох інших країнах Європи віддавав на доброчинність. Був відомим меценатом: заснував фонд для підтримки молодих польських композиторів та фонд допомоги безробітним музикантам, на його кошти споруджено чимало пам'ятників видатним діячам світової культури, займався будівництвом концертних залів, фінансував видавничу справу тощо.

І. Падеревський мав талант не лише в музичній та політичній сферах. У 1936–1937 рр. зіграв головну роль – самого себе у кінострічці угорського кінорежисера Л. Мендеса «Місячна соната», що увіковічила постать великого піаніста. Фільм став надзвичайно цінною пам’яткою через збереження на екрані постави рук майстра під час виконання ним творів його улюблених композиторів Ф. Шопена, Ф. Ліста та Л. Бетховена[624].

Композиторський доробок І. Падеревського (у стилі пізнього романтизму, з елементами фольклоризму) складає понад 70 опусів. Найвагомішими творами є опера «Манру», яку сам композитор вважав найважливішим твором (за мотивами повісті Ю. Крашевського «Хата за селом», лібрето львівського письменника й скульптора А. Носсіга), яка була поставлена у Львівському оперному театрі 1901 р, через тиждень після світової прем’єри в Дрездені, у 1904 р. – в Києві; симфонія «Полонія», сонати для скрипки та фортепіано, концерт для фортепіано з оркестром, варіаційні фортепіанні цикли, увертюра, сюїта для струнних, «Пісня» та «Романс» для скрипки та фортепіано, «Варіації та фугу» для струнного квартету, пісні на слова А. Міцкевича, К. Мендеса та А. Асника. Найбільший оркестровий твір композитора – Симфонія сі-мінор, написана в національно-романтичному дусі з часом виконання 70 хвилин та ін. Основу творчості

[621] Асталош, Г. Л. (2021). Історична постать Ігнація Яна Падеревського крізь призму синтезу мистецької та політичної діяльності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал, № 4, С. 129–133.

[622] Верещагіна, О. Є., & Григорчук, П. С. (2004). Подолянин І. Я. Падеревський – визначний польський політичний та музичний діяч. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського]. Серія : Історія,* Вип. 7, С. 100–104. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_ist_2004_7_22

[623] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[624] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

складають твори для фортепіано, варто пригадати «Польські танці», «Гуморески», «Менует» соль мажор, «Польську фантазію» для фортепіано з оркестром, сонату, прелюдії, вальси, полонези, менуети, мазурки, краков'яки та ін.[625] [626].

Також І. Падеревським (разом з Л. Бронарським і Й. Турчинським) було відредаговано і підготовлено видання Повного зібрання творів Ф. Шопена, опублікованого у Варшаві (1949–1958).

Мав титул Почесного доктора Honoris causa Львівського та інших 10 університетів Європи та Америки, Почесного громадянина Львова, Кавалера французького ордена Почесного легіону та ордена Британської імперії, володар найвищих відзнак Польщі – ордену Білого орла та Великого Хреста.

Серед його учнів – Л. Брохоцький, З. Дигат, В. Малцужиньський, С. Навроцький, З. Стойовський, С. Шпинальський, А. Шумовська та ін. Давав уроки піаністу А. Рубінштейну[627].

Під час одного з концертних турів митець захворів на запалення легенів та помер в Нью-Йорку. Композитор єдиний з іноземців удостоївся честі бути похованим поруч з відомими військовими діячами Америки у Вашингтоні. Його останню волю та заповіт – повернути останки до Варшави, коли Польща стане вільною й незалежною було виконано лише через 51 рік після смерті композитора. Остання «подорож» митця завершилася 1992 р. в найстародавнішому храмі Варшави – костелі Св Яна, куди було перевезено прах великого культурного й політичного діяча.

За більшовицької влади І. Падеревський був найзавзятішим ворогом, тому твори композитора стали відомі лише після розпаду СРСР. За радянської влади його листи десятиліттями не доходили до родини у Житомир, а його офіційні запити про сестру на Волині не мали результату. Сестра Марія Падеревська, продовжуючи жити у Житомирі усе життя таємно зберігала речі брата; не маючи власної сім'ї бідувала, життя присвятила викладанню музики. Після смерті композитора відмовилася від спадку та померла у злиднях. Нині садиба Падеревських потребує підтримки, на католицькому цвинтарі Житомира зусиллями місцевих краєзнавців встановлено хрест над могилою батька І. Падеревського та його мачухи[628].

---

[625] Калениченко, А. (2018). Падеревський Ігнатій Ян. *Українська музична енциклопедія* (Т. 5 : [П–Р]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 38–39.

[626] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 173-174.

[627] Калениченко, А. (2018). Падеревський Ігнатій Ян. *Українська музична енциклопедія* (Т. 5 : [П–Р]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 38–39.

[628] Асталош, Г. Л. (2021). Історична постать Ігнація Яна Падеревського крізь призму синтезу мистецької та політичної діяльності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал, 4, 129–133; Верещагіна, О. Є., & Григорчук, П. С. (2004). Подолянин І. Я. Падеревський – визначний польський політичний та музичний діяч. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Історія,* 7, 100–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_ist_2004_7_22; Калениченко, А. (2018). Падеревський Ігнатій Ян. *Українська музична енциклопедія* (Т. 5 : [П–Р]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 38–39; Лясковька-Щур, В. А. (б.д.). *Вшанування пам'яті видатного земляка – Ігнація Яна Падеревського.* ГО «Житомирська обласна Спілка поляків України». Żytomierski Obwodowy Związek Polaków na Ukrainie. URL: http://zozpu.zhitomir.net/1299/; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини: навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 172-174.

І. Падеревський, досягнувши вершин піанізму і ставши одним з найвідоміших поляків у світі серед своїх сучасників, своїм мистецьким талантом зумів прославити польську національне мистецтво на весь світ, а також відкрити двері найвідоміших світових політичних мужів та дипломатично вибороти для свого народу омріяну державну самостійність.

Багатогранна постать І. Падеревського, його обдарування в кардинально різних сферах діяльності та їх плідне невід'ємно-взаємне функціонування дозволило піднести проблеми культурної ідентичності і польського національного державного буття на світовий рівень та досягти високої мети у прагненні до волі. Різнобічні вектори діяльності та його творча спадщина потребують глибокого дослідження польських, українських, англійських, німецьких, французьких, американських тощо джерел, що дозволить в більшій мірі збагнути велич непересічної особистості митця, чиє життя належить польському і українському народам.

Вагомий внесок у розвиток культурно-мистецького життя м. Рівного зробив **Косміаді Георгій Петрович** (1886–1967), український живописець, архітектор, педагог. Народився у м. Нальчик (нині Кабардино-Балкарія) в родині з грецьким корінням (дід Костянтин був нащадком грецьких суднобудівників і мешкав в Одесі, де народився батько Г. Косміаді Петро)[629].

Здобув освіту в школі Св. Олександра при вчительському інституті в Тифлисі та на архітектурному факультеті Державної технічної школи в Баку (1901–1904), з 1905 р. продовжив навчання в Московській художній студії живописців В. Серова та Г. Хруслова при Третьяковській галереї. У 1905–1912 рр. був помічником окружного архітектора м. Москви та здійснював архітектурний нагляд за Кремлем. Потрапивши до тогочасного культурно-мистецького середовища та опановуючи різновиди образотворчого мистецтва, Г. Косміаді захопливо пізнавав архітектуру, скульптуру, поезію, театр тощо. Тут відбулися його перші авторські виставки, з відчутним впливом його педагогів, знаних майстрів В. Сєрова та Г. Хруслова (тоді директор Третьяковської галереї). Тут художник познайомився з С. Рахманіновим та його творчістю, яка упродовж всього життя надихала його в живописі. Виставляв свої роботи разом з І. Рєпіним. Силою обставин Першої світової війни у 1914 (1916) р. митець відряджений до Рівного офіцером у складі російської армії, Будівельний загін Всеросійського союзу міст Північно-Західного фронту якої в час війни прикривав тили царської армії. Відклав творчість та працював на потреби армії: зводив мости, лазні, тимчасові казарми тощо, за що 1916 р. нагороджений Орденом Св. Станіслава III ст.[630] [631] [632].

Не прийнявши державний жовтневий переворот у 1917 р., Г. Косміаді демобілізувався та залишився жити у Рівному, з родиною мешкав на вул. Круча, 3 (тепер провулок кобзаря О. Вересая, будинок не зберігся) упродовж 24 років аж до еміграції в Німеччину. У м. Рівному народилися діти (у 1923 р. дочка Надія, згодом син

---

[629] Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838

[630] Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838

[631] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста. С. 70.

[632] Шлапак, Л. В. *Г. П. Косміаді – художник і педагог.* Україна. Історія великого народу. http://www.litopys.com.ua/places/viznachn-postat/g-p-kosm-ad-khudozhnik-pedagog-/

Володимир). Разом з дружиною (етнічною німкенею Ф. Герман) швидко опанували українську і польські мови (як відомо, з 1921 р. за умовами Ризького мирного договору Західна Україна увійшла до складу Польщі) та легко інтегрувалися у соціальне середовище міста. Г. Косміаді розвивався як художник, розкривав свій педагогічний талант, гуртував навколо себе творчу інтелігенцію. Майже чверть століття з 1917 р. працював в усіх 5 гімназіях багатоетнічного міста (українській, польській, єврейській, російській) та інших закладах викладачем малювання, креслення та каліграфії. Виснажений жахами війни, 31-річний художник із запалом юнака поринув в мистецтво, в роботу з дітьми, які поглинули весь його вільний час (помешкання педагога швидко стало гуртковим клубом дитячої творчості, куди вони охоче приходили окрім занять у школі). Педагог-новатор організовував художні виставки, творчі благодійні вечори (гроші на підтримку міської бібліотеки ім. В. Короленка), музично-поетичні вечори, театральні вистави (наприклад, у Палаці Любомирських), в яких сам грав та для яких власноруч виготовляв афіші, створював декорації, костюми, вчив дітей малювати, ліпити, вишивати, навчав різьбі по дереву і металу тощо. Уроки Г. Косміаді швидко стали у дітей найулюбленішими з усіх предметів, а сам педагог – найпопулярнішою та найвідомішою особою у м. Рівному. У педагогічній діяльності постійно й цілеспрямовано наполягав на важливості естетичного виховання молоді та досяг неабиякого успіху, об'єднавши культурно-мистецьким середовищем учнів і батьків не лише м. Рівного, а й цілого краю, який у міжвоєнних 20-30-х рр. ХХ ст. досягнув європейської слави[633] [634].

Г. Косміаді постійно організовував та проводив виставки дитячих робіт, де виставляв і свої твори (назви картин художника розкривають його тонку й романтичну душу: «Тиша», «Золотий вечір», «Після дощу», «Літній день» тощо). Легко відгукуючись на численні пропозиції з інших міст, крім Рівного, також щороку організовував виставки учнівських робіт у Луцьку, Кракові, Варшаві та інших містах Польщі. Загалом, за майже чверть століття, прожитих на Волині, Г. Косміаді зі своїми учнями брав участь у понад 30 мистецьких виставок. Завдяки активній творчій діяльності художника-педагога та його учнів у 20-30-х рр. ХХ ст. невелике м. Рівне було широко відомим.

Новаторська педагогічна діяльність Г. Косміаді, обдарованість педагога, його майстерність як художника, захопленість викладацькою діяльністю та рівень робіт його учнів не залишили байдужими навіть професорів Варшавської і Краківської академії мистецтв, про що свідчать численні схвальні листи, захопливі відгуки у пресі, грамоти та відзнаки тощо (диплом і медалі Міністерства віросповідання і суспільної освіти, Міністерства промисловості і торгівлі Польщі, Срібна медаль і Похвальний лист Центрального аграрного товариства у м. Варшава тощо). Так, ректор Варшавської академії мистецтв професор В. Ястржембовський був вражений неймовірно високим рівнем учнівських робіт, що стало переконливий доказом педагогічного таланту Г. Косміаді; а польський історик-етнограф, професор О. Прусевич наголошував, що у всій Польщі не знайдеш такого вчителя європейського рівня, як професор з м. Рівного та яка би була користь і у Польщі створити таку школу для малювання, де би кожен селянин,

[633] Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838

[634] Шлапак, Л. В. *Г. П. Косміаді – художник і педагог.* Україна. Історія великого народу. URL: http://www.litopys.com.ua/places/viznachn-postat/g-p-kosm-ad-khudozhnik-pedagog-/

що навчався у Г. Косміаді став митцем від Бога[635]. Особливо тріумфальним та пам'ятним для педагога Г. Косміаді видався 1936 р.: у Варшавській художній академії відбулася велика виставка картин учнів гімназій м. Рівного, де високоповажне вимогливе журі відібрало 67 найкращих дитячих робіт на І Міжнародну (Всесвітню) виставку дитячого малюнка в м. Парижі, яка проходила у 1937 р.

Вражає й те, що за малюнками учнів художника Г. Косміаді сілезькі ткачі оздоблювали свої тканини, використовували їх і ткацькі мануфактури у м. Лодзі та інших містах Польщі[636].

Г. Косміаді пробував себе у м. Рівному також як архітектор: до наших днів збереглися кілька будинків його проектування, у 30-х рр. минулого ст. також проектував кінотеатр «Ампір», розписаний ним у грецькому стилі та відомий мешканцям міста як кінотеатр «Партизан» (на жаль, зруйнований у 2007 р.)[637].

Мріяв митець про відкриття дитячої художньої школи в місті та роками відстоював це у чиновників. Проте коли його мрія здійснилася та його призначили її керівником, до Рівного увійшли радянські «визволителі». У 1939 р. після приходу Червоної армії до Рівного, родина Г. Косміаді потрапила під пильну увагу органів НКВС. Боячись переслідувань радянської влади та «чистки класово чужих елементів», вони змушені були виїхати до німецької Польщі, а згодом емігрувати в Гамбург до родичів дружини.

Відомо, що Г. Косміаді в 1940–1945 рр. працював художником-декоратором Гамбурзької Державної опери та театру «Талія». З виходом на пенсію у 1945 р. пише картини в техніці монотипії, темпера, олійному живопису, акварелі, гуаші. Автор численних пастельних пейзажів, натюрмортів, портретів тощо, він використовував сакральні архітектурні сюжети в пейзажах, зображення святих у монотипіях, відтворюючи єдність Божественного та Людського. В його образотворчій системі досконала краса відзначалася простотою гармонії та своєрідністю колористики, віртуозним володінням чорних півтонів, що підкреслює вишукану манеру його письма. Неодноразово німецькі часописи рясніли рецензіями на виставки картин Г. Косміаді, в яких виражалося захоплення його колористичним обдаруванням з характерною Волинською орнаментикою знаків. Співмірність та узгодженість колірного діалогу та водночас акценти кольором на полотнах – це плід мислення митця, що яскраво представлений в його чисельних роботах, в яких продовжував мислити Волинню, хоча й написані вони на чужині[638].

З 1940 р. щороку в Німеччині митець організовував свої персональні виставки в музеях, художніх залах, приватних галереях, навчальних закладах, банках тощо. За 27 р. життя в Німеччині провів понад 40 власних виставок (загалом понад 70 мистецьких експозицій від 1903 р.), любив дарувати свої картини, хотів продовжити викладати,

---

[635] Костюк, Л. (2009). Художник, що мислив Волинню: життя і творчість Георгія Петровича Косміаді. *Поліссєзнавство у фольклорно-етнографічних і літературно-мистецьких дослідженнях. Рівне :Волинські обереги,* С. 128.

[636] Костюк, Л. (2009). Художник, що мислив Волинню: життя і творчість Георгія Петровича Косміаді. *Поліссєзнавство у фольклорно-етнографічних і літературно-мистецьких дослідженнях. Рівне :Волинські обереги,* С. 129.

[637] Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838

[638] Там само.

проте ця надія не здійснилися. Загалом творча спадщина художника складає понад 5000 художніх творів. Знаковими є роботи «Вечір у Рівному» (1940), «Почаїв» (1941), «Куточок для молитви» (1942), «Останні піхти» (1945), «Північне озеро» (1946), «Вечірній настрій» (1947), «Блага вість» (1948), «Вівтар» (1950), «Українське село» (1951), «Бузок на дачі» (1952), «Два хрести біля ставка» (1952), «Погляд на сільську землю» (1952), «Після розп'яття» (1954), «Волинське поле» (1955), «Час для чаювання» (1956), «Старі оборонні вежі» (1958), «Різдво» (1960), «Великодня ніч» (1962), «Замок Любомирських», «Види Почаєва», «Місячна ніч» (1963), «Чорне небо» (1965), «Оливковий гай» (1966) та ін.[639] [640].

Рівненські мотиви, Волинські сюжети аж бриніли з картин художника, адже часто Г. Косміаді говорив, що у м. Гамбурзі він лише їсть та спить, а душа й думки його у м. Рівному. Його надихали малюнки учнів рівненських шкіл та Волинські народні автентичні релікти, які художник зумів забрати з собою в Німеччину як найцінніше, що мав, та які дозволяли йому на чужині не ностальгувати, а натхненно творити. У 1966 р. на ювілейній виставці з нагоди 80-річчя від дня народження майстра, власник галереї, де експонувалися картини, В. Біерхенке у вітальному виступі точно зауважив, що попри чверть-столітнє перебування на Заході, Г. Косміаді художньо так і не став до кінця західним європейцем, залишившись приналежним українській культурі, передусім, Волинському краю. Митець помер у Гамбурзі в оточенні родини та улюблених картин (своїх та своїх учнів), де відображені спогади про Волинь та рідне м. Рівне, найкращий період життя художника, які перевіз із собою у Німеччину у 1940 р. як найдорогоцінніше що мав [неопублікований матеріал з особистого архіву автора].

Через роки про художника Г. Косміаді пам’ятали лише старожили та краєзнавці, допоки у 1992 р., після понад 50-річної вимушеної еміграції в Німеччині місто свого дитинства Рівне не відвідала донька майстра Надія Георгіївна Саннов-Косміаді задля виконання батьківського заповіту – понад усе він хотів повернути свої роботи та роботи своїх учнів в Україну, на Волинь, до рідного Рівного, у якому він лишився серцем, проживаючи в Німеччині. За 22 роки щорічних відвідин м. Рівного, які наповнювали спогадами про щасливе дитинство, юність, любов та щастя батьків, невтомна популяризаторка батькової творчості Н. Косміаді передала з родинної колекції батьківський архів його картин та кращі роботи його учнів Рівненському обласному краєзнавчому музею (нині тут діє постійна експозиція його творів) та Народному музею історії Рівненської української гімназії, в якій викладав Г. Косміаді. Щороку, починаючи з 1992 р. у місті проводяться різноманітні тематичні виставки та імпрези, які знайомлять з плідною творчою спадщиною художника. У 2007–2010 рр. з творчістю художника познайомилися глядачі Києва; у 2016 р. – Одеси, у 2019 – Харкова, а також Шепетівки, Нетішина, Меджибожа (Хмельницька обл.), Дубно, Острога, Млинова, Березно, Корця,

[639]Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838

[640] Непомняща, А. (2018, 17 квітня). *«Грецький горішок» – історія про драматичні перипетії життя художника Георгія Косміаді.* Голосно – Найгучніші новини Рівного. URL: https://web.archive.org/web/20180924213855/http://www.golosno.com.ua/greckij-gorishok-istoriya-pro-dramatichni-peripeti%D1%97-zhittya-xudozhnika-georgiya-kosmiadi/

Костополя, Луцька, Володимир-Волинського, Кременця, Збаража (Тернопільська обл.), Житомира, Вінниці тощо[641].

Нині у м. Рівному є вулиця Г. Косміаді, встановлений пам'ятник (2017 р.), відкрито музей, Арт-ательє «Георгій Косміаді» (по вул. М. Драгоманова, 2017 р.).

Взимку (1 лютого) 2022 р. в Німеччині на 99-му році життя померла почесна громадянка міста Рівного (2019), донька художника Г. Косміаді Н. Косміаді, виконавши останню волю батька, – символічно повернувши його у місто, яке він вважав своєю другою батьківщиною та в якому провів 26 років плідного й щасливого життя, щоб залишитися в ньому назавжди[642].

Не може залишити байдужим і трагічна доля композитора, піаніста, представника неоромантизму й музичного модерну **Всеволода Петровича Задерацького** (1891–1953). Упродовж усього життя митець піддавався потужному політичному тиску з боку радянської влади, зокрема потерпала і мистецька спадщина композитора (творчий доробок початкового періоду знищений повністю)[643].

Народився В. Задерацький у м. Рівному в родині українця, залізничного чиновника, та польської шляхтянки, похований у м. Львові; трагічний період життя довелося прожити в Росії. Здобув освіту одночасно в Московському університеті на юридичному факультеті (1915) та в Московській консерваторії (1911–1923) у Г. Пахульського (фортепіано), М. Іпполітова–Іванова (композиція) та С. Танєєва (поліфонія). Тривале навчання в консерваторії пов'язано з перервою на Першу світову війну, де В. Задерацький перебував як офіцер інженерних військ, у 1918–1920 рр. брав участь у Громадянській війні та воював у Добровольчій армії А. Денікіна[644].

Відомо, що в 1915–1916 рр. В. Задерацький навчав музики нащадка царського престолу Олексія, сина російського імператора Миколи II Романова, розстріляного з родиною більшовиками, що ймовірно стало ключовим для систематичного гніту, переслідувань та ув'язнень. Зрозуміло, що для радянської влади він вважався неблагонадійним, відтак неодноразово був заарештований. Очікуючи розстрілу в

---

[641] Калько, С. (2018, 22 травня). *У Рівному вшанували пам'ять знаменитого художника.*РівнеРетроРитм. На хвилях нашої пам'яті. http://retrorivne.com.ua/u-rivnomu-vshanuvali-pam-jat-znamenitogo-hudozhnika/; Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838; Непомняща, А. (2018, 17 квітня). *«Грецький горішок» – історія про драматичні перипетії життя художника Георгія Косміаді.* Голосно – Найгучніші новини Рівного.https://web.archive.org/web/20180924213855/http://www.golosno.com.ua/greckij-gorishok-istoriya-pro-dramatichni-peripeti%D1%97-zhittya-xudozhnika-georgiya-kosmiadi/; Толстуха, Л. (2018, 15 березня). *Відкриття виставки «Волинь у спогадах Георгія Косміаді (1886–1967). Експонується вперше».* Рівненський обласний краєзнавчий музей. http://museum.rv.gov.ua/news/2018/03/15/vidkrittya-vistavki-volin-u-spogadah-georgiya-kosm/

[642] Калько, С. (2018, 22 травня). *У Рівному вшанували пам'ять знаменитого художника.*РівнеРетроРитм. На хвилях нашої пам'яті. http://retrorivne.com.ua/u-rivnomu-vshanuvali-pam-jat-znamenitogo-hudozhnika/;Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838; Шлапак, Л. В. *Г. П. Косміаді – художник і педагог.* Україна. Історія великого народу. http://www.litopys.com.ua/places/viznachn-postat/g-p-kosm-ad-khudozhnik-pedagog-/

[643] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 175.

[644] Кузик, В. (2008). Задерацький Всеволод Всеволодович. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 113–114; Храмов, Г. (2013, 23 жовтня). Симфонія за колючим дротом. Розповідь про композитора, який створив на Колимі і виніс ізГУЛАГу унікальний музичний опус, написаний там на телеграфних бланках. *Україна молода*. № 154.

полоні у «червоних», митець наостанок поринув в улюблену справу – всю ніч грав на фортепіано, чим несподівано врятував собі життя: за прекрасну гру був помилуваний самим організатором «червоного терору» Ф. Дзержинським із врученням охоронної грамоти «Сохранить жизнь, определить место жительства» (вочевидь у вдячність за врятоване життя, у 1950-х рр. на роялі композитора стояв бюст «Залізного Фелікса»). Місцем проживання для «вільного життя» В. Задерацького, яке тричі переривалося арештами (1921, 1922, 1926), було визначено Рязань. У перепочинках між арештами він перебував під суворим наглядом, мав постійний шалений гніт «вільного життя» та «вовчого паспорта»: позбавлення виборчих прав, заборона жити у великих містах, мати постійну роботу і телефон, вільно займатися професійною роботою та композиторською творчістю, яка вважалася ворожою радянському духу тощо[645].

У 1926 р. під час арешту всі партитури й рукописи композитора були знищені, а сам він ув'язнений на два роки, в тюрмі мав спробу самогубства… Відтак, перші музичні твори В. Задерацького, які віднайдені, датовані лише 1928 р. Пригнічений важкий душевний стан чотирьох років життя на волі залишився у віднайдених перших фортепіанних сонатах композитора. У 1934 р. був засланий до Ярославля, де працював у музичному училищі та відновленій після тривалої перерви музичній школі. Там викладав з десяток предметів – від фортепіано до оперного класу, керував оркестром тощо.

На волі В. Задерацький був диригентом при Всесоюзному комітеті радіомовлення (1929–1034 рр.), членом Асоціації сучасної музики тощо. Поневіряння через неблагонадійність композитора для влади та її суворий нагляд змусили працювати навіть музичним вихователем у дитячому садку[646].

У час Великого терору (1937) – знову арешт. У передчутті цього дружиною та друзями були сховані й врятовані його рукописи, однак знайдені під час обшуку концертні афіші шкільного оркестру з виконанням творів Р. Вагнера і Р. Штрауса під керівництвом В. Задерацького знову стали приводом для арешту. Так, за «поширення фашистської музики» композитор був ув'язнений на шість років без права листування та висланий на Колиму. Через два роки справу було закрито завдяки втручанню його дружини, однак там, в Магаданській області В. Задерацький відморозив руки та дуже підірвав здоров'я. Феноменально, проте саме там, у нелюдських умовах, на телеграфних бланках, випрошених в охорони з обіцянкою не написати жодного слова (а лише ноти – слова, зрозумілі тільки музикантам), дрібним почерком (щоби все вмістити), олівцем та без гумки (а відтак і без права на помилку та виправлення), композитор створив свій шедевр «24 прелюдії і фуги для фортепіано» (1937–1938). Написаний в ГУЛАГу цикл, що став першо-відродженням в сучасній музиці барокової традиції (нагадаємо, що після «Добре темперованого клавіру» Й. Баха (1722, 1744), перша частина якого створена 300 р. тому, лише у 1942 р. П. Хиндеміт створив «Ludustonalis» у 12 тональностях, а Д. Шостакович «24 прелюдії і фуги» написав у 1951 р.), вийшов друком лише через 70 р. після написання та, безперечно, є великим шедевром найвищої людської гідності та виняткової стійкості духу. Відтак, незважаючи

[645] Антошевська, В. *Vsevolod Zaderatskyi.* Ukrainian Live Classic. URL: https://ukrainianlive.org/zaderatskyi-vsevolod; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне: О. Зень; Храмов, Г. (2013, 23 жовтня). Симфонія за колючим дротом. Розповідь про композитора, який створив на Колимі і виніс ізГУЛАГу унікальний музичний опус, написаний там на телеграфних бланках. *Україна молода*, 154.

[646] Там само.

на те, що твір В. Задерацького «24 прелюдії і фуги для фортепіано» багато років був невідомим, саме йому, композитору-поліфоністу нової постромантичної та неокласичної епохи належить першість у відродженні жанру епохи бароко в сучасному музичному мистецтві[647].

Після звільнення за амністією в 1940 р. В. Задерацький повернувся до м. Ярославля, в роки Другої світової війни проживав у Казахстані та у Краснодарі (працював художнім керівником філармонії). В рідну Україну композитор повернувся в 1945 р. та оселився у Житомирі, де працював в музичному училищі.

У 1949 р. на запрошення товариша О. Теплицького В. Задерацький з родиною переїхав до м. Львова, де прожив до кінця життя. Занурився у мистецьке середовище міста: виступав як піаніст із сольними концертами у м. Львові, Дрогобичі, Коломиї та інших містах; писав музику, робив спроби відійти від свого авангардного стилю та використовувати український, білоруський та російський народний мелос; мав теплі стосунки з С. Крушельницькою, з якою спілкувався французькою, приятелював з С. Людкевичем та іншими колегами; працював у Львівській консерваторії, де був єдиним представником московської школи, обіймав посаду завідувача кафедри камерного ансамблю, викладав низку дисциплін, які приходили послухати студенти інших навчальних закладів: фортепіано, камерний ансамбль, історію фортепіанного виконавства, авторський курс «Історія піанізму» тощо[648].

Проте і тут гірке минуле не давало вільно дихати: його музика (яка не виконувалася та навіть не була опублікована) під час кампанії проти формалізму підпала під жорстку критику, зокрема два фортепіанні концерти для дітей (для другого концерту тематичним зерном стали лише українські, білоруські та російські народні пісні), не дочекавшись прем'єрного виконання, стали разом з їхнім автором жертвою безжалісного вбивчого розносу радянсько-московської комісії, що яскраво й гучно було проілюстровано на шпальтах столичного журналу «Радянська музика»[649].

Не втративши людської гідності всупереч ГУЛАГзькому загартуванню, В. Задерацький не зробив кроку, який від нього очікували (перепросити та подякувати за правильні і мудрі рекомендації влади та врахувати їх у подальшій праці); він починає нерівну боротьбу за свою честь з державним апаратом, переконаний, що йому не має вже чого втрачати. Композитор наполегливо добивався справедливості, пишучи листи в редакцію журналу «Радянська музика» та до Спілки композиторів, через що остаточно втратив здоров'я. У 1953 р. у Львові В. Задерацький, якого порівнюють з Д. Шостаковичем, а його музику називають «втраченою класикою ХХ століття», помер від інфаркту (рівно за місяць до смерті Й. Сталіна) так і не доживши до «відлиги»[650] .

Зрозуміло, що за життя твори композитора не виконувалися й не друкувалися, а його творчість поступово почала прокладати шлях до слухача лише наприкінці ХХ ст.

---

[647] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 176-178; Храмов, Г. (2013, 23 жовтня). Симфонія за колючим дротом. Розповідь про композитора, який створив на Колимі і виніс ізГУЛАГу унікальний музичний опус, написаний там на телеграфних бланках. *Україна молода*, 154.

[648] Антошевська, В. *Vsevolod Zaderatskyi.* Ukrainian Live Classic. https://ukrainianlive.org/zaderatskyi-vsevolod

[649] Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* №1 (187), С. 108–113. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349

[650] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень; Храмов, Г. (2013, 23 жовтня). Симфонія за колючим дротом. Розповідь про композитора, який створив на Колимі і виніс ізГУЛАГу унікальний музичний опус, написаний там на телеграфних бланках. *Україна молода*, 154.

Твори раннього періоду були повністю знищені у 1926 р. Однак відомо, що серед них була опера «Ніс» за М. Гоголем. Серед перших збережених творів є фортепіанні сонати №1 та №2 (1928), кілька фортепіанних циклів та пісень для голосу і фортепіано, які мають яскраво виражену атональну, експресивну музичну мову. Стилістична зміна у творчості (30-ті рр. ХХ ст.) В. Задерацького із зверненням до неотонального музичного мислення яскраво виявляється у згаданому вже монументальному творі – фортепіанному циклі «24 прелюдії і фуги», написаному в нелюдських умовах ув'язнення. Багато музики було створено в 1940-х рр., зокрема твори для фортепіано та оркестрові полотна, камерна симфонія для дев'яти інструментів, вокальні твори тощо. Серед творів останнього періоду (з кінця 1940-х рр.) відомі два фортепіанні концерти для дітей, симфонія, скрипковий концерт, концерт для скрипки і домри тощо, в яких ядром мелодичного полотна є музичний фольклор, зокрема композитор використовує цитати з українських, білоруських тощо народних пісень, послуговуючись тональністю в її традиційному значенні[651] [21; 33; 48].

Переважна більшість творів В. Задерацкого й досі існують лише у вигляді рукописів, чимало полотен написано в засланнях, таборах ГУЛАГу. У творчому доробку композитора дві камерні симфонії, симфонія «Фундамент»; опери «Кров і вугілля» (1930 р., не збереглася) та «Валенсіанська вдова» (1934); для фортепіано: «24 прелюдії», «24 прелюдії і фуги» (1937–1938), 7 прелюдій і фуг, цикли фортепіанних мініатюр: «Мікроби лірики» (1928), «Зошит мініатюр» (1929), «Порцелянові чашки» (1932), «Легенди», «Лірична Симфоніета» для дев'яти інструментів (1932), «Кавказька рапсодія»; Сюїта «Фронт» (у 9-ти ч.), 2 дитячі фортепіанні концерти на українські теми, п'ять сонат, соната для рожка і фортепіано, Тема з варіаціями,вокальний цикл для баса «Гротеск Іллі Сельвінського» (1931); для хору «Косенкові» (1948), сюїта на народні слова; вокальний твір «Поема про солдата» (1946), «Український концерт» для домри (1948), понад 100 вокальних творів та багато ін.[652].

Творчі надбання В. Задерацького через десятиліття повернув до життя його син, музикознавець Всеволод Задерацький (1935 р. н.), який є автором біографічної книги про батька «Per aspera» (2009), що і слугує головним джерелом відомостей про композитора. До слова, В. Задерацький-молодший закінчив Львівську консерваторію (згодом аспірантуру при Московській консерваторії). Викладав у Львівській ССМШ ім. С. Крушельницької (на поч. 60-х рр. ХХ ст.), у Львівській, а також Новосибірській та Київській консерваторіях, був одним з директорів проєкту ЮНЕСКО «Всесвітня історія музики – музика в житті людини», започаткував практику пересувних Музичних академій. У період роботи в Україні активно виступав як музичний критик та публіцист

[651] Кузик, В. (2008). Задерацький Всеволод Всеволодович. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 113–114; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень; Храмов, Г. (2013, 23 жовтня). Симфонія за колючим дротом. Розповідь про композитора, який створив на Колимі і виніс ізГУЛАГу унікальний музичний опус, написаний там на телеграфних бланках. *Україна молода*, 154. С. 175-179.

[652] Кузик, В. (2008). Задерацький Всеволод Всеволодович. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 113–114; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень;

тощо. Популяризує в Росії творчість Л. Дичко, І. Карабиця, В. Сильвестрова, М. Скорика, Є. Станковича та ін.[653] .

Яскравою мистецькою сторінкою краю є творчий шлях **Млади Липовецької** (справжнє –Таїсія Бальмен / ?Раїса Норляндер, інший псевдонім – Раїса Норляндер / ? Таїса Бельман) (1897–1963), української культурної діячки єврейського походження, активної пропагандистки української пісні, культурита, зокрема, творчості Т. Шевченка, співачки, перекладачки української літератури (італійською мовою), видавця, журналістки[654].

Народилася мисткиня в Рівному. Після закінчення Миколаївського інституту для дівчат-сиріт у м. Санкт-Петербурзі 1914 р. попрямувала до Італії вивчати вокальне мистецтво, постійно мешкала у м. Турині. Вела широку концертну діяльність, де виконувала українські народні пісніта твори українських композиторів, читала лекції, пропагуючи українську культуру («Україна та її стремління», м. Єс, 1919 р.). У 1917 р. в Римі М. Липовецька заснувала Український центральний комітет; у 1919–1920 рр., була членом редколегії часопису «Голос України» («La voce dell'Ucraina») та інформаційного бюлетеня «Українська прес-служба» («Ufficio Ucraino della Stampa»), заснованих Бюро української преси при дипломатичній місії УНР у м. Римі. Особиста драма (втрата голосу) в 1919 р. стала поштовхом до занурення в переклади творів українських письменників італійською мовою (В. Винниченка, І. Котляревського, Лесі Українки, О. Олеся, В. Стефаника, І. Франка та ін.), особливу увагу приділяла популяризації творчості Т. Шевченка. Зокрема часопис «La voce dell'Ucraina» містив перші переклади М. Липовецької його поезій італійською мовою (1919); переклад «Заповіту» вийшов передруком згодом у книгах про Україну Л. Майнарді (1933), Р. Бондіолі (1939), Л. Сальвіні (1942). Крім того, була засновницею культурологічного літературно-історичного журналу-збірника «Ucraina: Sei quaderni a cura di Mlada Lipovetzka» (1930 р., м. Турин), де публікувала окрім перекладених поезій та поем Т. Шевченка статті з культури, літератури та історії України. Спільно з чоловіком, італійським поетом, письменником й режисером Ч. Меанонею було перекладено та підготовлено до друку збірку «Вибраної лірики» з «Кобзаря» Т. Шевченка («Taras Scevcenko. Liriche Scelte dal «Cobsar»). Видання, що містить 38 віршів і поем та розгорнуту передмову М. Липовецької про життя й творчість кобзаря, побачило світ 1926 р. в м. Турині, Мілані, Флоренції, Римі, Неаполі, Палермо. Також М. Липовецька є авторкою ґрунтовних розвідок про Лесю Українку, Н. Кобринську в італійських виданнях. За підтримки й сприяння С. Русової вона стала наймолодшим членом делегації XIV-го Міжнародного жіночого конгресу «Інтернаціональний союз за виборче право жінки» (1923 р., м. Рим); була учасницею свята з нагоди проголошення Соборності України за сприяння Українсько-італійського товариства (24.01.1959 р., м. Рим); активно пропагувала

---

[653] Антошевська, В. *Vsevolod Zaderatskyi.* Ukrainian Live Classic. https://ukrainianlive.org/zaderatskyi-vsevolod; Воробкевич, Т. (Ред.-упор.). (2017). *Львівська середня спеціалізована музична школа-інтернат імені Соломії Крушельницької. Сторінки історії.* Львів : Камула.

Кузик, В. (2008). Задерацький Всеволод Всеволодович. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 113–114; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень; Храмов, Г. (2013, 23 жовтня). Симфонія за колючим дротом. Розповідь про композитора, який створив на Колимі і виніс ізГУЛАГу унікальний музичний опус, написаний там на телеграфних бланках. *Україна молода*, 154. С. 175-179.

[654] Прокопчук, В. І. (2022). З рубрики «Маловідомі / малодосліджені мистецькі сторінки». *Мистецтво та освіта: наук.-метод. журн.*, № 1-2 (103-104), С. 73.

українське музичне мистецтво, літературу та культуру у 1930-х рр. на італійському радіо. В туринській музичній школі ім. Дж. Верді для італійського Національного товариства жінок мистецьких професій влаштувала вечір, присвячений Україні (26.05.1932 р.). Ч. Меано присвятив М. Липовецькій роман «Questa povera Arianna» («Серця на грані», 1938 р.)[655] [656] [657].

З Рівненщиною тісно пов'язана життєтворча доля майстра музичних інструментів, композитора, диригента, мистецтвознавця, педагога, Заслуженого діяча мистецтв УРСР **Михайла Васильовича Лисенка-Дністровського** (1929, Харків – 1990, Рівне). Навчався у Львівському державному музичному училищі (1956–1960) та Львівській державній консерваторії (1960–1965 рр., клас балалайки й баяна – Г. Казаков, Б. Шейко, диригування – О. Лобанов, Д. Пелехатий, композиції – С. Людкевич, Є. Козак)[658].

У 1949–1953 рр. працював диригентом військового оркестру. Викладав у музичних закладах Кремінця (Тернопільська обл.), Львова, Тернополя. У 1960-х рр. – голова Рівненської обласної асоціації композиторів, з 1967 р. співпрацював з Тернопільським музично-драматичним театром, з 1960 р. був викладачем Тернопільського музичного училища, з 1972 р. викладав у Рівненському державному інституті культури (доцент (1979), професор (1985)).

Свої знання, ентузіазм та безупинно-активну діяльність композитор присвятив пропаганді народних інструментів, зокрема їх вдосконаленню, реконструкції та адаптації до вжитку в оркестрах. У Ровенському культурно-освітньому факультеті Київського інституту культури ім. О.М. Корнійчука (нині Рівненський державний гуманітарний університет) у 1974 р. створив експериментальний український народний камерний оркестр, до складу якого майстерно увів кобзи, сопілки, бандури, цимбали, гармоніки, скрипки (9 Лисенківських кобз та 14 інших інструментів)[659] [660].

Учений досліджував іконографічні та літературні джерела щодо історії кобзи, створював ескізи та розробляв її зразки, які б відповідали вимогам сучасного музичного виконавства. Так, у 1974 р. Мельнице-Подільськими експериментальними виробничими майстернями Українського республіканського музичного товариства було виготовлено за його авторськими кресленнями групу оркестрових кобзових інструментів різного звукового діапазону: малі, середні, акомпануючи (кобза-ритм), великі й басові (старовинна кобза – тихострунний діатонічний інструмент, сучасна – має сильний звук, м'який оксамитовий глибокий тембр та хроматичний звукоряд понад три октави). М. Лисенко-Дністровський науково обґрунтував теорію сучасного українського оркестру, аргументував доцільність певної групи народних інструментів в оркестрі: у кандидатській дисертації «Шляхи формування й розвитку інструментальних ансамблів

---

[655] Константиненко, К. Л. (2001–2020). Липовецька Млада. *Енциклопедія сучасної України: у 30 т.* Ред. кол. І. М. Дзюба [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=54755

[656] Лисенко, І., & Пилипчук, Р. (2011). Липовецька Млада. *Українська музична енциклопедія* (Т. 3: [Л–М]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : ІМФЕ НАНУ. С. 105–106.

[657] Прокопчук, В. І. (2022). З рубрики «Маловідомі / малодосліджені мистецькі сторінки». *Мистецтво та освіта: наук.-метод. журн.*, № 1-2 (103-104), С. 73.

[658] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 255–257.

[659] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

[660] Столярчук, Б. (Ред.-упор). (2014). *Михайло Лисенко-Дністровський: композитор, педагог, мистецтвознавець : довідкове видання.* Рівне : О. Зень.

та оркестрів народних інструментів на Україні» (1977) вчений довів, що основу українського народного оркестру складають оспівані Т. Шевченком кобзи, які мають національні витоки та повинні стати базовим складом оркестру [661].

Автор музики до понад 30 вистав, що з успіхом йшли на сценах Донецького, Одеського, Рівненського, Тернопільського, Ужгородського музично-драматичних театрів. Серед них: за п'єсами І. Корчаги «Екзамен з анатомії» (1967), І. Микитенка «Як сходить сонце» (1967), М. Зарудного «На сьомому небі» (1968), І. Франка «Украдене щастя» (1968), Ю. Удовиченка «Смерть, відступись» (1968), О. Довженка «Потомки запоріжців» (1969), О. Підсухи «Кому кують зозулі» (1970), О. Корнійчука «Пам'ять серця» (1970), Ш. Петефі «Тигр і гієна» (1971) та ін.

У творчому доробку композитора понад 200 творів, усі мають яскраве національне забарвлення. Так, в «Українській рапсодії» й «Гуцульській рапсодії» для народного оркестру цитуються українські народні пісні та мелодії; головною темою І ч. симфонії «Кармелюк» для оркестру українських народних інструментів є мелодія народної пісні «За Сибіром сонце сходить» тощо. Народна музична традиція лежить в основі музики до багатьох спектаклів, зокрема музика до «Цар Іван-Шишман» К. Зідарова має польський, болгарський й східний колорит звучання.

Більшу частину музичного доробку займають полотна крупної форми у жанрах інструментальної та оркестрової музики. Широкої популярності набули героїчна поема «Червоний Дундич» для симфонічного оркестру, «Поема» для духового оркестру (1974), фантазія «Вечорниці» для оркестру народних інструментів (1975), симфонія «Кармелюк» (1976), три концерти для інструментів з оркестром (баяна (1962), ксилофона (1975), бандури (1977)), «Музичні сходинки» (цикл фортепіанних мініатюр для дітей, 1976), «Прелюд-експромт» та «Елегія» для бандури, оркестровий «Урочистий прелюд», «Гуцульська рапсодія» для балалайки тощо. Важливе місце у творчості посідає пісня: «Серце Полісся» (вірші В. Монаєнкова), «Материнська печаль» (вірші В. Ярмуша), «Дворець щастя» (вірші М. Крохіна), «Ой, червона калинонька» (вірші М. Рильського), «Дума про козацькі могили» (вірші В. Монаєнкова), «Леся» (вірші Ф. Степанова) та багато інших[662] [663].

Титанічний розвій у збереження та розвиток української народної мистецької скарбниці Волинського Полісся зробила **Уляна Петрівна Кот** (1936–2022), народна співачка (альт), носійка регіональної автентичної манери співу, майстриня народної творчості та художнього ткацтва, знавець народних поліських традицій[664].

Народилася У. Кот у с. Крупове Дубровицького р-ну Рівненської обл. працювала у колгоспі (1951–1979) та у Рівненському комбінаті народних промислів майстринею

---

[661] Мельничук, Б. І. (2016). Лисенко-Дністровський Михайло Васильович. *Енциклопедія Сучасної України*. Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=54912; Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень; Столярчук, Б. (Ред.-упор). (2014). *Михайло Лисенко-Дністровський: композитор, педагог, мистецтвознавець : довідкове видання.* Рівне : О. Зень.

[662] Мельничук, Б. І. (2016). Лисенко-Дністровський Михайло Васильович. *Енциклопедія Сучасної України*. Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=54912

[663] Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини : навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень. С. 255–257.

[664] Калениченко, А. (2008). Кот Уляна Петрівна. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 568–569.

(1979–1985), була організаторкою та керівницею фольклорно-етнографічного ансамблю «Берегиня» (1985–1991) та дитячої фольклорно-етнографічної студії «Серпанок» (1991–1996), де передавала духовні надбання українського народу – автентичні мистецькі традиції Полісся.

Берегиня традиційної української культури завдяки вродженому музичному обдаруванню до 85 років тримала в пам'яті як у життєвій мистецькій скарбниці понад тисячу народних пісень, які перейняла від матері, детально знала багато звичаїв та обрядів, зокрема поліське весілля, обжинки, щедрування дерев, інші родинно-обрядові та календарно-обрядові традиції. Завдяки тонкому світосприйняттю та високій виконавській майстерності співачка інтерпретувала народні шедеври – свої духовні скарби (драматичні сюжети народних балад, сімейно-побутових і обрядових пісень, косарських та оральських, сівальських та жниварських, весільних та коровайних, веснянок та жартівливих тощо) з глибоким почуттям та розумінням, тонко та ретельно зберігаючи й передаючи манеру виконавства поліського краю[665] [666].

У. Кот була Заслуженою майстринею народної творчості УРСР (1981), лауреаткою телетурніру «Сонячні кларнети» (1984), радіо-конкурсу «Золоті ключі» (1980–93), Обласної літературно-мистецької премії ім. Б. Тена, Обласної мистецької премії ім. Г. Леончук (2006), численних міжнародних, Всеукраїнських і регіональних фольклорних фестивалів та конкурсів, володаркою Золотої медалі ВДНГ СРСР (Москва, 1984), учасницею фольклорного фестивалю національних меншин США (на запрошення Смітсонівського інституту у Вашингтоні та Нью-Йорку).

Народний мелос від У. Кот записували фольклористи Л. Гапон, Є. Єфремов, І. Клименко, В. Ковальчук, В. Матвієнко, Н. Позняк, К. Приймачук, Г. Орищук, К. Смаль (близько 1050 зразків, виданих у збірках «Ой, зозулько, сива пташко», (Дубровиця, 2005; Чернівці, 2006); «Ой та зацвіла червона калина» (2008); «Поліське весілля» (2011)), С. Шевчук, Р. Цапун, Л. Ященко та ін. Записи фіксувала й онука співачки В. Кот, випускниця кафедри музичного фольклору ІМ РДГУ, яка частину репертуару бабусі видала в студентських роботах. Записи автентичних пісень у виконанні У. Кот є у фондах радіо «Свобода» та Українського радіо, а також фондах Обласного центру народної творчості, Етнокультурного центру «Веснянка» Рівненського міського Палацу дітей та молоді, кафедри музичного фольклору Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету тощо[667].

А численні ткані роботи У. Кот – рушники та прозорі «Поліські серпанки», серветки, настільники, сорочки та інше вбрання, яких навчилася ткати у матері О. Придюк, – нині зберігаються в музеях і приватних колекціях усього світу (Білорусі, Казахстану, Канади, Польщі, Словаччини, США, Чехії, Росії), а також багатьох міст України. Учасниця Днів ткацтва в Музеї народної архітектури та побуту України в Пирогові, багатьох міських, Всеукраїнських, Всесоюзних, зарубіжних мистецьких виставок, майстриня мала численні авторські виставки у м. Дубровиця, Рівне, Львів, Київ та ін.

---

[665] Калениченко, А. (2008). Кот Уляна Петрівна. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 568–569.

[666] Столярчук, Б. Й. (Ред.-уклад.). (2017). *Уляна Кот – майстриня, берегиня традиційної української культури.* Рівне: О. Зень.

[667] Столярчук, Б. Й. (Ред.-уклад.). (2017). *Уляна Кот – майстриня, берегиня традиційної української культури.* Рівне: О. Зень.

Писали про значущий внесок У. Кот у збереження традиційного мистецтва Полісся, багаті грані її майстерності й талант та фіксували автентичні обряди і вироби народно-ужиткового мистецтва В. Басараба, В. Борисенко, С. Грица, Я. Куришко, Б. Малицька, Л. Орел, В. Скуратівський, Б. Столярчук, С. Шевчук, фахівці з Канади та ін. Титанічний розвій майстрині у збереження та розвиток української народної мистецької скарбниці та зокрема, поліського фольклору, залишився у численних працях про неї, збірниках автентичного мелосу з її голосу, великій кількості аудіо та відео записів тощо[668].

Вагомий внесок у розвиток мистецтва й фольклористики Рівненського краю зробив **Василь Михайлович Павлюк** (1941–2010), музикант, фольклорист, диригент, педагог, аранжувальник, збирач народної творчості, доцент кафедри фольклору та народного співу Рівненського інституту культури (Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету), Заслужений працівник освіти України, лауреат літературно-мистецької премії ім. Б. Тена, премії ім. М. Лисенка та ім. М. Костомарова за творчу роботу серед українців Підляшшя, член обласної асоціації композиторів Всеукраїнської музичної спілки та Національної спілки краєзнавців України[669].

Народився у с. Драгасимів Івано-Франківської обл., дуже рано пізнав важку працю, проте мріяв бути музикантом. Після закінчення у 1963 р. диригентсько-хорового відділення Рівненського музичного училища В. Павлюк був направлений в Демидівський районний будинок культури, де працював музичним керівником, організував та керував хором, викладав гру на баяні, брав участь у роботі драматичного гуртка, почав писати власні пісні. У 1971 р. закінчив музично-педагогічний факультет Рівненського педагогічного інституту та аспірантуру Київського інституту культури у 1976 р. Після закінчення навчання розпочав педагогічну діяльність на кафедрі теорії музики Рівненського культосвітнього факультету Київського інституту культури. Згодом (1979 р.) заснував та очолив кафедру народного хорового співу в Рівненському інституті культури. У цьому ж році митець створив перший на Рівненщині молодіжний фольклорний ансамбль «Горина», який став справою життя невтомного ентузіаста, щиро закоханого в поліську народну пісню. Назву фольклорно-етнографічного колективу підказали мальовничі берега рідної річки Горині, яка протікає на Рівненському Поліссі (до слова, з поліської стародавньої говірки «горина» – червона нитка для вишивання)[670].

Ансамбль «Горина» понад тридцять років був провідним колективом кафедри музичного фольклору Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету та залишається візитною карткою усього Волинського краю. Колектив став переможцем багатьох знаних конкурсів, міжнародних, українських фестивалів, зокрема: республіканського огляду творчої майстерності студентів закладів культури і

---

[668] Столярчук, Б. Й. (Ред.-уклад.). (2017). *Уляна Кот – майстриня, берегиня традиційної української культури.* Рівне: О. Зень; Гапон, Л. Д. (Упор.). (2006). *Вибрані пісні з голосу Уляни Кот : Навчально-репертуарний збірник*. Рівне; Калениченко, А. (2008). Кот Уляна Петрівна. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України. С. 568–569; Столярчук, Б. Й. (Ред.-уклад.). (2017). *Уляна Кот – майстриня, берегиня традиційної української культури.* Рівне: О. Зень.

[669] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста. С. 333-334.

[670] Там само.

мистецтва (1981), дипломант Міжнародного ораторійно-кантатного фестивалю «Bratislavia cantars» (1991, м. Вроцлав, Польща), учасник всесоюзних творчих лабораторій фольклорного мистецтва (1987, м. Москва; 1989, м. Острог), учасник XX Сербського фестивалю молоді у Югославії (1981, участь за підтримки та ініціативи науковців Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Рильського НАН України), Лауреат міжнародного слов'янського фольклорного фестивалю «Коляда» (м. Рівне, 1995, 2002), Лауреат міжвузівського конкурсу виконавців народних пісень (1988), переможець українського огляду-конкурсу фольклорної творчості студентів (1993), II Всеукраїнського фестивалю «Повстанські ночі» (м. Рівне, 1997), учасник I республіканського фестивалю «Червона рута» (м. Чернівці, 1989), IV міжнародного фестивалю народної музики (м. Люблін,1996), Міжнародного телефестивалю української пісні та музики «Горицвіт» (м. Львів, 2000) тощо[671].

З 1989 р. традиційними для «Горини» стали турне багатьма містами Польщі (1989–1996 рр. у м. Білосток, Більськ-Підляський, Гайнівка, Грубешів, Варшава, Замость, Краків, Люблін, Томашів, Сім'ятичі, Черемха, Хелм тощо), про блискучі концертні виступи якого неодноразово писала польська преса. Ансамбль неодноразово радо вітали представники польського Міністерства культури та Союзу українців Підляшшя, Варшавської музичної академії та Люблінського університету тощо. У Польщі колектив неодноразово записував концерти на Польському радіо і телебаченні. Про ансамбль знято не один фільм, близько 50 теле- та радіопередач, колектив має понад 60 афіш та програм, понад 80 публікацій і відгуків в українських та зарубіжних виданнях.

У 1992 р. В. Павлюк за направленням Міністерства культури України працював інструктором фольклорних колективів у Польщі, зокрема у м. Більську-Підляському та Сім'ятичі Білостоцького воєводства, де зафіксував понад 50 народних пісень Північного Підляшшя, був там ініціатором створення двох нових українських колективів[672].

Регулярні фольклорно-етнографічні експедиції на Рівненське Полісся із фіксацією духовно-мистецького надбання краю, успадкуванням місцевих говірок, вбрання, регіональних традицій тощо перетворили фольклорно-етнографічний колектив «Горину» на творчу лабораторію дослідження самобутньої традиційної культури, збереження та пропагування кращих її зразків. Любов до музичного фольклору Рівненського Полісся музикант проніс через все життя. В. Павлюк записав та розшифрував понад 200 зразків музичного фольклору, чималій кількості через свою мистецько-професійну огранку аранжувальника дав сценічне життя. Чимало народних пісень у його обробках нині виконуються багатьма колективами краю, частина з них вийшла друком у збірниках «Пісні рідного краю», «Пісні у весільних обрядах» тощо[673] [674].

Мрію В. Павлюка про створення в Інституті мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету музею ансамблю «Горина» втілили в життя його учні й вихованці ансамблю – Сергій та Людмила Вострікови, яким у 1999 р. В. Павлюк передав керівництво колективом.

---

[671] Столярчук, Б. (2012). *Енергетика слова. Рецензії, дослідження, нариси, статті.* Рівне. С. 175-178.

[672] Столярчук, Б. (2021, 21 листопада). «Гориною» вишита доля рівненського митця. *7 днів.* https://7dniv.rv.ua/suspilstvo/vyshyta-dolia-myttsia-z-rivnoho/

[673] Столярчук, Б. (2021, 21 листопада). «Гориною» вишита доля рівненського митця. *7 днів.* https://7dniv.rv.ua/suspilstvo/vyshyta-dolia-myttsia-z-rivnoho/

[674] Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста.

«Горина» донині є одним з найвідоміших фольклорних колективів у Волинському краї та далеко за його межами. Ансамбль є лауреатом численних Всеукраїнських та Міжнародних конкурсів й фестивалів у Білорусі, Польщі, Словаччині, Італії, Австрії, Македонії тощо. Його репертуар складають обрядові, історичні та побутові пісні (колядки, щедрівки, веснянки, купальські, кустові, петрівчані, ягідні, жнивні, весільні, стрілецькі, повстанські тощо), пісні на слова Лесі Українки, Т. Шевченка, твори духовної тематики, пісні та канти в обробці В. Павлюка[675].

Посмертно вийшла друком праця В. Павлюка «Гориною вишита доля» (2011), куди увійшли його авторські обробки народних пісень та аранжування народного мелосу, зібраного у багаточисельних експедиціях на Рівненському Поліссі (містить і диск із записами пісень у виконанні ансамблю «Горина»), а також спогади про митця, відгуки про його плідну й багатогранну творчу діяльність тощо[676].

На знак непересічної праці музиканта-фольклориста у 2014 р. була створена Міська премія ім. В. Павлюка, яка є найвищою відзнакою у галузі народного мистецтва в місті та присуджується майстрам фольклорно-народного мистецтва у День народження музиканта – 14 серпня за кращі здобутки, що збагачують історичну пам'ять, національну свідомість та самобутність українського народу, відроджують національну (регіональну) культуру, за збереження та популяризацію етнокультурної спадщини та регіональних особливостей українців.

В. Павлюк виховав плеяду професіоналів, великих фахівців своєї справи, майстерно й по батьківські щиро вселяючи в їхні душі незламну віру в себе, яка стимулювала до невпинної наполегливої праці; зростив майстрів музичного мистецтва, закоханих у народну пісню й регіональні музичні традиції, які й нині гідно продовжують його справу, зберігаючи та передаючи молодим поколінням етнокультурну музичну спадщину Поліського краю[677] [678] [679].

Отже, розглянуто декілька «портретів» митців Рівненського краю (як багатоетнічного історико-етнографічного регіону Волині) різних часів і в різних мистецтвах. Вплив видатних діячів культури й мистецтва на процеси державотворення та виховання цілих поколінь важко переоцінити. Відтак пізнання життєтворчості митців краю є важливим для виховання майбутніх педагогів мистецтва (музичного мистецтва) та студентів усіх мистецьких спеціальностей як носіїв і провідників культурно-мистецьких цінностей у вихованні молодого покоління як майбутнього держави й нації.

Таким чином, матеріал служитиме збагаченню виховного чинника освітнього процесу та має високий ціннісно-виховний потенціал для використання в опануванні авторського навчального курсу «Музичне краєзнавство Рівненщини» в закладах вищої освіти, передусім через формування культурологічної компетентності як діалектичної єдності національного виховання (національної самосвідомості й патріотизму) з

---

[675] Споденюк, Г. (09.04.2019). *Фольклорному ансамблю «Горина» м. Рівне – 40.* Рівненська обласна універсальна наукова бібліотека. http://libr.rv.ua/ua/news/2754/

[676] Столярчук, Б. (2021, 21 листопада). «Гориною» вишита доля рівненського митця. *7 днів.* https://7dniv.rv.ua/suspilstvo/vyshyta-dolia-myttsia-z-rivnoho/

[677] Споденюк, Г. (09.04.2019). *Фольклорному ансамблю «Горина» м. Рівне – 40.* Рівненська обласна універсальна наукова бібліотека. http://libr.rv.ua/ua/news/2754/

[678] Столярчук, Б. (2021, 21 листопада). «Гориною» вишита доля рівненського митця. *7 днів.* https://7dniv.rv.ua/suspilstvo/vyshyta-dolia-myttsia-z-rivnoho/

[679] Столярчук, Б. (2012). *Енергетика слова. Рецензії, дослідження, нариси, статті.* Рівне. С. 175–178.

краєзнавчим (регіональним) аспектом та формування ціннісного ставлення до рідної (регіональної) та ширше – національної культури, толерантного ставлення до світового культурного багатоманіття, навичок професійної рефлексії та саморефлексії. Доцільним є використання матеріалу в опануванні авторського навчального курсу «Музичне краєзнавство Рівненщини» як в аудиторній, так і в самостійній та позааудиторній роботі, в індивідуальних і групових пошуково-дослідних та навчально-практичних завданнях, спрямованих на активізацію самостійної пошукової, науково-дослідницької, художньо-практичної і творчої діяльності студентів, формування у них професійної компетентності як майбутніх дослідників й пропагандистів культури рідного краю.

Список літератури:

Антошевська, В. *Vsevolod Zaderatskyi.* Ukrainian Live Classic. URL: https://ukrainianlive.org/zaderatskyi-vsevolod

Асталош, Г. Л. (2021). Історична постать Ігнація Яна Падеревського крізь призму синтезу мистецької та політичної діяльності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал, 4.

Бендюк, М. (2012). Дата народження скульптора Томаша-Оскара Сосновського. *Острозький краєзнавчий збірник* / Держ. іст.-культ. заповідник м. Острога, Остроз. наук.-краєзн. т-во «Спадщина» ім. князів Острозьких ; за ред. М. Манько, М. Данилюк, С. Позіховської та ін. Острог: Нац. ун-т «Остроз. акад.». *Вип. 5.* С. 361–362.

Верещагіна, О. Є., & Григорчук, П. С. (2004). Подолянин І. Я. Падеревський – визначний польський політичний та музичний діяч. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського]. Серія : Історія,* Вип. 7, С. 100–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_ist_2004_7_22

Войтович, В. М. (2015). Томаш Оскар Сосновський. Скульптура класицизму. Рівне: В. Войтович.

Воробкевич, Т. (Ред.-упор.). (2017). *Львівська середня спеціалізована музична школа-інтернат імені Соломії Крушельницької. Сторінки історії.* Львів: Камула.

Ворончук, І. О. (2010). Острозький Василь-Костянтин Костянтинович. *Енциклопедія історії України : у 10 т. Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України*. Київ : Наукова думка (Т. 7 : Мл – О). (с. 690–691). URL: http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozkyj_V

Гапон, Л. Д. (Упор.). (2006). *Вибрані пісні з голосу Уляни Кот: навчально-репертуарний збірник*. Рівне.

Дикало, В. (2016). Музичне краєзнавство Рівненщини як навчальний курс: до постановки проблеми. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн.*, № 2 (86), С. 124–128.

Єршов, В. О. (2005). Духовний світ митця Г. П. Олізара. *Українська полоністика, №2 (філологічні дослідження),* С. 157–173.

Закон Україні «Про освіту» № 2145-VIII (5.07.2022). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Збир І. Історія написання збірника «Волинь. Обряди, мелодії, пісні» Оскара Кольберга. *Мандрівець* : *наук. журн*. Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Тернопіль. 2013. № 3. С. 54–58.

Кульчинський, С. (Ред.). (2002). *Казимир Любомирський. Фортепіанні п'єси. Нотне видання.* Рівне.

Калениченко, А. (2008). Кот Уляна Петрівна. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2 : [Е–К]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 568–569.

Калениченко, А. (2018). Падеревський Ігнатій Ян. *Українська музична енциклопедія* (Т. 5: [П–Р]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. С. 38–39.

Калько, С. (2020, 31.10). *Таємниці життя і смерті рівненського князя-композитора.*РівнеРетроРитм на хвилях нашої пам'яті. URL: http://retrorivne.com.ua/taiemnici-zhittja-i-smerti-rivnenskogo-knjazja-kompozitora/

Калько, С. (2018, 22 травня). *У Рівному вшанували пам'ять знаменитого художника.*РівнеРетроРитм. На хвилях нашої пам'яті. URL: http://retrorivne.com.ua/u-rivnomu-vshanuvali-pam-jat-znamenitogo-hudozhnika/

Константиненко, К. Л. (2001–2020). Липовецька Млада. *Енциклопедія сучасної України: у 30 т.*. Ред. кол. І.М. Дзюба [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=54755

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. № 527 (6.06.2022). URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-v-zakladah-osviti-ukrayini-ta-viznannya-takim-sho-vtrativ-chinnist-nakazu-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-vid-16062015-641

Костюк, Л. (2009). Художник, що мислив Волинню: життя і творчість Георгія Петровича Косміаді. *Поліссєзнавство у фольклорно-етнографічних і літературно-мистецьких дослідженнях. Рівне :Волинські обереги,* С. 126–132.

Кузик, В. (2008). Задерацький Всеволод Всеволодович. *Українська музична енциклопедія* (Т. 2: [Е–К]). Гол. редкол. Г.Скрипник. Київ: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України. С. 113–114.

Кульчинський, С. (Ред.-упор.). (2022). *Казимир Любомирський. Фортепіанні п'єси. Нотне видання.* Рівне.

Лисенко, І., & Пилипчук, Р. (2011). Липовецька Млада. *Українська музична енциклопедія* (Т. 3: [Л–М]). Гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : ІМФЕ НАНУ. С. 105–106.

Лобода, Т. М. (2008). *Василь Кравченко. Громадська, наукова та просвітницька діяльність.* Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України.

Лясковька-Щур, В. А. (б.д.). *Вшанування пам'яті видатного земляка – Ігнація Яна Падеревського.* ГО «Житомирська обласна Спілка поляків України». Żytomierski Obwodowy Związek Polaków na Ukrainie. URL: http://zozpu.zhitomir.net/1299/

Манько, М. (2016, 09.07). *Князі Любомирські – нащадки Василя-Костянтина Острозького.*Державний історико-культурний заповідник міста Острога. URL: https://ostrohcastle.com.ua/knyazi-lyubomyrski-nashhadky-vasylya-kostyantyna-ostrozkogo/

Мартиненко, А. І. (2014). Косміаді Георгій Петрович. *Енциклопедія Сучасної України.* Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України,

НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3838

Мельничук, Б. І. (2016). Лисенко-Дністровський Михайло Васильович. *Енциклопедія Сучасної України*. Гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=54912

Непомняща, А. (2018, 17 квітня). *«Грецький горішок» – історія про драматичні перипетії життя художника Георгія Косміаді.* Голосно – Найгучніші новини Рівного. URL: https://web.archive.org/web/20180924213855/http://www.golosno.com.ua/greckij-gorishok-istoriya-pro-dramatichni-peripeti%D1%97-zhittya-xudozhnika-georgiya-kosmiadi/

Прищепа О., & Прищепа Б. (2002). Якуб Гофман – організатор досліджень історії та культури Волині. *Етнокультурна спадщина Рівненського Полісся*: *наук. видання*, ІІ, 101–103. Рівне : Перспектива.

Прокопчук, В. І. (2022). З рубрики «Маловідомі / малодосліджені мистецькі сторінки». *Мистецтво та освіта : наук.-метод. журн.*, 1-2 (103-104), 70–73.

Прокопчук, В. І. (2021). Мистецьке краєзнавство як наукова проблема (екскурси в історію вивчення фольклору Волині). *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал,* 1 (187), 108–113. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228349

Прокопчук, В. І. (2021). *Музичне краєзнавство Рівненщини: навчально-методичний посібник.* Рівне : О. Зень.

Прокопчук (Дикало), В. І. (2019). Мистецьке краєзнавство як науково-педагогічна проблема. *Інноватика у вихованні : зб. наук. праць,* 10, 226–233. Рівне: РД. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i10.189

Проскура, О. В. (Упор., передм., коментарі). (1996). *Русова, С. Вибрані педагогічні твори*. Київ : Освіта.

Споденюк, Г. (09.04.2019). *Фольклорному ансамблю «Горина» м. Рівне – 40.* Рівненська обласна універсальна наукова бібліотека. URL: http://libr.rv.ua/ua/news/2754/

Стельмахович, М. Г. (1997). *Українська народна педагогіка.* Київ : ІЗМН.

Столярчук, Б. (2021, 21 листопада). «Гориною» вишита доля рівненського митця. *7 днів.* URL: https://7dniv.rv.ua/suspilstvo/vyshyta-dolia-myttsia-z-rivnoho/

Столярчук, Б. Й. (1997). *Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник. Перше видання.* Рівне: Ліста.

Столярчук, Б. (2012). *Енергетика слова. Рецензії, дослідження, нариси, статті.* Рівне.

Столярчук, Б. (Ред.-упор). (2014). *Михайло Лисенко-Дністровський: композитор, педагог, мистецтвознавець : довідкове видання.* Рівне: О. Зень.

Столярчук, Б. Й. (Ред.-уклад.). (2017). *Уляна Кот – майстриня, берегиня традиційної української культури.* Рівне: О. Зень.

Столярчук, Б., & Юзюк, О. (Ред.-упор.). (2014). *Козицький С. О. Народні пісні Волині, Поділля і Холмщини.* Рівне : О. Зень.

Сухомлинський, В. О. (1976). *Сто порад учителеві*. Вибр. твори: В 5 т. Київ, (Т. 2). С. 419–655.

Толстуха, Л. (2018, 15 березня). *Відкриття виставки «Волинь у спогадах Георгія Косміаді (1886–1967). Експонується вперше».* Рівненський обласний

краєзнавчий музей. URL: http://museum.rv.gov.ua/news/2018/03/15/vidkrittya-vistavki-volin-u-spogadah-georgiya-kosm/
Ушинський, К. (1995). Твори : в 6-ти т, (Т. 6.). Київ : Рад. школа.
Франко, І. (1986). *Галицьке краєзнавство*. Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, (Т. 46.).
Храмов, Г. (2013, 23 жовтня). Симфонія за колючим дротом. Розповідь про композитора, який створив на Колимі і виніс ізГУЛАГу унікальний музичний опус, написаний там на телеграфних бланках. *Україна молода*. № 154.
Шевчук, С. (2009). Волинь у народознавчих зацікавленнях Павла Чубинського. *Поліссєзнавство у фольклорно-етнографічних і літературно-мистецьких дослідженнях.* Рівне: Волин. обереги.
Шлапак, Л. В. *Г. П. Косміаді – художник і педагог.* Україна. Історія великого народу. URL: http://www.litopys.com.ua/places/viznachn-postat/g-p-kosm-ad-khudozhnik-pedagog-/
Rola-Bruni, A. (28.01.2019). *Rzym: Tomasz Oskar Sosnowski (1886) – artysta z pierwszych stron gazet.* Naszswiat.it. Polska strona włoch. URL: https://naszswiat.it/historia/rzym-tomasz-oskar-sosnowski/
Orłowicz, M. (1929). *Ilustrowany przewodnik poWołyniu.* Łuck.
Przybylski, T. (1973). Lubomirski Kazimierz (1813–1871). *Polski Słownik Biograficzny*. Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk : Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, (T. XVIII/1), zeszyt 76.

Ярина Танявська, м. Чернівці, Україна
https://orcid.org/0000-0003-4270-878X

ПЕДАГОГІКА ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ І СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1839-1918 рр.)

Анотація. *Дослідження присвячене питанням впливу педагогіки Фрідріха Фребеля на зародження і розвиток системи дошкільних закладів у Західній Україні наприкінці 30-х років XIX – початку XX ст. З'ясовано місце і роль у цьому процесі графині Сузанни Ожаровської і старшого військового комісара Галичини Себастьяна-Віллібальда Шісслера, завдяки яким були організовані перші дошкільні заклади в селі Сороки (нині Сороки-Львівські, 1839) і місті Львові (1840-1841). Здійснено порівняльний аналіз змісту, форм і методів навчально-виховної роботи в перших галицьких дошкільних закладах і в дитячому садку Фрідріха Фребеля, заснованому 1840 р. в Бланкенбурзі (Тюрінгія), виявлено спільні і відмінні підходи до організації освітнього процесу і реалізації методично-дидактичних завдань. Відзначено внесок у становлення дошкільної освіти на західноукраїнських землях теоретиків та практиків дошкільної освіти Леопольда Хімані, Яна-Властіміра Свободи, Альберта Фішера, Марії Молнар.*

Виокремлено і обґрунтовано основні етапи розвитку дошкільного виховання на західноукраїнських землях (Галичині, Буковині і Закарпатті), досліджено характерні риси розвитку і особливості структури дошкільної мережі, організаційні і теоретико-практичні засади навчально-виховного процесу і професійної

підготовки вихователів. Охарактеризовані регіональні форми застосування фребелівської педагогіки дошкільного садка, яка мала абсолютно домінуючий вплив у Галичині і Буковині і значною мірою – на Закарпатті.

Ключові слова: *дошкільний заклад, дитячий садок, охоронка, фребелівська школа, фребелівки, освітній процес.*

Yaryna Taniavska, Chernivtsi, Ukraine

FRIEDRICH FROEBEL PEDAGOGY AND BECOMING OF PRE-SCHOOL EDUCATION ON WESTERN UKRAINIAN TERRITORIES (1839-1918)

Anotation. *The current research is dedicated to the impact Friedrich Froebel pedagogy had on immersion and development of the system of educational institutions in Western Ukraine in the late 1830s - early 20th century. The place and role in this process of Duchess Suzanna Ozharovska and Senior Military Commissar of Galicia Sebastian Willibald Shissler, who were responsible for organizing first pre-school educational institutions in the village of Soroky (currently Soroky-Lvivski, 1839) and the city of Lviv (1840-1841) have been defined. A comparative analysis of content, forms and methods of educational work in first Galician educational institutions and Friedrich Froebel kindergarten founded in Blankenburg (Thuringen) in 1840 has been conducted, common and different approaches to organizing educational process and completing methodical-didactic tasks have been found. The contribution into becoming of pre-school education on western Ukrainian territories made by theoreticians and practitioners of pre-school education Leopold Chimani, Jan Vlastimir Svoboda, Albert Fischer, and Maria Molnar has been emphasized.*

Main stages of development of pre-school education on Western Ukrainian territories (Galicia, Bukovina and Transcarpathia) have been defined and explained, characteristics of development and peculiarities of the structure of pre-school educational institutions network, as well as organizational and theoretical-practical of educational process and teachers professional training have been researched. Regional forms of applying kindergarten Froebel pedagogy and its absolutely dominant impact in Galicia and Bukovina and quite supporting one in Transcarpathia have been characterized.

Key words: *pre-school educational institution, kindergarten, "okhoronka", Froebel school, Froebel institutions, educational process.*

Період входження західноукраїнських земель (Галичини, Буковини і Закарпаття) до складу Австрійської (Австро-Угорської) імперії залишив свій слід на різних соціально-освітніх і культурних процесах, у тому числі на зародженні та розвитку сфери дошкільного виховання (освіти). За радянських часів з поля зору дослідників здебільшого випадали питання впливу провідних європейських педагогів-теоретиків і практиків, участі в культурно-освітніх процесах представників так званих вищих верств населення, а також форми організації навчально-виховного процесу, методичні підходи до розв'язання педагогічних завдань, які не втратили своєї актуальності і виховного потенціалу в умовах реформування вітчизняної системи освіти. Важливе значення мають також яскраві приклади громадянської ініціативи і служіння суспільним інтересам.

Процес зародження і розвитку дошкільної освіти (виховання) у Галичині, Буковині і Закарпатті характеризується як загальними рисами та тенденціями, так і суттєвими регіональними відмінностями. Це пов'язано насамперед з тим, що

Закарпаття тривалий час адміністративно підпорядковувалося Угорському королівству, яке у складі Австрійської імперії часто застосовувало власні підходи в суспільній і культурно-освітній сферах. Ця тенденція різко посилилася з утворенням дуалістичної Австро-Угорської імперії (1867), коли для угорської і австрійської частин імперії спільними були лише три міністерства – зовнішніх справ, військове і міністерство фінансів[680].

Зародження дошкільного виховання у Галичині, до якої в середині XIX ст. входила Буковина на правах адміністративного округу, пов'язано з громадською діяльністю двох яскравих представників львівської інтелігенції – графині Сузанни Ожаровської і старшого військового комісара Галичини Себастьяна-Віллібальда Шісслера. Завдяки їхній тісній співпраці перший дошкільний заклад був організований восени 1839 року у маєтку графині Ожаровської в селі Сороки (нині Сороки-Львівські), а приблизно через рік, в жовтні 1840 р., – безпосередньо у Львові (мікрорайон «Кручені стовпи»). Ці події можна вважати цілком закономірними, враховуючи зацікавлення обох осіб ідеями дошкільного виховання і віддане служіння суспільним інтересам.

Графиня Сузанна Ожаровська (пол. Zuzanna Ożarowska, нім. Zuzanna Ozarowska) народилася 1803 року у Галичині біля Золочева у сім'ї шляхтича Томаша Стрембоша. Спочатку центром маєткового ключа Стрембошів на Золочівщині були Ясенівці, а згодом вони почали розбудовувати під свою резиденцію село Ляцьке[681].

Складні домашні стосунки, що були пов'язані з неврівноваженим характером батька Томаша Стрембоша, змусили дівчину у юному віці втікати з батьківського дому і вона опинилася в одному з монастирів міста Львова. Саме там звернув на неї увагу австрійський імператор Франца II, коли прибув до Галичини восени 1823 року. Але ще більше вона сподобалася заступнику командуючого військами королівства Галичини і Лодомерії, представнику імператорського роду Бурбонів графу Фердинанту де Фреснелю, який супроводжував імператора. Незабаром Сузанна стала його дружиною. А коли генерал Фреснель був переведений на службу до Відня, де став командиром надвірної гвардії і забезпечував проведення різних офіційних заходів за участю перших осіб держави, його дружина увійшла до кола наближених осіб імператриці Кароліни Августи Баварської.

Несподівані повороти долі галицької шляхтянки нагадують сюжети чи то пригодницьких романів, чи то казкових історій про Попелюшку. Однак саме вони значною мірою визначили доброчинну спрямованість життя і діяльності графині Фреснель. Вона почала проявляти активність у громадських справах житті і невдовзі разом з княгинею Геленою Понінською стала однією з чільних представниць громадського жіночого руху[682].

Під час перебування Сузанни Фреснель у Відні (1829-1831) увагу жіночої громадськості привернула нова соціальна ініціативи, пов'язана із створенням і поширенням закладів догляду за маленькими дітьми («Kleinkinderbewahranstalten»), які згодом українською мовою назвалися «охоронками», або ж «захоронками».

У 1828 р. завдяки старанням угорської графині Терезії Брунсвік і за підтримки імператриці Кароліни Августи був заснований перший дитячий дошкільний заклад у

[680] Цьольнер, Е. (2001). Історія Австрії. Дубасевич, Р., Назаркевич, Х., Онишко, А., Іванчук, Н. (Пер. з нім). Львів: Літопис, 2001. С. 400.
[681] Łosiowa, Z. (1927). Zuzanna ze Strzemboszów Ożarowska. *Bluszcz,* 6. S. 12–14.
[682] Uemtliche Nachrichten. (1824). *Lembergcr Zeitung,* 50. S. 217.

місті Пешті (сучасний Будапешт). У 1830 р. аналогічний заклад був організований у Відні, а відтак у Празі, Банській Бистриці та інших містах імперії[683]. З метою утвердження і розвитку важливого починання у 1831 р. була створена Центральна спілка дитячих охоронних закладів Австрії[684].

Віденський період був доволі коротким у житті Сузанни Фреснель, оскільки вже у 1831 р. помер її чоловік і вона змушена була повернутися до Галичини. Однак зацікавлення дошкільними закладами суспільного виховання не зникло.

Коли новим чоловіком Сузанни став далекий родич Стрембошів граф Костянтин Ожаровський, ідея громадського дошкільного виховання трансформувалася у графині в намір заснувати дошкільний заклад в одному зі своїх маєтків поблизу Львова. Нова справа виявилася складнішою, ніж вона сподівалася, однак графиня не відступала перед труднощами.

Її зусилля підтримала популярна віденська громадська і літературно-мистецька газета «Der Adler» («Орел»), яка у вересні 1839 року помістила публікацію під назвою «Перший охоронний заклад для малих дітей у Галичині». У ній зазначалося, що графиня Ожаровська, колишня графиня Фреснель, вирішила заснувати охоронний заклад для малих дітей в одному зі своїх маєтків біля Львова – або в селі Ляшки, або в сусідньому поселенні Сороки. Із цієї причини вона звернулася за допомогою до старшого військового комісара С.-В. Шісслера, який мав певний досвід в організації дошкільних закладів і радо відгукнувся на пропозицію про співучасть у важливій благодійній справі[685].

Себастьян-Віллібальд Шісслер (Sebastian Willibald Schießler) народився 17 липня 1791 р. в Празі і здобув престижну університетську освіту. Службову кар'єру розпочав 1809 р. у військовому комісаріаті Праги з посади практиканта-канцеляриста, а 1838 р. став старшим військовим комісаром. Окрім Праги, місцями служби стали великі адміністративні центри тодішньої Австрійської імперії – Пльзень, Львів і Ґрац[686].

Державна служба не завадила Шісслеру реалізовувати себе в різних сферах суспільного життя – літературі і музиці, театральному мистецтві і книговиданні. Деякі з праць С.-В. Шісслера, як «Прага та її околиці», у 2-х томах (1812), «Повна біографія колишнього французького старшого генерала Моро» (1813), драма «Штурм Праги» (1835), а також зразки християнської поезії для молоді і дітей, викликають інтерес сучасних читачів. Однак свій внесок у літературу С.-В. Шісслер оцінював досить критично і вважав, що найповніше він зумів себе реалізувати в доброчинній діяльності, пов'язаній з популяризацією, заснуванням і розвитком дитячого дошкільного виховання[687].

12 лютого 1835 року С.-В. Шісслер заснував дитячий дошкільний заклад постав у Пльзені – одному з найбільших міст королівства Богемії. Це був перший дошкільний заклад, організований на чеських землях за межами столиці королівства Праги, де на той час діяло 3 аналогічні інституції[688].

---

[683] Berger, M. (2004). Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. *Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung des Kindergartens in Österreich*. Unsere Kinder. Sonderausgabe Herbst 2004. S. 2-3.

[684] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 421.

[685] Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. (1839). *Der Adler*. S. 831

[686] Allgemeine Deutsche Biographie. (1890). Bd. 31. S. 187.

[687] Allgemeine Deutsche Biographie. (1890). Bd. 31. S. 187-188.

[688] Österreichisches Biographisches Lexikon 1815-1950. Bd. 10 (Lfg. 47, 1991). S. 118-119.

Після переведення на службу у військовий комісаріат Львова (1835) С.-В. Шісслер, як людина широких громадських і літературних зацікавлень, став знаковою фігурою в столиці Галичини і нав'язав неформальні стосунки з багатьма впливовими особами краю. Тож цілком закономірно, що саме до нього звернулася за допомогою графиня Сузанна Ожаровська, коли зіткнулася із проблемами в організації дошкільного закладу в одному зі своїх маєтків під Львовом.

Як писала газета «Der Adler», після зустрічі з Шіслером закінчився тривалий період безрезультатних закликів про співучасть і допомогу у створенні корисного закладу. Важливою суспільною ініціативою зацікавилися кілька благородних меценатів. Тепер «справа рухається швидко, і ми сподіваємося, що принаймні перепон більше не буде»[689].

Протягом десятиліть побутувала версія, що перший дошкільний заклад у Галичині був відкритий у 1840 р. Її джерелом стала стаття про село Сороки в багатотомному «Словнику географічному Королівства польського та інших країн слов'янських»[690]. Однак глибший аналіз статті «Перший охоронний заклад для малих дітей у Галичині» («Die erste Kleinkinderbewahl-Anstalt in Galizien») у німецькомовній газеті «Galizia» від 20 жовтня 1840 р., на яку посилався автор статті у «Словнику географічному», як і інші газетні публікації цього періоду в загальноавстрійських виданнях недвозначно вказують на жовтень-листопад 1839 р.[691] [692].

Вже наступного 1840 р. в дитячому дошкільному закладі, заснованому й утримуваному графинею Сузанною Ожаровською, виховувалося 50 хлопчиків і дівчаток віком від 3 до 6 років. Це були переважно діти з українських сімей села Сороки. Дещо пізніші статистичні дані (1880 р.) засвідчили, що населення села Сороки складалося в основному з українців (858 осіб). Серед представників інших національностей було зафіксовано лише 16 поляків і 7 німців[693].

Перший дитячий дошкільний заклад Галичини був розміщений у великому зручному приміщенні, облаштованому відповідно до свого нового призначення.

На стінах просторої навчальної зали були розвішені численні картини різноманітної тематики, а на спеціальних підставках і стелажах – розкладені навчальні речі, що захоплювали цікавість дітей: опудала тварин, статуетки, ремісничі інструменти, господарські знаряддя і макети машин, навіть дитячі ігрові інструменти.

Заняття розпочиналися з короткої молитви і простої пісеньки після того, як діти скоштували ранковий суп. Сніданок, як і обід та вечеря, подавалися дітям за рахунок графині С. Ожаровської. На її цілковитому утриманні перебував і весь дошкільний заклад. Але організація навчально-виховного процесу здійснювалося на основі методичних розробок С.-В. Шісслера, який займався підготовкою педагогічного і наглядового персоналу, організацією навчально-виховного процесу.

Окремі газетні публікації проливають світло і на теоретико-практичні засади функціонування закладу, і педагогічні погляди С.-В. Шіслера, який вважав, що

---

[689] Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. (1839). *Der Adler,* 831.

[690] Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. Pod red. F. Sulimierskiego, B. Chłebowskiego, W. Walewskiego. T. I-XV. Warszawa: nakładem Władysława Walewskiego, 1880-1902. S. 166-167.

[691] Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. (1840). *Galicia. Zeitschrift zur Unterhaltung, zur Kunde des Vaterlandes, der Kunst, der Industrie und des Lebens,* 48, 190–191.

[692] Kleinkinder-Bewahranstalten. (1841). Zweiter Artikel. *Jureende's Mährischer Wanderer.* Brünn. S. 377–386.

[693] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 36.

дошкільна інституція – це не справжня школа, а лише охоронний дитячий заклад з підготовки дітей до школи і навіть до майбутнього життя.

Тому він повинен:

1) забезпечити вільний фізичний і психічний розвиток дітей без застосування примусу чи інших невідповідних засобів;

2) турбуватися про захист дітей від усього, що може негативно позначатися на їх психічному стані чи фізичному здоров'ї;

3) збуджувати розумові здібності дітей, а не спрямовувати їх на здобуття конкретних знань;

4) піклуватися, щоб діти позбавлялися поганих звичок;

5) збуджувати релігійні почуття, оживлювати дитячі благочестиві помисли і покірність через християнське виховання[694].

Згідно з розробленими С.-В. Шіслером методичними рекомендаціями, основну увагу професійний педагог повинен був звертати на те, щоб не втомлювати дітей тривалою зосередженістю на окремих предметах, а чергувати вивчення букв з читанням, початки арифметики з короткими моральними казками, після цього переходити до декламування прислів'їв і життєвих правил, а ще, відповідно до дитячого віку, вести розмови про Бога і релігію.

Різнопланові теми для занять забезпечували і численні речі. що були розміщені у навчальній кімнаті. Учитель пояснював їх походження, складові частини, особливості вживання і користь від них. С.-В. Шісслер вважав, що було б жорстоко по відношенню до малюків, якби їх, звиклих до руху, «засудити» на годину сидіння на місці. Тому кожне заняття не тільки тривало лише півгодини, а ще й двічі переривалося, коли діти за командою вчителя виконували різні рухливі вправи, ходили по колу під барабанний дріб тощо.

Кілька годин на день призначалися для звичайних дитячих ігор, які, наскільки дозволяв сезон і погодні умови, проводилися на просторій галявині, розміщеній біля закладу. Просто граючись, діти вели звичайні розмови, наче у себе вдома, у колі сім'ї. Таким чином закладався місточок між домашнім і громадським вихованням, а педагоги-вихователі, намагаючись уникнути навіть найменшого натяку на педантизм, прищеплювали певні корисні навички і при цьому оберігали від можливих фізичних нещасних випадків, поширених серед дітей, що залишалися вдома без нагляду[695].

Оцінюючи з висоти XXI ст. підходи Себастьяна-Віллібальда Шісслера до організації навчально-виховного процесу в середині XIX ст., необхідно відзначити, що окремі з них зберегли свою актуальність і перегукуються з теперішніми методичними рекомендаціями, особливо щодо проведення комбінованих та інтегрованих занять, їх тривалості і супроводу фізичними вправами, а також ігрової діяльності. Не випадково використання в навчально-виховному процесі гри, як основного методу виховання дітей, розвитку їхній розумових і фізичних здібностей, дало підстави деяким авторам наприкінці XIX ст. стверджувати, що перший дошкільний заклад Галичини у селі Сороки був організований за системою Ф. Фребеля[696].

---

[694] Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. (1840). *Galicia. Zeitschrift zur Unterhaltung, zur Kunde des Vaterlandes, der Kunst, der Industrie und des Lebens,* 48, 190.

[695] Там само. С. 190–191.

[696] Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. Pod red. F. Sulimierskiego, B. Chłebowskiego, W. Walewskiego. T. I-XV. Warszawa: nakładem Władysława Walewskiego, 1880-1902. S. 167.

Друга дошкільна інституція на землях Західної України прийняла дітей 1 жовтня 1840 р. у Львові, будинок №505 4/4. Виховний заклад постав не тільки з ініціативи, але й завдяки особистим коштам військового надкомісара С.-В. Шісслера, який став безпосереднім його засновником[697]. На перших порах заклад іменувався «інститутом утримання і наглядання малих дітей», потім – «інститутом охорони малих дітей», «охоронча шкілка», а згодом утвердилася назва «охоронка».

«Кілька слів про інституцію, засновану ц.-к. старшим комісаром п. Шісслером для утримання і нагляду за дітьми убогих родичів протягом того часу, коли ті ж займаються денними заробітками» – таку розлогу назву мала стаття в часописі «Gazeta Lwowska», яка вже 10 листопада 1840 р. відгукнулася на відкриття у Львові незвичайного доброчинного закладу. Намагаючись якомога точніше передати призначення нової інституції, невідомий автор газетної публікації взяв за основу назви слова з рекламного напису, що був вивішений на фронтоні будинку, у якому перебувала дошкільна охоронка[698].

Завдяки своїм спіралеподібним колонам, що розміщувалися з обох боків біля головного входу, будинок отримав назву «На кручених стовпах». Він простояв майже до початку Першої світової війни і розташовувався на стику нинішніх вулиць І. Франка та К. Левицького.

Приміщення, орендоване для дошкільного виховного закладу, було великим, світлим, красиво оформленим. Посередині кімнати були розставлені маленькі лавочки, а довкола розкладені різноманітні іграшки і навчальні предмети, завдяки яким діти і бавилися, і пізнавали навколишній світ. Привертали увагу об’єкти рослинного та тваринного світу, картини з історії та релігії, макети сільськогосподарської техніки (млини, кузні, вітряки, лісопилки і т.д.), справжні інструменти, промислові, ремісничі і мистецькі вироби, різні види насіння, нитки, тканини і вовняні вироби. Цікавість хлопчиків викликала гауптвахта з озброєними солдатами, а на піску, який заповнював скриню, діти креслили паличками різні риски, літери, фігури. На дротах були розвішені цифри і букви алфавіту[699].

Автор газетної статті звернув увагу на конструкторський набір, що складався з різних видів блоків, квадратів, кубів, балок та арок. За своїм функціональним призначенням він асоціювався з деякими з дитячих «дарів» Ф. Фребеля, які він пропагував на той час у своєму виховному закладі в Бланкенбурзі[700].

Автору здалося, що він потрапив чи то до казкового королівства, де разом з чародієм Обероном проживають Феї та Ельфи, чи на розквітлий сільський городець, де тягнулися до сонця голівки маку, нагадуючи допитливі дитячі голівки.

Порівняння дошкільного закладу з сільським садком-городцем виявилося у львівського газетяра напрочуд вдалим і далекосяжним. Адже дошкільні заклади

---

[697] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 39.

[698] Słów kilka o instytucie założonym przez c. k. nadkomisarza wojennego p. Schiesslera, dla przechowania i dozorowania dzieci ubogich rodziców przez ten czas, w którym ciż dziennemu zarobkowi się oddają. (1840). *Gazeta Lwowska,* 133. S. 324.

[699] Słów kilka o instytucie założonym przez c. k. nadkomisarza wojennego p. Schiesslera, dla przechowania i dozorowania dzieci ubogich rodziców przez ten czas, w którym ciż dziennemu zarobkowi się oddają. (1840). *Gazeta Lwowska,* 133. S. 324.

[700] Дем’яненко, Н.М. (2007). Загальносвітовий контекст фребелівського педагогічного руху. *Історико-педагогічні студії: наук. часоп.*, 1, 70–79. Дем’яненко, Н.М. (Голов. ред.). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 77.

Ф. Фребеля, названі ним того ж 1840 р. *дитячими садками*, на Західній Україні почали згодом іменуватися *фребелівськими городцями* (пол. мовою – *ogródki Froeblowski*).

Німецький педагог Фрідріх Фребель (1782–1852) здійснив основну перебудову змісту і форм занять маленьких дітей у дитячих інституціях, які більше не орієнтувалися на шкільний зразок. На межі тридцятих – сорокових років XIX ст. він розпочав практичну реалізацію своєї педагогічної концепції. У 1837 році у Бланкенбурзі (Тюрінгія) педагог заснував «центр догляду, ігор та діяльності» для маленьких дітей, а 28 червня 1840 р. завдяки його старанням у тому ж місці був відкритий перший «дитячий садок», який започаткував нову сторінку дошкільної педагогіки[701].

Запропонована Фрідріхом Фребелем назва виявилася напрочуд вдалою. Вона, по-перше, підкреслювала особливу важливість у житті людини раннього дитинства і потребу відповідного турботливого піклування про нього на основі принципу природовідповідності. По-друге, наголошувала на відмінності змісту дошкільного виховання, форм і методів від шкільної теорії та практики. По-третє, запроваджувала важливий компонент дошкільного закладу у вигляді саду чи зручного окультуреного подвір'я, де мали проводитися більшість занять. І, нарешті, вказувала на необхідність професійної підготовки вихователів-«садівничок» і реалізації принципу «професійного материнства»[702].

Основою педагогіки дитячого садка вважалася гра, завдяки якій дитина, наслідуючи дорослих, вправляється у правилах і нормах моралі, тренує волю, розвиває фантазію і творчість. Дидактичним матеріалом для розвитку сенсорики і пізнання навколишнього світу були так звані «дари» («дарунки») – м'яч, куля, куб, циліндр, плитки і кубики розділеного на частинки великого кубу, завдяки яким діти отримували знання про різні геометричні тіла, про форму, величину і просторові відношення[703].

Аналізуючи організаційні засади діяльності «дитячого садка» Фребеля і перших дошкільних закладів у Галичині, відкритих у 1839-1841 рр., а також форми і засоби виховання, можна виділити низку подібних підходів як до мети і завдань дошкільних закладів, так і до загальних принципів організації освітнього процесу. Найбільш характерними з них є:

- визнання дошкільного закладу як сполучної ланки між домашнім вихованням і школою;
- створення освітнього осередку з особливими навчально-дидактичними засобами, формами і методами освітньої роботи;
- ставлення до гри як провідної діяльності дітей дошкільного віку і всебічного розвитку;
- визнання потреби професійно-педагогічної підготовки наглядового персоналу - керівників закладу, учителів (вихователів) і помічників (нянь), практичні кроки щодо реалізації цього завдання;
- створення відповідних умов на базі зручних і просторих приміщень і прибудинкових ділянок, які б дозволи проводити численні заняття на свіжому повітрі;

[701] Kellner, M.W. (2009). Aus-und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz. URL: https://u.to/EKmeGw (дата звернення: 20.08.2021). S. 109-110.
[702] Vihnan H. Fröbels Idee. (1910). *Bukowiner Schule.* S. 217-221.
[703] Поніманська, Т.І. (2006). Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академвидав. С. 91.

- формування основних напрямів діяльності з метою реалізації триєдиних педагогічних завдань – догляду, виховання і підготовки до школи.

- визнання дошкільного закладу як важливої форми соціалізації дітей і підготовки до подальшого життя.

Разом з тим важко не помітити і чимало відмінностей, які характеризували обговорювані заклади. Якщо дитячий садок Ф. Фребеля призначався насамперед для дітей із заможних сімей, які мали можливості двічі на день приводити їх для розвивальних занять, то дошкільні заклади у Львові відвідували дошкільнята здебільшого незаможних сімей. Діти перебували в закладі протягом всього дня, допоки батьки були зайняті роботою.

Фребель створював свій дитячий садок не тільки для дітей, але й для матерів, які мали можливість бачити дошкільний заклад крізь призму своїх материнських функцій, здобувати знання і поглиблювати навики грамотного виховання[704]. Натомість Шісслер ставив значно скромнішу мету – він намагався навчати молодих дівчат для роботи в заможних сім'ях в якості вихователів-гувернанток.

Ядром педагогічної концепції дитячого садка Фрідріха Фребеля були його методичні матеріали, що увійшли в історію як «дари Фребеля». Як свідчать деякі газетні згадки, подібні конструкторські набори були запроваджені і в перших львівських дошкільних закладах. Але на підставі аналізу газетних публікацій можна зробити висновок, що навчально-виховний процес вівся в загальному на базі науки про речі, що була запропонована видатним педагогом Яном Коменським, а реалізовано його послідовником Яном-Властіміром Свободою (1803–1844) в перших чеських дошкільних закладах[705].

З досвідом роботи перших дошкільних закладів Австрійської імперії Я.-В. Свобода ознайомився у Відні. Але в процесі своєї виховної практики він дійшов висновку про необхідність зміни характеру дошкільного закладу. Він вважав, що у віденських охоронках надто суворі умови утримання дітей і перебільшена увага до порядку і дисципліни.

Розкриваючи зміст роботи дитячого дошкільного закладу (охоронки), Я.-В. Свобода зазначав: «Охоронка – це не школа, а будинок виховання. Охоронка має заступати або підтримувати початкове виховання домашнє – материнське»[706]. Свої погляди на дошкільне виховання дітей педагог узагальнив у праці, що побачила світ 1839 р. і стала навчально-методичним посібником для працівників дошкільних закладів і батьків[707].

Заняття в охоронці Я.-В. Свободи мали характер науки про речі, що тривали по 2 години на день. Потім діти займалися іграми – довільними, рухливими, наслідувальними. Останні, зокрема, призначалися для ознайомлення дітей з ремісничими знаряддями і домашніми речами та традиційним одягом. Вихователі турбувалися, щоб діти багато часу проводили в саду і на городі, щоб заняття поєднували з іграми.

---

[704] Vihnan H. Fröbels Idee. (1910). *Bukowiner Schule.* S. 218.

[705] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 96.

[706] Bobrowska-Nowak, W. (1978). Historia wychowania przedszkolnego. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne. S. 131.

[707] Там само. S. 130.

Ці деталі дуже близькі до газетних описів про львівські дошкільні заклади.

На жаль, залишається нез'ясованим питанням, як саме і де саме перші вчителі-вихователі галицьких дошкільних закладів здобували професійні знання для ведення виховної роботи, в якій саме формі брав участь у цьому процесі С.-В. Шісслер. З огляду на тісні контакти С.-В. Шісслера як зі своїм рідним містом Прагою, так і з містом Пльзень, де він заснував свій перший дошкільний заклад, можна допустити, що саме ці місця стали осередком навчання перших львівських дошкільних педагогів. Щоправда, в описах навчального-виховного процесу в галицьких дошкільних закладах проглядаються чіткі аналогії не тільки з рекомендаціями чеського педагога Я.-В. Свободи, але й методичними розробками Леопольда Хімані, автора першого австрійського «Посібник для навчителів у будинках охорони малих дітей» (1832).

Що ж до С.-В. Шісслера, то доступні на нинішній день джерела уможливлюють говорити про його роль як талановитого педагога-адаптатора тодішніх методик для навчально-виховного процесу у дошкільних закладах Галичини і Богемії. Його підходи до організації дошкільних закладів і виховної практики були доволі раціональними і обґрунтованими, успішна, про що свідчать тривале життя організованих ним закладів. Суголосність окремих методичних занять з сучасними формами організації занять є ознакою глибокого проникнення в зміст, теорію і практику дошкільної освіти.

Працівниць перших дошкільних закладів, що набули поширення в 20–30-х роках XIX ст. у Європі, зокрема в Австрії, називали здебільшого *доглядальницями.* Така назва пов'язана з з пріоритетом у їх роботі охоронної і доглядальної функцій. Найчастіше це були соціально активні жінки – члени громадських товариств з охорони маленьких дітей або ж представниці чернечих організацій, що працювали під керівництвом чоловіків – світських учителів або священиків (ченців)[708].

Засновник одного з перших дошкільних закладів в Австро-Угорщині Я.-В. Свобода дібрав для назви дитячої доглядальниці слово *пестунка (pěstounka)*, що згодом вживалося і на означення професії дошкільного вихователя. У 20–30-х роках XX ст. *пестунками* називали вихователів і на Закарпатті, коли воно входило до складу Чехо-Словацької республіки (ЧСР). У 1934 р. Міністерство освіти ЧСР змінило офіційну назву *пестунка* на *учителька* дитячих садків (материнських шкіл)[709].

Німецький педагог Ф. Фребель, реформувавши дошкільну виховну систему, запропонував нову професійну назву для працівниць свого дошкільного закладу – *дитяча садівниця (Kindergärtnerin)*. Вона відображала, по-перше, жіноче призначення нової професії, а по-друге, символічно вказувала на схожість дітей з рослинами у саду, що потребують умілого і ретельного догляду, підкреслювала необхідність спеціальної підготовки персоналу[710].

Із запровадженням виховної системи Фребеля в різних країнах представники вищих верств суспільства нерідко вживали прямі запозичення з німецької мови терміну *Kindergärtnerin*. Його поширенню сприяли німецькомовні навчальні заклади, зокрема

[708]Kellner, M.W. (2009). Aus-und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz. URL: https://u.to/EKmeGw (дата звернення: 20.08.2021). S. 87.

[709] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 24.

[710] Kellner, M.W. (2009). Aus-und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz. URL: https://u.to/EKmeGw (дата звернення: 20.08.2021). S.109-110.

Чернівецькі чоловіча і жіноча учительські семінарії. Результатом перекладу з німецької стали терміни *дитяча садівниця* і *дитяча огородничка,* варіантність яких пов'язана з регіональними особливостями перекладу слів *Kindergärten* і *Gärten,*

У польській і українській мовах лексема *Gärten,* при перекладі з німецької, мала два значення – *сад* і *город,* зменшувальні форми – *садок* і *городець-огородець*. Слово *город* у XIX ст. було значно поширенішими і вживалося на означення не тільки грядки для овочевих культур, а й всієї присадибної ділянки, де розміщувалися також квітник, кущі і фруктові дерева. Ця ділянка, як правило, була огороджена і вважалася безпечними місцем. Крім того, слово *город* частково асоціювалося зі словом *го́род* – фортецею, замком чи містом із захисними укріпленнями. Таким чином *дитячий садок* постав на західноукраїнських землях у формі *фребелівський городець-огородець* – польською мовою *ogródek Froeblowski*, а також *фребелівська шкілка*[711].

Втім і дитячі садки-городці, і дитячі вихователі-садівниці (фребелічки) розпочали свою діяльність на західноукраїнських землях лише на початку 70-х років XIX ст., коли після тривалого періоду заборони фребелівської виховної системи вона була відроджена і офіційно прийнята в багатьох європейських країнах, у тому числі і Австро-Угорщині.

Офіційним визнанням фребелівської педагогічної теорії і практики в австрійській частині Австро-Угорщини можна вважати 1869 р., коли був прийнятий базовий освітній закон про народні школи. Згідно з ним дитячі дошкільні заклади (дитячі садки і охоронки) ставали первинною ланкою системи народної освіти, а на базі новостворених жіночих учительських семінарій передбачалося розпочати професійну підготовку дошкільних педагогів[712].

Дещо раніше, а саме в 1868 р., був прийнятий закон про освіту в угорській частині Австро-Угорщини. Два параграфи цього закону – 121 і 122 – стосувалися організації і функціонування дошкільних закладів. Закон передбачав елементарне навчання дітей в обсязі таких дисциплін, як релігія, фізична культура, співи. Особлива увага приділялася опануванню читання, письма, «науки чисел» (лічба в уяві), а також проведенню ігор-занять за методикою Фрідріха Фребеля, розробленою ним у праці «Виховання людини» (1826)[713].

22 червня 1872 р. австрійське Міністерства віросповідань і освіти затвердило положення про дитячі садки і споріднені з ними заклади. Стихійному процесу розвитку дошкільних закладів, що тривав в Австрії більш як сорок років, була надана чітка правова форма. Громадські інституції для дітей дошкільного віку визнавалися важливою умовою ефективної діяльності самої народної школи[714].

Міністерський акт встановлював 3 типи дошкільних закладів:

дитячі садки (Kindergärten), охоронні дитячі заклади (Kindebewahranstalt), тобто охоронки (захоронки) і *ясла (Krippen)*. Кожен заклад виконував свої особливі завдання, що стосувалися як нагляду і догляду за дітьми, так і виховної діяльності.

---

[711] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 25-26.

[712] Там само. С. 18.

[713] Рего, Г.І. (2010.)Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836 – 1918 рр.). Ужгород: Патент. С. 51-52.

[714] Fischer, A. S. (1888). Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch. Mit 2 Holzschnitten und 25 lithographierten Tafeln. Dritte verbesserte Auflage. Wien: Alfred Hölder, k. Hof-und Universitäts-Buchhändler. S. 162-165.

Найважливішу роль у системі дошкільних інституцій розпорядження Міністерства віросповідань і освіти відводило *дитячим садкам (дитячим або фребелівським огородцям)*. У розділі «Мета й організація» положення про дитячі садки зазначалося, що вони мають своїм завданням підтримувати і доповнювати сімейне виховання дітей дошкільного віку, щоб через упорядковану практику фізичного і розумового виховання, а також природного духовного виховання готувати їх до навчання в народній школі.

Засобами у цій важливій справі мали слугувати заняття, що створюють і формують пориви до активної діяльності, рухливі ігри зі співами і без них, наочність і бесіди про предмети та картини, розповіді та декламування віршів, корисна легка садова робота. Водночас суворо заборонялися заняття на зразок шкільних[715].

Згідно з § 4 міністерського положення всі садки поділяли на суспільні (громадські) та приватні. До перших належали садки, засновані краями, шкільними окружними органами і місцевими громадами. До інших – дошкільні заклади, засновані і утримувані товариствами та приватними особами.

Дитячий садок працював щодня, за винятком неділі і святкових днів, протягом 2–3-х годин у першу половину дня і 2-х годин після обіду. Втім, він міг приймати дітей і на довше, забезпечуючи нагляд і харчування. Кількість дітей не повинна була перевищувати 40 осіб на 1 вихователькy.

Дитячі охоронні заклади (охоронки, захоронки) приймали дітей від трьох років. Метою їх діяльності було здійснення нагляду за дітьми з сімей робітників, забезпечення відповідної зайнятості дітей, привчання їх до охайності, порядку і добрих звичаїв, а також виховання любові до праці.

Згідно з міністерським документом охоронки мали дещо нижчий статус, ніж дитячі садки, хоча за суспільною значимістю теоретики і практики дошкільного виховання підкреслювали саме їхня значення[716].

До споріднених з дитячими садками закладів належали також *ясла (захисти для грудних дітей),* що призначалися для здорових дітей, особливо з робітничих верств, від народження і до кінця другого, частково третього року життя. Ці заклади протягом дня наглядали за дітьми, поки батьки працювати і заробляти поза домом.

Організаційно-правові засади діяльності дошкільної сфери на підугорських землях впорядкував закон «Про дошкільну освіту» від 1891 р. Згідно з ним передбачалося створення дошкільних закладів у формі дитячих садків, постійних і тимчасових притулків, які повинні були забезпечити опіку дітей від 3 до 6 років, навчати їх санітарно-гігієнічних правил, сформувати норми поведінки, розвивати фізичні, психічні та моральні якості[717].

Усі дошкільні заклади повинні були працювати безперервно протягом дня, а вимоги до педагогічно-наглядового персоналу були дещо нижчими, аніж в австрійській частині Австро-Угорщини. Якщо в Галичині і Буковині професійна освіта була обов'язковою для вихователів і дитячих садків, і дитячих охоронок, то на Закарпатті

---

[715] Fischer, A.S. (1888). Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch. Mit 2 Holzschnitten und 25 lithographierten Tafeln. Dritte verbesserte Auflage. Wien: Alfred Hölder, k. Hof-und Universitäts-Buchhändler. S. 162.

[716] Барановський, М. (1901). Педагогіка: для семінарій учительських і вчителів шкіл народних. Кобилянський, Ю. (Перек. з польськ). 4-е вид. Чернівці: Руська Рада. С .83.

[717] Рего, Г.І. (2010.)Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836 – 1918 рр.). Ужгород: Патент. С. 59.

така вимога стосувалася лише педагогічних працівників дитячих садків. Натомість дитячі притулки (постійні і тимчасові) могли перебувати під наглядом опікунки – жінки з високими морально-етичними якостями.

Згідно з австрійським законом про народні школи від 14 травня 1869 р. передбачалося створення зразкових дитячих садків при жіночих учительських семінаріях, які мали служити школою практичної підготовки майбутніх вихователів. Перші жіночі учительські семінарії у Галичині були засновані 1871 р., але відкриття зразкових дитячих садків затримувалося. У Галичині і на Буковині не було фахівців, що працювали б за фребелівською педагогічною системою. Тому крайовим шкільним радам довелося шукати можливості підготовки вихователів в інших містах Австро-Угорщини.

Крайова шкільна рада Галичини зацікавилася діяльністю педагогічних курсів і сполученого з ними дитячого садка, організованих Матеусом Герфартером у Куфштайні (Тироль). Це був першиій педагогічний заклад в Австрії, що діяв відповідно до міністерського розпорядження 1872 р. До нього прибули випускниці галицьких учительських семінарій Ю. Відман, В. Марклувна, Ф. Зельончанка, М. Шиллінг, які під керівництвом учительки Львівської жіночої семінарії С. Вехслерової опановували фребелівську дошкільну теорію і практику. Невдовзі В. Марклувна захворіла і змушена була повернутися додому, а на її місце відрядили В. Радванську[718].

Характерною особливістю тирольських курсів була оригінальна навчальна програма підготовки вихователів, складена деканом М. Герфартером за участі Берти Маренгольц-Бюлов – однієї з яскравих послідовниць Ф. Фребеля, яка активно поширювали ідеї дитячого садка і фребелівської методики у різних країнах Західної Європи. Вона написала перший посібник з фребелівської педагогіки, що побачив світ французькою мовою. Згодом побачили світ її твори «Праця і нове виховання за методом Фребеля» («Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode». Berlin 1866), «Дитина та її природа. До розуміння педагогічної теорії Фребеля» («Das Kind und sein Wesen. Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungslehre». Kassel 1868) та ін.[719].

Навчальними предметами на курсах у Куфштайні були:

– антропологія з особливим наголосом на природу дитини та її фізичний та розумовий розвиток;

– дієтетика з рекомендаціями щодо природного догляду за розумовим і фізичним здоров'ям дитини;

– педагогіка як наука виховання за принципами Фребеля;

– теорія і практика дитячого садка;

– теорія геометричних форм і малювання;

– мовленнєві та предметні заняття

– співи;

– фізичні вправи.

У червні 1874 р. галицькі учениці склали іспит з теорії і практики дитячого садка і отримали право керувати закладами Фребеля. А вже у вересні відбулося відкриття

[718] Baranowski, M. (Red.). (1897). C. k. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. M. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic. S. 147.

[719] Цольнер, Е. (2001). Історія Австрії. Дубасевич, Р., Назаркевич, Х., Онишко, А., Іванчук, Н. (Пер. з нім). Львів: Літопис. S. 116-117.

зразкового дитячого садка (фребелівського огородця) при Львівській цісарсько-королівській (ц.-к.) жіночій семінарії. Для закладу спочатку виділили малий передпокій і дві невеликі кімнати, що змогли вмістити близько 30 дітей. Згодом адміністрація семінарії взяла в оренду приміщення в сусідньому домі, що складалося з трьох просторих кімнат. Кількість відвідувачів дитячого садка значно зросла й іноді перевищувала 100 хлопчиків і дівчаток[720].

Того ж 1874 р. дитячий дошкільний заклад було відкрито при Перемишльській учительській семінарії, а в травні 1875 р. – при Краківській[721]. Керівниками дитячих дошкільних закладів при вчительських семінаріях Галичини стали: Ф. Зельончанка (Львів), В. Радванська (Перемишль) і М. Шиллінг (Краків).

16 серпня 1875 р. австрійське Міністерство віросповідань та освіти прийняло рішення про відкриття «зразкового дошкільного закладу» при Чернівецькій жіночій учительській семінарії. Згідно з цим розпорядженням, дитячий садок мав бути організований на початку 1875-1876 навчального року[722]. Однак на Буковині на той час не виявилося жодної дипломованої вихователь ки і дирекція Чернівецької учительської семінарії відрядила вчительку народної школи Гелену Сливінську до австрійського м. Грац, де місцева державна жіноча вчительській семінарії однією з перших серед аналогічних закладів Австрійської держави налагодила підготовку дошкільних педагогів. Фребелівські курси тут були відкриті вже у 1872 р., а в 1873-1874 навчальному році на них навчалося 20 учениць, у тому числі 16 постійних учениць і 4 гості[723].

Після успішного теоретичного навчання і відповідної практики Г. Сливінська повернулася в Чернівці, очоливши зразковий дитячий садок учительської семінарії. Відкриття першого дошкільного закладу на Буковині викликала велику зацікавленість батьків. У 1876–1877 навчальному році тут виховувалося 74 дитини (34 хлопчики і 40 дівчаток), а наступного – 76 дітей[724]. Але згодом кількість вихованців була обмежена 60-ма особами, тому що переповнений заклад ускладнював практичну підготовку майбутніх вихователів.

Місце і роль фребелівської теорії в дошкільних закладах і навчальних курсах для вихователів добре розкриті у працях Альберта Фішера – організатора перших приватних курсів для вихователів у Відні (1868), автора посібника «Дитячий садок. Теоретико-практичний посібник», перше видання якого побачило у 1873 р. Саме Альбер Фішер відповідав за організацію експозиції про розвиток дошкільної справи в Австрійській державі на Всесвітній виставці, яка була влаштована 1873 року у Відні. За підсумками цієї виставки Альберт Фішер підготував доповідь, в якій особливу увагу приділив розвитку і впровадженню фребелівської теорії дитячого садка[725].

[720] Baranowski, M. (Red.). (1897). C. k. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. M. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic. S. 147.
[721] Там само. S. 231–232.
[722] Dubensky, K. (1890). Der Kindergarten. Bukowinaer Nachrichten. S. 5-6.
[723] Zeitungsschau. (1873). Tagespost. Graz, 1873. 29 October Nr. 249. S. 3.
[724] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 62.
[725] Fischer, A.S. (1873). Kinder-Bewahranstalt und Kindergarten. Bericht über österreichisches Unterrichtswesen: aus Anlass der Weltausstellung 1873 herausgegeben von der Commission für die Collectiv-Ausstellung des österreichischen Unterrichts-Ministeriums. Beilagen, T. II. S. 14-32.

За оцінкою доповідача, заклади для дітей дошкільного віку тільки тоді можуть мати по-справжньому добрий виховний ефект, якщо в них фізичне і розумове виховання буде рівномірним і повністю відповідатиме віку дітей.

Згідно з фребелівською методикою найважливішими виховними засобами дитячого садка на початку 70-х років XIX ст. вважалися:

1. **Рухливі ігри.** У кімнаті або за сприятливої погоди в саду діти імітують якусь діяльність людини, певний відомий процес у природі. Свої рухи і дії хлопчики та дівчатка супроводжують співами. Діти також виконують гімнастичні вправи, розвивають свої почуття такту і тону. Завдяки відтворенню пережитих і пояснених процесів та дій, розучуванню текстів і мелодій пісень, що супроводжують гру, постійно розвивається їх уява і пам'ять. Гра також є важливим засобом морального розвитку. Якщо дитина хоче брати участь у радості інших, вона повинна підкоритися правилам гри і добровільно підпорядкувати себе колективу, що є важливою умовою соціалізації[726].

2. **Садівництво і городництво.** Наскільки дозволяє прибудинковий простір у саду, його використовують не лише для згаданих ігор, але водночас для спостереження за природою та правильним поводження з її плодами. З цією метою окремим дітям виділяють повністю підготовлені грядки і позначають їх спеціальними табличками з іменами власників. Усю легшу роботу, як ось посів і посадка, полив і прополка, діти виконують самі, а вихователька обговорює з ними особливості природного розвитку насіння. Коли з’являються паростки, діти вчаться розрізняти листя, квіти та плоди різних рослин. Окрім дитячих грядок, на прилеглій території формують також ділянки з корисними та декоративними рослинами. Дитячий садок дає можливість навчити дітей споглядати природу та пізнавати її закони, пробуджувати релігійні почуття, живити радість краси та розвивати духовність.

3. **М'яч.** Ця іграшка є найпопулярніша серед дарів Фребеля, який хотів, аби вона використовувалася як немовлятами, як і старшими дітьми дошкільного віку з метою пробудження відчуттів кольору та форми. Різноманітні м’ячі у кольорах веселки призначалися в дитячому садку для розвитку здатності розрізняти речі, а також для виконання добре відомих ігор з м’ячем.

4. **Дерев’яні куля, циліндр і куб.** Цей другий дарунок від Фребеля також дає багатий матеріал для розвитку здатності дитини розрізняти речі. Під час презентації трьох предметів, що складають цей дарунок, діти намагаються дізнатися про природу цих тіл, що виражають рух і спокій, або один і другий стан.

5. Наступні **чотири дарунки**, що містять будівельні матеріали в чотирьох коробках, служать матеріалом для цікавих занять. У першому конструкторі дитина стикається з кубиком, розділеним на вісім маленьких кубиків. За допомогою цих частин, кубиків, однакових за формою і матеріалом, починаються перші вправи з лічби, додавання й віднімання, тобто елементи арифметики. Вони використовуються також як будівельні блоки для виготовлення предметів і прикрас, що розвиває почуття прекрасного та дає можливість розвивати творчі навички. Те ж саме стосується наступних трьох будівельних дарів, кожен з яких пропонує багатий матеріал для різноманітних конструкцій, тоді як таблички для укладання, що виготовлені у формі

[726] Fischer, A.S. (1873). Kinder-Bewahranstalt und Kindergarten. Bericht über österreichisches Unterrichtswesen: aus Anlass der Weltausstellung 1873 herausgegeben von der Commission für die Collectiv-Ausstellung des österreichischen Unterrichts-Ministeriums. Beilagen, T. II. S. 18.

квадратів і трикутників різних видів, чудово підходять для конструювання плоских фігур.

6. **Накладні палички** можна розглядати як матеріальні лінії, тому заняття з ними, зображення контурів предметів служать практичною підготовкою до малювання. Більш підготовлені діти можуть з'єднувати палички за допомогою набряклих горошин у геометричні форми, що є прекрасним засобом для розвитку уяви, відчуття форми та навичок.

7. **Палички і кільця.** Якщо палички постають як втілення прямих ліній, то відповідно кільця – це фізичні кругові лінії. Представлені форми роблять істотний внесок у формування естетичного почуття.

8. **Креслення.** На дошках з нанесеними сітками ліній діти вчаться малювати вертикальні, горизонтальні та косі лінії однакової та різної довжини, а також з'єднувати їх у фігури[727].

Інші заняття, пов'язані з зображенням форми, це складання, вирізання, плетіння, зв'язування, шиття та ліплення з глини. Вони служать для розвитку моторики рук та зору, зміцнення відчуття форми та кольору, а також підготовці для пізнішого рукоділля.

До своїх навчально-виховних ресурсів дитячий садок включав також розглядання малюнків та оповідання з їх подальшим обговоренням.

Отже, основні виховні засоби дитячого садка були відображенням концепції Фрідріха Фребеля про природу дітей та їхні потреби, якій видатний педагог визнав гру в її глибшому значенні як безумовний пріоритет для всього розвитку і тому поставив її в центр своїх виховних зусиль. Тому ігри, що чергуються з піснями, були основним заняттям дитини в дитячому садку.

З огляду на пріоритетність гри у виховній системі Фрідріха Фребеля побутувала думка, що назва «дитячий садок» не зовсім точно передавала призначення дошкільного закладу, покликаного через гру розвивати і зміцнювати тіло і розум дитини, а також бути сполучною ланкою освіти між сім'єю і школою. Тому популярною була думка називати дошкільні заклади «ігровими шкілками»[728].

Якщо у Галичині і Буковині фребелівська теорія і практика дошкільного виховання домінувала в останній третині XIX – на початку XX ст., то на Закарпатті, як і загалом на підугорських землях, від неї чим раз активніше дистанціювалися.

Частина вихователів виступала проти сліпого наслідування ідеї Ф. Фребеля, вказуючи на певну штучність дидактичних ігор, які не відповідають «духові» угорської нації. Натомість поширювалася думка, що для дітей найцікавіші грі, які діти самі собі придумають[729].

На межі XIX-XX ст. популярність на Закарпатті здобули методичні розробки Марії Молнар – керівника дитячого садка, створеного у Пряшеві при закладі з підготовки вихователів. З чотирьох конструкторських наборів, тобто 3-6 дарунків Фребеля, вона рекомендувала використовувати лише два – кубок і брусок. 5-й і 6-й дарунки, тобто

[727] Fischer, A.S. (1873). Kinder-Bewahranstalt und Kindergarten. Bericht über österreichisches Unterrichtswesen: aus Anlass der Weltausstellung 1873 herausgegeben von der Commission für die Collectiv-Ausstellung des österreichischen Unterrichts-Ministeriums. Beilagen, T. II. S. 18-19.

[728] Dubensky, K. (1890). Der Kindergarten. Bukowinaer Nachrichten. S. 5-6.

[729] Рего, Г.І. (2010.)Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836 – 1918 рр.). Ужгород: Патент.

куб, розділений на 27 кубиків, і 27 дерев'яних цеглинок, вона вважала занадто важкими.

За переконанням педагога, у дошкільних закладах не слід практикувати заняття з вирізування та наклеювання (аплікація), оскільки вихованці ще не мають відповідного терпіння та вправності для такого виду діяльності. Також вона відкидала роботу з горохом як таку, що не приносить дітям ніякої радості [730].

Особлива увага на землях «угорської корони» приділялася знанню угорської мови. Загальною вимогою до всіх дошкільних закладів було навчання дітей неугорської національності угорської мови як державної. Саме тому і вихователі в дитячих садках, і опікунки в дитячих притулках мали підтверджувати своє знання угорської мови, а провідна роль в заснуванні і утриманні дошкільних закладів відводилася державним органам і місцевому самоврядуванню.

Як наголошувала дослідниця Г. Рего, головна особливість закладів дошкільної освіти на Закарпатті полягала в тому, що вони «були неукраїнські – як за мовою, так і за «духом»[731]. У 1908-1909 навчальному році на Закарпатті (Березький, Мармароський, Угочанський і Ужанський комітати) діяло загалом 145 закладів, у тому числі 103 дитячих садки, 6 постійних і 36 тимчасових притулків. Українська мова була офіційно присутня лише в 12 змішаних угорсько-українських і угорсько-німецько-українських закладах.

На початку ХХ ст. активно розвивалася мережа дошкільних інституцій у Галичині. Незадовго до Першої світової війни тут функціонувало 209 дошкільних закладів (34 фребелівські огородці і 175 охоронок), в яких виховувалося більш ніж 11,5 тис. хлопчиків і дівчаток[732].

Українські світські і релігійні організації вели 10 фребелівських огородців і 13 захоронок. Окрім Львова, українські дошкільні заклади функціонували у Городенці, Коломиї, Снятині, Станіславі, Стрию, Теребовлі, в інших містах та селах Східної Галичини.

Перед Першою світовою війною і Галичині створювалися умови для розвитку сільських сезонних дошкільних інституцій, які під назвою «дитячі садки» стали в 1920–1930-х рр. найпоширенішим типом закладів опіки та виховання маленьких українців[733].

Значно меншими темпами розвивалася мережа дошкільних закладів на Буковині. У 1911 році тут діяло загалом 15 дошкільних закладів, у тому числі 8 дитячих садків і 7 захоронок. Три українські дошкільні заклади утримували жіночі громадські товариства - «Мироносиці», «Православні русинки» і «Жіноча громада»[734].

У десяті роки ХХ ст. фребелівська теорія і практика здобули настільки визнання, що засновники дитячих охоронних закладів все частіше почали згадувати ім'я німецького педагоги у свої звітах і оголошення. Наприклад у звіті правління буковинського товариства «Православних русинок» за 1911-1912 рр. зазначалося, що в захоронці діти бідних робітників міста утримувалися цілоденно, а заняття з ними

[730] Рего, Г.І. (2010.)Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836 – 1918 рр.). Ужгород: Патент. С. 127.

[731] Там само. С. 67.

[732] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 62.

[733] Нагачевська, З.І. (2015). Українське дошкілля в освітньому просторі Східної Галичини (кінець XIX ст. – 1939 р.): монографія. Івано-Франківськ: НАІР. С. 440.

[734] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 66.

проводилися на зразок «Фреблівських огородців»[735]. А в газетному оголошені від 31 серпня 1913 р. повідомлялося, що товариство відкриває «діточий огород (фреблівку) з рускою і німецькою викладовою мовою»[736].

Наголоси на фребелівському характері своїх дошкільних закладів свідчать про намагання жіночого товариства перетворити їх на народний дитячі садки (огородці) з широким використанням фребелівської виховної системи.

З ім'ям Фрідріха Фребеля були пов'язані також стаціонарні однорічні курси, що функціонували при державних жіночих вчительських семінаріях Галичини. Їх офіційного іменували «фребелівськими». Випускниці отримували дипломи «керівниць», а згодом «майстринь фребелівського закладу»[737].

Згідно з наказом австрійського Міністерства віросповідань і освіти від 22 червня 1872 р. спеціальні однорічні (фребелівські) курси організовували при окремих, визначених Міністерством, державних жіночих семінаріях, або ж на базі державних чи приватних дошкільних закладів. Навчальна програма курсів на базі дошкільних закладів мала орієнтуватися на програму курсів, що діяли при державних учительських семінаріях. В іншому разі влаштовувався випускний іспит у присутності представника крайового шкільного органу[738].

Перші фребелівські курси у Галичині, як і загалом на західноукраїнських землях, були відкриті восени 1875 р. при Львівській державній жіночій учительській семінарії. З метою здобути новий фах вихователя сюди записалося 17 дівчат, з яких 14 отримали свідоцтва придатності на керівниць фребелівських закладів.

Першим керівником фребелівських курсів при Львівській жіночій учительській семінарії стала Ф. Зельончанка (Гроттова), завідувачка дитячого садка. Вона викладала деякі предмети і вела практичні уроки на фребелівських курсах[739].

Фребелівські курси при Перемишльській жіночій учительській семінарії відкрилися у 1877–1878 н.р. У зв'язку з низькою зацікавленістю професією вихователь ки (записалося лише 6 дівчат) вже наступного року вони були припинені. Вдруге відкриті у 1891–1892 навчальному році з 12-ма слухачками. До відновлення навчання спонукали вимоги організаційного статуту семінарій, а також розширення мережі дошкільних закладів і дефіцит учителів для народних шкіл. Випускники фребелівських курсів добре зарекомендували себе як помічники шкільних учителів[740].

Фребелівські курси при Краківській учительській семінарії, відкриті[741] 1876 р., також спочатку не відзначалися значною популярністю. Якщо першого року навчалося 6 учениць, то 1878–1879 навчального року – 2 учениці, а 1882–1883 н. р. – 3 учениці.

Щоправда, дирекція вчительської семінарії не вдавалася до закриття курсів і проводила набір щороку. Загалом на фребелівських курсах при державних жіночих

---

[735] Павлович, В. (1913). Справозданє з діяльности «Прав. Русинок» на Буковині. *Нова Буковина*, 13. С. 13.

[736] Товариство Православних Русинок. *Нова Буковина*, 64. С. 3.

[737] Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 148.

[738] Fischer, A. S. (1888). Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch. Mit 2 Holzschnitten und 25 lithographierten Tafeln. Dritte verbesserte Auflage. Wien: Alfred Hölder, k. Hof- und Universitäts-Buchhändler. C. 164-165.

[739] Baranowski, M. (Red.). (1897). C. k. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. M. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic. S. 218.

[740] Там само. S. 279

[741] Fischer, A. S. (1888). Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch. Mit 2 Holzschnitten und 25 lithographierten Tafeln. Dritte verbesserte Auflage. Wien: Alfred Hölder, k. Hof- und Universitäts-Buchhändler.

учительських семінаріях Галичини у 1875–1896 рр. навчалося 832 учениці, у т. ч. при Львівській семінарії – 456 осіб, при Краківській – 279, при Перемишльській – 97 осіб[742].

При зарахуванні на однорічні курси при державних (цісарсько-королівських) жіночих семінаріях враховувалися такі вимоги:

• вік – не менше 16 і не більше 30 років;

• фізична працьовитість;

• моральна бездоганність;

• обсяг знань та уміння, що визначені необхідними для випускників загальних народних шкіл;

• музичний слух і вокальний голос;

• зайняття гімнастикою.

Майже 20 років навчання на фребелівських курсах у Галичині провадилося польською мовою, але після запровадження на початку 90-х років XIX ст. у Львівській і Перемишльській жіночих учительських семінаріях утраквістичного устрою, двомовність була введена і на фребелівських курсах при цих навчальних закладах[743].

Одночасно з стаціонарними однорічними курсами при державних учительських семінаріях у різних землях австрійської частини Австро-Угорщини була запроваджена екстернатна форма підготовки дошкільних педагогів. Початок її впровадження спостерігається після прийняття нового організаційного статуту вчительських семінарій від 1886 р. Вже в 1886–1887 навчальному році у Львівській жіночій учительській семінарії 9 слухачів отримали кваліфікаційні свідоцтва «майстринь фребелівського закладу». Протягом наступних 10 років завдяки екстернатній формі навчання у Львівській семінарії фах вихователя здобуло 86 осіб[744].

Підготовка вихователів через екстернатну форму навчання здійснювалася здебільшого у тих учительських семінаріях, при яких діяли однорічні фребелівські курси. Але окремі навчальні заклади практикували лише таку форму професійної підготовки дошкільників. До них належала і Чернівецька державна жіноча вчительська семінарія.

Екстернатну форму навчання в Чернівецькій жіночій семінарії запровадили наприкінці 90-х років XIX ст., коли на Буковині почала розширюватися мережа закладів суспільного дитячого виховання. Одними з перших кваліфікаційні свідоцтва «вихователь ок дитячого садка» отримали 1897 р. Е. Ротенбург і Л. Тумліч[745].

Практиканти мали право обирати мову, з якої складали іспити і кваліфікувалися для роботи відповідно в німецькомовному, україномовному чи румуномовному дитячому закладі. Найчастіше обирали одну з трьох мов, але досить часто й дві у такому поєднанні: німецька і українська або ж німецька і румунська. Наприклад, 1906 р. О. Воронюк з с. Василів, М. Дончул з Кіцманя, М. Маґас з Чернівців кваліфікувалися на вихователів дошкільного закладу з німецькою і українською мовами виховання, Е. Кордус та Е. Глушко з передмість Монастириська і Клокучка у Чернівцях – з німецькою

[742] Baranowski, M. (Red.). (1897). C. k. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. M. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic. S. 148, 279, 306

[743] Там само. S.255.

[744] Там само. S.148.

[745] Квасецька, Я.А. (2017).Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. С. 156.

і румунською мовами. Це, без сумніву, підвищувало можливість молодих фахівців для наступного працевлаштування.

Осип Маковей, який певний час викладав в Чернівецькій жіночій вчительській семінарії українську мову і літературу, називав чоловічу і жіночу семінарію, що розміщувалися в спільному приміщення і мали спільну дирекцію, «педагогічною фабрикою», а зразковий дитячий садок разом курсами вихователів – «фребелівською школою», де виховується щороку по 40 дітей, а «практикує все з кільканадцять кандидаток»[746].

У квітні 1912 р. у Відні відбулося перше загальноавстрійське професійне свято працівників дошкілля – «День вихователя», на яке прибуло 600 послідовників Ф. Фребеля з усіх коронних земель Австрії. Крайові шкільні ради Галичини і Буковини були заздалегідь попереджені про цей захід і мали забезпечити належне представництво дошкільних педагогів.

Учасники «Дня вихователя» висловилися за доцільне розмежувати сфери дошкільного виховання і шкільної освіти, продовжити термін навчання на фребелівських курсах з підготовки вихователів до 2 років, а також змінити їхню назву на *заклади з підготовки вихователів*.

Пропозиції учасників першого «Дня вихователя» знайшли своє відображення в розпорядженні австрійського Міністерства віросповідань і освіти від 3 липня 1914 р.[747].

Перша світова війна не дала можливості повною мірою реалізувати задуману реформу фребелівських курсів у багатьох землях, зокрема у Галичині і Буковині, які стали ареною запеклих боїв. Однак результати реформування дошкільної освіти проявилися у 20–30-х роках ХХ ст. у Чехо-Словацькій республіці, до якої за підсумками світової війни увійшло Закарпаття. Фребелівські курси були перетворені на 2-річні заклади для вихователів і функціонували при окремих учительських семінаріях, що називалися «відбірними» («odborné učitelské ústavy»), за навчальною програмою від 1914 р.

Отже, тривалий період функціонування фребелівських курсів (очна і екстернатна форми), стійка тенденція до зростання кількості учениць і кваліфікованих вихователів уможливлюють висновок: спеціальні дошкільні курси були значним внеском у поширення фребелівської теорії дошкільного виховання і становлення професійної підготовки вихователів на західноукраїнських землях.

З огляду на особливості утвердження ідей суспільного дошкільного виховання та їх практичну реалізацію можна виокремити і обґрунтувати два етапи розвитку дошкільної освіти на західноукраїнських землях середини XIX – початку ХХ ст.:

перший етап – 1839 – 1871 рр. – період зародження і становлення мережі дошкільник закладів, пошуку оптимальних варіантів організації і ведення навчально-виховного процесу;

другий етап – 1872 – 1918 рр. – період активного розвитку мережі дошкільних закладів, визнання суспільного дошкільного виховання початковою ланкою народної освіти, державного регулювання питань організації дошкільних закладів і підготовки дошкільних педагогів, впровадження і розвитку фребелівської теорії і практики.

---

[746] Маковей, О. (1910). Реформа учительського семінара в Чернівцях. *Наша школа*. Річ. 2. С. 20.

[747] Kellner, M.W. (2009). Aus-und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz. S. 134. URL: https://u.to/EKmeGw/

Перший етап дошкільної освіти відзначався популяризацію ідеї суспільного виховання і її утвердженням у формі «захисту-охорони малих дітей». Це знайшло своє відображення в назві дошкільного закладу як «охоронки» (нім. - *Kleinkinderbewahr-Anstalt).* Красномовний у цьому контексті текст меморіальної таблиці, встановленої у Будапешті на будинку, де графиня Терезія Брунсвік відкрила перший в Австро-Угорщині заклад «для охорони дітей дошкільного віку» (1828). Пам'ятний знак символізував «перемогу величної ідеї захисту дітей»[748].

Немає сумніву, що у XIX ст. значення термінів «захист», «охорона» було значно ширшим, ніж його подають нинішні словника. Воно включало такі поняття як *догляд*, *захист* і *турбота*[749].

«Догляд» означає добре, дбайливе та ніжне ставлення до дітей, забезпечення або відновлення їхнього фізичного благополуччя. Вихователь звертає увагу на відповідний, чистий одяг, повноцінне і здорове харчування, достатній час відпочинку (сон), дотримання правил гігієни тощо.

«Захист» означає оберігання від фізичних і психічних ушкоджень, відвертання небезпеки. Таким чином вихователь забезпечує фізичну цілісність дітей.

«Турбота» – це обов'язок піклуватися про благополуччя дітей і захищати їхні інтереси, дарувати їм прихильність і тепло. Турбота створює матеріальні та емоційні умови для здорового фізичного та розумового розвитку.

Другий період розвитку дошкільної освіти на західноукраїнських землях (1872 – 1918 рр.) характеризують такі риси і тенденції:

- організаційно-правове впорядкування системи закладів дошкільної освіти і і професійної підготовки вихователів;
- утвердження фаху «вихователь дошкільного закладу» як жіночої професії на підавтрійських землях (Галичина і Буковина) і чоловічо-жіночої професії на підугорській земля (Закарпаття);
- відмінності у трактуванні поняття дитячий садок». У Галичині і Буковині – це вищий тип дошкільного закладу, який приймає дітей протягом 2-3 годин в першій половині дня і 2 години – в другій половині дня з метою організації розвивальних занять. Натомість на Закарпатті «дитячий садок» – базовий дошкільний заклад, де діти перебувають протягом всього дня. Таким чином, «закарпатський дитячий садок» відповідав рівню галицько-буковинської охоронки, або так званого «народного дитячого садка»;
- абсолютне домінування фребелівської педагогічної концепції в дошкільних закладах Галичини та Буковини і поступовий відхід від неї Закарпатті, де спостерігалося активне впровадження теоретико-практичних розробок угорських педагогів;
- провідна роль громадських організацій і приватних осіб в організації дошкільних закладів в Галичині та Буковині і включення цих питання до сфери відповідальності державних і комунальних органів на Закарпатті;
- розширення мережі закладів дошкільної освіти з українською мовою виховання в Галичині і Буковині, обмеження вживання української мови

[748] Рего, Г.І. (2010). Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836 – 1918 рр.). Ужгород: Патент. С. 31.

[749] Textor, M. R. (1999). Bildung, Erziehung, Betreuung. *Unsere Jugend*, 51 (12), S. 527-533. URL: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/127/

найчисельнішої етнічної групи населення на Закарпатті, де функціонували лише поодинокі угорсько-українські заклади.

Загалом можна зробити висновок, що фребелівська педагогічна концепції сприяла утвердженню на західноукраїнських землях завдань дошкільних закладів у формі догляду, виховання і освіти, що залишається безсумнівним базовим принципом дошкільної освіти і в нинішньому XXI ст.

Список літератури:

Барановський, М. (1901). Педагогіка: для семінарій учительських і вчителів шкіл народних. Кобилянський, Ю. (Переклад з польськ.). 4-е вид. Чернівці: Руська Рада.

Дем'яненко, Н.М. (2007). Загальносвітовий контекст фребелівського педагогічного руху. *Історико-педагогічні студії: наук. часоп*., 1. Дем'яненко, Н.М. (Голов. ред.). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Закон України «Про дошкільну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14

Квасецька, Я.А. (2017). Професійна підготовка вихователів дошкілля на західноукраїнських землях: історичний аспект: монографія. Чернівці: Зелена Буковина.

Маковей, О. (1910). Реформа учительського семінара в Чернівцях. *Наша школа*. Річ. 2.

Нагачевська, З.І. (2015). Українське дошкілля в освітньому просторі Східної Галичини (кінець XIX ст. – 1939 р.): монографія . Івано-Франківськ: НАІР.

Павлович, В. (1913). Справозданє з діяльности «Прав. Русинок» на Буковині. *Нова Буковина,* 13.

Поніманська, Т.І. (2006). Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академвидав.

Рего, Г.І. (2010). Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836–1918 рр.). Ужгород: Патент.

Товариство Православних Русинок. (1913). *Нова Буковина*, 64.

Цьольнер, Е. (2001). Історія Австрії. пер. з нім. Дубасевич, Р., Назаркевич, Х., Онишко, А., Іваничук, Н. (Пер. з нім.). Львів: Літопис.

Allgemeine Deutsche Biographie. (1890). Bd. 31.

Aus unserer Zeit. (1835). Feierstunden für Freunde der Kunst, Wissenschaft und Literatur, 61, 18 Febr.

Berger, M. (2004). Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. *Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung des Kindergartens in Österreich.* Unsere Kinder. Sonderausgabe Herbst.

Bobrowska-Nowak, W. (1978). Historia wychowania przedszkolnego. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne.

Baranowski, M. (Red.). (1897). C. k. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic.,

Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. (1839). *Der Adler,* 228.

Die erste Kleinkinderbewahr-Anstalt in Galizien. (1840). *Galicia. Zeitschrift zur Unterhaltung, zur Kunde des Vaterlandes, der Kunst, der Industrie und des Lebens,* 48.

Dubensky, K. (1890). Der Kindergarten. Bukowinaer Nachrichten, 473.

Fischer, A.S. (1888). Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch. Mit 2 Holzschnitten und 25 lithographierten Tafeln. Dritte verbesserte Auflage. Wien: Alfred Hölder, k . k . Hof- und Universitäts-Buchhändler.

Fischer, A.S. Kinder-Bewahranstalt und Kindergarten. Bericht über österreichisches Unterrichtswesen: aus Anlass der Weltausstellung 1873 herausgegeben von der Commission für die Collectiv-Ausstellung des österreichischen Unterrichts-Ministeriums. Beilagen, T. II.

Kellner, M.W. (2009). Aus-und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. URL: https://u.to/EKmeGw (дата звернення: 20.08.2021).

Kleinkinder-Bewahranstalten. (1841). Zweiter Artikel. *Jureende's Mährischer Wanderer.* Brünn.

Łosiowa, Z. (1927). Zuzanna ze Strzemboszów Ożarowska. *Bluszcz,* 6.

Miejskie Ochronki Chrześcijańskie we Lwowie: Sprawozdanie z działalności Towarzystwa za rok 1926. (1927). Lwów.

Nowiny Lwowskie. (1840). *Gazeta Lwowska*, 149.

Nowiny. (1843). *Gazeta Lwowska*, 148.

Österreichisches Biographisches Lexikon 1815-1950. Bd. 10 (Lfg. 47, 1991).

Schiessler, S.W. Uiber Zweck, Nothwendigkeit und Nützlichkeit der Kleinkinderbewahranstalten zugleich ein Aufruf an edelgesinnte Menschenfreunde, sich dem Vereine zur Emporbringung von Kinderbewahranstalten in Lemberg anzuschließen. Prag 1843.

Słów kilka o instytucie założonym przez c. k. nadkomisarza wojennego p. Schiesslera, dla przechowania i dozorowania dzieci ubogich rodziców przez ten czas, w którym ciż dziennemu zarobkowi się oddają (1840). Gazeta Lwowska, 133.

Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. pod red. F. Sulimierskiego, B. Chłebowskiego, W. Walewskiego. T. I-XV. Warszawa: nakładem Władysława Walewskiego, 1880-1902.

Textor, M.R. (1999). Bildung, Erziehung, Betreuung. *Unsere Jugend*, 51 (12), URL: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/127/

Uemtliche Nachrichten. (1824). *Lembergcr Zeitung,* 50.

Vihnan, H. (1910). Fröbels Idee. Bukowiner Schule.

Zdanie sprawy z dotychczasowych czynności lwowskiego instytutu ochrony mal·ych dzieci. (1841). *Gazeta Lwowska,* 147.

Zeitungsschau. (1873). *Tagespost. Graz*, 29 October, Nr. 249.

Вікторія Тушева, м. Харків, Україна
https://orcid.org/0000-0002-9451-0532

ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОСОБИСТІСНОГО ФЕНОМЕНУ З ПОЗИЦІЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Анотація. *Висвітлюються дефініції поняття «культура», які розширюють і наповнюють новим смислом і змістом поняття «професійна культура вчителя музичного мистецтва». На основі культурологічного підходу розглядається означений особистісний феномен, що виявляється у перманентному процесі професійно-особистісного розвитку і саморозвитку, самовизначенні, втілюючи у практико орієнтованій діяльності вищі людські ідеали, аксіологічні моделі мистецької освіти; сформованому уявленні про професійний ідеал і шляхи його досягнення, пошуку особистісних смислів, цілей і цінностей у професійній життєдіяльності, ґрунтуючись на власному «смислоутворюючому фонді», сформованій «Я-концепції». Особливе значення набуває розвиток його особистісної культури, яка виявляється в універсальності, різносторонності особистості, її духовності й інтелігентності. Духовність вчителя надає нової, високої якісності професіоналізму, стає його еталоном.*

Формування нових особистісних новоутворень вчителя-митця пов'язується із володінням смислотворчістю, тобто вміннями «вичерпувати» новий смисл із соціокультурних і педагогічних процесів, здійснювати пошук нових мистецьких технологій, методик, навчальних моделей, інтерпретаційних і пояснювальних схем, їх логічного конструювання. Така смислотворча діяльність звернена до смислової педагогіки.

Визначення проблемного поля дозволило виділити завдання щодо можливих напрямів культурологічної і світоглядної підготовки майбутніх вчителів. Загальною метою культурологічної підготовки має стати введення здобувача вищої освіти у простір світової та вітчизняної культури, розкриття таких головних векторів її розгортання як культура, освіта, мистецтво; світоглядної підготовки – спрямованість на формування і становлення світосприйняття, світорозуміння, світоуявлення, світовідчуття майбутнього вчителя-музиканта, що має відображення у його ціннісній системі – ідеалах, поглядах, переконаннях, цілях, оцінках.

Ключові слова: *культура, культурологічний підхід, смислотворчість, професійна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва, професійне самовизначення, культура особистості, культурологічна підготовка, світоглядна підготовка.*

***Viktoriia Tusheva**, Kharkiv, Ukraine*

GROUND OF ESSENCE OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART AS PERSONALITY PHENOMENON FROM POSITIONS CULTUROLOGICAL APPROACH

Annotation. *Definitions of concept «culture», that extend and fill with new sense and maintenance of concept «professional culture of teacher of musical art», are illuminated in the article. On the basis of culturological approach the marked personality phenomenon, that appears in the permanent process of professionally-personality development and саморозвитку, self-determination, is examined, incarnating in практико to the oriented activity higher human ideals, models of axiology of artistic education; formed idea about a professional ideal and ways of his achievement, search of personality senses, aims and values in professional vital functions, being base on its own «mtaning-forming fund», formed «I-conctpt». The special value acquires development of him personality culture, that appears in universality, versatility of personality, her spirituality and intelligentsia. Spirituality of teacher gives new, high quality of professionalism, becomes his standard.*

The formation of new personal formations of teacher-artist is connected with mastery of mianing-making, i.e. the ability to «exhaust» new sense from socio-cultural and pedagogical processes, to search for new artistic technologies, methods, educational models, interpretation and explanatory schemes, and their logical construction. Such a meaningful activity is turned to meaningful pedagogy.

The definition of the problem field made it possible to identify tasks regarding the possible directions of culturological and world view preparation of future teachers. The general goal of culturological preparation to introduce the student of higher education into the space of world and national culture, opening of such main vectors of her development as a culture, education, art; world view preparation is an orientation on forming and becoming of perception of the world, attitude, the world of ideas, the world of feeling of the future teacher-musician, that has a reflection in his valued system - ideals, looks, persuasions, aims, estimations.

Keywords*: culture, culturological approach, mianing-making* **,** *professional culture of future teacher of musical art, professional self-determination, culture of personality, culturological preparation, world view preparation.*

Якість соціокультурного розвитку суспільства значною мірою залежить від професійно-особистісних особливостей педагогічного корпусу, зокрема від здатності майбутнього вчителя-музиканта до швидкої адаптації та самоздійснення у нових умовах професійного мистецького життя, цілеспрямованого професійно-акмеологічного саморозвитку і самовизначення, вмінь продукувати нові ідеї, що досягається завдяки, цілісному розвитку соціального і професійного інтелекту. У цьому контексті теза від професіоналізму до розуміння системності культури, і від розуміння цілісної культури до розуміння сенсу і змісту професії набуває особливо важливого значення.

Для української освіти нагальною методологічною потребою стає впровадження в її зміст цілей Всесвітньої комісії ЮНЕСКО з розвитку культури, які передбачають якнайширше використання потенціалу культури на індивідуальному й національному

рівнях, бо це підтримуватиме на перспективу гуманістично-гуманітарний розвиток суспільства, держави, людини.

У Педагогічній Конституції Європи, де визначена єдина ціннісна та методологічна платформа підготовки нового учителя для об'єднаної Європи XXI ст., підкреслюється, що підготовка вчителів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є тим головним остовом, навколо якого мають здійснюватись модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Європейський учитель (педагог) покликаний знайти відповіді на виклики епохи й сприяти входженню учнівської і студентської аудиторії в лоно прогресу наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських, соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства.

У цьому аспекті вища мистецька освіта за своєю суттю стає показником духовного стану суспільства, принциповим фактором його гуманізації; визначається як інтегративна виховна система, процес і результат духовно-практичного осягнення творчо-гуманістичних функцій музичного мистецтва, спрямованих на оптимізацію особистості у всьому різноманітті проявів її ціннісних позицій, дієво-естетичного ставлення до культури і суспільства.

Пошук нової мистецької освіти неминуче призводить до якісно нового розуміння позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва, як квінтесенції цільових, змістових і процесуальних характеристик художньо-естетичного і професійно-педагогічного процесів, які у свою чергу не можуть бути адекватно і однозначно визначені поза індивідуальності вчителя-митця.

Отже, *метою дослідження* є висвітлення на основі культурологічного підходу сутності професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, її професійних і особистісних маркерів, ціннісних орієнтацій, ураховуючи сучасні соціокультурні тенденції у мистецькій освіті; виявлення можливих напрямів професійної підготовки щодо формування досліджуваного особистісного феномену.

У науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід дослідження професійної та педагогічної культури як дидактичного явища (В. Бенін, Є. Бондаревська, В. Гриньова, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Радул, В. Сластьонін та ін.), у мистецькій освіті (О. Комаровська, О. Олексюк, О. Реброва, В. Тушева, О. Рудницька, С. Шип та ін.) акцентується увага на своєрідності художньо-естетичної діяльності, а також моральності і духовності. Так, О. Рудницькою[750] *духовна культура* вводиться у систему координат професійно значущих якостей особистості, що дає підстави говорити про педагогічну культуру, яка охоплює характеристики технологічної майстерності та багатства внутрішнього світу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Функціонування в структурі загальної культури її окремих видів зумовлює перспективність зіставлення педагогічної та музичної культур як взаємозалежних складників цілісної людської особистості.

Наразі виникає необхідність теоретичного осмислення професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва з позицій культурологічного підходу, що потребує додаткової наукової рефлексії.

[750] Рудницька, О.П. (2005). Педагогіка: загальна і мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль. URL: https:// bohdan books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf

В аспекті обраної проблематики культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання (В. Андрущенко, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, І. Зязюн та ін.) виявляється перспективним та продуктивним і потребує подальшої конкретизації. Апарат культурології набуває статусу метанауки, яка намагається осмислити світ культури як єдине ціле, пояснити суть культурних феноменів, людського буття й історичне призначення людини культури. Поняття «культурологія», застосовуване до вивчення педагогічної дійсності, включає в себе два основних значення: знання про культуру й теорію культури. Це дозволяє визначити головні *засади культурологічного підходу,* тобто розглядати культуру як джерело змісту мистецької освіти і як метод її дослідження й проєктування.

Застосування культурологічного підходу в сучасній педагогіці орієнтує на широкий підхід до культури і освіти в контексті загальнофілософського їх розуміння, а процес формування особистості в освітньому просторі з позицій даного підходу вимагає зміни характеру педагогічного процесу в бік акценту його особистісної зверненості. Як метод наукового дослідження культурологічний підхід являє собою експліцитне вираження процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення і конструювання.

Здійснений нами аналіз існуючих концепцій, теоретична дедукція поняття «культура» дозволяє акцентувати увагу на дефініціях, які розширюють розуміння сутності означеного особистісного феномену, наповнюють її новим смислом і змістом, а саме:

- культура – це якісна визначеність явища, що дозволяє не тільки ідентифікувати і відрізняти його від інших, а й вказати на ступінь його сформованості, розвиненості і відносної досконалості;
- культура – це ціннісна значущість і «наповненість» будь-якого явища, що уможливлює розглядати його з точки зору включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, способу життя; культура стає соціальною метацінністю, поєднуючи у собі цінності в їх культурно-історичному і національно-культурному контекстах;
- культура – це процес і механізм як збереження і трансляції цінностей, так і їх постійного породження і перетворення у галузі пізнання, спілкування і творчості;
- культура – це середовище соціально значущого зрощування людяності і простір вільного виникнення нових елементів творчого досвіду, його самоорганізації, саморозвитку і самопоновлення.

Незважаючи на розширення поля культурологічних досліджень, концептуальних, теоретико-методологічних положень щодо феномена культури, вченими (А. Арнольдов, В. Біблер, В. Вознюк, І. Зязюн, М. Каган, Ю. Лотман та ін.) зазначається, що за своєю суттю культура як особистісне явище є розгорненим у часі самоздійсненням людини, її буття. Людина стає прямим культурогенним суб'єктом, який втілює себе в культурі, робить її своїм інобуттям і нею ж формується. Відтак, культура виступає внутрішнім імпульсом розвитку особистості й «механізмом», що забезпечує цей розвиток.

Розглядаючи культуру в координатах соціокультурних процесів, науковці (С. Кримський, В. Малахов, В. Межуєв та ін.) доходять висновку: культура існує як щось динамічне, що постійно розвивається і удосконалюється в результаті творчої діяльності людини, і як культурна спадщина, і як культурна творчість, культура є продуктом праці

у самому високому і широкому сенсі цього слова – продуктом творчої, перетворюючої і самоперетворюючої діяльності. Характеризуючись творчістю на будь-якому етапі розвитку, культура, узята в своєму динамічному аспекті, неможлива без творчості, тобто формуючої діяльності, що породжує нове і виявляється у формі творчої (креативної) активності.

Поняття «культуротворчість» розглядаємо як функціонування культурної діяльності індивідуального буття, тобто буття-у-культурі, що виявляється у породженні нових культурних форм, смислів, цінностей, а також введенні культурних сенсів, що вже маються, у власний духовний космос через інтерпретацію і оцінку. Культуротворчість представляє єдність процесів «самості» і активізації сутнісних сил особистості у власному культурогенезі. У мистецькій освіті культуротворчість як її принцип, спрямований на якісне перетворення внутрішнього світу суб'єкту культурної діяльності, формування особистісних новоутворень, що забезпечують ціннісно-інтерпретаційні, творчо-креативні, художньо-аналітичні дії[751].

Особливе значення в системі координат, що складають зміст професійної культури вчителя музичного мистецтва, відводимо розвитку його *особистісної культури*, без якої вчитель не зможе працювати в ідеології співробітництва з дитиною й бути фасилітатором її інтересів. У цьому сенсі особистісна культура виявляється в універсальності, різносторонності особистості, її духовності й інтелігентності. Розвиваючись духовно вчитель музичного мистецтва олюднює всю сферу своїх відносин з реальністю, одухотворяє її, сприймаючи будь-який об'єкт дійсності як частину свого внутрішнього світу, оцінює дійсність крізь призму духовних і естетичних цінностей. Отже, духовність вчителя надає нової, високої якісності професіоналізму, стає його еталоном.

У цьому контексті принципового значення набуває логіка міркувань О. Запесоцького[752] стосовно суті культури як специфічної форми концентрації ідеально-духовної енергії людини і людства, як сукупності «проектних» (тобто ідеальних) способів і результатів засвоєння і перетворення світу (природи, суспільства, людини). Ці основоположні характеристики культури простежуються на різних рівнях і зрізах її функціонування: процесуальному, результативному (матеріальному), ідеальному та інституціональному. Саме у смисловому полі культурологічної парадигми підкреслюється унікальність людини, а її інтелект і творчий потенціал розглядається як головна продуктивна сила суспільства, що означає посилення ролі людського фактора, особливо таких якостей людини, як її самобутність і самоцінність.

Для нас важливе розуміння *культури особистості* як сукупності, ансамблю соціокультурних якостей, що виявляються у життєдіяльності не в кількісних і формальних, а у складних, якісних параметрах, що визначають продуктивність мистецької діяльності і забезпечують її ціннісний характер. Культура особистості представляє собою змістову наповненість життєдіяльності, стилю, образу життя вчителя-митця і міру його гармонійного, різнобічного розвитку; кумулятивне утворення, що визначає якість конкретних форм і видів діяльності та поведінки особистості, рівень, повноту і цілісність її розвитку.

---

[751] Тушева, В.В. (2017). Культурологічні засади вищої мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти*: збірник науковий праць. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія 14., 22 (27). Ч.1. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.

[752] Там само.

В контексті обраної проблематики привертає точка зору науковців (В. Буряк, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), згідно з якою професійна культура вчителя пов'язується з процесом розвитку цілісної особистісної культури, що відображається у розвитку взаємопов'язаних між собою світогляду і методологічного мислення, в основі яких лежить *«культурне знання»*. Саме таке знання, на думку вчених, слугує основою професійної культури. Отже, аналіз наведеного визначення дозволяє виділити у професійній культурі такі ключові якості, як світогляд, мислення і знання, які співвідносяться із особистісними і професійними ознаками культури людини.

Культурні цінності стають головною умовою, засобом формування особистості вчителя музичного мистецтва, його світогляду, поведінки і в більш широкому розумінні – *сенсу життя*. Як зазначає А. Арнольдов[753], під яким би кутом зору, ми не зверталися до культури, гносеологічним або аксіологічним, етичним, естетичним або соціально-психологічним, – завжди простежуватиметься і стимулюватиметься взаємозумовленість процесів удосконалення людини як носія світогляду і як творця культурних цінностей. Ця теза підводить нас до висновку, що становлення світогляду вчителя музичного мистецтва визначається культурними цінностями, з одного боку, з іншого, – розвиток світогляду сприяє духовному і естетичному вдосконаленню й саморозвитку особистості й відображається на формуванні її культури. Отже, чим вищий рівень цінностей, що входять до тієї або іншої культури, тим більше вона вимагає усвідомленості цих цінностей від носіїв цієї культури; чим вища органічність системи цінностей у тій або іншій культурі, тим вища цілісність духовного життя в такій культурі; чим вищий рівень культури людини, тим продуктивніше діє вона як творець, носій мистецьких і культурних цінностей, органічна єдність яких приведе до більш багатшого і досконалішого професійного життя, забезпечить гнучкість і мобільність майбутнього освітянина, вчителя-музиканта, на ринку праці.

Можна стверджувати, що формування нових особистісних новоутворень вчителя-митця пов'язано із володінням *смислотворчістю*, тобто вміннями «вичерпувати» новий смисл із соціокультурних і педагогічних процесів, здійснювати пошук нових мистецьких технологій, методик, навчальних моделей, інтерпретаційних і пояснювальних схем, їх логічного конструювання. Така смислотворча діяльність звернена до смислової педагогіки, пошуку нових мистецьких координат у педагогічному процесі, способів культуро творчого впливу на особистість, виявлення педагогічного і світоглядного контексту мистецького втору, що зумовлено його художнім смислом, поліінтепретаційною сутністю. У цьому сенсі смислотворчість виявляється як єдність ціле- і смислоутворення діяльності вчителя[754].

Для вчителя музичного мистецтва процес цілеутворення передбачає конкретизацію самої мети педагогічного процесу як образу музично-педагогічної діяльності, її процесуальної і результативної сторони, та соціокультурного архетипу (ідеалу), що співвідноситься з соціально-гуманістичними, духовно-моральними, художньо-естетичними пріоритетами в освітньому просторі. Процеси цілеутворення і цілепокладання слугують розробці власної *концепції музично-педагогічної діяльності*,

---

[753] Арнольдов, А.И. (1993). Человек и мир культуры: Введение в культурологию. URL: https://www.studmed.ru/view/arnoldov-ai-vvedenie-v-kulturologiyu_9ca84a6eb1b.html

[754] Тушева, В.В. (2018а). Свідомість як особистісне новоутворення і детермінанта ціннісних орієнтацій майбутнього педагога у мистецькій освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал*, 3, 17-24. Олексюк, О.М. (Голов. ред.). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.

що зводиться до створення ефективної, дидактично потужної, перспективної освітньої технології.

У контексті обраної проблематики особливого значення набуває концепція М. Бахтіна[755] щодо «внутрішньої діалогічності культури», в якій діалог є корінь і підґрунтя всіх інших визначень людського буття, зверненого до *Ти*. І цей діалог є лише там, де є «діалог діалогів», що охоплюється поняттям культури, тобто нескінченна й не завершувальна спіраль мовленнєвих висловлювань. Залучення до культур здійснюється за допомогою діалогу, призначенням якого є усвідомлення культурного різноманіття і своєрідності різних культур як стимулу розвитку особистості. З позиції концепції діалогу культур людина, як творець культури, здатна знайти спосіб діалогу між різними культурами. Розвиток особистості в цьому аспекті – це своєрідна інтеріоризація діалогу, оскільки «сформувати власну точку зору неможливо, не відтворюючи в ній інші способи розуміння» (С. Курганов).

Це положення лягає в канву мистецького осмислення дійсності, що стимулює різні способи мистецького або культурного спілкування як макродіалогу (внутрішній діалог) і макродіалогу (діалогу культур).

Отже, важливою властивістю і характеристикою професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів-музикантів є її *художня спрямованість*. Розглядаючи художню освіченість як сукупність таких формоутворюючих елементів, що слугують своєрідним «будівельним матеріалом» художнього розвитку майбутнього фахівця, О. Щолокова[756] зазначає, що сучасний вчитель повинен бути художньо-освіченою особистістю, тобто мати достатні компетенції у різних галузях мистецтва для здійснення своїх професійних функцій, зокрема й такої важливої в сучасних умовах як просвітницька. За твердженням вченої, поглиблення фахової підготовки майбутнього вчителя музики має відбуватися за рахунок цілісного культурологічного світогляду, вміння аналізувати і синтезувати мистецькі явища, виявляти їх естетичні цінності та моральні якості, що співвідноситься з головними завданнями його художньо-творчого компоненту.

За висловом В. Орлова[757], вищим проявом професійної культури вчителів мистецьких дисциплін є *художньо-педагогічна творчість* та її результати, оскільки у творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого самовдосконалення, за якої знімаються усі викликані зовнішніми впливами протиріччя між потребами особистості та процесом її професійного розвитку. Ідентифікуючи професійну культуру вчителів мистецьких дисциплін як *художньо-педагогічну*, В. Орлов доходить висновку про узагальнююче значення поняття «професійна культура», яке свідчить про характерне для особистості стійке утворення, що проявляється не лише в якісь окремій формі діяльності, а й у будь-якій іншій, різних формах життєдіяльності, що є обов'язково творчими.

Отже, акцентуємо увагу на своєрідності професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва, яка визначається її *мистецькою спрямованістю*, коли

[755] Бахтин, М.М. (2016). Эстетика словесного творчества: сб. избр. трудов. М.: Искусство, 2016.

[756] Щолокова, О. (2007). Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень. *Професійно-художня освіта України*: зб. наук. праць, IV, 12-16. Зязюн, І.А., Радкевич, В.О., Чепурна, Н.М. … (Ред.). Київ; Черкаси: видавництво «Черкаський ЦНТЕІ».

[757] Орлов, В.Ф. (2003). Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія. Зязюн, І.А. (Ред.). К.: Наукова думка.

основні типи його духовного потенціалу особистості – пізнавальний, естетичний, моральний, – поєднуються і спричинюють його художньо-естетичне світовідношення, характеризують професійну діяльність, педагогічний пошук. Виділення морального аспекту у професійно-педагогічній культурі вчителя-музиканта свідчить про важливість цілеспрямованого формування його духовно-моральних цінностей, які знаходять виявлення як у побудові музично-освітніх стратегій, визначенні педагогічних пріоритетів.

Сформовані духовно-моральні цінності мають забезпечувати концептуальну спрямованість педагогічного пошуку вчителя музичного мистецтва на затвердження загальнолюдських цінностей, визначення не тільки засобів досягнення моральний цілей у мистецькому процесі, а й самих цілей, моральних понять, принципів, способів впливу на особистість, ґрунтуючись на моральних нормах.

Теоретичні пошуки, переосмислення педагогічних ідей щодо сутності професійної культури як особистісного феномену уможливлюють зробити *висновок*: умови здійснення професійних діяльнісних і особистісних модусів відповідно сучасним тенденціям вищої педагогічної освіти вимагають від майбутнього вчителя-музиканта певних якостей-новоутворень, які детермінуються змістом вищої мистецької освіти і виявляються як інтелектуальне, концептуальне, професійне мислення, художньо-естетичне світосприйняття і світомоделювання, готовність нести через усе життя загальнолюдські ідеали, серед яких на першому плані – людяність, духовність, моральна відповідальність, творчість, відкритість до взаємодії і партнерства.

У цьому контексті особлива роль відводиться *світогляду* майбутнього вчителя-музиканта, що характеризується духовно-естетичною наповненістю і спрямованістю, виявляється як спосіб і результат засвоєння навколишнього світу, ціннісне ставлення до культурно-мистецької, освітньої дійсності крізь призму особистісного світорозуміння; єдність професійної діяльності і художньо-естетичного сприйняття мистецтва становлять специфіку світоглядних інтенцій вчителя музичного мистецтва. Його світогляд як фокус бачення світу культури, мистецтва і освіти являє собою системоутворюючий механізм його мотиваційної сфери, специфічну призму духовності, через яку відбувається ціннісно-смислове осягнення мистецької дійсності, осмислення професійної життєдіяльності[758].

Здатність мистецтва не лише відображати реальність, а й виявляти таємниці Всесвіту людини визначають специфіку педагогічного пошуку. Розглядаючи світогляд як специфічну форму емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що концентрує смисложиттєві установки і орієнтири особистості, ми звертаємо увагу на унікальні можливості впливу мистецтва, яке витупає не тільки джерелом розвитку художніх здібностей і вмінь, а й універсальним засобом формування світоглядних уявлень особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для нас важливим є той факт, що будучи однією з вищих форм культурної діяльності мистецтво задає зразок і «планку» культурної діяльності в цілому. Ця категорія застосовується і для визначення особливої галузі духовного виробництва (вищої, досконалої і в цьому сенсі найбільш «культурною»), і для указання на якість

[758] Тушева. В.В. (2018). Культурологічна парадигма в умовах модернізації мистецької освіти: концептуальні ідеї та методологічні орієнтири. *Наукові записки,* 163, 39-43. *Серія: педагогічні науки.* Черкасов, В.Ф., Радул, В.В., Савченко, Н.С. … (Ред.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.

культурної діяльності, на «техніку» наближення до ідеалу. Відкриваючи і збагачуючи внутрішній світ особистості, мистецтво залучає людину до найбільш значущих форм її життєдіяльності, до певного особистісного і суспільного ідеалу.

Смисл (мета) професійно-світоглядної діяльності в галузі мистецької освіти полягає у побудові вчителем власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з мистецької дійсністю (як складовою соціокультурного життя) і відтворенні індивідуальної траєкторії удосконалення «Я-образу» як вчителя-професіонала.

Ми звертаємося до поняття «Я-концепція», яке трактується у психологічній науці як своєрідна система поглядів, когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе й навколишнього світу; «теорія самого себе» (Х. Ремшмідт), побудована на оцінній діяльності.

Виступаючи відносно стійкою і в той же час динамічною системою, «Я-концепція» майбутнього вчителя музичного мистецтва формується у процесі взаємодії з соціокультурним і мистецьким світом і представляє інтегративне утворення у духовному світі особистості. Як глибинне особистісне новоутворення «Я-концепція» пронизує усі психічні процеси, властивості, стани вчителя і слугує показником досягнення акмеологічного рівня у його професіогенезі.

Отже, професійно-педагогічна культура вчителя-музиканта стає станом, результатом та продуктивним процесом засвоєння і створення педагогічних, духовно-моральних і мистецьких цінностей, культурних зразків, передбачає розвиненість і гармонію всіх компонентів, їх цілісне формування. Тому сутність такої культури виявляється в цілісній гармонійності вчителя музичного мистецтва, а вміння здійснювати цілепокладальні дії стосовно професійного самовідтворення, відшукування нових смислів професійного життя, професійних функцій, знаходження шляхів самореалізації своїх «сутнісних сил» у мистецькій діяльності, – представляють способи розвитку професійно-педагогічної культури сучасного освітянина-митця.

Надамо таку *загальну характеристику майбутньому вчителю-музиканту з розвиненою професійною культурою*: це особистість інтелектуально розвинена і морально відповідальна, яка володіє евристичними способами розв’язання педагогічних завдань у мистецькій освіті, індивідуально виробленими стратегіями професійної діяльності; реалізує та усвідомлює себе суб’єктом мистецького процесу, втілюючи у практико орієнтованій діяльності вищі людські ідеали, аксіологічні моделі мистецької освіти; має уявлення про професійний ідеал і шляхи його досягнення, реалізує пошук особистісних смислів, цілей і цінностей у професійній життєдіяльності, ґрунтуючись на власному «смислоутворюючому фонді», сформованій «Я-концепції», досвіді багатомірного сприйняття і осмислення мистецької реальності.

З метою розкриття механізму функціонування професійної культури вчителя музичного мистецтва, звертаємося до побудованого науковцями[759] у системі загальнолюдських категорій загального, особливого і одиничного субординованого ряду понять: *загальна культура → професійна культура → педагогічна культура → професійно-педагогічна культура.*

Така точка зору дозволяє говорити про професійно-педагогічну культуру вчителя як таку, що базується на його індивідуально-особистісній культурі і є частиною

[759] Тушева, В.В. (2017). Культурологічні засади вищої мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти*: збірник науковий праць. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія 14., 22 (27). Ч.1. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.

загальнолюдської культури, яка інтегрує історико-педагогічний досвід і регулює усю сферу педагогічної взаємодії. Уявлення про культуру вчителя як основу його професійно-педагогічної культури підкреслюють її унікальність і неповторність.

Залежно від того розглядаємо ми професійно-педагогічну культуру як сутнісну характеристику, якість особистості або культурно-освітнє середовище, процес її формування пов'язаний з різнопорядковими системами: у першому випадку – із системою культури особистості вчителя, яка відносно професійно-педагогічної культури виступає метасистемою; у другому випадку – пов'язана з цілісним освітнім процесом, реалізацією інноваційних, освітньо-педагогічних стратегій.

Розглядаючи професійну культуру вчителя музичного мистецтва як таку, що передбачає втілення аксіологічних, духовно наповнених моделей освітньо-педагогічного процесу, реалізацію ідей особистісно-орієнтованого підходу, принципів гуманістичної освітньої парадигми у мистецькій діяльності, спрямованих на самоактуалізацію особистості вихованців, звернення до усього багатства людської культури у застосуванні педагогічних технологій, ми акцентуємо увагу на необхідності пошуку свого *індивідуального концепту у баченні моделі мистецького процесу*, *становленні власного мікросоціуму, педагогічної філософії, що визначає індивідуальний стиль діяльності вчителя-митця.* Як слушно зазначає В. Андрущенко[760], духовність органічного поєднує раціональну і чуттєву складові людського мислення. Вона – гармонійна єдність істини, добра і краси. Почуття і розум не суперечать, а взаємодоповнюють одне одного, взаємодіють, охоплюють суперечливий світ у його цілісності. Зазначена взаємодія здійснюється в діяльності й спілкуванні людей у суспільстві. Без діяльності духовність втрачає історичні раціонально-чуттєві контури, соціальний сенс.

Науковцями (О. Дубасенюк, Л. Мітіна, О. Рудницька та ін.) наголошується, що досягнення вищих професійних сходинок закономірно супроводжується особистісним відтворенням вчителя, інтенсифікацією і підвищенням ефективності процесів «самості» (самовдосконалення, самоздійснення, самовизначення). Цілком слушно висловлюється думка стосовно не віддільності професійного розвитку від особистісного, оскільки в основі одного й другого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдільність на предмет практичного перетворення. Тому дійсний професійний розвиток – це, перш за все, саморозвиток як внутрішня активність вчителя щодо якісного перетворення себе самого, свого внутрішнього світу, неперервний процес самопроектування особистості .

Можна виділити подвійний педагогічний результат саморозвитку: з одного боку – це комутаційні (змінні) процеси, які моделюються і відбуваються в особистісно-індивідуальному і професійно-акмеологічному напрямку, а з іншого – пошук необхідних дієвих засобів для самовдосконалення і професійного саморозвитку і оволодіння самою здатністю займатися саморозвитком.

Професійно-особистісний розвиток супроводжується постійним пошуком духовних і професійних смислів, досягненням поставлених цілей і визначенням нових, тобто потребує самовизначення. Сутність *професійного самовизначення вчителя музичного мистецтва* – в пошуку й знаходженні особистісного сенсу в мистецькій діяльності, професії; *головна його мета* – формування внутрішньої готовності

[760] Андрущенко, В.П. (2008). Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України.

самостійно й усвідомлено планувати, корегувати й реалізовувати перспективи професійно-особистісного зросту, здійснення якого супроводжується духовним і естетичним самовдосконаленням особистості. *Смисл професійного самовизначення* – в здатності особистості будувати самого себе, свою індивідуальну історію, постійно переосмислювати власну сутність з позицій професійних норм. Самовизначення особистості передбачає не тільки «самореалізацію», а й розширення своїх первісних можливостей – «самотрансценденцію» (за В. Франклом): повноцінність людського життя визначається через його трансцендентність, тобто здатність «виходити за межі самого себе», а головне – в умінні людини знаходити нові смисли у конкретній справі і в усьому житті. Саме смисл визначає сутність самовизначення, самоздійснення і самотрансценденції.

Можна припустити, що, тільки самовизначаючись у постійно змінюваних умовах мистецької діяльності, вчитель-музиканта здатен здійснювати її повноцінно. Професійне самовизначення представляє своєрідний механізм відкриття і реалізації свого «Я» як професіонала, основу професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, його професійного зростання. Сформована здатність до професійно-особистісного самовизначення забезпечить здійснення вибору життєвого і педагогічного шляху, професійних цілей і цінностей, тобто становлення як саморозвиваючої, самоадаптуючої особистості митця.

Існує нерозривний зв'язок між професійним самовизначенням і професійною самореалізацією майбутнього вчителя-музиканта як видом творчої діяльності, що представляє процес найбільш повного виявлення індивідуальних і професійних його можливостей, який виявляється у ствердженні професійного іміджу, визначенні індивідуального стилю професійної діяльності, розкритті свого творчо-креативного потенціалу, визначенні і досягненні професійних перспектив.

Виникнення нових соціокультурних і професійних умов: зміна освітніх парадигм, оновлення змісту навчальних дисциплін, поява нових навчальних предметів, програм, новітніх освітніх технологій вимагають від сучасного вчителя-музиканта динамічних змін особистісно-діяльнісних структур і функціональних рамок, у яких необхідно самовизначатися, самореалізуватися і саморозвиватися. Вчителю музичного мистецтва необхідно вміти виявляти смисл мистецької діяльності, який має двояку природу: з одного боку він осягається як сутність освітньо-педагогічних явищ і виступає в якості наслідку науково-педагогічного пізнання, з іншого – є результатом смислотворчої активності вчителя, який самостійно визначає своє професійне призначення. Багатовекторність професійного самовизначення і самовдосконалення вчителя музичного мистецтва стає важливою умовою, показником сформованості його професійної культури.

Отже, визначення проблемного поля дозволяє виділити завдання, які мають концентруватися навколо культурологічної і світоглядної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Так, загальною метою *культурологічної підготовки* має стати введення здобувача вищої освіти у простір світової та вітчизняної культури, розкриття таких головних векторів її розгортання як культура, освіта, мистецтво. Ця мета конкретизується в завданнях щодо практичної інтеріоризації та асиміляції культурного досвіду, формування уявлення про людину як творіння і творця культури, усвідомлення значущості мистецької діяльності у культурних процесах, визначення особистісного сенсу наявних педагогічних традицій; розуміння цінності гуманітарної і

культуроцентричної парадигми, яка вносить «людський вимір» в усі сфери суспільного життя. Культурологічна підготовка передбачає формування аксіологічної спрямованості професійного мислення майбутнього вчителя-митця, його креативно-аналітичного типу, розвиток особистісної культури у педагогічній творчості як способу його самореалізації, самоактуалізації і професійного самовибудовування.

На основі культурологічного підходу має відбуватися вивчення різноманітних педагогічних ідей, концепцій, розроблених різними науковими школами, або окремими вченими у русі філософських поглядів, методологічних підходів, які розвиваються у контексті світової цивілізації. В цих умовах кожен здобувач вищої освіти визначає для себе найбільш сприятливі ідеї, концепції, теорії, які у майбутньому слугуватимуть підґрунтям у розробці педагогічних технологій, методів, форм навчання, що призведе до формування особистісного педагогічного кредо.

Виділяємо провідні тенденції, які визначають загальну стратегію культурологічної підготовки, її змістове наповнення, а саме:

- відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проектують елементи культурного середовища, умовою якого стає інтеграція освіти в культуру і навпаки – культури в освіту;
- відображення закономірних зв'язків, відповідно яким не тільки рівень розвитку культури визначає рівень розвитку освіти, а й освіта стає джерелом її розвитку, генератором нових культурних форм, і у такий спосіб вимагає від людини високого ступеня освіченості;
- урахування закономірностей і особливостей культури, детермінування яких визначає певний тип людини культури (як єдності і гармонії усіх її компонентів), впливає на процесуальну сторону освіти як культурний акт, призводячи до реалізації важливих соціокультурних функцій (інкультурації, соціалізації, трансляції культурних зразків тощо);
- підсилення ціннісно-смислової складової культури, цілісна єдність творчо-естетичних, духовно-моральних і технологічних компонентів змісту мистецької освіти;
- актуалізація у педагогічній практиці та культурно-освітньому середовищі нових цінностей, пов'язаних з особистісним саморозвитком, самоорганізацією, саморегуляцією, самовідтворенням, творчістю як способу самоздійснення людини, усвідомленням соціальної значущості обраної професійної діяльності, її ролі і функцій у культурі.

Світоглядна підготовка спрямована на формування і становлення світосприйняття, світорозуміння, світоуявлення, світовідчуття майбутнього вчителя-музиканта, що має відображення у його ціннісній системі – ідеалах, поглядах, переконаннях, цілях, оцінках. Слугуючи формуванню наукової картини світу, світоглядна підготовка дає уявлення про педагогічні, загальнолюдські і соціокультурні цінності, інтеграція яких у навчально-виховному процесі визначає змістову наповненість і вектор мистецьких стратегій. Центральною ланкою світоглядної підготовки має виступати формування світоглядних позицій майбутнього фахівця, які визначають його ставлення до: 1) гуманістичного ідеалу й цінностей, яким підпорядкований процес індукції нових ідей і створення різноманітних педагогічних процесів; 2) аксіологічного підходу як методологічної основи створеного культурно-

освітнього простору; 3) творчого пошуку як до способу буття, що набуває екзистенціонального сенсу; 4) свого «образу-Я» дійсного і прогнозованого, як професіонала, вчителя, вихователя, фасилітатора, менеджера, створювача духовних цінностей, власних можливостей стосовно творчого і професійного самовизначення, самостворення. *Світоглядна підготовка* забезпечить філософський, методологічний, дидактичний, морально-етичний та інші напрями рефлексивної роботи свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення мистецької дійсності дозволяє розглянути професійну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язуючи її характеристики з такими особистісними маркерами як культуротворчість, духовність, професійне самоздійснення, самовідтворення, самовизначення особистості, смислотворчість, культурне знання, мистецька спрямованість, «Я-концепція» як когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе й навколишнього світу, що слугують показником досягнення акмеологічного рівня у професіогенезі вчителя.

Наукова рефлексія у напряму професійної культури майбутнього вчителя-митця, різних векторів її прояву дозволить піднятися на вищий рівень теоретичного осягнення зазначеного особистісного феномену, визначити концептуальні положення і на цій основі розробити можливі стратегії і моделі її формування у процесі професійної підготовки у контексті вищої мистецької освіти.

Список літератури:

Андрущенко, В.П. (2008). Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України.

Арнольдов, А.И. (1993). Человек и мир культуры: Введение в культурологию. URL: https://www.studmed.ru/view/arnoldov-ai-vvedenie-v-kulturologiyu_9ca84a6eb1b.html

Орлов, В.Ф. (2003). Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія. Зязюн, І.А. (Ред.). К.: Наукова думка.

Рудницька, О.П. (2005). Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. Тернопіль. URL: https:// bohdan books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf

Тушева, В.В. (2017). Культурологічні засади вищої мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти*: збірник науковий праць. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія 14., 22 (27). Ч.1. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Тушева. В.В. (2018). Культурологічна парадигма в умовах модернізації мистецької освіти: концептуальні ідеї та методологічні орієнтири. *Наукові записки,* 163, 39-43. *Серія: педагогічні науки.* Черкасов, В.Ф., Радул, В.В., Савченко, Н.С. … (Ред.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.

Тушева, В.В. (2018а). Свідомість як особистісне новоутворення і детермінанта ціннісних орієнтацій майбутнього педагога у мистецькій освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал*, 3, 17-24. Олексюк, О.М. (Голов. ред.). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.

Щолокова, О. (2007). Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень. *Професійно-художня освіта України*: зб. наук. праць, IV, 12-16. Зязюн, І.А.,

Радкевич, В.О., Чепурна, Н.М. … (Ред.). Київ; Черкаси: видавництво «Черкаський ЦНТЕІ».

Олена Тринус, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-2945-0796

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ О. МУЗИЧЕНКА У СТАНОВЛЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТ.

Анотація*. Розділ присвячено аналізу педагогічних поглядів та професійної діяльності відомого українського педагога Олександра Федоровича Музиченка (1875–1937 рр.). Визначено основні чинники формування його особистості, окреслено професійний шлях та провідні напрями роботи (науково-дослідницька, педагогічна, управлінська, просвітницька), визначено внесок у розвиток української освіти. Акцентовано увагу на ролі педагога у дослідженні та впровадженні конструктивних ідей зарубіжного науково-педагогічного досвіду під час здійснення національних реформаторських заходів на початку ХХ ст.*

Охарактеризовано внесок педагога у розробленні методологічних та практичних засад єдиної трудової школи – принцип організації, мета функціонування, методи навчання. Майбутня українська школа, на переконання Олександра Федоровича, мала стати «будинком радості» для дитини, а працю вчителя пропонувалося оцінювати «за кількістю щастя, що «розсіює» він у своєму класі».

З'ясовано, що запорукою успішності нового типу української школи О. Музиченко вважав насамперед рівень кваліфікації вчителя, який здійснює навчальний процес, що пов'язував з його грунтовною науково-педагогічною підготовкою, розвитком високого рівня педагогічної майстерності, готовністю до самовдосконалення. Серед провідних особистісних якостей вчителя-майстра педагог виділяв: любов до дітей, доброту, гуманність, педагогічний такт, учительський хист. Акцентовано увагу на тому, що педагог підтримував національний характер української школи, культивував викладання предметів виключно українською мовою, вважаючи важливим елементом педагогічної майстерності бездоганне володіння вчителем рідною мовою.

Зроблено висновок про актуальність та прогностичність ідей О. Музиченка щодо розвитку української школи в умовах сьогодення.

Ключові слова: *Олександр Федорович Музиченко, професійна діяльність, педагогічна майстерність, українська школа, підготовка вчителя.*

Olena Trynus, Kyiv, Ukraine

PROFESSIONAL ACTIVITY OF O. MUZYCHENKO IN THE FORMATION OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FIRST QUARTER OF THE XX CENTURY

Abstract*. The article is devoted to the analysis of pedagogical views and professional activity of renowned Ukrainian pedagogue Oleksandr Fedorovych Muzychenko (1875-1937). The main factors of his personality formation are identified, his professional path and leading areas of work (research, pedagogy, management, education) are outlined, and his*

contribution to the development of Ukrainian education is determined. The focus is on the role of the pedagogue in the study and implementation of constructive ideas of foreign scientific and pedagogical experience during the national reform in the early XX century.

We describe the contribution of the pedagogue to the development of methodological and practical foundations of the unified labor school – organization principle, functioning purpose, and teaching methods. According to Oleksandr Fedorovych, the future Ukrainian school should become a «house of joy» for a child, and the teacher's work should be evaluated «by the amount of happiness they bring into their classroom».

It is found that O. Muzychenko considered the level of qualification of the teacher carrying out the educational process, which he associated with thorough scientific and pedagogical training, the development of a high level of pedagogical skills, and willingness for self-improvement, as the key to the success of the new type of Ukrainian school. The pedagogue singled out love for children, kindness, humanity, pedagogical tact, and teaching talent among the leading personal qualities of a guru teacher. The focus is on the fact that the pedagogue supported the national spirit of the Ukrainian school and advocated for teaching disciplines exclusively in the Ukrainian language, considering the teacher's perfect command of the native language to be an important element of pedagogical skills.

The article concludes with the relevance and prognostic nature of Oleksandr Fedorovych Muzychenko's ideas for the development of the Ukrainian school in contemporary conditions.

Keywords: *Oleksandr Fedorovych Muzychenko, professional activity, pedagogical skills, Ukrainian school, teacher training.*

Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти зумовлюють потребу вивчення й творчого узагальнення історично набутого вітчизняного досвіду підготовки вчителя, здійснення його професійного та особистісного розвитку. У цьому аспекті значний інтерес становить вивчення життєвого, наукового й творчого шляху видатних українських учених, педагогів, теоретиків і практиків освітянської галузі в історичній ретроспективі, їхній внесок у розбудову національної системи освіти. Відомою і непересічною постаттю в педагогічній освіті України був Олександр Федорович Музиченко (1875–1937 рр.) – вчений, викладач, фундатор розробки принципів розвитку єдиної трудової школи. Педагогічна спадщина О. Музиченка значна й багатогранна, а його ідеї є актуальними для сучасної теорії та практики освітянської галузі.

Становлення Олександра Федоровича Музиченка відбувалося під впливом родинного виховання (батьки були шанованими вчителями й авторитетом для сина; підтримували його потяг до знань, визначили ставлення до вчительської праці), здобуття освіти у Бердичівській гімназії, Ніжинському історико-філологічному інституті князя Олександра Безбородька, Імператорському Новоросійському (Одеському) університеті, під час закордонних стажувань у провідних європейських навчальних закладах з метою вивчення інноваційних напрямів розвитку педагогічної теорії та практики (Лейпцизький університет, кафедра доктора педагогіки Г. Шиллера; Ієнський університет, кафедра професора В. Рейна).

О. Музиченко, маючи природню обдарованість, ґрунтовну науково-педагогічну підготовку, набуті професійні уміння і навички, глибокий інтерес до педагогічної роботи, захопленість дослідницькою діяльністю, зайняв провідну позицію серед

видатних діячів психолого-педагогічної науки. Ретроспективний аналіз дає можливість окреслити професійний шлях українського педагога у першій чверті ХХ століття за такими періодами:

1. 1908–1910 рр. – науково-педагогічна діяльність у Ніжинському історико-філологічному інституті князя Олександра Безбородька;

2. 1910–1911 рр. – науково-педагогічна діяльність у Фребелівському дворічному педагогічному інституті;

3. 1911–1912 рр. – викладання психолого-педагогічних дисциплін на Київських вищих жіночих курсах;

4. 1912–1914 рр. – діяльність на посаді директора першого в Україні Педагогічного музею цесаревича Олексія; викладання педагогічних дисциплін на вечірніх жіночих курсах А. Жекуліної та у 5-ій чоловічій Києво-Печерській гімназії;

5. 1914–1918 рр. – діяльність на посаді директора приватної гімназії «Товариства сприяння середньої освіти в м. Київ»; участь у Київському педагогічному з'їзді (12–19 квітня 1916 р., виступ «Виховуючий вплив навчання»);

6. 1917–1919 рр. – робота на посадах керівника Департаменту нижчої освіти Генеральної ради при Генеральному Секретаріаті освіти уряду УНР, Генерального інструктора українських шкіл; керівництво відділом західноєвропейської педагогіки в журналі «Вільна українська школа»; започаткування рубрики «Школа в Західній Європі й Америці» для «роз'яснення вчительству питань реформування школи на прикладах цікавих моментів життя закордонних шкіл, досвіду роботи німецьких, американських, англійських учителів»;

7. 1919–1920 рр. – творча діяльність зі створення єдиної трудової школи в Україні, членство у комісіях з вироблення «Положень єдиної трудової школи», перегляду та редагування шкільних підручників при Народному Комісаріаті Освіти УСРР; участь у створенні Проекту єдиної трудової школи в Україні;

8. 1921–1926 рр. – праця на посаді директора Київської трудової школи № 43; викладання в Київському Інституті народної освіти; лекторська діяльність на посаді професора Київського сільськогосподарського інституту; членство у Державному науково-методичному комітеті[761].

Всю увагу та педагогічний хист О. Музиченко звернув на «пристосування» ідей західноєвропейської педагогіки до «рідного ґрунту». Культурна ліга народів, єдність шкільної організації, обмін прийомами навчання та виховання, на думку педагога, були найкращими засобами глибокого світового порозуміння[762].

Олександр Федорович класифікував інтерес до вивчення зарубіжного досвіду з організації педагогічної справи в різних країнах на теоретичний та практичний. Теоретичний – пояснював тим, що, знаючи педагогічні здобутки якогось народу, можна зрозуміти його історію та психологію. Практичний – розглядав як основу для порівняння, «імпульс до розроблення педагогічних питань, більш правдивий погляд на своє рідне й більш широкий, сталий світогляд»[763].

Оволодіння теоретично обґрунтованим й експериментально дослідженим матеріалом кращих надбань зарубіжних учених, здатність до ґрунтовного

[761] Тринус, О.В. (2018). Розвиток педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Музиченка (1875–1937 рр.). ТОВ «ДКС Центр».
[762] Музиченко, О.Ф. (1919). Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці, 109. Київ.
[763] Там само.

порівняльного аналізу, вміння адаптувати методологічно складні та недоступні педагогічні і психологічні праці до рівня вчителя-практика дозволили О. Музиченку зробити значний внесок у розвиток української освіти. Педагог був глибоко переконаний у тому, що покращення життя людей у майбутньому залежатиме від реформаційних процесів початку ХХ ст., їх спрямування на нагальну переорієнтацію виховання, школи та педагогіки[764].

Працюючи на посаді викладача педагогіки та психології Ніжинського історико-філологічного інституту князя Олександра Безбородька, Олександр Федорович здійснював реформаторську діяльність щодо змісту професійної підготовки майбутнього вчителя шляхом удосконалення її теоретичного, методичного, практичного, дослідницького складників.

Педагогом було розроблено авторські навчальні курси для вищої школи: «Історія педагогічних ідей», метою якого визначалася систематизація знань студентів з історії та практики шкільної справи Німеччині XIX ст.; «Організація освіти в Західній Європі», мета якого – ознайомлення майбутніх учителів з діяльністю чоловічих і жіночих шкіл, особливостями підготовки вчителів у Німеччині; «Загальна дидактика» з практичними семінарськими заняттями з педології, що спрямовувався на формування умінь з діагностики рівня розвитку дитини на основі сукупності її психофізіологічних, анатомічних, психологічних і соціологічних вимірів; «Психологія пізнавальних процесів», в якому розкриті питання психології мовлення; психології почуттів; основ психотехніки[765].

У якості нововведень методичної підготовки студентів О. Музиченком було запроваджено такі обов'язкові форми роботи для студентів-третьокурсників, як підготовка творів з педагогічної тематики, відвідування допоміжних позааудиторних занять з опрацювання новітніх шкільних підручників та навчальних посібників.

Великого значення педагог приділяв практичній підготовці майбутнього вчителя. О. Музиченко вважав, що лише за допомогою педагогічної практики можна визначити ступінь комунікативних умінь студентів, їх готовність здійснювати на високому професійному рівні педагогічну дію. Як керівник-наставник, Олександр Федорович акцентував увагу студентів на спроможності й умінні спілкуватися з дітьми, володіти класом, вважаючи педагогічний такт найважливішою складовою професіоналізму вчителя та результатом його творчої діяльності[766].

О. Музиченко виступив ініціатором створення Педагогічного відділу Історико–філогічного товариства Ніжинського історико-філологічного інституту. Метою його діяльності була науково-педагогічна підготовка студентів, основними формами функціонування – проведення закритих і публічних засідань, публічних читань, публікація наукових досліджень. Підвищенню рівня загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя сприяли науково-педагогічні праці Олександра Федоровича, серед яких: «Звіт про спеціальні заняття з педагогіки за кордоном» (1908); «Філософська-педагогічна думка та шкільна практика в сучасній Німеччині» (1909);

[764] Музиченко, О. (1912). Що таке педагогіка та чому вона навчає. Відбиток з 9-го тому «Народної енциклопедії», 134–181.
[765] Тринус, О.В. (2018). Розвиток педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Музиченка (1875–1937 рр.). ТОВ «ДКС Центр».
[766] Там само.

«Реформа середньої жіночої освіти та її історія в Німеччині» (1909); «Естетика, як основа педагогіки» (1909)[767].

Цінним для теорії та методології педагогічної науки став сформульований О. Музиченком головний принцип організації діяльності української школи: «виховання і навчання повинні творитися із середини учня, а не ззовні, виховання і навчання повинні складатися не із зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня». Професійною довершеністю вчителя педагог вважав розвиток творчого потенціалу учнів і вимагав від наставника «не давати дітям готову правду, а допомогти їм знайти «шлях до правди», використовуючи наступний механізм: прагнення до дії – через інтерес – до виявлення волі. Він вважав, що вдале розв'язання проблеми відкриття істини забезпечить учням нове, ширше розуміння дійсності, викличе в нього почуття задоволення від процесу навчання і стане джерелом мотивації навчання[768].

У своїх фундаментальних працях «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці»[769] (рекомендована як навчальний посібник для вивчення в Інститутах Народної Освіти України), «Реформа школи чи шкільна реформація»[770], «Питання про єдину школу в Україні»[771], «Практичні подробиці щодо активного методу викладання»[772], «Проект влаштування в Україні літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи при Наркомосі»[773] О. Музиченко обґрунтовує вимоги до організації навчання, діяльності вчителя, що є основою його авторської Концепції нової української школи початку ХХ століття – єдиної трудової школи.

Мету змісту освіти вчений розкриває через завдання, що ставилися перед школою, а саме: 1) школа повинна не стільки дати певне коло знань, скільки збільшити загальну психічну працездатність дитини, створити на цьому ґрунті вільну розвинену особу, індивідуальність; 2) якщо школа не дає простору для самостійної діяльності дитини, то в дитині руйнується природна потреба до дії; 3) творчий учитель повинен бачити свої функції не в тому, щоб самому все зробити за дитину, а створити такі умови навчання та виховання, за яких учень зміг би розвиватися завдяки власній діяльності та в її процесі; 4) завдання учителя – виховати розум дитини, забезпечити розвиток техніки його розумової праці[774].

Серед принципів навчання педагог виокремлює: принцип гуманізації, що передбачав необхідність плекати та розвивати здібності і талант кожної дитини; принцип естетизації навчання, що передбачав формування в учнів художньо-естетичного смаку; принцип пізнавальної активності, який передбачає розвиток

[767] Музиченко, О. (1908). Звіт про спеціальні заняття з педагогіки за кордоном (1906–1908 рр.), 66. Ніжин. ; Музиченко, О. (1909a). Філософська-педагогічна думка та шкільна практика в сучасній Німеччині. Вступна лекція. *Журнал Міністерства народної освіти*, 2, 34; Музиченко, О. Ф. (1909c). Реформа середньої жіночої освіти та її історія у Німеччині. Відбиток з 9-го тому «Народної енциклопедії».

[768] Музиченко, О.Ф. (1919). Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці, 109. Київ.

[769] Музиченко, О. Ф. (1913). *Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці*. Педагогічна академія в нарисах та монографіях. М.: В. Антик; Музиченко, О.Ф. (1919). Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці, 109. Київ.

[770] Музиченко, О. (1918-1919a). Реформа школи чи шкільна реформація. *Вільна українська школа*, 4, 201–207.

[771] Музиченко, О. (1918-1919c). Питання про єдину школу в Україні. *Вільна українська школа,* 8/9, 85–89.

[772] Музиченко, О. Ф. (1918-1919b). Практичні подробиці щодо активного методу викладання. *Вільна українська школа*, 6/7.

[773] Музиченко, О. (1918–1919g). Проект влаштування в Україні літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи при Наркомосі. *Вільна українська школа*, 8/9, 152–154.

[774] Музиченко, О.Ф. (1919). Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці, 109. Київ.

потреби в самостійній активній діяльності, активному впливі на зовнішнє середовище, закладеної в дитині еволюцією; принцип індивідуального підходу до учнів, що означає урахування індивідуальних особливостей дитини; принцип науковості, що полягає у тому, що вчитель зобов'язаний викладати предмет на підставі перевірених наукових даних, новітніх досягнень науки, розкривати зв'язок з іншими науками; принцип зв'язку навчання з життям, що передбачає поєднання навчання і практичного життя; принцип наочності – це керівний принцип організації трудової школи, що виявляється у використанні наочності для розвитку абстрактного мислення, формування правильних уявлень про світ, розвитку мовлення[775].

У питанні вивчення рідної мови О. Музиченко (філолог за фахом) розглядав два підходи: навчати учня «історичній мові» чи навчати його «механізму розмови» й «механізму вимови». Дотримання першого підходу давало можливість ознайомлювати учнів з історичним розвитком мови, з її діалектами й говірками, що є дуже корисним як для розумового розвитку, так і для правильного зрозуміння власної сутності. Прихильники другого підходу переконували, що історія мови, її форми, історія літератури нічого не дає учневі й майбутньому вчителю, якому передусім, необхідно знати будову та роботу органів мовлення, фізіологію голосового апарату, техніку й естетику мови. Український учений відстоював позицію, що сучасний педагог мав викладати мову як прикладну науку. Метою такого викладання є формування вміння використовувати своє мовлення. Для учня мова є технічним предметом, таким, що понад усе сприяє вихованню точності, самодисципліни, здатності до узагальнення, ясності мислення, почуття форми і художньої насолоди. Вчений доводив: «Хто формує мову, той формує людину». Він вважав за необхідне обмежити навчання класичним мовам на користь сучасним культурним іноземним – англійській, французькій, італійській[776].

Обґрунтовуючи класифікацію методів навчання, О. Музиченко акцентував увагу на:

– традиційному визначенні навчального процесу як прямої та постійної взаємодії вчителя та учнів, вважаючи, що учень є центральною фігурою навчального процесу – він працює (навчається), а вчитель його працю організовує (викладає);

– співвідношенні таких якостей діяльності, як «активність» та «пасивність»;

– існуючих напрямах розвитку педагогічної науки: дидактичному матеріалізмі, що ставив на перше місце зміст навчання, та дидактичному формалізмі, що складав парадигму розвитку освіти того часу, спрямовуючи увагу до методу навчання[777].

Український педагог розподіляв методи навчання на дві групи:

– методи догматичного характеру – трактувалися як такі, що забезпечували учня певним обсягом знань через запам'ятовування інформації. О. Музиченко пояснював це так: «На прапорі давнішої догматичної концепції було написано гасло – «Знати!». Учні повинні якомога більше знати і запам'ятовувати. З цього й грізний, вічно

[775] Музиченко, О. (1918-1919a). Реформа школи чи шкільна реформація. *Вільна українська школа*, 4, 201–207; Тринус, О.В. (2009a). О.Ф. Музиченко про сутність ціннісних орієнтирів української педагогічної думки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 6, 124-133.

[776] Музиченко, О. Ф. (1930). *Читання та культура слова у сучасній школі*.

[777] Тринус, О.В. (2009b). Активізація методів навчання в контексті розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О.Ф. Музиченка. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5. 161-171.

ненажерливий мотлох школи – засвоєння матеріалу». Діяльність учителя в цьому випадку була домінуюча, активна, а діяльність учня – статична, пасивна;

– методи генетичного характеру – спрямовувалися на розвиток самостійного мислення дитини, здатності робити власні висновки. Діяльність учня була активною, в основі знаходився «принцип переробки матеріалу самими учнями, і, разом з тим, відзначався високий ступінь оцінки в дитини вольового елементу, що організовув її свідомість. Звідси – гасло: «Думати!». Діяльність учителя в цьому випадку ставала пасивною: він постійно давав дитині шанс на творчість. «Вчитель є закулісним організатором, який не сполохує самостійність учня, але веде її окресленим шляхом» – вважав О. Музиченко[778].

Саме в умінні застосовувати активні методи навчання, на переконання педагога, виявляється майстерність і професіоналізм учителя. Педагогічна майстерність ґрунтується на глибокому усвідомленні сутності, особливостей методів, на свідомому оперуванні прийомами методичної техніки вчителя, що властиві конкретному методу. Доцільний вибір методу навчання, комбінування прийомів, спрямованих на його реалізацію, сприяє оптимальному розв'язанню конкретних дидактичних завдань конкретного уроку і, як наслідок, розвитку творчості як учителя, так і учня.

О. Музиченко головною вимогою до вчителя української школи визначав оволодіння ним високим рівнем педагогічної майстерності, складниками якої виокремлював: виразний гармонійний світогляд учителя; професійні якості особистості для досягнення навчально-виховної мети; культуру поведінки і культуру спілкування як необхідні чинники організації професійно-педагогічної взаємодії.

Гармонійний світогляд учителя вчений визначав як сформованість системи його знань і переконань. Олександр Федорович зауважував: «Виграє той педагог, який з самого початку виробив свій власний погляд, а не той, що змушений засвоювати його потроху вже під час праці». Матеріалом для такого гармонійного світогляду є «всі науки і загальна освіта». Цілком слушно вчений обстоював думку про те, що «вчитель повинен завжди вчитися, щоб не зробитися духовним банкрутом. Для цього до викладання треба добирати найкращих, найміцніших осіб, які зможуть знайти задоволення від своєї праці в школі»[779].

Педагог-майстер має бути обізнаним з дидактикою та методикою викладання, добре розумітися на філософських теоріях, мати бездоганні знання з вікової та педагогічної психології, етики, логіки, естетики, науки про державне урядування, юридичних наук. Матеріалом для ознайомлення з педагогікою в такому розумінні й обсязі має стати спеціальна галузь педагогічної науки – сучасні педагогічні течії. Олександр Федорович вважав, що майстерно й на високому рівні здійснювати керівництво педагогічним процесом зможе лише теоретично підготовлений учитель, ознайомлений з науковою термінологією. Це дасть змогу завчасно передбачити, яким буде ефект застосованих методів навчання, зрозуміти причини своїх успіхів та невдач.

Важливою умовою розвитку педагогічної майстерності вчителя є його ґрунтовна науково-педагогічна підготовка. «Цільова установка для факультетів соціального виховання – готувати шкільного вчителя, який був би і педагогічно, і «по-університетськи» освіченою людиною, тобто, аби він знав якусь одну наукову галузь та

[778] Музиченко, О. Ф. (1913). *Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці*. Педагогічна академія в нарисах та монографіях. М.: В. Антик.

[779] Музиченко, О. (1918-1919d). Школа в Західній Європі та Америці. *Вільна українська школа*, 8/9.

вмів би її викладати згідно з найновішими методиками». Новий педагог повинен мати спеціальну освіту, насичену педагогічними знаннями і методичними засобами. Але він не може бути напівісториком чи напівфізиком. «Педагог-фізик в жодному разі не може бути менш фізиком, ніж просто фізик, який закінчив університет. Науці належить почесне, але далеко не перше місце в навчальному плані підготовки вчителя. Задачі, що має вирішувати педагог, складні й багатогранні, і залишаються невизначеними та спірними, бо не визначена сама організаційна форма нової педагогічної школи. Спеціалістів з великим науковим багажем потрібно «педагогізувати», а досвідчених педагогів-практиків збагатити науковими знаннями»[780].

Отже, у вітчизняній педагогічній теорії розглядуваного історичного періоду накреслювалася тенденція до введення в навчальні плани та програми підготовки вчительських кадрів спеціальних дисциплін, що сприяють розвитку власне педагогічної майстерності, здатності будь-якого педагога до здійснення належного рівня педагогічної дії.

План єдиної трудової школи в Україні, співавтором якого був О. Музиченко, передбачав, що «у викладанні кожного предмету можуть та повинні бути елементи естетичного виховання. Кожен учитель має вміти використати такі засоби, що викликали б в учня напружену розумову діяльність та естетичні переживання. Усе те, що стомлює учня, викликає відразу його до навчання, не повинно бути у школі»[781]. Це дозволяє зробити висновок, що видатний український педагог, виділяючи необхідність впливу на учня через збудження його свідомості й почуттів, стояв у витоків нової науки – психопедагогіки.

Вчений, описуючи хід пізнавального процесу дитини, підкреслював, що будь-яке нове враження будується за типом рефлексивної дуги. Тобто на орган дитини діє якийсь подразник, і його дія передається до головного мозку, згодом – до будь-якого органу, а організм через рухи, дію, слова, жести реагує на подразник. Педагога старої школи зовсім не цікавила реакція дитини на подразнення (друга половина дуги), бо цінувалося лише готове знання як щось стале. Отже, розривався зв’язок між засвоєнням і поведінкою дитини, між сприйманням і проявом, між знанням і дійсністю.

Вищим рівнем педагогічної майстерності педагога нової школи Олександр Федорович вважав уміння забезпечити закінченість означеного процесу, що стимулює в учня «здорову бадьорість». Подразником, стимулом, здатним викликати активність дитини, вчений вважав естетичні прийоми виховання. Він підкреслював, що «діловитість, логічність та звичайність» роботи вчителя без наявності в ній емоційного елементу не привернуть до себе дитячого інтересу, якою б мірою його не сублімували. «Шлях до голови дитини лежить тільки через її серце. Шлях від голови до руки, до дії, лежить теж через серце. Щоб розумно діяти – одного розуму замало», – писав О. Музиченко[782].

Мистецтво входитиме в життя дитини не як навчальний предмет, а як потреба пізнання прекрасного. Майстерність учителя, міркував дослідник, полягатиме в тому,

[780] Музиченко, О. (1918-1919a). Реформа школи чи шкільна реформація. *Вільна українська школа*, 4, 201–207; Ряппо Я. (1925). Реформа Вищої школи в Україні уроки революції (1920-1924 рр.), 155. Х.: Державне видавництво України.

[781] Музиченко, О. (1918-1919c). Питання про єдину школу в Україні. *Вільна українська школа,* 8/9, 85–89.

[782] Музиченко, О.Ф. (1918-1919b). Практичні подробиці щодо активного методу викладання. *Вільна українська школа*, 6/7.

щоб не навчати дитину мистецтву, не виробляти навички та уміння, тобто не його технічна сторона, а збуджувати любов до мистецтва, розвивати розуміння мистецтва як неповторного творіння людської творчості. Учитель має володіти арсеналом засобів для збудження в учнів розумової діяльності й естетичних переживань на кожному уроці. Серед них учений називав драматизацію, деталізацію, декламацію, гру, читання літературних творів.

Драматизація, за визначенням О. Музиченка, – це вид естетичного виховання, що розвиває здатність сприймати життя в дії та через дію і сприяє формуванню активної людини, спроможної проявити своє «Я». Драматизацію розглядали як відтворення, що відбувалося без підготовки, невимушено, на будь-якому етапі уроку, будь-де (у класі, на дворі, на природі тощо), без використання декорацій, сцени, костюмів, у чому діти можуть вільно, творчо передавати запропонований текст. Драматизація розвиває різнобічні здібності дитини: мовлення, інтонацію, уяву, пам'ять, спостережливість, увагу, асоціації, пластичність, почуття ритму тощо, а це, відповідно, формує творчу особистість. Розвивається також емоційна та афективна сфера дитини, моральне почуття, симпатія, співчуття до інших. Драматизація як метод навчання допомагає дитині активно і діяльно сприймати знання. Замість лише однієї розумової діяльності для засвоєння матеріалу за допомогою драматизації залучаються почуття, уява, воля. Матеріал для драматизації укладають відповідно до віку, розвитку, інтересів дитини і взаємозв'язку з навколишнім життям дитини і школи[783].

Деталізація, обгрунтовував учений, – це вид естетичного виховання, що розвиває здатність дитини сприймати явища в усіх проявах і деталях. Цей прийом передбачав відтворення дитиною подробиць літературного твору, іноді із заздалегідь пропущеною вчителем деталлю. Майстерність учителя полягає в тому, щоб навчити дитину звертати увагу на сутність окремих явищ, які вивчали на уроці й у позаурочний час, і, таким чином, пізнати коло уявлень своїх вихованців. «Я часто впевнювався, якими талановитими, тонкими є діти, як ми їх недооцінюємо. У сукупності вони завжди вище свого вчителя», – писав педагог[784].

Декламація та художня розповідь є засобами художнього виховання і формами дитячої творчості. О. Музиченко визначав метою означених прийомів роботи вчителя розвиток образної уяви й емоційної сфери дитини. Коли розповідь зацікавлює і збуджує маленьку дитину, вона робить її внутрішньо активною; активність переживань проявляється в міміці, жестах, репліках, часто переходячи в активну діяльність – драматизацію. У більш дорослих дітей активність не проявляється так безпосередньо, але розповідь є стимулом до подальшого переживання.

Важливою складовою розповіді дитини є її виразність, а дитина, яка приходить до школи, соромиться вчителя та товаришів, боячись сказати щось не так. То ж «дитяча творчість ставить перед учителем завдання крок за кроком запалити у дитини той потяг до творчості у житті, до його влаштування, що буде найціннішим результатом усієї педагогічної праці», – писав педагог про визначальну сутність педагогічної майстерності[785].

---

[783] Музиченко, О. Ф. (1930). *Читання та культура слова у сучасній школі*.

[784] Там само.

[785] Музиченко, О. (2024) Як по-новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми: (короткий конспект програм для самостійної колективної роботи в гуртках для перепідготовки шкільних робітників). *Радянська освіта*, 5/6, 57–73.

Серед форм навчальної діяльності, що увиразнюють розуміння змісту навчального матеріалу, важливе місце займає гра. Вчений вбачав в ігровій методиці цінний засіб згуртування учнівського колективу, а від учителя, який мав організовувати ігри, вчений вимагав уміння донести до кожної дитини сутність і значення гри, роль навичок переконування і навіювання як необхідних складових педагогічної майстерності.

Виявом і показником педагогічної майстерності вчителя О. Музиченко вважав уміння навчити дітей «швидко перечитувати багато матеріалу, затримуючись лише на важливому для них, так і навпаки – вміти читати повільно, слідкуючи за кожною новою думкою, за кожним словом». Учитель-майстер виховує: 1) любов до книги, потребу читати корисний художній твір; 2) формує вміння шукати потрібну книгу й необхідне в ній (учитель пропонує читати окремі сторінки книги і відповідати на запитання; учитель добирає певний матеріал, але не пропонує запитань до нього; учитель пропонує запитання, але не вказує сторінки книги, де можна знайти відповідь; учитель навіть пропонує книги, але не пропонує відповідно ні запитань, ні сторінок; учитель навіть не пропонує такої книги, учні самостійно знаходять її у бібліотеці; учні самостійно відшукують матеріал у бібліотеках, використовуючи каталоги); 3) розвиває уміння аналізувати і коментувати прочитане; 4) виробляє уміння узагальнювати літературні явища тощо[786].

Уважаючи мовлення вчителя показником його педагогічної культури, Олександр Федорович розробив цикл лекцій про мовленнєву діяльність учителя трудової школі. Одним із перших в українській педагогіці учений визначав сутність професійно-педагогічного спілкування як діалог між учителем та учнями, педагогічний акт, довершену педагогічну дію, форму педагогічного процесу. Спілкування з учнями є «життєвим нервом усього навчання й найкращою школою для вчителя», – підкреслював відомий освітянин. «Вчити – значить учитися. Хто це збагнув, той зазнає багатьох радісних моментів єднання з учнями, а для кого ці слова пустослівні – уроки будуть лише нудним обов'язком»[787].

Розглядаючи різнопланову проблематику розвитку педагогічної майстерності вчителя, Олександр Федорович оперував цілою низкою понять, що виражали сутність діяльності, систему педагогічних і професійних цінностей учителя-практика. Серед провідних особистісних якостей вчителя-майстра О. Музиченко виділяв: любов до дітей, доброту, гуманність, педагогічний такт, учительський хист. Називав майбутню українську школу «будинком радості», а працю вчителя пропонував оцінювати «за кількістю щастя, що «розсіює» він у своєму класі». Учителеві важливо засвоїти мудре та дорогоцінне правило – вміти розподіляти час. Боячись утратити час, багато педагогів не допускають у класі жарту, сміху, забувають, що саме інтенсивна робота на уроці народжує здоровий сміх, що саме «жарт – хвилина, а заряджає на годину»[788].

Погляди О. Музиченка на сутність і специфіку педагогічної майстерності є актуальними й дотепер. Так, академік І. Зязюн підкреслює, що складна й об'ємна піраміда навчання і виховання вибудовується на стосунках між учителем та учнями, що передбачають проникнення педагога в душевний світ учня. Робота педагога – завжди творчість і поза естетичним почуттям вона немислима. Розвиток почуттєвої сфери

[786] Музиченко, О. Ф. (1930). *Читання та культура слова у сучасній школі*.
[787] Музиченко, О. Ф. (1927). Планування з дітьми. *Бюлетень Київської Окрінспектури*, 5, 13–17.
[788] Музиченко, О. (1918–1919f). До історії єдиної школи в Україні. *Вільна українська школа*, 8/9, 143–145.

педагога та його учнів, формування їхнього естетичного досвіду – це найважливіший із складників його педагогічної майстерності[789].

О. Музиченко в теорії і на практиці довів тезу про те, що відсутність спеціальної практичної підготовки, нівелювання розвитку комунікативних здібностей та вмінь знецінює професію вчителя, безопочуттєвлює його взаємодію з учнями, а відтак – майстерність і професіоналізм мають стати домінантними складовими й визначати провідну сутність будь-якого працівника педагогічної галузі.

Вченим було розроблено авторський Проект улаштування в Україні літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи. Пропонувалося два їх типи: а) інструкторські – для підготовки керівників учительських курсів; б) учительські – для підготовки робітників єдиної трудової школи. Курси проходили на Київщині, Харківщині, Полтавщині, Поділлі, Чернігівщині, Волині Катеринославщині, Херсонщині та в Таврії. Усього – в сорока чотирьох населених пунктах[790].

Велике зацікавлення курсистів викликало ознайомлення з новітнім напрямом художнього виховання учнів «Bildbetrachtung», який представляв О. Музиченко. У його основі є процес спілкування дітей на уроці з вибраними художніми творами. Наголошуючи на важливості творчого переживання творів образотворчого мистецтва, вчений звертав увагу на те, що «художнє сприйняття є такою внутрішньою діяльністю, що лише кількістю відрізняється від творчої діяльності тому, що той, хто душею приймає твір мистецтва, переживає той же процес, що й сам художник-творець, тільки швидше». Олександр Федорович ототожнював художнє виховання з розвитком продуктивних сил дитини, а саме: її інтелектуальним та художньо-естетичним рівнем; багатою емоційно-почуттєвою сферою; наявністю пізнавальної активності; здатністю до творчої діяльності. Педагог разом з учителями працював над технологією «пояснювального читання» картин, що передбачала такі етапи: 1) безпосередні спостереження дітей за довкіллям (наприклад, на екскурсії); 2) демонстрування вчителем відповідного твору мистецтва. Творче завдання вчителя полягало в тому, щоб викликати загальний позитивний настрій учнів (аперцепцію) перед «відкриттям» картини; 3) відхід учителя «на задній план у спілкуванні», щоб не перешкоджати учневі; 4) виникнення в учнів зростаючого емоційного напруження, афективного стану, пов’язаного з моментом естетичної насолоди – найціннішим моментом у процесі дитячого сприймання[791].

Розмірковуючи про національний характер української школи, О. Музиченко визначав її як заклад освіти, де культивується викладання предметів українською мовою з поглибленим вивченням рідного соціального середовища. Важливим елементом педагогічної майстерності вчений вважав бездоганне володіння вчителем рідною мовою – засобом спілкування і взаєморозуміння людей. Він вважав за необхідне привчати українського вчителя говорити рідною мовою красиво, виразно,

---

[789] Зязюн, І. А, Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. (2008). *Педагогічна майстерність*: підручник, 376. К.: СПД Богданова А. М.

[790] *Матеріали про організацію єдиної трудової школи в Україні (постанови, проекти положень, протоколи, тези, доповіді, плани занять).* (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп. 1, Спр. 388, арк. 38–43), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

[791] *Положення Наркомосу РСФРР та УСРР про єдину трудову школу в Україні; організаційно-інструкторський відділ; організація педагогічних курсів для вчителів ЄТШ* (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп.1, Спр. 405, арк.. 17-18), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

емоційно. Беручи до уваги тогочасну російську спрямованість українських шкіл, педагог підкреслював, що українізація декретним шляхом існуючих шкіл не досягне своєї мети, доки в цих школах залишається старий викладацький склад. Тому тимчасові вчительські курси, на думку педагога, мали забезпечити відповідну підготовку вчителів, а викладання повинно вестися виключно рідною мовою[792].

О. Музиченком було підготовлено рукописи навчальних посібників для вчителів – «Хрестоматія щодо трудової школи та її біологічна, соціальна та політична основи» (містить фрагменти із найцікавіших робіт видатних закордонних учених мали б допомогти українському вчителеві уявити характер трудової школи); «Теорія і практика єдиної трудової школи» (містить матеріал про сутність, принципи, методи нової школи та був зорієнтований на професійне самовдосконалення вчителя); «Основи навчання рідної мови з методичними вказівками» (у співавторстві з В. Догою та О. Ларіним[793]). Крім того, Олександр Федорович періодично готував перелік рекомендованої літератури для ознайомлення вчителя із сутністю трудової школи.

Працюючи на посаді директора Київської трудової школи № 43, О. Музиченко перетворив її на експериментальний майданчик для вчителів. Відвідуючи показові уроки Олександра Федоровича, вони мали можливість знайомитися з основами інноваційної комплексної системи навчання, опановувати елементи педагогічної майстерності, зокрема – вміння добирати матеріал до уроку, теми; організувати роботу учнівського колективу; володіти активними методами навчання; говорити красиво, з почуттям гумору[794].

Як зазначає О. Лавріненко, важливим моментом діяльності закладів вищої освіти 20-х років було вироблення чіткої концепції підготовки педагогічних кадрів, у центрі якої провідне місце посідав професійний авторитет майбутнього вчителя-вихователя. Учений називає цей період «Ренесансом української радянської педагогіки». У навчальні плани та програми вищої педагогічної школи вводили теоретичні курси педагогіки, методики та предмети, що ознайомлювали майбутнього вчителя із системою впливу на почуттєву сферу дитини, шліфували морально-етичні переконання особистості педагога[795].

Виступаючи перед студентами, О. Музиченко переконував їх, що успішність здійснення педагогічного процесу в школі залежить виключно від рівня кваліфікації вчителя. Учений не відійшов від своїх поглядів щодо впровадження активних методів навчання, принципів єдиної трудової школи, комплексного навчання. Будучи людиною високоосвіченою, наділеною кращими особистісними рисами вчителя-вихователя, він вимагав цього ж від майбутніх учителів. Надаючи важливого значення авторитету, вчений наголошував, що провідними якостями вчителя нової школи повинні стати любов та повага до своїх учнів, діяльний принцип узаємостосунків – співробітництво,

---

[792] *Положення та проекти положень про єдину трудову школу в Україні* (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп.1, Спр383, арк. 5), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

[793] *Листування з Всеукраїнським вчительським видавничим товариством «Всеувито»* (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп.1, Спр. 399, арк. 110), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

[794] *Справа О. Ф. Музиченка, члена Держнаукметодкома* (1926). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп.12, Спр. 5163, арк. 3). Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

[795] Лавріненко О.А. (2009). *Історія педагогічної майстерності*: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів. К.: Богданова А. М. 328.

змагання з дитиною, участь у всіх її починаннях, а щирість примусить бути активними навіть невстигаючих вихованців.

Погляди дослідника на вироблення стабільної державної політики в освітній галузі, становлення української школи, ролі учителя у навчально-виховному процесі, вирішення проблеми підготовки вчительських кадрів є прогностичними та залишаються вагомими сьогодні. Підтвердженням цього є факт, що реформа Нової української школи, що розпочалася майже через 100 років після перетворювальних процесів початку минулого століття, базується на ідеях, які сповідував видатний український педагог Олександр Федорович Музиченко – створення нового типу школи, де панують співпраця та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу; підготовка учня, який озброєний не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті; надання вчителю свободи дій щодо навчання та виховання дитини та власного самовдосконалення.

Список літератури:

Зязюн, І. А, Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. (2008). *Педагогічна майстерність*: підручник, 376. К.: СПД Богданова А. М.

Лавріненко, О.А. (2009). *Історія педагогічної майстерності*: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів, 328. К.: Богданова А. М.

Музиченко, О. (1908). Звіт про спеціальні заняття з педагогіки за кордоном (1906–1908 рр.), 66. Ніжин.

Музиченко, О. (1909a). Філософська-педагогічна думка та шкільна практика в сучасній Німеччині. Вступна лекція. *Журнал Міністерства народної освіти*, 2, 34.

Музиченко, О. Ф. (1909c). Реформа середньої жіночої освіти та її історія у Німеччині. Відбиток з 9-го тому «Народної енциклопедії».

Музиченко, О. (1909b). Естетика, як основа педагогики. *Журнал Министерства Народного просвещения*, 10.

Музиченко, О. (1912). Що таке педагогіка та чому вона навчає. Відбиток з 9-го тому «Народної енциклопедії», 134–181.

Музиченко, О. Ф. (1913). *Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці*. Педагогічна академія в нарисах та монографіях. М.: В. Антик.

Музиченко, О.Ф. (1919). Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці, 109. Київ.

Музиченко, О. (1918-1919a). Реформа школи чи шкільна реформація. *Вільна українська школа*, 4, 201–207.

Музиченко, О. Ф. (1918-1919b). Практичні подробиці щодо активного методу викладання. *Вільна українська школа*, 6/7.

Музиченко, О. (1918-1919c). Питання про єдину школу в Україні. *Вільна українська школа,* 8/9, 85–89.

Музиченко, О. (1918-1919d). Школа в Західній Європі та Америці. *Вільна українська школа*, 8/9.

Музиченко, О. (1918–1919f). До історії єдиної школи в Україні. *Вільна українська школа*, 8/9, 143–145.

Музиченко, О. (1918–1919g). Проект влаштування в Україні літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи при Наркомосі. *Вільна українська школа*, 8/9, 152–154.

Музиченко, О. (2024) Як по-новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми: (короткий конспект програм для самостійної колективної роботи в гуртках для перепідготовки шкільних робітників). *Радянська освіта*, 5/6, 57–73.

Музиченко, О. Ф. (1930). *Читання та культура слова у сучасній школі*.

Музиченко, О. Ф. (1927). Планування з дітьми. *Бюлетень Київської Окрінспектури*, 5, 13–17.

Ряппо, Я. (1925). Реформа Вищої школи в Україні уроки революції (1920-1924 рр.), 155. Х.: Державне видавництво України.

Тринус, О.В. (2009a). О.Ф. Музиченко про сутність ціннісних орієнтирів української педагогічної думки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 6, 124-133.

Тринус, О.В. (2009b). Активізація методів навчання в контексті розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О.Ф. Музиченка. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 161-171.

Тринус, О.В. (2018). Розвиток педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Музиченка (1875–1937 рр.). ТОВ «ДКС Центр».

Матеріали про організацію єдиної трудової школи в Україні (постанови, проекти положень, протоколи, тези, доповіді, плани занять). (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп. 1, Спр. 388, арк. 38–43), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

Положення Наркомосу РСФРР та УСРР про єдину трудову школу в Україні; організаційно-інструкторський відділ; організація педагогічних курсів для вчителів ЄТШ (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп. 1, Спр. 405, арк. 17-18), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

Положення та проекти положень про єдину трудову школу в Україні (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп. 1, Спр. 383, арк. 5), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

Листування з Всеукраїнським вчительським видавничим товариством «Всеувито» (1919). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп. 1, Спр. 399, арк. 110), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

Справа О. Ф. Музиченка, члена Держнаукметодкома (1926). Ф. 166 «Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.» (Оп. 12, Спр. 5163, арк. 3), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

***Vladimir Acatrini**, Cernăuți*
***Mihail Acatrini**, Cernăuți*

PROMOVAREA ACTIVITĂȚII LUI EUSEBIE MANDICEVSCHI ÎN PRESĂ: O RETROSPECTIVĂ ISTORICĂ

Rezumat: *Articolul prezintă activitatea compozitorului, muzicologului, dirijorului, profesorului Eusebie Mandicevschi (1857 – 1929), personalitate cunoscută și respectată în viața culturală a Europei. Implicarea sa activă în viața muzicii clasice a Vienei și a Europei a fost reflectată pe larg în coloanele ziarelor și revistelor de specialitate.*

În contextul în care numeroși profesori de muzică ai gimnaziilor din tot Imperiul Austro-Ungar erau prezenți în Viena, Eusebie Mandicevschi, un strălucit profesor de muzică și un talentat promotor al culturii muzicale, a fost cel care a susținut în fața acestei audiențe o serie de prelegeri, despre care a scris în detaliu presa vremii. În epoca respectivă, muzica era predată de specialiști și era considerată drept disciplină obligatorie pentru fiecare persoană educată.

Mandicevschi nu și-a uitat compatrioții, contribuind în toate privințele la dezvoltarea culturală a societăților artistice românești. Pentru diverse manifestări culturale, sărbători religioase, aniversări, el a compus, potrivit obiceiurilor din epoca respectivă, noi opere muzicale. Totodată, a donat numeroase pagini cu partituri muzicale, lucruri menționate în presa vremii.

În momentul în care, în capitala imperiului, se sărbătorea aniversarea a 50 de ani ai Societății Arheologilor din Viena, Eusebie Mandicevschi, care se bucura de apreciere incontestabilă, a fost mandatat să prezinte o bogată expoziție de artefacte arheologice din Bucovina natală, organizată de Muzeul de istorie a ținului din Cernăuți. Și acest fapt nu a rămas în afara atenței mass-media.

Cu ocazia aniversării a șapte decenii de viață, Eusebie Mandicevschi a fost onorat pe scena muzicală și în cadrul unor societăți culturale vieneze, pentru contribuția sa importantă în conservarea și publicarea operelor din patrimoniul muzical clasic, precum și pentru formarea a zeci de talentați muzicieni, unii cu renume mondial. Ziarele din Viena și din alte orașe au publicat articole pline de entuziasm despre aniversarea compozitorului.

Bucovinenii l-au omagiat, la rândul lor, pe marele muzicolog cernăuțean. În capitala provinciei, prin eforturile Societăţii muzicale „Ciprian Porumbescu”, a fost organizată o serie de evenimente muzicale. Presa locală a relatat detaliat despre aceste manifestări.

Trebuie să subliniem că, și în prezent, în Viena, numele lui Eusebie Mandicevschi nu este dat uitării. În anul 2007, grație eforturilor Fundației „Eusebie Mandicevschi” și Consulatului General al României în Republica Austria, pe fațada clădirii în care a locuit cândva profesorul de muzică și cetățeanul de onoare al Vienei a fost dezvelită o placă comemorativă dedicată profesorului Eusebie Mandicevschi.

Cuvinte cheie: *Eusebie Mandicevschi, ziare, reviste, muzeu, Bucovina, arheologie, profesor, Viena, Cernăuți, gimnaziu, societate.*

Володимир Акатріні, м. Чернівці, Україна
Михайло Акатріні, м. Чернівці, Україна

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВСЕВІЯ МАНДИЧЕВСЬКОГО У ПРЕСІ: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

Анотація. *Проаналізовано діяльність композитора, музикознавця, диригента, професора Євзебія Мандичевського (1857 – 1929), який був знаною і шанованою людиною в культурному житті Європи. Його активну діяльність в класичному музичному житті Відня та Європи широко висвітлювалась на шпальтах всіх авторитетних і знакових газет та часописів.*

Коли зібрались у Відні вчителі музики гімназій зі всієї Австро-Угорської імперії, то саме Євзебій Мандичевський як блискучий професор музики і її талановитий популяризатор читав їм цикл лекцій, про що детально писала тодішня преса. Адже музика на той час викладалась на високому рівні і вважалась необхідною для кожної освіченої людини.

Він ніколи не забував своїх земляків і всіляко сприяв розвитку культурі румунських творчих товариств. Для різних духовних та релігійних свят, для ювілейних дат він писав, як було прийнято на той час, нові музичні твори. Коли у Відні святкували 50-річний ювілей Товариства археологів Відня, то саме Євзебію Мандичевському, як незаперечному авторитету, було доручено презентувати багату виставку археологічних артефактів саме з рідної Буковини – з краєзнавчого музею. Про що також захоплено писала тодішня преса.

Коли Євзебій Мандичевський мав поважний ювілей – 70 років, то його було належно пошановано на віденських музичних сценах та в культурних товариствах за його дуже важливий вклад як у збереженні та виданні творів класичної музичної спадщини, так і у вихованні блискучої плеяди сотень талановитих музикантів. Про ці заходи захоплено написали всі віденські і не тільки провідні газети того часу.

Не оминули цей ювілей і його вдячні земляки з Буковини. В Чернівцях заходами товариства ім. Чипріяна Порумбеску на різних сценах Чернівців було підготовлено ряд музичних імпрез. Про це також ретельно написала місцева преса.

Варто відзначити, що й сьогодні не забувають у Відні про цього шанованого музикознавця. У 2007 р. на фасаді будинку де мешкав професор музики і Почесний громадянин Відня, стараннями фундації Євзебія Мандичевського та Генерального консульства Румунії у Республіці Австрії професору Євзебію Мандичевському відкрито меморіальну дошку.

Ключові слова: *Євзебій Мандичевський, газети, журнали, музей Буковини, археологи, педагоги, Відень, Чернівці, гімназії, товариства.*

Vladimir Acatrini, Chernivtsi, Ukraine
Mihail Acatrini, Chernivtsi, Ukraine

POPULARIZATION OF EUSEBIUS MANDYCZEWSKI'S ACTIVITIES IN THE PRESS: HISTORICAL RETROSPECTIVE

Abstract. *The article analyzes the activities of composer, musicologist, maestro, professor Eusebius Mandyczewski (1857-1929), who was a well-known and respected personality in the cultural life of Europe. His active work in the classical music life of Vienna and Europe was widely covered in significant newspapers and magazines.*

When gymnasium music teachers from all over the Austro-Hungarian Empire gathered in Vienna, it was Eusebius Mandyczewski, a brilliant professor of music and its talented popularizer, who gave them a series of lectures reported in detail by the press of the time. After all, music was taught at a high level at that time and was considered necessary for every educated person.

He never forgot his fellow countrymen and contributed in every way to the development of the culture of Romanian artistic societies. As was customary at the time, he composed new musical works for various spiritual and religious holidays and anniversaries. He presented them with many pages of sheet music. And the press of the time did not fail to mention this.

When the 50th anniversary of the Archaeology Society was celebrated in Vienna, it was Eusebius Mandyczewski, an undisputed authority, who was entrusted with presenting a rich exhibition of archaeological artifacts from his native Bukovina in the local history museum. The press of the time also wrote enthusiastically about this event.

When Eusebius Mandyczewski celebrated his 70th birthday, he was duly honored in the Viennese music scenes and cultural societies for his significant contribution to both the preservation and publication of classical music heritage and the education of a brilliant galaxy of hundreds of talented musicians. All the leading Viennese and European newspapers wrote enthusiastically about these events.

His grateful fellow countrymen from Bukovina did not miss this anniversary either. The Ciprian Porumbescu Society organized a number of musical performances on various stages in Chernivtsi. This was also thoroughly reported in the local press.

It is worth noting that even today, in Vienna the name of Eusebie Mandicevschi is not forgotten. As the contemporary press has already reported, in 2007, thanks to the efforts of the Eusebius Mandyczewski Foundation and the Consulate General of Romania in the Republic of Austria, a memorial plaque was unveiled on the facade of the house where the professor of music and honorary citizen of Vienna lived.

Keywords: *Eusebius Mandyczewski, newspapers, magazines, Museum of Bukovina, archaeologists, educators, Vienna, Chernivtsi, gymnasium, societies.*

Compozitor, dirijor de cor şi muzicolog născut în Bucovina, Eusebie Mandicevschi (1857-1929) a lăsat posterității o operă muzicală complexă: muzică vocală, simfonică, de cameră, corală, studii critice despre Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven, Joseph Haydn, Franz Schubert, Johannes Brahms. S-a distins printr-o susținută și competentă activitate pedagogică, printr-o prodigioasă activitate socială; a fost profesor la „Akademie für Musik und darstellende Kunst" din Viena, arhivar și bibliotecar la „Gesellschaft der Musikfreunde" din Viena.

Un subiect de discuție ar fi colaborarea lui Eusebie Mandicevschi cu societățile culturale muzicale ale românilor, nemților, ucrainenilor, etc. Merită atenție din partea cercetătorilor primele concerte ale lui Eusebie Mandicevschi în Europa: la Viena, Cernăuți, Praga și Cluj. Aceste aspecte sunt astăzi reflectate de cercetători din diverse țări în mod diferit, uneori chiar controversat.

Creația componistică a lui Eusebie Mandicevschi însumează circa 800 de piese muzicale, iar activitatea sa de muzicolog (autor de studii de muzicologie, îngrijitor de ediții critice etc.) și pedagog îmbogățește patrimoniul spiritual al Bucovinei și nu numai. Opera lui Mandicevschi se bucură la noi de atenția pe care o merită, dar viața și activitatea sa așteaptă încă să fie puse în evidență prin studii și lucrări corespunzătoare, la fel ca și semnificația creațiilor sale. O etapă preliminară în realizarea unei asemea lucrări este adunarea și publicarea materialului documentar[796].

Preliminarii cernăuțene

Eusebie Mandicevschi s-a născut la 18 august 1857, la Cernăuți, în familia preotului Vasile și Veronica (Popovici) Mandicevschi, originari din comuna Bahrinești. În casa părintească, muzica juca un rol important în educația copiilor, ca și în alte familii bucovinene de atunci. Cel mai important sprijin moral și poate chiar material Eusebie l-a avut din partea unchiului său, Eusebie Popovici, care-i intuieşte talentul. Trebuie de menţionat că toţi copiii din familia Mandicevschi, când erau studenţi la Cernăuţi, au stat în gazdă la unchiul lor.

Între anii 1867-1875, tânărul Eusebie face studii de teorie-solfegii și armonie la Cernăuți,. Aceasta este perioada de început a mișcării de redeşteptare naţională a românilor bucovineni. Pasiunea pentru muzică i-a fost insuflată de către profesorul său, Isidor Vorobchevici (1836-1903), care l-a ajutat să-și dezvolte talentul lui în timpul studiilor la Gimnaziul din Cernăuți. În paralel, el frecventează Şcoala de Muzică a Societății Filarmonice, unde îl are ca îndrumător pe Heinrich Josef Vincent (1819 - 1901), compozitor şi profesor de muzică. După susținerea bacalaureatului, se înscrie la Universitatea din Viena.

Primii ani, la Viena

În perioada vieneză (1875 – 1880), Eusebie studiază germanistica, istoria, filosofia, literatura şi istoria artei. Dar atracţia pentru muzică se dovedeşte a fi mai puternică și el se dedică în întregime muzicologiei. Beneficiază de îndrumarea unor profesori vestiți: Eduard Hanslick (istoria muzicii şi artelor), Martin Gustav Nottebom (compoziția, contrapunct şi fugă) şi Robert Fuchs (muzicologie).

În 1878 își întrerupe studiile pentru a-și satisfice stagiul militar. Ia parte la războiul din Bosnia, ca militar în Regimentul de infanterie nr. 41-lea „Arhiducele Eugen", format numai din bucovineni[797].

Revenit în 1879 la Viena, din cauza situației financiare dificile, Eusebiu dă lecții particulare de muzică unor copii din familii vieneze înstărite. În același an, devine maestru de cor la Școala de Artă Vocală a Conservatorului din Viena. Concomitent își continua studiile musicale. Părinții ar fi dorit să devină funcționar sau să urmeze o carieră militară, dar el se hotărăște pentru muzică.

În acelaşi an, face cunoștință cu Johannes Brahms, în casa industriaşului Arthur Faber, fapt care pune începutul unei prietenii îndelungate. Lui Brahms îi revine un rol important în cariera muzicală a lui Mandicevschi. Compozitorul vienez apreciază compozițiile tânărului

[796] Mircea Bejinariu. (1982). Un documentar despre Eusebie Mandicevschi. Suceava Anuarul Muzeului Județean. Vol. IX. P. 426.

[797] Mihail, Gr. (1928). Poslușnicu. Istoria Muzicei la Români. Bucuresti. P.426.

bucovinean, îl sprijină, îl face secretarul său, iar până la urmă, și managerul moștenirii sale muzicale[798]. Hotărârea de a urma calea muzicii devine definitivă în 1879, când îi scrie fratelui său Gheorghe: „Găsesc că m-am gândit destul, şi ca dovadă, vreau să-ţi comunic ceva din cele gândite. Şi anume vreau de acum înainte să mă dedic cu totul muzicii. Lucrul împărţit în două, atenţia împărţită şi interesul difuz, cum e situaţia mea de ani de zile, nu mă duc la ţinta mea. Trebuie să-mi concentrez atenţia, interesul, lucrul şi să pornesc spre o singură ţintă. Care e această ţintă şi care-i calea care duce la ea, o ştii şi tu. E calea pe care am mers totdeauna independent, din păcate mai puţin independent materialiceşte decât sufleteşte, calea pe care am venit la Viena, calea pe care mă duce muzica. Ţinta mea este, deci, să ajung muzician si nimic altceva. Că nu sunt apt să revărs înţelepciunea mea zilnic asupra unor bănci de liceu, aceasta o ştiu de mult. Dar că pot să încerc ceva în lumea mare ca muzician şi că pot să însemn ceva în ea, în această privinţă doar n-o să mă înşele atât de uşor un Nottebohm (Guatav), un bărbat atât de sever şi, din cauza aceasta, temut de unele semitalente. Probabil deci că voi renunţa chiar în semestrul ce vine la studiile de la facultatea de filozofie şi voi audia numai materii care pot să contribuie la cultura mea umanistică şi artistică în general, ca Eusebie Mandicevschi militar în armata austriacă de ex. filozofia practică, istoria artelor, estetica ş.a”[799]. Eusebie Mandicevschi trece din acelaşi an la punerea în practică a planului său. Urmarea imediată se resimte printr-un progres rapid în studiul muzicii, ceea ce îl determină să aprecieze că nu e departe timpul când va ocupa un loc respectabil între muzicieni.

La Viena exista o mare colonie de români ortodocși, mulți dintre ei erau din Bucovina și aveau probleme cu guvernul, nefiind recunoscuți de către Viena.

În 1882 Locotenenţa Austriei de Jos a respins cererea pentru recunoașterea unei Colonii române la Viena. Dar în 1892 Alexandru Lupu, fost colonel, apoi general în armata imperială, care trăia ca pensionar în capitala imperială, convocase românii locuitori la Viena, constatând „o mare masă de suflare românească”. La 27 mai 1899 toți românii ortodocși din Viena s-au adunat pentru înființarea unei comunități bisericești. Au participat peste 150 de persoane. S-a ales un comitet ad-hoc, compus din: consilierul de justiție Cornel Cosovici – președinte; Al. Lupu – vicepreședinte; avocatul dr. Victor Iliuţ – secretar; preotul militar Pavel Bodale, prof. N. Teclu de la Academia comercială, dr. Dan Pamfil, consilier al Tribunalului din Viena, prof. Eusebiu Mandicevschi, dr. Ioan Bodea, deputatul, dr. G. Popovici, dr. A. Popa – membri. Comitetul a prezentat situația românilor vienezi Mitropolitului Bucovinei Arcadie Ciupercovici (1823-1902) și a depus la Consistoriul Arhidiecezan din Cernăuți lista cu numele familiilor și a copiilor ortodocși români din Viena. Aceste doleanțe ajung și la primarul Vienei de atunci, dr. Karl Lueger, care avea sentimente foarte favorabile față de români. Așa se ajunge la întemeierea, în 1902, a „Clubului Român” de la Viena, ca formă legală a acțiunilor de solidarizare a românilor vienezi.

Despre unele aspecte ale vieții lui Eusebie Mandicevschi la Viena găsim informații în periodicele vremii:

Iată ce relatează, de exemplu, un foileton al ziarului „*Czernowitzer Zeitung*” din 12 aprilie 1885, sub titlul „O colonie muzicală bucovineană în Viena», semnat de un «Ein Bukowinaer»: „se amintește de Iulia Salter – cântăreață, Eusebie Mandicevschi – compozitor, Ludwig Rottenber – violonist, toți bucovineni, și de „Rumänische Lieder” ale lui

[798] Acatrini, V. (2017). Familia Mandicevschi în contextul vieții muzicale a Bucovinei. *Glasul Bucovinei*, 1, p. 54.

[799] Emil Satco. Mandiceschi – o familie de muzicieni români. Suceava Anuarul Muzeului Bucovinei. 1992. Vol. XVII. XIX – 1990. 1991. 1992. P. 422.

Mandicevschi care apăruseră la Rebay și Robischek în Viena, fiind dedicate, cunoscutului și mult prețuitului amic al artelor, baronul Victor Stârcea,. Eusebie a fost și membru al societății studenților români din Viena „România Junăˮ[800].

Tribuna – 1906 : Românii din Viena. Serbarea de «Anul-Nou» aranjată de către societatea academică social-literară România-Junăă din Viena !

Precum în fie-care an aşa şi acum s-a sărbătorit ziua de Anul-Nou, în modul cel mai frumos de către colonia română vieneză. Vrednica societate „România-Junăˮ luând iniţiativa, a inaugurat ziua de 1 Ianuarie în spaţioasa sală „Kursalonˮ cu o frumoasă serată împreunată cu dans, tombolă şi cotilion. Orchestra a fost executată de către muzica militară a regimentului de infanterie Nr. 6. «Carol I. Regele României».

La primele acorduri ale unui frumos vals a deschis dansul vicepreşedintele a societații dl. Teodor Fedoreac cu d-na cons. sup. de la curtea de casaţie, Morariu. In roata marea horei armonioase şi la cuadrile au dansat peste 50 de părechi drăgălaşe.

In mândre costume naţionale au apărut d-şoare Vica Ţurcan (Mandicevschi) stud. şi A. Morariu, pentru aceasta li-se cuvine toată lauda. Splendidul cotiiion, serpentinele în felurile colori şi tombola nostim aranjată au transpus publicul în vie animaţie şi farmec, oferindu-i plăcute momente de distracţie şi haz. S-a dansat până la orele 4 dimineaţă depărtându-se apoi fie-care cu cele mai plăcute amintiri dela această frumoasă petrecere. E de observat că prin prezenţa mai multor familii din colonia italiană din Viena şi prin numeroşii reprezentanţi a societații „Circulo Academico Italianoˮ împreună cu preşedintele Dudan s-a dat dovezi de strânsele legături frăţeşti şi simpatia, ce există între «România Junăă», şi societatea soră a gintei latine. Dintre d-şoare sunt de remarcat: Aspasia Luţa, Delia Olariu, Aurelia Mihailescu, Margaritescu, A. Morariu, Vica Ţurcan, Ternoveanu, Lucie şi Zoe Popovici, Surru, Bondy-Bej, Lazarovici, Nemeş de Alamor, Ollinger, etc. Dintre d-ne: Morariu, Gramatovici, Popovici, Popa, Dan, Puşcariu, Bologa, Maudicevschi, Cuparescu, Margaritescu, Victor Schneider-Oniţiu,Iacoban, Mihailescu, Many Surru, Ternovean etc.

Dintre familii şi persoane marcante au luat parte: Un reprezentant dela legaţiunea română din Viena, consulul general otoman Gondy-Bey cu familia, vice-consulul din Galaţ Dr. Nicu Hacman, colonelul Alexandru Lupu, consil. superior dela curtea de casaţie Vasilie Morariu cu familia, vice secretar, dela ministerul de cult. şi instr. Teofil Gramatovici cu d-na, cons. sup. de tribunal Dr. Pampilius Dan cu d-na, prof, dela conservator Dr. Eusebiu Mandicevschi cu d-na, docentul dela universitate Dr. Sextil Puşcariu cu d-na, şi d-na Lucie Bologa, locot-colonei Mătăringa, locof. Iacoban cu d-na, Dr. Lazar Popovici cu d-na, Dr. Alex. Popa cu d-na, d-na Victoria Schneider Oniţiu, d-na Margaritescu cu d-şoara, baronul de Perin, căpitan Hacman[801].

Deșteptarea – 1903: Muzeul Țării din Bucovina (recent fiind Muzeul de Istorie și Etnografie din regiunea Cernăuți) și despre Eusebie Mandicevschi că a participat la serbarea a 50 ani a societății arheologice din Viena. Aici Eusebie a prezentat Bucovina. Tot aici vedem ca au fost transmise la Viena exponate de la muzeul din Cernăuți. Lui Eusebie i-a fost acordată această onoare. Mai jos vom prezenta necrologul din ziarul:

Muzeul țării din Bucovina:

[800] Acatrini, V. (2018). Originile românești ale compozitorului bucovinean Eusebie Mandicevschi. *Glasul Bucovinei*, 4. P. 55-56.

[801] *Tribuna.* (1906 – 17). (30). Ianuarie. Nr. 12. P.3.

O deputație a curatorului muzeului țării s-a prezentat la I.P.S. Sa Arhiepiscopul și Mitropolitul Dr. Vladimir de Repta, rugându-l să binevoiască a primi locul de președinte de onoare al acestui institut, ceea ce I.P.S. Sa a promis a împlini.

La serbarea de 50 ani a societății arheologice din Viena muzeul țării va fi reprezentat prin dl. Dr. Eusebie Mandicevschi din Viena. Colecțiunile muzeului au fost oprite prin o interesantă colecţie a sigiliilor tuturor comunelor, bisericilor și proprietăților mari din Bucovina, vre-o 1000 de sigile pe 700 de foi. Daruri a primit muzeul de la N.Schärt - 5 monede străine; El. Kampelmanher, un patent împărătesc din 28 iunie 1848; E.Vesloschi, 2 gloturi de tun; D. Dan, „Din serierele" sale; V. Sirate, 2 monete austriace vechi; H. Langberg, 1 medalie comemorativă din 1871; St. Grigorovici, o bancnotă veche de 10 fl; A. Mikuliez, o carte englezească „Frasers Magazine" cu o scriere despre Bucovina: O. Kment, o monetă veche moldovenească și un tablou vechiu; E. Fibivh, o monetă veche de argint şi una de arama; M. Ungwar, 2 monete romane de argint; 68 obiecte arheologice aflate la săpăturile făcute în Sipeniţ prin concursul d-lor: baron Pulcheria Vasilco, barona Anisia Mustatza și dl Em. Cav.de Costin; L. Madev, 1 monetă veche greacă și o gemă română. Muzeul a cumpărat: 12 vederi fotografice din Bucovina, 1 drahmă din Syrakus, 12 monete antice, 1 obol din Atena, 2 galbeni ungurești (Matia și Sigismund)[802].

Romanul – 1911. Dl dr. Eusebiu Mandicevschi, profesor la Conservatorul de muzică din Viena, a citit la congresul de pedagogie muzicală, ţinut zilele trecute, o disertaţie de mare valoare, despre canon ca element educativ şi de artă. Exemplele intercalate, din compoziţiile maeşterilor ca: Guillaume Dufay, Orlando di Lasso, Antonio Caldara, Haydn Cherubini, Johannes Brahms. Au fost cântate cu multă preciziune de corul de dame al doamnei Albina Mandicevschi.

Fiu de preot român din Cernăuţi, domnul prof. Mandicevschi este unul dintre muzicanţii cei mai respectaţi în Viena, autorul mai multor compoziţii, prezident la Societatea „Tonkünstler", şi are merite mari la publicarea operelor complete ale lui Schubert şi Haydn[803].

Renasterea – 1927. Sărbătorirea unui român la Viena. A fost sărbătorit la Viena, directorul conservatorului, dl. Eusebiu Mandicevschi, care a împlinit 70 de ani de viaţă. Cu această ocazie, consiliul comunal al Vienei i-a oferit titlul de «cetăţean de onoare». Eusebie Mandicevschi, care e român originar din Bucovina, este autorul unei bogate colecţii de frumoase compoziţiuni originale adaptate pe versuri de Eminescu. St. O. losif, etc. E unul din cei mai de seamă popularizatori ai muzicii româneşti în străinătate. D-sa este şi un reputat teoriticean al muzicii şi un meritos editor al marilor compozitori, în ediţii critice[804].

Românul – 1911: Roza Covrig şi Eusebie Mandicevschi.

Bine cunoscutul compozitor român dom. Eusebie Mandicevschi inspirat prin poezia „Primăvară" de Roza Covrig, ce a apărut în Nr.140 al ziarului nostru, i-a făcut acestei poezii o muzică foarte drăgălaşă pentru cor bărbătesc de patru voci. Suntem încredinţaţi, că această piesă muzicală va ieşi cât mai curând de sub tipar şi va fi predată în folosinţa marelui public[805].

Neamul Romanesc – 1910: Personalități ale Bucovinei.

---

[802] «Muzeul țării din Bucovina». (1903). Desteptarea, 16 februarie, Nr.14. P.2.

[803] Romanul – 1911 – 14 (27), aprilie, Nr. 82. P.2.

[804] Renasterea, 1927, 4 Septemvrie, Nr. 36. P.3.

[805] Roza Covrig şi Eusebie Mandicevschi. Românul, 1911, 30 Iulie, Nr.166. P.8.

Eusebie Mandicevschi are şi el mari merite pentru muzica românească, îndeosebi printro mulțime de coruri luate din folclorul muzical românesc şi prin compoziţiile sale religioase. Meritul acesta este mărit și prin împrejurarea că el, ca Român, a putut avea un rol atât de însemnat în vieața muzicală din apus, ca teoretician şi editor de clasici muzicali. Însă el şi-a petrecut vieaţa în străinătate (Viena), departe de nevoile de orice moment ale Bucovinei[806].

Anale Academia Romana – 1923 – 1924.

Prefedinta d-lui I. C. Negruzzi. Dela Ministerul Cultelor si Artelor se primesc trei volume manuscrise, cari cuprind 132 melodii extrase din colectia d-lui Alexandru Voevidca si armonizate de d-l Eus. Mandicevschi, cu rugamintea de a fi depozitate si pastrate în blioteca Academiei Romane si date spre studiere cercetatorilor, Ministerul urezervand dreptul de eventuala publicare a lor. Asupra acestei donatii Al. Lapedatu, Ministrul Cultelor si Artelor, doreste „sa is intelegere si personal cu Biuroul Academiei”[807].

Din revistele şi ziarele înterbelice vedem ca la serbarea de 70 de ani a alui Eusebie Mandcievschi, s-a petrecut marii serbarii în Romania și în Europa.

Universul – 1928: Sărbătorirea d-lui dr. Eusebie Mandicevschi la Cernăuți.

Concertul dat de societatea muzicală «Tudor Flondor».

8 Martie.

Ne place să credem că numele lui Eusebie Mandicevschi nu este necunoscut în cuprinsul României. Acest fiu al ţării noastre, originar din Bucovina, care în calitatea de profesor al înaltei academii de muzică din Viena a ajuns celebritate europeană pe terenul muzicii, a împlinit în cursul acestui an 70 de ani. Acest prilej a fost utilizat de numeroşii săi admiratori de pretutindeni, spre a-i aduce omagiu bine meritat de cinstire şi admiraţie. Dr. Eusebie Mandicevschi a fost. sărbătorit cum trebuie în Germania şi Austria, mai ales în Viena. Dar această omagială sărbătoare nu putea să lipsească nici în ţara sa de baştină, în Bucovina lui, ! de care s-a simţit legat întreaga sa viaţă. Evident că şi Cernăuțiul și Austria l-au sărbătorit în mod demn. L-au sărbătorit societăţile germane de aici, l-au sărbătorit printrun concert societatea muzicală «Armonia», despre care am scris. In seria acestor sărbători se înşiruie şi festivalul dat de asociaţia muzicală «Tudor Flondor», la teatrul naţional. Concertul a fost precedat de o elogioasă conferinţă a d-lui C. Sorocean, predicator catedral.

Eusebie Mandicevschi este născut la 1857 în Cernăuţi, e fiu de preot. Familia Mandicevschi ! este o veche familie românească, iar după mama Eusebie Mandicevschi e din familie românească, a Baloşeştilor. A făcut liceul la Cernăuţi şi a luat lecţii de muzibă la Isidor Vorobchevici, preot şi compozitor, şi de la Iohan Vincent, care a inventat nouă claviatură.

La vârsta de 16 ani, compune o cantată pentru cor solo şi acompaniament de piano, care a fost premiată de o societate din Lipsea. La 1875, după bacalaureat, merge la Viena, unde studiază facultatea de litere şi ia lecţii de muzică la un vestit contrapunctist. Ajunge profesor la conservator care este transformat în înalta Academie de muzică din Viena, unde a rămas pană astăzi. De la dânsul avem un şir nesfârşit de compozitie: cântece, coruri, piase pentru pian, pentru vioară. Conferenţiarul vorbeşte pe larg despre aceste opere. Dintre profesorii din Bucovina cari au fost elevii lui Mandicevschi sunt Gheorghe Mandicevschi, Veronica Ursuleac, Constantin Şandru, dirigintele corului asociaţiei „T. Flondor», IIarion Verenca etc. A fost numit doctor „honoris causa» al universităţii din Lipsea. A fost şi este

[806] Neamul Romanesc,–1910. An V, Nr. 85. P.3.

[807] Anale Academia Romana. Tomul XLIV Ședintele din – 1923 – 1924. P.42.

aprecia! de toată lumea, chiar şi de adverearii săi, pentru adâncile sale cunoştinţe în muzica. Dar Eus. Mandicevschi, care de 45 de ani petrece în străinătate, nu şi-a uitat de ţară şi neamul său românesc. In compoziţiile sale s-a inspirat din poeziile lui Vasile Alexandri, Mihai Eminescu, Matilda Cugler Poni, Iosif Anghel, M. Cunţan, Alexandru Vlăhuţă, George Coşbuc ş.a. A rămas cu sufletul aproape de Bucovina lui. Peste 200 de cântece bucovinene culese de Alexandru Voevidca au fost armonizate de Mandicevschi. De aceea conferenţiarul îi aduce bătrânului sărbătorit omagiu şi admiraţie din partea neamului românesc

A urmat partea artistică a festivalului. D-ra C. Şesan a cântat cu mult simţ şi gingăşie câteva soluri, iar corul de femei al asociaţiei „T. Flondor" a executat în mod ireproşabil câteva arii. In partea a doua a concertului, corul bine disciplinat al asociaţiei a executat un admirabil buchet de cântece populare bucovinene, armonizate de Eusebie Mandicevschi. Cu acest prilej s-a vădit că asociaţia „T. Flondor" dispune de un cor admirabil, încadrat cu voci sonore, crescut într-o şcoală bună şi mai ales condus de un excelent dirijor care este d. prof. Constantin Sandru, absolventul înaltei academii de muzică din Viena. Cu acest prilej societatea „T. Flondor" ne-a dovedit că dispune din unul din cele mai bune coruri din Cernăuţi şi regretăm că-1 auzim atât de rar. Să sperăm încă că da acuta înainte acest cor se va iţiunifesta mai des în faţa publicului cernăuţean. Din ansamblul celor ce au concurat la reuşita deplină a acestei serbătoriri nu trebue uitat nici d. Alfred Adler, care acompaniat la pian[808].

Glasul Bucovinei – *1933*: Pentru o societate muzicală „Eusebie Mandicevschi".

Primim spre publicare din partea d-lui director Constantin Procopovici din Suceava următoarele: „Societatea Brahms" din Viena a publicat o broşură speciala, întitulată Johannes Brahms în corespondenţă cu Eusebie Mandicevschi. In introducerea la această broşură este o scrisoare a lui Brahms din anul 1879 către comisiunea pentru acordarea de burse pentru artiştii muzicieni, din care extragem următoarele: „Cu mult mai mult de lăudat îl socot pe Eusebie Mandicevschi ale cărui lucrări prezintate sunt în mod serios îmbucurătoare. Ele denotă nu numai un progres considerabil, calm şi sigur, în tot ce trebue de învăţat, ci sunt şi o mărturie a evoluţiei talentului său. Lucrările de faţă întrec altele aşa de mult, încât îmboldesc în mod neobişnuit de a lăuda fiecare amănunt, asupra căruia reflectez şi pe care îl contemplez"... Aceste aprecieri ne arată ce părere înaltă avea marele Brahms despre Eusebie Mandicevshi care atunci nu era decât de 22 ani. Brahms a rămas apoi până la moartea sa în contact neîntrerupt cu Eusebie Mandicevschi, pe care-l stima ca pe un artist delicat şi de o potrivă de multilateral cultivat pe teren muzical. Astfel Eusebie Mandicevschi a avut posibilitatea de ase desvolta alături de cel mai mare geniu muzical al timpului său. Astăzi Eusebie Mandicevschi nu mai e în viaţă; dar ne-a lăsat o imensa comoară de opere literare si compoziţii muzicale în limba română şi germană, precum şi o mulţime de compoziţi; instrumentale. Putem deci afirma, fără teamă de-a fi desminţiţi, că Eusebie Mandicevschi cel ce s-a învrednicit de prietenia intimă marelui Brahms, este astăzi de bună seama unnl din cei mai mari maeştri compozitori români. E deci o datorie sfânta a noastră de a răspândi şi de a păstra pentru contimporani şi pentru urmaşi operele ce ni le-a lăsat Eusebie, român născut la Cernăuţi, deci fiu al Bucovinei noastre.

Dacă Tudor Flondor, Ciprian Porumbescu î-şi au societăţile lor ce le păstrează și le cultivă operele şi le răspândesc prin concerte, făcându-le asfel cunoscute lumii, aare cel mai cunoscut în lumea muzicală, maestrul Eusebie Mandicevschi să nu fie vrednic de a fi cultivat

[808] Universul, 1928, 11 Martie. Anul XLVI, Nr. 59. P. 4.

după moarte?! Facem un modest dar stăruitor apel către muzicienii români cernăuţeni, să repare această scăpare din vedere înfiinţând o societate muzicală „Eusebie Mandicevschi". Constantin Procopovici, dir. de lic. î. p. Publicăm cu deosebita plăcere această interesantă scrisoare a d-lui director Constantin Procopovici, întrucât ea cuprinde o atât de frumoasă şi întemeiată iniţiativă. Cei vizaţi au cuvântul şi oricum, adecă orice soluţie formală sar da acestei bune idei, un lucru nu trebue scăpat din vedere: Personalitatea marelui Eusebie Mandicevschi trebue cultivată şi opera lui dată în întregime obştii româneşti.

Moartea compozitorului bucovinean Eusebie Mandicevschi.

Dimineata 1929: Cernauți, 17 Octombrie profundă impresie a produs în toate cercurile locale, ştirea din Viena care arată că distinsul compozitor bucovinean Eusebie Mandicevschi, a încetat din viaţă, Duminică 19 Iulie la Salz, în imediata apropiere a Vienei. Regretatul dispărut, împlinise vârsta de 72 ani. În întreaga Bucovină era socotit ca unul dintre fiii fruntaşi ai acestei provincii. Detune tul fusese profesor la Academia de muzică şi artă dramatică din Viena şi în ultimul timp era bibliotecar şi arhivar al societăţii „Filarmonice" din acel oraş. Chiar în Austria, Eusebie Mandicevschi era considerat nu numai ca mare compozitor şi excelent dirijor, ci şi ca neîntrecut teoretician în pedagogia şi literatura muzicală. O dovadă este că regretatul s-a bucurat de numeroase distincţii. De o pildă era consilier aulic, cetăţean de onoare al oraşului Viena şi doctor „honoris causa" al Universităţii din Lipsea. Înainte cu doi ani întreaga lume muzicală din Viena a sărbătorit aniversarea a 70 ani a acestui distins muzician. Şi la Cernăuţi sau organizat o serie de concerte în cinstea lui Eusebie Mandicevschi, executându-se compoziţiile sale muzicale. Eusebie Mandicevschi s-a născut în comuna Bahrineşti în 1857 şi era fiul unui preot de ţară. Cursu rile secundare le-a făcut la Cernăuţi, unde a avut ca prim profesor de muzică pe directorul Hrimaly. Primele compoziţii le-a făcut la vârsta de 15 ani. Cu un an mai târziu a dirijat un cor din Cernăuţi, care executa compoziţiile sale. După ce a luat bacalaureatul, a plecat la Viena unde a studiat filozofla şi totodată a urmat Conservatorul de muzică pe care l-a terminat cu un răsunător succes. In anul 1881 a debutat la Viena ca dirijor al vestitei societăţi „Wiener Singakademie".

În anul 1897 a ajuns conducătorul „Asociaţiei prietenilor muzicei» din Viena, iar în 1896 a fost numit profesor la Conservatorul de muzică. Întreaga viaţă şi-a consacrat-o muzicei. A fost din cei mai vestiţi teoreticiani ai contra-punctului. S-a ocupat apoi cu operele marilor compozitori şi a publicat numeroase studii şi critice. După ce-a publicat operele complecte ale lui Schubert, a fost numit doctor „honoris causa" al Universităţii din Lipsea. A scos şi o ediţie a operelor lui Brahms, cu care a fost bun prieten până la moartea vestitului compozitor. Eusebie Mandicevschi a fost şi un mare compozitor. Avea o deosebită predilecţie pentru muzica religioasă şi opera sa cea mai însemnată este: «Die Griechische Messe». Printre alte compoziţii citäm: Psalmii cu text românesc, numeroase lieduri, o cantată: „Ţara Fagilor" şi numeroase cântece populare. La capela metropolitană din Cernăuţi se va oficia azi un parastas pentru odihna sufletului acestui mare compozitor şi muzician al Bucovinei.

Cuvântul Miercuri – 2007.

Sub patronajul Ambasadei României la Viena, cu ocazia împlinirii a 150 ani de la naşterea compozitorului, dirijorului şi muzicologului bucovinean Eusebie Mandicevschi (n. 18 august 1857, Cernăuţi – m. 13 iulie 1929, Viena), reputat profesor la Academia de muzică din Viena, printre elevii săi aflându-se Ciprian Porumbescu, dar şi compozitorii Marţian Negrea şi Roman Vlad, doamna dr. Erika Sieder, preşedinta Fundaţiei Eusebius Mandyczewski, a organizat, în data de 17 august 2007, la Vila Mandicevschi din

Mönichkirchen am Wechsel, o festivitate deosebită, în prezenţa consilierului cultural al Ambasadei a fost dezvelită o placă comemorativă, au fost citite însemnări ale compozitorului şi pasaje din interviuri cu fiica lui, Virginia. De asemenea, au răsunat înregistrări făcute de Radio România cu piese compuse de Mandicevschi. Personalitatea şi creaţia lui Eusebie Mandicevschi se constituie ca o componentă importantă a istoriei muzicii româneşti, aflându-se, în consecinţă, în manualele studenţilor conservatorişti. Conform unei surse demne de toată încrederea, doamna prof. Rodica Puia, sensibilă poetă târgumureşeană (prin adopţie!) şi înflăcărat preşedinte al Societăţii pentru Cultura şi Literatura Română în Bucovina, este nepoata compozitorului. Un motiv în plus ca să o îndrăgim! Noiembrie înseamnă... Bucovina. Căci Bucovina nu este graniţă, ci vatră, inima unui neam. Leagănul unei istorii. Şi vatra, inima, nu poate fi dată nimănui, niciodată[809]. Cea dintâi comemorare a marelui compozitor Eusebie Mandicevschi a avut loc la Cernăuți în anul 1937. După instalarea puterii sovietice în nordul Bucovinei, despre familia Mandiceschi nu s-a scris nimic, iar creația lui a fost dată uitării. Ce-i drept, o parte din membrii familiei, refugiați în România (Erast, Ecaterina), au încercat să promoveze creația compozitorului. În 1957, la Cluj-Napoca, a avut loc unul din primele concerte cu lucrări ale compozitorului. La concert a participat și sora lui Eusebie Mandicevschi, Ecaterina. În România și în alte țări din Europa, pe lângă concertele organizate în memoria compozitorului bucovinean, au fost scrise, începând cu anii 50 ai sec. XX, mai multe lucrări științifice dedicate vieții și activității sale. Talentul său a fost apreciat de compozitori renumiți ca Piotr Ceaikovski, Anton Rubinstein, Franz Liszt și alți muzicieni străini. Eusebiu Mandicevschi a lăsat moștenire o vastă operă. Prin activitatea sa neobosită, el a adus o mare contribuție la dezvoltarea artei muzicale mondiale.

Bibliografie:

Mircea Bejinariu. (1982). Un documentar despre Eusebie Mandicevschi. Suceava Anuarul Muzeului Județean. Vol. IX. P. 585.

Mihail Gr. Poslușnicu. (1928). Istoria Muzicei la Români. Bucuresti. P.628.

Acatrini, V. (2017). Familia Mandicevschi în contextul vieții muzicale a Bucovinei. *Glasul Bucovinei,* 1, 52 - 65.

Emil Satco. (1992). Mandiceschi – o familie de muzicieni români. *Suceava Anuarul Muzeului Bucovinei.* Vol. XVII. –XIX. 1990 - 1992. P. 419 - 427.

Acatrini, V. (2018). Originile românești ale compozitorului bucovinean Eusebie Mandicevschi. *Glasul Bucovinei*, 4, 52-58.

Tribuna, 1906, 17 (30) Ianuarie. Nr.12. P.3.

„Muzeul țării din Bucovina". Desteptarea, 1903, 16 februarie. Nr.14. P.2.

Românul, 1911, 14 (27), aprilie. Nr. 82. P.2.

Renașterea, 1927, 4 Septemvrie. Nr. 36. P.3.

Roza Covrig şi Eusebie Mandicevschi. Românul, 1911, 30 Iulie, Nr.166. P.8.

Neamul Românesc, 1910. An V. Nr. 85. P.3.

Analele Academiei Române. Tomul XLIV Ședintele din, 1923 - 1924. P.42.

Universul, 1928, 11 Martie. Anul XLVI, Nr. 59. P. 4.

Glasul Bucovinei, 1933, 11 octombrie. P.3.

Dimineața, 1929, 19 Iulie. P.7.

Cuvântul Miercuri., 2007. 28 Noiembrie. P.3.

[809] Cuvântul Miecuri, 2007, 28 Noiembrie. P.3.

РОЗДІЛ ІІ. ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Нелля Ничкало, м. Київ
http://orcid.org/0000-0002-5989-5684
Наталія Філіпчук, м. Київ
https://orcid.org/0000-0002-1023-923X
Галина Загайська, м. Чернівці
https://orcid.org/0000-0003-1449-0269

ПЕРСПЕКТИВА ПІДГОТОВКИ МУЗЕЙНИХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

Анотація. *Висвітлюється педагогічно-просвітницька діяльність освітніх закладів, музеїв, учасників культурно-освітнього процесу в різних формах взаємодії. Охарактеризовано ті напрями, засоби та форми діяльності (взаємодії), які забезпечують якісний навчально-виховний, пізнавальний результат роботи освітніх закладів. Для системи «музей - освітній заклад» запропоновано такі психолого-педагогічні підходи, що викликають у середовищі відвідувачів інтерес та вмотивовану зацікавленість, стимулюють суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі вивчення явищ, подій, артефактів, тенденцій суспільного чи природного характеру. Особлива увага акцентується на професійній компетентності учителя, екскурсовода-музейника, їх здатності формувати таку атмосферу серед відвідувачів, яка спонукає до самопізнання, самовиховання, самоудосконалення, активізації зацікавленості, виокремлюючи при цьому надзвичайно важливий чинник музейної педагогіки — педагогічну майстерність. Структурно й змістово виокремлюються такі рівні педагогічної майстерності, як: елементарний, базовий, досконалий, творчий. Для музейної педагогіки відповідний рівень професійної майстерності забезпечує конструктивний гуманістичний зміст стосунків (взаємодії) музейного працівника (екскурсовода, лектора) і відвідувачів; якісну презентацію музейних експонатів та експозицій. Проаналізовано, що культура, історія, знання про артефакти стають упізнаваними, коли спрацьовує педагогічна техніка, майстерність екскурсовода, вчителя, володіючих інтелектуальними, психо-педагогічними, методично-технологічними і громадянськими кометентностями. Показано, що музей у взаємодії з освітнім закладом формують той унікальний пізнавально-виховний потенціал, який сутнісно впливає на розумово-почуттєвий і духовний розвиток особистості.*

Ключові слова*. Музей, музейна педагогіка, професійна компетентність, взаємодія, освітній заклад, культура, освіта, вчитель, людиноцентризм.*

Nella Nychkalo, Nataliia Filipchuk, Kyiv, Ukraine
Galina Zagayska, Chernivtsi, Ukraine

THE PROSPECT OF TRAINING MUSEUM EDUCATORS IN UKRAINE

Abstract. *The article highlights the pedagogical and educational activities of educational institutions, museums, and participants of the cultural and educational process in various forms of interaction. The author characterizes the directions, means, and forms of*

activity (interaction) that ensure a high-quality educational and cognitive result of the work of educational institutions. The author proposes such psychological and pedagogical approaches for the "museum-educational institution" system that arouse interest and motivation among visitors and stimulate subject-subject relations in the process of studying phenomena, events, artifacts, and social or natural trends. The focus is on the professional competence of a teacher, a guide, and their knowledge to create an atmosphere among visitors that encourages self-knowledge, self-education, self-improvement, and activation of interest while highlighting an extremely important factor in museum pedagogy – pedagogical skills. The following levels of pedagogical skills are structurally and content-wise distinguished: elementary, basic, advanced, and creative. For museum pedagogy, the appropriate level of professional skills ensures a constructive humanistic content of the relationship (interaction) between a museum worker (guide, lecturer) and visitors; high-quality presentation of museum exhibits and expositions. It is analyzed that culture, history, and knowledge about artifacts become recognizable when the pedagogical technique and skills of a guide or teacher with intellectual, psycho-pedagogical, methodological, technological, and civic competencies are used. It is shown that a museum in cooperation with an educational institution forms the unique cognitive and educational potential that essentially affects the mental, sensory, and spiritual development of a person.

Keywords: *museum, museum pedagogy, professional competence, interaction, educational institution, culture, education, teacher, human centrism.*

Педагогічно-просвітницька діяльність передбачає різні форми взаємодії освітніх установ з музеями, а також між учасниками культурно-освітнього процесу. Екскурсії, лекції, музейні навчальні уроки, конференції, семінари, наукові читання, презентації, творчі зустрічі, музейні майстер-класи, «Дні відкритих дверей», музейні квести, театралізовані дійства застовуються в залежності від категорії відвідувачів, профілю і місії музею, мети і актуальних завдань, які реалізуються музейним чи освітнім закладом. Безперечним і визначальним чинником є вікова категорія, а також рівень освіти і, навіть, місце проживання. Вітчизняні науковці Р. Маньковська, П. Вербицька, Л. Гайда, М. Рутинський та ін., які досліджують проблему музею як освітнього простору формують різноманітні форми взаємоділ відповідно характеристик музейної аудиторії. У навчальному посібнику «Музей як комунікативний та освітній простір» (2017 р.) зазначено: «Для дорослої аудиторії музей пропонує такі форми: лекція, консультація, творча зустріч, презентація, концерт, вечір пам'яті, конференція, науковий колоквіум, тренінг. Для дитячої аудиторії спеціальними заходами є музейний урок, музейний квест, гурток, студія, майстер-клас»[810]. У цьому посібнику також обґрунтовується доцільність, продуктивність використання різних форм взаємодії —від традиційно усталених до сучасних та інноваційних. Характеристики формуються передусім якісними й сутнісними ознаками здійснюваного заходу в музейному середовищі. Автори стверджують, що «побутує думка, що в наші дні музейна лекція — це певною мірою архаїзм, що вона не витримує конкуренції зі сучасними технічними засобами засвоєння інформації. Однак ця теза спростовується досвідом роботи низки провідних музеїв України, передусім художнього профілю. Головне в роботі з дорослою аудиторією — високий професійний рівень лектора, зміст лекційної програми, оскільки

[810] Словник української мови. (2012). К.: ВЦ «Просвіта». С. 473.

більшість слухачів приводить до лекторію «духовний голод» прагнення розширити гуманітарну освіту»[811].

Запропонована форма діяльності (взаємодії) зможе забезпечувати якісний результат у тому випадку, якщо екскурсовод-музейник, учитель чи викладач зуміють викликати в конкретної аудиторії, відвідувачів інтерес та вмотивовану зацікавленість, формуючи суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі вивчення і пізнання явища, факту, тенденції. Таким чином нам необхідно в цьому контексті виокремити надзвичайно важливий чинник музейної педагогіки — педагогічну майстерність**.** При цьому слід зважити на значущість цієї якісної характеристики як для працівника культурного закладу (музею), так і для освітнього (університет, коледж, гімназія, школа, дитсадок тощо). У музейній педагогіці наявність феномену «педагогічна майстерність» є головною ознакою того, що комунікація, діалог з відвідувачами можуть відбуватися продуктивно. Важливо визначитись за якими критеріями як «мірилом істини»[812] в сучасних умовах слід оцінювати майстерність музейного педагога. Вочевидь, якщо дана «теорія (критеріальності) успішно застосовується на практиці, це означає, що вона є відносно істинною»[813]. Комунікативна функція стає збіднілою, малоефективною, коли лектор, екскурсовод, педагог не володіють майстерністю «доцільного використання методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання»[814]. Відомий учений-дослідник проблеми «педагогічної майстерності», академік НАПН України Іван Зязюн вважав педагогічну майстерність «найвищим рівнем педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної роботи)… Педагогічна майстерність — це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі»[815].

Отже, можна стверджувати, що в системі взаємодії на рівні культурних і освітніх закладів, взаємодії суб'єктів у процесах комунікації, просвітництва, пізнавально-пошукової, навчальної діяльності один із суб'єктів мусить бути майстром діалогу**.** Найсучасніші засоби й технології, унікальні музейні експонати й раритетні предмети, оригінальні документальні матеріали не є гарантією того, що взаємодіявідбуватиметься ефективно. Тому логічним є теоретичне обґрунтування такого підходу , здійснене І. Зязюном: «Особистісно-розвивальні педагогічні технології можуть ефективно використовуватися за умови, що педагог (музейник — авт.), виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і використовує свої творчі здобутки для самого себе та свого учня. Створення особистісно-розвивальної ситуації — це процес авторський, що вияву суб'єктивності, співавторства. Своїм «самовключенням» у педагогічну дію педагог-музейник робить її проблемною, пропонує свій власний варіант переживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня (студента, відвідувача)[816].

---

[811] Гончаренко, С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге. Рівне: Волинські обереги. С. 245.

[812] Словник української мови. (2012). К.: ВЦ «Просвіта». С. 473.

[813] Гончаренко, С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге. Рівне: Волинські обереги. С. 245.

[814] Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер. С. 641.

[815] Там само.

[816] Там само. С. 642.

Очевидно, ключовою є професійна компетентність педагога-музеєзнавця у своїй галузі. Без цього неможливо досягнути позитивного результату в процесі взаємодії навіть за умов належної методичної підготовки. Педагогу-музейнику важливо професійно володіти своїм предметом,мати наукові знання,критично мислити і об'єктивно оцінювати реальний стан. І при цьому ніяким чином не можна ігнорувати чи недооцінювати найбільш сутнісну якість, якою мусить бути наділений педагог-музеєзнавець — *професійна компетентність* у своїй галузі. Досягнути позитивного результату в процесі взаємодії унеможливлюється навіть за умов добротної методичної підготовки. Для цього важливо професійно знати свій предмет, мати наукові знання, володіти здатністю критично аналізувати, реально й об'єктивно мислити та оцінювати реалії в ретроспективі, так в перспективі. Справа учіння, пізнання, виховання забезпечуватиме успіх, якщо педагог, музейний працівник володітиме і раціональними знаннями закономірностей, і методичними та технологічними інструментами, навичками, які застосовуються для пізнання істини, сенсів, цінностей. Іншими словами, в музейній педагогіці (і не лише в ній) важливо знати чого навчати, як навчати і заради чого. Лише за цієї умови учіння, виховання, самоудосконалення інтегруватимуться в єдиний процес «окультурення» особистості, а знання законів, закономірностей робитимуть сам виховний, пізнавальний, науково-дослідницький процеси більш технологічно досконалішими, по-справжньому перетворюючи етимологію поняття «технологія» в ціннісні якості уміння, мистецтва, артистизму, майстерності згідно старогрецького тлумачення. Все зазначене є аксіоматичним правилом, що характеризує взаємозв'язки і взаємозалежність складових, якими наділений фахівець. Проте ця закономірність професійного образу педагога-музейника не є доконаною гарантією. Справді, найґрунтовніші і найсистемніші знання потребують від педагога вмілого рефлексування ними. Оскільки навіть володіння технологіями ще не творить майстра. Щоб ним стати потрібно володіти особистісною професійною неповторністю, мати власний стиль діяльності, концептуальне професійне мислення і бачення світу.

Висока майстерність є необхідною умовою в процесі передачі суб'єкту знань, ціннісних ставлень, що містяться в духовній та матеріальній культурі (національній, загальнолюдській). Тому до якісного показника «вченості» фахівці сфери музейної педагогіки обов'язково додають «методичність» знань працівника, що творить у музейному середовищі. Критеріальність його оцінок полягає в знаннях, позиціях, вміннях, ставленнях до «когось», «чогось». Особистість того, хто здійснює комунікацію з «іншими» в культурно-освітньому (музейному) просторі оцінюється з точки зору *інтелекту й професійних компетентностей, технологічно-методичних умінь, психологічного рівня готовності з яскраво вираженою «Я»-позитивною концепцією.*

Отже, сутність педагогічної майстерності опирається на інтелектуальну, психо-педагогічну, методично-технологічну і, обов'язково, громадянську складові. Саме сув'язь таких якісних характеристик педагога-музейника забезпечує можливість успішно «здійснювати рефлексивне керівництво розвитком учнів (студентів), коли педагог має бути здатним керувати собою і через себе — всіма компонентами педагогічної діяльності (взаємодії — авт.) — мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результати, на підставі зворотного зв'язку»[817]. У такого працівника музейного середовища

[817] Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер. С. 642.

формується, як правило позитивна спрямованість на відвідувача, прагнення до співпереживань, співучасті в його розвитку, самоосвіті, самоудосконаленню. Проте не менш важливою функцією позитивної психологічної налаштованості музейного педагога є його внутрішня затребуваність до саморозвитку, опанування нових знань, спонукаючи також до пошуку більш оптимальних форм, методів, засобів, технологій в культурно-освітньому просторі музею. Це створює сприятливі передумови для появи здорової етичної та естетичної реакції в суб'єктів, які знайомляться чи «прочитують» конкретні музейні предмети.

Загальна і професійна культура відповідного рівня формує здебільшого і адекватну пізнаваність музейного довкілля. Чим вищим є рівень культури суб'єктів, тим досконалішим є раціонально-емоційне сприйняття світу. Тому для музейної педагогіки важливою умовою є саме професійна компетентність тих, хто безпосередньо бере участь у взаємодії відвідувача і музейного середовища. Вона є тією наріжною підвалиною, що формує педагогічну майстерність музейника. Адже він, як і вчитель, мусить, з одного боку, добре бути обізнаним з предметом, який вивчається і презентується, а з іншого — мати необхідні знання, вміння використовувати ті засоби, методи, з допомогою яких відбувається комунікація, засвоєння матеріалу, формування ціннісних ставлень до музейних експонатів. Окрім цього, надважливою якісною характеристикою є також уміння й знання аналізу та осмислення психологічної атмосфери, працюючи з відвідувачами, щоби оптимізувати вибір форм і методів взаємодії. Такий професійно компетентний педагог, музейний працівник потенційно здатний стати майстром діалогу, спілкування, взаємодії, завдяки чому відбувається «олюднення», «оживання» знань, які трансформуються крізь власне бачення світу, культури, історії. Знання в широкому контексті цього поняття формують відповідну свідомість, що трансформується у дію, вчинки, взаємодію, ставлення.

Музейна педагогіка опирається на певні моделі взаємодії: «людина – людина»; «людина – культура». Їхнє функціонування знаходиться в безперервних змінах, адже розв'язання будь-якого завдання психо-педагогічного, культурологічного, інформаційно-знаннєвого, світоглядного характеру потребує актуалізації як системи знань, так і відповідних способів взаємодії. Проте у ніші цих взаємовідносин і взаємозалежностей, мобільних змінюваностей виокремлюється усталена потреба й закономірність. Вона полягає в необхідності чутливого ставлення до людини, незалежно в якій функції, ролі і стані вона знаходиться. Без цієї якісної риси, якою має бути наділений педагог чи музейний працівник, неможливо вибудовувати продуктивний контакт, діалогічність, суб'єкт-суб'єктні взаємини, комунікативність. Вона передбачає наявність: позитивної емоції і доброї внутрішньої енергетики; уваги до «іншого»; психо-інтуїції; проникнення і входження в педагогічну ситуацію, що весь час може змінюватися; самоконтроль; поваги до людської гідності.

І. Зязюн, оцінюючи професійну здатність педагога, особливу увагу акцентував на професійності педагогічних працівників, які використовуються в системі міжсуб'єктної взаємодії, тобто на «педагогічну техніку як форму організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібність без умінь, — писав він, — без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. Педагогічна техніка — це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми

впливу на інших (вербальними і невербальними засобами)[818]. І хоча музейна педагогіка, музейне середовище є відмінними щодо атмосфери навчально-виховного процесу в освітніх закладах, проте описані вище характеристики педагогічної техніки властиві і для взаємодії музейного працівника та відвідувача. Щоби олюднювати, актуалізувати музейні предмети та експонати, для відвідувачів музею стає важливою доступна і приваблива мова музейних предметів. Необхідно «лектору чи екскурсоводу ставати режисерами давніх подій, від них залежить викладення ідей, інформації, деталей та подробиць, від них залежить трактування музейного предмета. Вони створюють кореляцію розумінь минулих подій, пробуджують генетичну національну пам'ять»[819] Безумовно, необхідною умовою для якісного розвитку музейної педагогіки є доступність до культурної спадщини. Та навіть успішно вирішуючи цю проблему, слід усвідомлено бачити й іншу, не менш складну і значиму — як актуалізувати (через пізнання) матеріальну і духовну культуру, яка «заговорить» із сучасниками, створить сприйнятність образу часу, перетворить забуту минувшину на реальність, спонукатиме відвідувачів до самопізнання, самовиховання, самоудосконалення, вмотивованої зацікавленості. Лише в цьому діяльнісному стані, в якому і перебуває відвідувач музею, здійснюється ефективна взаємодія на рівні освітнього закладу і музею, екскурсовода (лектора) і відвідувача, аудиторії (групи, індивідуума) та музейного предмета.

Без взаємодії суб'єкт-суб'єктності педагогічно-просвітницька діяльність музеїв буде формальною.Її «олюднення « відбувається передусім саме завдяки особистості педагога-музейника. Культура, історія, давні артефакти стають «олюдненими», коли ефективно спрацьовує педагогічна техніка, майстерність екскурсовода. Йому, як і класичному педагогу, також потрібні знання, уміння, здатність володіти психо-педагогічним аналізом, технологічними й методичними засобами впливу, мати в собі інтелектуальну, психо-педагогічну, методично-технологічну і, обов'язково, громадянську складові.

Майстер-екскурсовод є водночас і педагогічним майстром. При цьому можна стверджувати, критеріальна база майстерності вести діалог, конструювати взаємодію, організовувати пізнавальний процес опирається на спільні принципи та підходи. Сучасна педагогічна наука вважає (обґрунтовує), що «критеріями педагогічної майстерності є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатом), діалогічність (за характером стосунків), оптимальність (за вибором засобів),творчість (за змістом діяльності). Вона (майстерність) як головна якісна характеристика вчителя, викладача, лектора, екскурсовода, вихователя є процесом тривалого і творчого становлення. Супроводжується безперервною освітою, самоосвітою, набуттям практичного досвіду і нових знань, позитивною психо-соціальною налаштованістю на професійне удосконалення.

Структурно і змістово варто виокремити такі рівні педагогічної майстерності, як: елементарний, базовий, досконалий, творчий. Для музейної педагогіки відповідний рівень професійної майстерності забезпечує конструктивний гуманістичний зміст стосунків (взаємодії) музейного працівника (екскурсовода, лектора) і відвідувачів; якісну презентацію музейних експонатів та експозицій; добру методичну й

[818] Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер. С. 642.
[819] Гончаренко, С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге. Рівне: Волинські обереги. С. 245.

технологічну самоорганізацію і організацію пізнавального, дослідницького, виховного процесу; сприятливу атмосферу для особистісного розвитку».

Отже, педагогічна майстерність є стрижневою умовою для організації просвітницької, навчально-виховної, пошуково-дослідницької діяльності музею і освітнього закладу. Причому її особливості (за змістом, формою і методами) залежать не лише від виду чи профілю музею, але й від контингенту відвідувачів. Стосовно освіти, то в цій галузі своєрідності функціонування принципів і напрямів музейної педагогіки проявляються від рівня дошкільної і до університетської та післядипломної освіти. Причому рівень професійних компетентностей, вимоги до педагогічної майстерності є високо затребуваними як в роботі з дошкільниками, так і студентами чи дипломованими фахівцями. Слід зазначити, що музеєзнавство активно впроваджується в систему дошкілля, а тому знання психології дітей раннього віку та їхніх батьків, аналіз соціокультурного середовища, вміння застосовувати адекватні технологічні та методичні інструменти і засоби, реалізація концепцій виховного характеру стають важливими складниками для удосконалення взаємодії в культурно-освітньому просторі. До цього спонукає мета і низка завдань, які стоять перед музейною педагогікою, серед яких головним є створення якісних умов на рівні дошкільної освіти для розвитку особистості шляхом розмаїтої і багатогранної діяльності музеїв. Якщо проаналізувати вітчизняний досвід кращих дошкільних установ щодо взаємодії з музеями, то слід виокремити ряд основних завдань, які необхідно вирішувати при функціонуванні, наприклад, моделі «музей — дошкільний навчальний заклад». Серед них варто звернути увагу на наступні: а) формування у дітей позитивного ставлення до культурно-історичної спадщини засобами музейної педагогіки; б) формування образу музею як зберігача предметів культурно-історичної спадщини; в) розвиток інтересу до експонатів музею; г) розширення і поглиблення знань дітей засобами музейної культури; д) залучення дошкільнят до формування і збереження музейних фондів; упровадження педагогічним колективом активних форм роботи; проводення культурно-освітньої роботи серед дітей, батьків, педагогів, громадськості; виховання справжніх українців, представників великої нації тощо[820].

Аналіз ряду дошкільних закладів в Україні (школа-дитячий садок імені Софії Русової у м. Києві, школа-дитячий садок «Кияночка» м. Києва, ДНЗ № 13 центр Софії Русової м. Ніжина Чернігівської області та ін.) показує розвиток позитивних тенденцій у галузі музейної педагогіки, які формуються завдяки впровадженню прогресивних педагогічних практик, наукових ідей, зокрема вітчизняних учених-педагогів, інтегрованих підходів щодо використання музеєзнавчих, педагогічних, психологічних, культурологічних знань. Позитивно, що на рівні взаємодії музейної культури і дошкільної установи утверджується в практиці роботи важливий компонент пошуково-дослідницької діяльності. Такий напрям, незважаючи на особливості вікового, психологічного стану дошкільнят, став суттєвим складником розвитку дитини завдяки впровадженню найкращих зразків національного і зарубіжного досвіду виховання, зокрема системи С. Русової. На всіх етапах пошуково-дослідницької роботи форми, способи музейної комунікації, змістова складова мали опертя на ґрунтовну науково-методичну базу, добротні знання дитячої психології, ефективні технологічні механізми, метою яких — пробудження інтересу дитячої натури до культури в музейному просторі.

[820] Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер. С. 642.

Безперечним теоретичним і практичним доробком багатьох педагогічних колективів дошкільних закладів стало вдумливе й системне застосування науково-педагогічної спадщини С. Русової, визначних педагогів — учених усіх часів і народів, розв'язуюче вічну суперечність оптимального балансу раціонального і почуттєвого складників у період становлення особистості. Це дуже суттєва сторона в системі діяльнісного процесу виховання, під час взаємодії дитсадка і музею. І хоча С. Русова у своїй педагогічній творчості не торкалася формально поняття «музейної педагогіки», її судження й умовиводи є дуже слушними і актуальними для сучасного періоду. Вони дають розуміння оптимізації змісту, обсягів, ціннісних характеристик у процесі входження дитини в світ музейної культури, освітньо-навчального простору. Софія Русова писала: «Цікаве питання постає перед нами, коли ми вже упевнилися, що виховання потрібне: на що саме маємо звертати найпильнішу увагу — чи на тіло, чи на почуття, чи на розум?»[821]. Далі вона розвиває думку про те, що в педагогіці з давніх часів співіснували два напрямки, два погляди на пріоритети виховання Людини. Один був зорієнтований передусім на вирішальну значущість розуму, інтелекту, думки, мислення; інший, навпаки, надзвичайну увагу надавав розвиткові волі, емоції, почуттям. Обидва ці завдання щодо формування особистості є, справді, визначальними з погляду на становлення людини, громадянина, фахівця. Вони знаходяться в нерозривній єдності, взаємозалежності, допомагаючи особистісному зростанню. І всі суспільні інститути, починаючи від сім'ї, школи, церкви, громади, у той чи інший спосіб, у тій чи іншій мірі наділені потенціалом впливу на Людину з наймолодшого віку.

Музей, заклади культури, школа займають у цьому процесі провідне місце. Музей як ніяка інша інституція у взаємодії з освітнім закладом наділений унікальним потенціалом, який сутнісно впливає на розумово-почуттєвий зріст особистості, підсилюючи, допомагаючи цій духовній потребі тим «культурним матеріалом», яким володіє музей. Отже, потреба суспільства, сім'ї, школи, самої особистості зумовлює контакт, взаємозв'язок, взаємодію з тими соціальними інститутами, що наділені здатністю «годувати» культурою. Причому «окультурення», як результат взаємодії музейного середовища з відвідувачем, може відбуватися на будь-якому етапі еволюції людини. С. Русова у своїх працях обстоює ту позицію, що виховувати особистість необхідно (і можливо), починаючи з найбільш раннього віку, коли виявляються початкові психічні рефлекси, а емоції, психомоторика, враження не зазнали значних дефектів і деформацій. Вона пише: «У ці літа діти найбільш набираються вражіннів і треба цим вражінням дати лад, збудити усі здібности й викликати самостійну думку, щоб обробити усі вражіння, задовольнити потребу активности й виховати добрі соціальні почуття. За цей період дитина пізнає більше, аніж може узнати за пізніші роки…»[822].

Таким чином, сформований педагогічний підхід С. Русової торкається важливого аспекту навчально-виховного, пізнавального процесу, в який дитина мусить включатися з раннього, дошкільного віку. Зазначене є предметним посилом щодо закономірності впровадження принципів музейної педагогіки в систему дошкільної освіти. Включення культурного, мистецького, етичного й естетичного контенту, що

[821] Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер. С. 641.
[822] Там само.

міститься в музейному просторі, є доцільним і має своє психопедагогічне обґрунтування. Практичний досвід, набутий багатьма дошкільними установами України (і не тільки), засвідчує про достатньо високу ефективність виховного процесу, побудованого на співпраці і взаємодії з музеями, що створені і функціонують у самих освітніх закладах, так і поза їх межами. Ця тенденція, направлена на активізацію виховної роботи з дітьми дошкільного віку через музейну культуру, має універсальний характер і добру традицію, розпочавши свою історію з перших дитячих музеїв кінця XIX століття, відкритих у США. Практика культурно-освітньої взаємодії на рівні дошкільної галузі широко застосовується в сусідніх з нами країнах — Польщі, Словаччині, Угорщині, Румунії… Контакт з культурою, історією, мистецтвом, пропонований у тих формах і тими засобами, які враховують вікові й психо-фізіологічні особливості дітей дошкільного віку, пришвидшує і посилює інтуїтивність дитячого відчуття, процес його трансформації в зацікавленість і вмотивованість. І чим доступніше, цікавіше презентується музейний предмет, експонат, експозиція, музейний педагог майстерніше як психолог, методист, музеєзнавець формує діалог і взаємодію з юними відвідувачами, формується суб'єкт-суб'єктність у ніші музейної педагогіки, тим більше шансів отримує музей для сім'ї та дітей *бути «третім домом».* Безперечно, впровадження музейної педагогіки в дошкільній системі містить у собі дуже багато складників соціального, психологічного, організаційно-педагогічного напрямів. Адже передусім слід якісно вирішувати питання охоплення дітей дошкільного віку суспільним вихованням, яке на даний час складає — 56 %. Інший важливий аспект — проблема доступності населення[823], включно молоді і дошкільнят, до закладів культури (музеїв). Недостатнім є відомча і суспільна увага до питання впровадження музейної педагогіки, опираючись на позитивний зарубіжний досвід у цій галузі. Потребує удосконалення відповідно вимог часу зміст педагогічної освіти і системи національного виховання, який мусить у своїй основі посилити культурологічний контент, а також необхідно модернізувати систему підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, музеєзнавців, зважаючи на процеси «*окультурення»* освіти. Вітчизняні музейні педагоги нагадують, що «музей в розумінні сучасних зарубіжних музеологів — особливе освітнє середовище»[824]. Для більшості українських шкіл і дитсадків цей європейський імператив ще не став реальністю.

Проте за будь-яких обставин, зокрема і радикальних реформацій Освіти, очевидним є те, що її якість, гуманізація особистості та суспільства у повній мірі залежатиме від культури. Тому необхідним видається структурне, змістове, функціональне впровадження культурних вартостей в освітній простір. Проте для цього недостатньо лише формального організаційно-педагогічного підходу. Потрібна загальна усвідомленість вищої освітньої бюрократії, педагога, громадськості в нагальній потребі «годування» (за В. Зеньківським) людини духовністю і культурою. Уже в самому понятті «культура» (від лат. cultura — виховання, освіта, розвиток) закладені ціннісні виміри, що охоплюють «сферу духовного життя суспільства, систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри,

[823] Русова, С. (1996). *Дошкільне виховання. Вибр. пед. твори*. К.: «Освіта». С. 35.
[824] Там само.

творчі спілки, товариства тощо)»[825]. Саме в такому сенсі і соціопросторі визначаються головні завдання освітньо-культурної політики, направлені на розвиток освіченості, вихованості гуманістичної особистості.

Можна стверджувати, що відсоток духовної культури в освітньому балансі слугує якісною характеристикою сучасної освіти на всіх рівнях. Сьогодні в національній освіті спостерігається впродовж останнього десятиріччя тривожна тенденція щодо мінімізації гуманітарної складової в навчальних планах вищих закладів, шкіл, у системі підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Очевидно, що виклики четвертої індустріальної революції чи інформаційно-знаннєвого суспільства не є тією суттєвою передумовою для ігнорування тих гуманітарних дисциплін (історія, мова, література, філософія, психологія, педагогіка, соціологія, культурологія і мистецтво), які наділені людино-націєдержавотворчим і громадянським потенціалом. Дефіцит, їхня неналежна «присутність» у змісті освіти приводить по-перше, до втрати якості «людського капіталу», деформуючих суспільних процесів, духовного «каліцтва» нації і, безперечно, до низької якості знань, слабких компетентностей і громадянської культури. Наприклад, за результатами ЗНО 2018 року 14,5% (47 тис.) (вступників до університетів та інститутів!) не подолали знаннєвий поріг і повністю не справилися із завданнями екзамену з української мови та літератури. У 2019 році таких уже стало 54 тис. (!!) (16%).

Слід зазначити, що серед ключових компетентностей ЄС і Ради Європи, що були визначені ними ще у 2006 році, рідна (державна) є першим і головним пріоритетом! До таких же основних компетенцій європейських еталонних рамок відноситься також і «обізнаність та самовираження в сфері культури»[826]. Тому культура і мистецтво мають знаходитися відповідно світової практики в основі змісту і філософії сучасної освіти. У книзі «Земля Ульро» Чеслава Мілоша (1911–2004), лауреата Нобелівської премії, яка належить до скарбниці польської і світової культури, написано: «Музика є криком Любові, думкою про Любов є поезія»[827].

Справді, душа дитини, юнака, взагалі людини не зможе розвинутись поза музою, мистецтвом, оскільки така направленість помислів і дій відсторонює її від краси. Варто добре усвідомлювати тим, хто організовує навчально-виховний процес, формує його зміст чи є прямим учасником (суб'єктом) педагогічної взаємодії, що інтелект, почуття, емоційно-вольові якості, морально-етична і естетична розвинутість Особистості вибудовуються завдяки художній культурі та мистецтву. «Історія нації (народу) є історією її шкільної справи»[828] — стверджував А. Дістервег. І хоча відомий давній вислів «у чиїх руках школа, тому належатиме майбутнє» весь час піддається дискусії, проте поза сумнівом є реальна істина — яка школа, таке і майбутнє. Вона ставатиме кращою і поцінованою суспільством, коли «вищим буде підйом культури, всезагальний рух і розвиток». Отже, класики педагогіки вважали «окультурювання» школи необхідною закономірністю, надзвичайно важливою інституцією, що об'єднує, розвиває і зміцнює державу і народ.

---

[825] Гончаренко, С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге. Рівне: Волинські обереги.

[826] Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. Електронний ресурс. URL: http:// zakon2.rada.gov.ua/ laws / show/ 994_975

[827] Мілош, Ч. (2015). Земля Ульро: Есе К.: Юніверс. С.83.

[828] Дистервег, А. (1956). Основа обучения в современной школе. Избр. пед. соч. Учпедгиз. М. С. 290.

Згадуваний уже Дістервег у статті «Про вчительську освіту» (1849 р.) переконує громадськість і владу, що «думка про німецьку єдність і силу, любов до вітчизни перетворяться в пусту й безплідну ілюзію та утопічну мрію, коли молодь не буде ознайомлена з німецькою країною і її людьми, історією та культурою, мовою і літературою… якщо майбутніх народних учителів ґрунтовно не ознайомлюють з народною поезією, літературою, з великими представниками нашої національної літератури та культури…, то це великий недолік і злочин»[829]. Тому сучасна європейська (і не тільки) освіта дуже прискіпливо ставляться до балансу реальної і гуманної (гуманітарної) освіти, надаючи можливість активно впроваджувати в її зміст мистецькі дисципліни. Наприклад, у сусідній Польщі значне місце відведено питанню вивчення інтегрованих мистецьких дисциплін (з 2001 р.). У 1–3 класах уроки музики проводяться спільно з уроками польської мови, вивченням фольклору, танцю, природознавства (пісні певної пори року) та ін. В основній школі введено інтегрований курс «Мистецтво», а в гімназіях упродовж трьох років учні вивчають польську культуру. Ґрунтовним є вивчення мистецьких предметів в Угорщині.

Музичні, хореографічні, театральні, образотворчі, кінематографічні дисципліни в початковій школі (загальний план навчання) займають 16%, а в старшій — понад 10%. В старших гімназійних класах обов’язковим є предмет «історія музики». Надзвичайно популярним напрямом художньої культури на всіх рівнях шкільної освіти є хоровий спів. Інтегроване навчання у початковій школі Швеції переходить у середню школу, в якій предмет «Мистецтво» вивчається не менше 3–4 годин. Безперечно, структурно, змістово й кількісно все згадане вище не означає ствердження істини, імперативу саме такої дії. Постійно відбуваються зміни часів, уподобань, потреб і викликів. Очевидним залишається лише вектор безперервної і непогамованої снаги та дії людини, яка віками і тисячоліттями відшуковує істину.І на цій дорозі неможливо обминути, зігнорувати «культуру» (духовну і матеріальну), досвід, знання, красу, що створені людством. Дія людини (згідно християнської етики) мусить набути не тільки стану богодійства, боголюдської творчості, але й культуродійства.

Культура стає дедалі більш затребуванішою як цивілізаційна цінність для освіти. У вузькому розумінні вона є ключовим елементом європейських еталонних рамок основних компетенцій, які необхідні громадянам для особистої самореалізації, суспільного життя, соціальної єдності. У широкому, глобальному контексті вона необхідна людству (7.8 млд.) для виживання, взаємодії, прогресу. При чому важливо для «олюднення» Світу і власного «Я» опиратися на глибинні вартості загальнолюдської так і національних культур. Навіть в умовах далеко просунутої глобалізації, інтеграції й нівеляції багатьох сутнісних своєрідностей, будуть зростати потреби у взаємопізнанні, взаємозв’язку, взаємодії локальних та національних одиниць.

Дуже влучним є вислів Чеслава Мілоша, що «дружнє змагання народів, із яких кожен, навіть найменший, потрібний, бо разом вони ніби барви веселки, мусить колись вийти за фазу нинішньої пародії»[830]. Справді, сьогодні видається абсурдом теорія і практика (передусім політична та ідеологічна) про «великість», «вторинність» і «переферійність» культур і народів. Отже, абсурдною є і доктрина «плавильного

[829] Там само. С. 334.

[830] Мілош, Ч. (2015). Земля Ульро: Есе К.: Юніверс.

казана», функція якого — знекорінити, денаціоналізувати, духовно, національно-культурно, політично колонізувати «слабших і менших» сильними світу цього. Не можна не погоджуватися з світоглядною позицією видатного польського просвітителя, що в майбутньому «не буде вважатися нашою помилкою, що ми вміли, чи хотіли вміти, писати лише польською, угорською або чеською, і несподівані багатства будуть віднайдені у кожній із цих літератур»[831]. Національних літератур. Бо саме з цих незвіданих і «несподіваних» національних культурних цінностей зіткана матриця загальнонаціональної культури, загальнолюдської.

Перед національною освітою нині стоять кілька важливих завдань. 1) Обравши європейський шлях розвитку, Україна має розпочати реальний процес інтеграції в культурно-освітній простір Європи. Основою для цього є системне й продуктивне пізнання культур, традицій, а також мов європейських народів через літературу, мистецтво, музику, театр, кінематограф, історичну традицію. Передусім слід акцентувати увагу на тому, що зміст української освіти (за усталеними підходами) здебільшого ігнорував вивчення культурної спадщини сусідніх народів: польського, чеського, словацького, угорського, румунського, які сьогодні є членами ЄС. 2) Контакти, діалоги з культурами «інших» стають продуктивними і взаємокорисними, коли вони здійснюються в рівноправній і рівновеликій моделі «культура–культура».

Спілкування «культурами» є найвищим рівнем цивілізаційної взаємодії. Не лише політика й економіка, як найважливіші сфери людського буття, а передусім культура людини і суспільства врешті-решт визначають ступені соціально-економічного й політичного розвитку, «чистоту» і красоту Буття. «Можна вбити цивілізацію. Але Культура, — писав М. Реріх, — як істинна духовна цінність, безсмертна… Культура є любов до Людини, поєднання життя і краси. Культура є зброя Світла. Культура є спасіння. Культура є двигун. Культура є серце»[832]. У цьому багатоозначенні знаходиться синтез просвітництва, етичної відповідальності, творчої красоти. Завдання і моральний обов'язок людини, народів і націй, цивілізацій — не нищити, а оберігати, творити й збагачувати Культуру. Індивідууми й спільноти, усі, хто здатні сприймати життя в «культурності Буття» мають усвідомлювати, що Культура, як краса і мудрість, не є привілегією чи розкішшю Людини, а тільки радістю, яка дарована Людству, яку безустану слід вносити в повсякденне життя.

Безперечно, прямий обов'язок «напувати» людськість культурою лежить на митцях, творцях, учителях, артистах, музейниках, поетах, художниках і музикантах. І великою трагедією, як стверджував Сен-Сімон, є втрата народом своїх перших 50-и письменників, учених, художників і музикантів. Бо це — втрата національного духу. У цьому «передньому» ряду людинотворчих професій значуще місце належить також і Вчителю. Можна писати і вибудовувати геніальні твори, формувати досконалі плани і програми культурної праці, але для виховання мас і народів зазначеного буде замало. Для цього потрібен «чистий передавач» навчитель і просвітник краси та мудрості. Таким потенціалом здатностей володіє саме вчитель. А. Дістервег в праці «Учитель» писав: «Він проникає в глибину (людської) душі, прорихлює духовний ґрунт і оплодотворює ґрунт (волю) благородними зернами, створюючи сприятливі умови для

[831] Там само.

[832] *Філіпчук, Н.О. (2020). Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття): монографія. Ничкало, Н.Г. (Наук. ред.). Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 468 с.*

їхнього зростання»[833]. Проте ця аксіома, що не потребує дискусії, водночас зумовлює необхідність надання відповіді — якими якісними характеристиками має бути наділений Учитель, щоби справно й належно виконувати місію провідника культури, почасти і її творця. Беззаперечним є вічне педагогічне правило — не можна навчити, коли сам ненавчений, не можна виховати, коли сам невихований.

Виховує, посилює мотивацію учня, студента передусім особистий приклад педагога, його позиція і громадянський чин, морально-етичні норми поведінки, широкий інтелект і світоглядні цінності. Все це закладається в нішу педагогічного принципу — «роби, як я». У цьому колі компетенцій, знань, умінь, ставлень є одна визначальна якісна риса, яка формує сутність Учителя — його Самосвідомість. Класики педагогіки цьому питанню в минулих століттях приділяли значну увагу. Насамперед, вони вважали, що народжена Людина формує свою свідомість за певних і конкретних умов. Бажано, щоби вони були сприятливими, а в основі становлення Людини знаходилася б гуманність. Така свідомість не знає рас, національностей і приналежна всьому людському роду з його ідеєю світового громадянства. Таким чином, йдеться про загальнолюдську свідомість. Проте іншою важливою складовою свідомості педагога є природною для нього народна (національна) свідомість. Вона є не чим іншим як усвідомленим почуттям приналежності до певної нації, з усіма її особливостями, мовно-культурними, психологічно-ментальними своєрідностями. Ці два сегменти почуттів є визначальними в свідомості вчителя, не протиставляючись один одному, навпаки, взаємодоповнюються і об’єднуються в єдине ціле. Саме національне «Я» в загальнолюдському бутті, завдяки індивідуальним характеристикам та особливостям, наповнює мислиневу діяльність педагога конкретним змістом, бажанням, ставленням. Загальнолюдська і національна свідомість шляхом синтезу і взаємодоповнення вибудовують для кожного індивідууму, народу власну світоглядну й поведінкові норми буття в культурно розмаїтому середовищі.

І тоді замість сірої одноманітності домінують барви безкінечної кількості відтінків, кожен по-своєму бачить Світ і возвеличує Творця. Як у природі доводиться зустрічати неймовірні красоти ландшафтів, гір, озер, річок і долин, біорозмаїття флори і фауни, так не менш захоплюючу картину можна спостерігати в соціокультурному середовищі. Багатство світу формується палітрою неповторних індивідуальностей і етнотипів з їхньою істинною оригінальністю. Таким чином педагог, його самосвідомість є синтезом загальнолюдської, національної, а також індивідуальної свідомості. Отже, внутрішня культура, мислення, етика поведінки, світоглядні цінності ґрунтуються саме на цій трьохвимірній основі. Саме така сприйнятність філософії буття необхідна як критерій світоглядної «культурності» педагога, який комунікує з музейною культурою. Проте на сутнісну характеристику вчителя впливає ще один важливий чинник — професія, фах, що формує своєрідність його свідомості. Природні, а також вироблені задатки, особливості педагогічної праці, їхня внутрішня єдність багато в чому сприяють становленню вчителя як особистості. Професійний статус зумовлює вироблення і певних світоглядних вартостей, і особливе ставлення до людей, суспільства, природи, культурної спадщини. Адже він той, хто навчає і виховує інших. І для цього необхідно, щоби педагогічна самосвідомість, самоповага для вчителя стали його внутрішньою цінністю, а повага до нього – суспільнимі державним обов’язком.

[833] Там само.

Тому за будь-яких обставин, суспільних складнощів для Вчителя важливо зберегти внутрішню гідність як Людини і Педагога. Передусім така реакція на зовнішній світ зумовлюється особливим статусом цієї професії. У підручнику для вищих педагогічних закладів «Педагогічна майстерність» (за ред. І. Зязюна) зазначено: «Вчитель — це людина, що скерована в майбутнє, формує у молодих людей активне й відповідальне прагнення оновлення світу, в якому вони живуть… Кінцеву мету своєї праці йому слід бачити в пріоритетах самої Людини, в ім'я якої й існує суспільство»[834]

Отже, соціальне приниження вчителя чи самоприниження є несумісним явищем особливо в цьому професійному середовищі. У цьому осередку (педагогічному) суспільства лише гідний здатен виховувати гідних. Професійна здатність чинити саме так залежить від кількох факторів — інтелектуального, морального, громадянського. Г. Гегель писав, що лише «завдяки інтелектуальному і моральному розвитку людина отримує здатність виконувати обов'язки перед іншими…»[835]. Етичне виховання, а не звичайна професійна кваліфікація є базовою основою для благородних вчинків педагога як особистості. Позбавивши себе запопадливості, будучи по-громадянському мужнім, правдивим у словах і ділах, вчитель стає спроможним до «олюднення» світу.

Тому варто, формуючи самосвідомість учителя, визнати, що достоїнство Людини і своєї професії є тією цінністю, яку ніколи не можна ігнорувати. Справді, при заниженій самооцінці, нездатності обстоювати себе як людину, громадянина, педагога унеможливлюється налагодження навчально-виховного процесу, ефективна психопедагогічна взаємодія. Аксіоматичне правило — у великому і малому бути гідним своєї професії вчителя і самого себе. Така особистість, стверджував Дістервег, «буде високої думки про свій народ, про великі блага цивілізації і культури, високої думки про виховання, про освіту. Думки гармонійно ввійдуть у сутність справи»[836]. Власна гідність і повага до свого народу, людини, культурних надбань стають невіддільними елементами виховного дійства.

Наступна якісна риса самосвідомості Вчителя — безперервне самоудосконалення, збагачуючи себе знаннями і вміннями, щоби не втратити вчительський дар і невгасити власного духу. Завжди слід пам'ятати, що навіть найдосвідченіший педагог завжди знаходитиметься на початку пізнання істини, якщо уявити собі на мить той величезний і незбагненний пласт фундаментальних знань, створений тисячами видатних мислителів, цивілізаціями і культурами багатьох народів. Попри все, учитель зобов'язаний безустану відтворювати себе інтелектуально, гуманно, етично й естетично. Добрий фахівець, який цікавий для соціуму, має ґрунтовно опановувати як технології і нові методики, так і, особливо, педагогічну науку і мистецтво.

Інформаційно-знаннєве суспільство на даний час наскільки є мобільним, що ні на мить не дозволяє особистості замкнути і локалізувати себе від решти світу, чи «перепочити» від нових знань. Відстати на певний час інтелектуально, інформаційно, означатиме, що ставатиме все важче зрозуміти світ, навколишнє природне і соціокультурне середовище, дух конкретного часу, майбутнє. Затребуваність самоосвіти полягає також і в суттєвих змінах (політичних, соціальних, духовних,

---

[834] *Філіпчук, Н.О. (2020). Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття): монографія. Ничкало, Н.Г. (Наук. ред.). Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 468 с.*

[835] Там само.

[836] Дистервег, А. (1956). Учитель. Изб. пед. соч. Учпедгиз. М. С.312.

екологічних, міжнародних) соціуму, в якому ми існуємо як доконаний факт, що виховувати і навчати так, як навчалися народ, нація, молодь за минулих часів, стає неможливо і недоцільно. Характер виховання змінився разом із суспільним життям.

Проте самосвідомість музейного педагога формується, виховується не лише на основі універсальних принципів, підходів, критеріїв. Адже кожен живе, працює, творить серед конкретного народу (нації) і в конкретній країні, що мають свою історію, культуру, традицію. Це означає, що він навчає, виховує громадян, які своїм походженням, культурною традицією пов'язані з приналежністю до певної держави. Самосвідомість педагога в такому разі має асоціюватися з духом, історією, національною культурою цієї країни. Отже, нічого не вартий той педагог, який просто твиконує вчительську функцію, навіть формально справно, якщо він не відчуває поваги до «свого» народу, держави, її культури, мови, історичної минувшини, якщо ним втрачено почуття національного патріотизму. Тому український педагог-музейник, виховуючи молодь, передусім має гордитися ймменням Українця. Саме на таких ідеалах вибудовувалася система освіти в середовищі європейських народів, які прагнули створити свої національні держави.

К. Ушинський після вивчення зарубіжного європейського досвіду напише, що у порівнянні навіть з малограмотним швейцарцем, французом, німцем, англійцем, ми погано знаємо свою вітчизну… До тих пір, допоки ми не знаємо своєї батьківщини, допоки ці знання не розповсюджені будуть у народних масах, ми будемо бідні і відсталі…[837]. Тому ним розроблялася система, коли, починаючи з початкових класів, запроваджувався особливий пропедевтичний курс, в основі якого головні елементи народності — мова, історія, рідна природа, національна культура. Вони синтезували національну і загальнолюдську складову як головні елементи освіти. У статті «Про народність у суспільному вихованні» (1857 р.) видатний педагог зазначить: «Щоби не говорили утопісти, але народність є до цього часу єдиним джерелом життя народу в історії… Кожному народу уготовано відігравати в історії особливу роль, а якщо він забув про цю роль, то він мусить зійти зі сцени: він більше не потрібний. Народ без народності — тіло без душі, якому лише залишається зазнати дії закону розкладу і бути знищеним в інших тілах,що зберегли цю свою самобутність»[838].

Цей наріжний принцип життєдіяльності і життєствердності держави і народу є водночас і ключовим педагогічним принципом поруч з культуровідповідністю і природовідповідністю. У них міститься невичерпна сила для діяльності держави, народу, кожного громадянина, особливо тих, хто наділений функціями виховувати націю. Кращі представники українського просвітництва були завжди суголосні у своїй діяльності з ідеєю народності. Саме завдяки цьому визначальному педагогічному принципу український народ в особі національних просвітників оберігав народ від втрати ним історичної пам'яті. Чим більше розвивався зародок народності в самосвідомості будителів народного духу, тобто вчителів, тим сильніше самоствердджувався народ у власній ідентичності. Причому ці процеси відбувалися в Україні за умов бездержавності, завдяки прагненням і діянням свідомих «передніх» рядів українства. Відомий педагог і письменник О. Маковей на початку ХХ ст. так описував цю ситуацію, розповідаючи про діяльність Сидора Воробкевича — педагога,

[837] Ушинский, К.Д. (1945). *О народности в общественном воспитании*. Изб. пед. соч. М.: Учпедгиз.
[838] Там само.

композитора, письменника, богослова: «Будучи вже священиком, самотужки вчився і мови (української) й історії свого народу. З чоловіка, що зі шкіл не міг ніякої руськості винести, зробився свідомим русином (українцем), він знав уже, як має своєму народові служити»[839]. Усі ці підходи і цінності, які закладені національними просвітниками народу, будителями його духу, мають лягти в основу професійної діяльності педагога, музейного педагога. Педагогічна майстерність у таких випадках опирається на безпомилковий підхід — учитель збагачується знаннями і мудрістю народу, передаючи їх народу, вклавши їх у конкретні ціннісні культурно-історичні ідеали, психолого-педагогічні і методичні норми і технології. І навіть якщо педагог виключно талановитий, його свідомість завжди має сприйняти як належну данність, що «якби високо не була розвинута окрема людина, вона завжди буде стояти нижче свого народу»[840].

Таким чином ідеал досконалості для вчителя має утверджуватися на шляху реалізації ключових принципів педагогіки: народності, культуровідповідності, природовідповідності. Поза ними виховання і навчання молоді (як і самого педагога) буде ущербленим і неповноцінним. Нарешті, для культурно-освітньої діяльності педагога, його свідомості і світогляду надзвичайно посутніми речами є свобода і незалежність особистості. Оскільки лише стан вільної життєтворчості, почуття власної гідності і високої етики громадянського обов,язку здатні забезпечувати виховання людини. Очевидно, все це залежить від багатьох обставин, насамперед, від суспільно-політичного укладу, рівня демократії, культурної традиції, соціального статусу педагога, стану суспільної уваги і поваги до нього. Адже ствердження «яким є ставлення до вчителя, такою є держава» залишатиметься і надалі ціннісною аксіомою для націй і народів, що прагнуть соціального, духовного прогресу.

Музейна, як і шкільна, педагогіка наділені певними своєрідностями і специфічними проявами в моделі взаємодії. Проте існує одна універсальна спільність, що їх об’єднує — увага і повага педагога до людини з її неповторністю й особливістю. Цю якісну рису слід формувати в нього з початку його професійного становлення. В. Сухомлинський пропонував передусім «бачити в своєму учневі живу людину», оскільки навчання ґрунтується на живих людських відносинах. У цій моделі взаємин головне – пріоритет інтересу людини, принцип людиноцентризму. Людська особистість — найголовніший об’єкт уваги незалежно від того, а в якому середовищі – музейному, шкільному чи університетському відбувається даний процес. Сприймати Людину як найвищу цінність, поважати її, «олюднювати» — правило, що викристалізовувалося і передавалося тисячоліттями, задовго до написання перших педагогічних концепцій. Справді, без знання людини унеможливлюється успіх виховання, її інтелектуального, духовного, громадянського зростання. Тому видатні класики педагогіки наголошували на значимості вивчення психології як духовного природознавства і антропології. Без них неможливо опановувати науку про основи загальнолюдського розвитку, духовну і фізичну природу людини. Ця професійна якість зумовлена також і тим, що в музейному середовищі комунікація передбачає вплив на відвідувача багатокомпонентної взаємопов’язаної дії: *інтелектуально-пізнавальної, психологічної, морально-етичної, методично-технологічної, естетичної, світоглядної.* Синергетична взаємодія між педагогом і публікою, освітніми закладами

[839] Маковей, О. (1911). І.Воробкевич. Львів. *Читальня,* 3. С.7.

[840] Ушинский, К.Д. (1945). *О народности в общественном воспитании*. Изб. пед. соч. М.: Учпедгиз. С.67.

і музеями завжди має більше шансів ставати продуктивнішою. Досвід переконує, що якість комунікації, презентації та зміст музейної експозиції є визначальними складниками для музейної педагогіки. І ключовою фігурою, яка обумовлює ці якісні характеристики, залишатиметься і надалі музеєзнавець, музейний педагог.

Їхній творчий потенціал впливає і на здатність музейного предмета «говорити» з відвідувачами, і на їхній емоційно-пізнавальний стан, і на позитивні зміни в трансформації колективної та індивідуальної свідомості. Самосвідомість педагога в такому разі має асоціюватися з духом, історією, національною культурою своєї країни. Нічого не вартий той педагог, який виконує формально справно свою функцію, не відчуваючи поваги до «свого» народу, держави, її культури, мови, історичної минувшини, з утраченим почуттям національного обов'язку. Тому український педагог, митець, музеєзнавець, виховуючи молодь, має усвідомлювати, що його ім'я – Людина, а прізвище – Українець.

Список літератури:

Гончаренко, С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге. Рівне: Волинські обереги.

Дистервег, А. (1956). Учитель. Изб. пед. соч. Учпедгиз. М. С.312.

Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер. С. 641.

Маковей, О. (1911). І.Воробкевич. Львів. *Читальня,* 3. С.7.

Мілош, Ч. (2015). Земля Ульро: Есе К.: Юніверс.

Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. Електронний ресурс. URL: http:// zakon2.rada.gov.ua/ laws / show/ 994_975

Русова, С. (1996). *Дошкільне виховання. Вибр. пед. твори.* К.: «Освіта». С. 35.

Словник української мови. (2012). К.: ВЦ «Просвіта». С. 473.

Ушинский, К.Д. (1945). *О народности в общественном воспитании*. Изб. пед. соч. М.: Учпедгиз. С.67.

Філіпчук, Н.О. (2020). *Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття):* монографія. Ничкало, Н.Г. (Наук. ред.). Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 468 с.

Мирослава Вовк, м. Київ
https://orcid.org/0000-0002-9109-9194

ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОМУЗИКОЗНАВЧОГО ДОСВІДУ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Анотація. *Актуалізується досвід педагогів, науковців-етномузикологів, які власною науково-дослідницькою, викладацькою, збиральницькою діяльністю доводили унікальність української фольклорної пісенності. Подано рекомендації щодо опанування здобутків українського етномузикознавства учнями загальноосвітніх навчальних закладах. Відомі етномузикологи (М. Максимович, О. Потебня, Ф. Колесса, О. Роздольський, І. Франко, К. Квітка та ін.) формували методологічний інструментарій дослідження фольклорного пісенного досвіду, застосовувати інтерпретаційні методи, здійснювали систематизацію пісенних текстів, утверджуючи професійні засади текстології, жанрології фольклору. Учні, опановуючи досягнення українських етномузикологів, долучаються до сакральності фольклорного слова, у них формуються аксіокультурні орієнтири щодо збереження і збагачення відповідних культурних надбань.*

Ключові слова: *українське етномузикознавство, фольклористика, педагогічний потенціал, фольклор, інтерпретація, жанрологія фольклору, текстологія фольклору, вчитель загальноосвітньої школи.*

Myroslava Vovk, Kyiv, Ukraine

THE USE OF ETHNOMUSICOLOGICAL EXPERIENCE IN SCHOOL EDUCATION

Abstract.*The article highlights the experience of pedagogues and ethnomusicologists who proved the uniqueness of Ukrainian folk songs through their research, teaching, and collecting activities. Recommendations for mastering the achievements of Ukrainian ethnomusicology by pupils of secondary schools are given. Well-known ethnomusicologists (M. Maksymovych, O. Potebnia, F. Kolesa, O. Rozdolsky, I. Franko, K. Kvitka, etc.) formed methodological tools for studying folk song experience, applied interpretive methods, systematized song lyrics, and established professional principles of folklore genreology and folklore textology. By mastering the achievements of Ukrainian ethnomusicologists, pupils are introduced to the sacredness of the folklore word, they form axiocultural guidelines for the preservation and enhancement of the relevant cultural heritage.*

Keywords: *Ukrainian ethnomusicology, folklore studies, pedagogical potential, folklore, interpretation, folklore genreology, folklore textology, secondary school teacher.*

Яка то є велика потреба музикові, а заразом і народникові повештатися поміж селянським людом, зазначити його світогляд, записати його перекази, споминки, згадки, прислів'я, пісні і спів до них. Вся ця сфера, як воздух чоловікові потрібна; без неї гріх починати свою працю і музикові, й філологові

М. Лисенко

Проблема збереження фундаментальних надбань мистецької освіти України у контексті входження у європейський освітній простір актуалізує потребу збагачення її змісту на засадах культуровідповідності, цінностей аксіокультурного освітнього

розвитку. Вагомий ресурс оновлення мистецької освіти акумульований у теорії і практиці українського етномузикознавства – міждисциплінарного напряму фольклористики, що утверджувався завдяки надбанням вітчизняних педагогів-музикологів, науковців-мистецтвознавців. Водночас у контексті сучасних реформаційних змін, пов'язаних з оновлення змісту, методів і форм мистецької освіти у шкільній практиці (Концепція Нової української школи, Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та ін.), необхідністю реалізації принципів національної спрямованості змісту освіти, культуровідповідності освітнього процесу, посилення культуротворчої домінанти розвитку особистості, виникає потреба переосмислення історико-педагогічного досвіду, теорії і практики наукових напрямів, які ґрунтуються на персонологічних здобутках освітян.

Українська музична фольклористика (етномузикознавство) – напрям фольклористики, який пов'язаний з вивченням, інтерпретацією, виконанням фольклорної пісенності; дослідженням народнопісенної ритміки; аналізом народнопоетичної основи авторських творів; розробкою методологічного інструментарію аналізу народних пісень, їх стилістики, образності, ритміки.

Українська музична фольклористика (етномузикологія, етномузикознавство) «іменами М. Лисенка, С. Людкевича, О. Роздольського, Ф. Колесси, Г. Хоткевича, К. Квітки, С. Грици, В. Гошовського, І. Маційовського, А. Іваницького та багатьох інших видатних українських учених-етномузикологів утверджувалося і здобуло визнання не лише в Україні, а й у Європі та світі поспіль»[841].

Ретроспектива розвитку українського етномузикознавства підтверджує, що у сучасному фольклористичному просторі українська етномузикологія диференційовано представлена такими напрямами: структурно-типологічні дослідження складочислової ритміки пісенного вірша (Ф. Колесса, К. Квітка та ін.); парадигматика і герменевтика явищ музичного фольклору (С. Грица); етнографічне дослідження народноінструментальної музикології (І. Маційовський); історія традиційної музичної культури музичної фольклористики (А. Іваницький); кобзарознавчі дослідження (С. Грица, В. Кушпет, К. Черемський та ін.)[842].

На сьогодні спостерігаються поступальні тенденції розвитку українського етномузикознавства. Так, у 2009 р. на базі Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського НАН України організований відділ етномузикології (С. Грица, А. Іваницький, М. Хай та ін.). За останнє двадцятиріччя відкрито відповідні спеціалізовані кафедри при Національній музичній академії України імені П. Чайковського, Львівської музичної академії імені М. Лисенка, Київському національному університеті культури і мистецтв, Рівненському державному гуманітарному університеті тощо. У цих навчальних закладах готують фахівців зі спеціальності «етномузикознавство», однак лише по 2-3 особи щороку. Українські музикознавці входять до Міжнародної ради фольклорної (традиційної) музики.

---

[841] Хай, М.Й. (2009). Реформа галузі етномузикознавства – нагальна потреба державотворення. *Традиційна культура в умовах глобалізації: родинна субкультура і обрядовість*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Х.: ХОЦНТ. С. 221.

[842] Там само. С. 222.

Проте на сьогодні маємо значні прогалини щодо розвитку української етномузикології: досягнення українських етномузикологів досліджує вузька група фахівців університетських та академічних фольклористичних осередків; у змісті дисциплін українознавчого фольклористичного, культурологічного спрямування згідно з навчальними планами підготовки вчителів, викладачів (галузі «Філологія», «Освітні/педагогічні науки», «Культура і мистецтво») здобутки представників українського етномузикознавства вивчаються фрагментарно; етномузиконавча проблематика практично не входить до самостійної і науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців; відсутня єдина база даних про діяльність українських етномузикознавців; у результаті – у майбутніх фахівців, у вчителів-практиків не формується цілісна аксіологічна позиція щодо використання чи розвитку ідей етномузикознавців у власній професійній (науковій чи педагогічній) діяльності.

Зауважимо, що у теорії і практиці українського етномузикознавства акумульовано вагомий досвід вивчення, інтерпретації фольклорних творів, що може бути використаний у сучасній освітній практиці учителями музичного мистецтва, української мови і літератури. *Мета розвідки* – означити можливості творчого використання досвіду українських етномузикознавців в умовах загальноосвітньої школи.

Витоки етномузикознавства пов'язані з іменами Михайла Максимовича, Олександра Потебні та ін., які заклали підвалини українських фольклористичних шкіл, першими застосували науковий інструментарій до інтерпретації фольклорних творів, досліджували текстологію і жанрологію фольклору. У загальноосвітніх навчальних закладах учителі можуть запропонувати для студіювання учням збірник «Малорусские песни» (1927 укладач – *Михайло Олександрович Максимович* (1804 – 1873), передмова до якого вважається «маніфестом української фольклористики»[843]. У 1834 р. був виданий збірник «Украинские народные песни» М. Максимовича. Б. Кирдан доводить, що в ньому вперше викладена професійна програма збирання пісенних жанрів українського фольклору, яка багато в чому задовольняє і сучасні вимоги науки, адже «при її складанні М. Максимович використовував власний досвід семилітнього записування українських народних пісень»[844]. Учений-педагог обстоював ідею інваріантного записування фольклорних текстів. Адаптовуючи досвід М. Максимовича до сучасної школи, можна запропонувати учням записати варіанти однієї пісні (родинно-побутової, обрядової та ін.), скориставшись збірниками засновника української фольклористики, іншими фольклорними виданнями, а також залучившись у «живе» фольклорне середовище, переважно сільське. Ефективним методом вивчення зразків пісенності є зіставлення тексту, порівняння з іншими варіантами, аналіз ритміки і мелодії, особливостей виконання у різних регіонах України.

Одним із інтерактивних методів опанування фольклорного досвіду, який активно використовував М. Максимович, був критичний розбір фольклорних пісенних текстів: учений інтерпретував зразки «великоросійської» та «південноросійської» народної поезії, здійснював інтерпретацію «Слова о полку Ігоревім», аналізуючи народнопісенну основу твору, а також пропонував зразки стилістичного, ритміко-мелодійного аналізу багатьох фольклорних текстів (зокрема: «Ой Морозе,

[843] Грушевський, М.С. (1993). *Історія української літератури*: в 6 т. 9 кн. Т. 1. Яременко, В.В. (Упоряд.). К.: Либідь.
[844] Кирдан, Б.П. (1974). *Собиратели народной поэзии. Из истории украинской фольклористики XIX в*. М.: Наука. С. 63.

Морозенку», «Ой не шуми, луже, дуже…» та ін.), доводячи, що «всі події життя можуть відтворювати поетичний настрій душі, яке втілюється в пісні: тому пісня – загальна і одвічна форма народної поезії…»[845]. Метод інтерпретації фольклорних текстів, застосований М. Максимовичем, може стати надійним інструментом входження дитини у символічний простір народнопісенної стилістики і ритміки.

Важливою передумовою становлення українського етномузикознавства була фольклористична концепція *Олександра Опанасовича Потебні* (1835–1891), основоположника психологічної школи в українській фольклористиці. Значна частина наукового доробку вченого (майже половина) присвячена дослідженню народної словесності крізь призму міфології, мовних явищ, етимології, діалектології, літератури, історії, української і слов'янської культури загалом. О. Потебня обґрунтував авторську фольклористичну концепцію, викладену у таких працях, як: «Про деякі символи в слов'янській народній поезії» (1860), «Думка і мова» (1862), «Про міфічне значення деяких обрядів та повір'їв» (1865), «Про Долю та споріднених із нею істот», «Про купальські вогні та споріднені з ними уявлення» (1867), «Пояснення українських та споріднених народних пісень»[846] та ін.

Відомо, що Олександр Опанасович вирізнявся вокальними здібностями, з його голосу записував народні пісні М. Лисенко. Сам О. Потебня збирав пісні упродовж життя. Його загальний доробок становить понад 350 пісень, до інтерпретації і систематизації яких він застосовував професійний підхід: «вивчав народну пісню в органічній єдності її словесного й музичного компонентів»[847]. Саме такий підхід до опанування фольклорної пісенності можна запропонувати учням з метою вивчення обрядової пласту народної культури, аналізуючи пісенний супровід ритуальної організації життєдіяльності українців.

О. Потебня обґрунтував у межах фольклористичної концепції теорію символу, згідно з якою символ має зовнішню форму (словесне вираження), внутрішню форму (полісемантичне вираження символу) та уявлення (авторське бачення символу, суб'єктивна конотація символічного образу). Ця теорія може стати підґрунтям щодо інтерпретації фольклорної символіки на уроках музичного мистецтва, української літератури. У цьому контексті можна використовувати потужний ресурс щодо декодування фольклорної символіки – працю науковця, викладача Харківського університету О. Потебні «Про деякі символи в слов'янській народній поезії». Наприклад, вивчаючи окремі жанри фольклорних пісень (переважно родинно-побутових), часто зустрічаємо символ дівчини-калини. О. Потебня відзначив, що калина стала символом дівчини за аналогією до того, що дівчина може називатися красною, тобто можна співвіднести символи «калина – вогонь»: «Епітети слова «калина» – ясна, красна, жарка, червона так рішуче відносять це слово до поняття вогню, що нема сумніву у тому, що воно має спільне походження з калити, розкаляти»[848].

---

[845] *Записки М. Максимовича у лекциям о русской и украинской народной поэзии. Отдельные листы (1830 – 1840-е гг.).* Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського Ф. 32 М. Максимович. Од. зб. 391. Арк. 14.

[846] Потебня, О.О. (1883). «Пояснення українських та споріднених народних пісень». Т.1.Х.; Потебня, О.О. (1887). «Пояснення українських та споріднених народних пісень». Т.2. Х.

[847] Дмитренко, М.К. (Упоряд.). (1988). *Українські народні пісні в записах Олександра Потебні.* К.: Муз. Україна. С. 15.

[848] Потебня, О.О. (1860). *О некоторых символах в славянской народной поэзии*. Х. С. 45.

Збірник «Українські народні пісні в записах Олександра Потебні» уклав доктор філологічних наук М. Дмитренко[849]. Збірник вміщує пісні різних жанрів з мелодіями, вивчення яких додатково відображатиме специфіку жанрології фольклору. Більшість творів не включені у програми з української літератури, музики, однак їх студіювання, інтерпретація міфосимволіки, виконання сприятиме опануванню особливостей світосприйняття українського етносу, його ритуальної організації життєдіяльності. Зокрема можна рекомендувати для вивчення обрядову гру «Ворон», веснянки «Кроковеє колесо», «Дощ іде, роса пада», «Ой вербо, вербо зелена», купальські, петрівчані, жниварські пісня («Ішли дівочки в ліс по ягідочки», «Ходили дівочки коло Мареночки», «Із-за гори сонечко йде й грає», та ін.), весільні пісні «Ой жаль мені, мій батеньку», «Віддаєш мене, мій батеньку» та ін. Збагачення репертуару, декодування міфосимволіки народнопісенних творів за теорією О. Потебні сприятиме формуванню інтерпретаційних умінь, усвідомленню народнорегілійних уявлень українців.

Варто зазначити, що вперше питання про необхідність впровадження фольклорної складової у навчальні програми загальноосвітніх закладів було порушено у періодичних виданнях 1920-х рр. Науковці, педагоги акцентували увагу на тому, що вчитель повинен володіти необхідними знаннями з фольклору, застосовувати до вивчення усної народної творчості наукові методи аналізу. В. Петров зазначав, що фольклор у школі має вивчатись крізь призму краєзнавчої проблематики, для цього необхідно застосовувати комплексний підхід до його вивчення: «Що може й повинен дати учень? – Спостереження!... Тому спостереження й запис оцих спостережень і повинні лягти в основу шкільної праці…, запровадити до шкільної практики краєзнавчу методу дослідження, фольклорні підхідки запису – це значить поставити учнів у становище дослідників і *поставити шкільне навчання на справжній науковий ґрунт*»[850]. Таким чином, було порушене актуальне питання про удосконалення професійної підготовки вчителя – він повинен був володіти інструментарієм науково-дослідницького аналізу фольклорних творів, щоб на професійному рівні здійснювати ретрансляцію фольклорного досвіду у шкільній практиці, спрямовувати дослідницькі зацікавлення дітей щодо вивчення фольклору.

Власне на перші десятиліття ХХ ст. припадає виокремлення напряму фольклористики – українського етномузикознавства, яке почало розвиватися на професійних засадах, бо отримало наукове підґрунтя завдяки дослідницьким пошукам І. Франка, Ф. Колесси, О. Роздольського та ін.

До знакових постатей в українському культурно-науковому контексті, яких Г. Сокіл слушно номінувала «організаторами і поводирями на ниві фольклористики», належав *Іван Якович Франко* (1856–1916)[851]. В історію становлення фольклористики, етномузикології І. Франко увійшов як активний збирач зразків усної народної словесності (упродовж всього життя він зібрав понад 400 пісень, близько 300 коломийок, понад 90 зразків народної прози, упорядкував 31 тис. паремій). Однак на сьогодні фольклорні твори, зібрані І. Франком, не знайшли належного місця у

[849] Дмитренко, М.К. (2012). *Олександр Потебня як фольклорист*: монографія. К.: Сталь; Дмитренко, М.К. (Упоряд.). (1988). *Українські народні пісні в записах Олександра Потебні.* К.: Муз. Україна.

[850] Петров, В. (1925). Місце фольклору в краєзнавстві. *Етнографічний вісник*. Кн. Лобода, А. Петров, В. (Ред.). URL: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/el_books/Etnografichnyj_visnyk_Knyha_01_Kyjiv, 1925.pdf

[851] Сокіл, Г. (2011). *Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX століття:* історико-теоретичний дискурс: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. С. 220.

навчальних програмах з української мови, літератури, музики. І. Франко не був музикантом за освітою. Проте його внесок у розвиток етномузикології можна оцінити за збірником пісень, укладеним О. Нижаківським, у якому вміщено пісні, записані з голосу І. Франка. Учням можна запропонувати ознайомитися з текстами пісень, виконаними письменником, за електронним ресурсом: «Етномузика: Збірка статей та матеріалів на честь ювілею Івана Франка / Упоряд. Богдан Луканюк. Львів, 2007. Число 2. 236 с. (Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка. Вип. 14) (http://labs.lnu.edu.ua/folklore-studies/proekty/elektronna-navchalna-biblioteka-ukrajinskoji-folklorystyky/). У електронній навчальній бібліотеці української фольклористики Львівського національного університету імені Івана Франка подано ряд видань, у яких представлено пісні, записані з голосу І. Франка, з мелодіями: «Іван і Мар'яна», «Подолянка та козак», балада «Тройзілля» та ін. Ознайомлення учнів з цими творами розширить проблематику творчості Івана Франка, зокрема його внесок у становлення етномузикології, сприятиме персонологічному підходу до його життєтворчості.

Для учнів загальноосвітніх шкіл можна запропонувати ознайомитися зі здобутками українського етномузикознавства, спродукованими *Осипом Івановичем Роздольським* (1875–1945). З його постаттю пов'язана активізація фольклорно-збиральницької діяльності, інтенсифікація видання фольклорних матеріалів, періодики у межах діяльності Наукового товариства імені Тараса Шевченка. Фундаментальним результатом екпедиційної і наукової роботи О. Роздольського стало видання збірника «Галицько-руські народні мелодії» (у 2-х тт., 1906 – 1908 рр.). Упродовж 1900 – 1936 рр. він записав декілька тисяч народних пісень з мелодіями, вперше серед українців використовуючи фонограф. Варто ознайомитися зі змістом і структурою збірника «Галицько-руські народні мелодії» (http://labs.lnu.edu.ua/folklore-studies/proekty/elektronna-navchalna-biblioteka-ukrajinskoji-folklorystyky/). Учитель має акцентувати увагу на регіональній специфіці фольклорних пісень, які укладені у збірнику з урахуванням місця запису. Відповідно можна ознайомитися з текстами і мелодіями зразків фольклорної пісенності. Можна запропонувати учням знайти інші варіанти пісень, зібраних О. Роздольським, за збірникам фольклорних творів або у результаті збиральницької роботи (самостійного запису варіантів пісень).

Становлення етномузикознавчого напряму в українській фольклористиці пов'язане з постаттю *Климентія Васильовича Квітки* (1900–1953). Керівник Кабінету музичної етнографії ВУАН у перші десятиліття ХХ ст. опублікував декілька своїх статей: «Дещо про вірменську народну музику» (1903), «Новітня українська музична етнографія» (1912) та ін. У 1922 р. вийшов фундаментальний збірник дослідника «Українські народні мелодії». У 1920-х рр. учений видав друком ряд праць («Ритмічні паралелі в піснях слов'янських народів. Ритмічні форми АВВА в будові строфи» (1923), «Вступні уваги до музично-етнографічних студій» (1924), питальник «Професіональні народні пісні й музиканти на Україні» (1924), «Первісні тоноряди» (1926) та ін.), у яких було окреслено провідні засади українського і слов'янського етномузикознавства, узагальнено методи дослідження музичного фольклору на засадах історико-порівняльного методологічного інструментарію, систематизовано історичний музичний досвід тощо. Зазначені праці К. Квітки заклали основи науково обґрунтованого напряму української фольклористики (етномузикознавства),

визначили професійні засади фольклористичних студій, сприяли оновленню змісту підготовки майбутніх філологів, фольклористів, етномузикознавців.

А. Іваницький, видавець «Коментаря» К. Квітки до збірника «Українські народні мелодії», переконливо доводить, що вплив збірника на «розвиток вітчизняної музично-фольклористичної думки, на фольклоризм національної професійної музики 1920 – 1930-х рр. не має аналогів у світовій літературі», а його «Коментареві» належить «першорядне у світовій етномузикології значення: з його опублікуванням вітчизняна *музично-фольклористична текстологія* як наукова галузь отримує досконале методологічне і практичне керівництво до критики музичних текстів – записів та публікацій»[852]. Такі оцінки сучасників визначають внесок К. Квітки у розвиток української етномузикології на засадах функціонального, контекстного підходів, що активно розвиваються у світовому вимірі сьогодення.

Учні можуть ознайомитися з онлайн-версією збірника, упорядкованого К. Квіткою, «Українські народні мелодії» (http://folklor.ho.ua/Umf_www/books/kvitka_z/kvitka_1.pdf). Вчителеві варто акцентувати увагу на зразках українських народних пісень, які представляють жанрологію фольклору на основі його диференціації на календарно-обрядовий та родинно-обрядовий (веснянки, колядки, щедрівки, весільні пісні, дитячий фольклор тощо). Також варто наголосити на широкій регіональній представленості фольклорних текстів (Галичина, Полтавщина, Волинь, Чернігівщина та ін.). Упорядник систематизував фольклорні тексти залежно від виконавців. Учні також можуть додатково підготувати інформацію про осіб, які виконали пісні, записані К. Квіткою (близько 600 пісень).

Зі спадщиною фольклориста, етнографа, музикознавця, літературознавця, завідувача першої кафедри фольклору та етнографії у Львівському університеті *Колесси Філарета Михайловича* (1871–1947) можна ознайомитися за працею «Українські народні пісні і їх зв'язок з життям». Необхідно відзначити, що авторитетний вплив на професійне становлення Ф. Колесси мали праці О. Потебні, а також професіоналізм М. Лисенка, який був улюбленим композитором українського студентства. Після особистого знайомства М. Лисенко «спрямовував зацікавлення молодого вченого у бік поглибленого вивчення української народної пісні»[853]. Учителі мають акцентувати увагу учнів на тому, що цілісно його значення для розвитку української фольклористики визначено сучасниками так: «Ф. Колесса сказав нове слово … саме завдяки рідкісному поєднанню в його особі етнографа, музикознавця і філолога»[854].

Проаналізувавши основні результати фольклористичної (наукової і педагогічної) діяльності Ф. Колесси, зауважимо, що він є автором двох навчально-методичних видань, в основу яких покладено культурологічний, контекстний підходи до аналізу народної словесності, що відповідно сприяло формуванню дослідницької культури, текстологічних умінь майбутніх фахівців («Огляд українсько-руської народної поезії» (1905) та «Українська усна словесність» (1938)). «Української усної словесності» – це

---

[852] Квітка, К.В. (2005). *Українські народні мелодії*: у 2 ч. Ч. 2. Іваницький, А. (Упоряд. і відповід. ред.). Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України. К.: ПоліграфКонсалтинг. С. 246-247.

[853] *Родина Колессів у духовному та культурному житті України кінця XIX – XX століття (з нагоди 130-річчя від дня народж. академіка Філарета Колесси та 100-річчя від дня народж. академіка Миколи Колесси)*: зб. наук. пр. та матеріалів, 5. (2005). Серія «Українська філологія: школи, постаті, проблеми. Львів. С. 23.

[854] Там само.

універсальне видання, у якому комплексно обґрунтовано методологічні засади фольклору та фольклористики, висвітлено найвагоміші результати з історії фольклористики, зафіксовано першоджерельний матеріал за фольклорними жанрами, здійснено загальний огляд діяльності українських етнографів та народних співців, а також вміщений хрестоматійний матеріал – твори з поясненнями та нотами. «Українська усна словесність». Необхідно зауважити, що у процесі кристалізації традицій вивчення фольклору у шкільній практиці, на думку М. Мушинки, важливу роль «у справі популяризації музичного фольклору між шкільною молоддю»[855] відіграла праця Ф. Колесси «Українські народні пісні і їх зв'язок з життям», вміщена у «Читанці для вищих початкових і середніх шкіл» Ф. Садківського.

Учням можна запропонувати прослухати фонограми фольклорних пісень, записаних Ф. Колессою, у виконанні сучасних хорових колективів (http://www.pisni.org.ua/persons/133.html). Доречним після прослуховування буде аналіз стилістичної манери, мовного оформлення, діалектизмів, що сприятиме формуванню уявлень про регіональну специфіку української пісенності.

Отже, необхідно зауважити, що здобутки українських етномузикознавців, особистостей, які власною науково-дослідницькою, викладацькою, збиральницькою діяльністю доводили унікальність української фольклорної пісенності, мають належним чином опановуватися учнями загальноосвітніх навчальних закладів. З цією метою варто творчо використовувати досвід відомих етномузикознавців, які упродовж кількох століть формували методологічний інструментарій дослідження фольклорного пісенного досвіду, застосовувати інтерпретаційні методи, здійснювали систематизацію пісенних текстів, утверджуючи професійні засади текстології, жанрології фольклору. Учні, опановуючи здобутки українських етномузикологів, долучаються до сакральності фольклорного слова, у них формуються аксіокультурні орієнтири щодо збереження і примноження відповідних культурних надбань, виникають рефлексивні оцінки споконвічних явищ культури.

Список літератури:

Грушевський, М.С. (1993). *Історія української літератури*: в 6 т. 9 кн. Т. 1. Яременко, В.В. (Упоряд.). К.: Либідь.

Дмитренко, М.К. (2012). *Олександр Потебня як фольклорист*: монографія. К.: Сталь.

Записки М. Максимовича у лекциям о русской и украинской народной поэзии. Отдельные листы (1830 – 1840-е гг.). Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського Ф. 32 М. Максимович. Од. зб. 391. Арк. 1-43.

Квітка, К.В. (2005). *Українські народні мелодії*: у 2 ч. Ч. 2. Іваницький, А. (Упоряд. і відповід. ред.). Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України. К.: ПоліграфКонсалтинг.

Кирдан, Б.П. (1974). *Собиратели народной поэзии. Из истории украинской фольклористики XIX в*. М.: Наука.

Колесса, Ф. (1983). *Українська усна словесність.* Едмонтон: Канадський Ін-т українських студій, Альбертський ун-т.

Петров, В. (1925). Місце фольклору в краєзнавстві. *Етнографічний вісник*. Кн. 1. Лобода, А. Петров, В. (Ред.). URL:

[855] Там само.

http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/el_books/Etnografichnyj_visnyk_Knyha_01_Kyjiv,1925.pdf

Потебня, О.О. (1860). *О некоторых символах в славянской народной поэзии*. Х.

Родина Колессів у духовному та культурному житті України кінця XIX – XX століття (з нагоди 130-річчя від дня народж. академіка Філарета Колесси та 100-річчя від дня народж. академіка Миколи Колесси): зб. наук. пр. та матеріалів, 5. (2005). Серія «Українська філологія: школи, постаті, проблеми. Львів.

Сокіл, Г. (2011). *Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX століття:* історико-теоретичний дискурс: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.

Дмитренко, М.К. (Упоряд.). (1988). *Українські народні пісні в записах Олександра Потебні.* К.: Муз. Україна.

Хай, М.Й. (2009). Реформа галузі етномузикознавства – нагальна потреба державотворення. *Традиційна культура в умовах глобалізації: родинна субкультура і обрядовість*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Х.: ХОЦНТ. С. 212-225.

Олена Аніщенко, м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-6145-2321

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

Анотація. *Тематичний розділ присвячено висвітленню методологічних підходів до аналізу проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Автором акцентовано увагу на системному, міждисциплінарному, аксіологічному, андрагогічному, акмеологічному, компетентнісному, синергетичному, інтегративному підходах. Обґрунтовано висновок про те, що методологічні підходи до аналізу проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих є взаємопов'язаними і взаємозумовленими, що сприяє забезпеченню цілісності розкриття проблеми наукового пошуку, формулюванню обґрунтованих умовиводів, розробленню прогностичних науково-методичних рекомендацій тощо. Наголошено на тому, що методологічні знання є необхідною умовою здійснення науковцями дослідницької діяльності у сфері професіоналізації освіти дорослих, результати якої відображаються у фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях.*

Ключові слова*: наукові дослідження; методологія; методологічні підходи; андрагогічні дослідження; професійний розвиток; освіта дорослих; педагогічний персонал у сфері освіти дорослих; андрагог.*

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION: METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract. *The thematic section is devoted to the coverage of methodological approaches to the analysis of the problem of professional development of teaching staff in the field of adult education. The author focuses on the systemic, interdisciplinary, axiological,*

andragogical, acmeological, competence, synergistic, and integrative approaches. It is substantiated that methodological approaches to the analysis of the problem of professional development of teaching staff in the field of adult education are interrelated and interdependent, which contributes to ensuring the integrity of disclosing the problem of scientific research, formulating reasonable conclusions, developing prognostic scientific and methodological recommendations, etc. It is emphasized that methodological knowledge is a prerequisite for scientists to carry out research activities in the field of professionalization of adult education, the results of which are reflected in fundamental and applied research.

***Keywords**: scientific research; methodology; methodological approaches; andragogical research; professional development; adult education; pedagogical staff in the field of adult education; andragogue.*

Професійний розвиток є нагальною потребою працівників і водночас виробничою необхідністю, ігнорування якої призводить до швидкого «професійного старіння». В освіті дорослих для забезпечення успішності професійного розвитку в центрі уваги андрагогів мають бути освітні потреби тих, хто навчає й тих, хто навчається, а також низка факторів контекстного, індивідуального, колективного та інших рівнів. На наше переконання, професійний розвиток особистості є процесом гетерохронним, що має тісний взаємозв'язок із загальним розвитком, що спрямований головним чином на удосконалення майстерності, підтримку системи професійних знань, навичок і вмінь в актуальному стані, розвиток здібностей, ключових для професійної діяльності. Власне професійний розвиток андрагогів спрямований на їхнє професійне вдосконалення впродовж життя на основі мотивації до саморозвитку й досягнення професійного успіху, розкриття творчого потенціалу, рефлексії як основи самоорганізації тощо. Означений процес передбачає набуття нових компетентностей або розширення наявних як під керівництвом викладачів, наставників, фахівців та експертів, так і в процесі самоосвіти (за О. Баніт)[856]. Слід додати, що особливо важливого значення набувають не лише набуті андрагогом знання, вміння й навички, а й здатність адаптуватися до професійного середовища, мобілізуватися задля розв'язання професійних задач в умовах нестабільності й невизначеності тощо. Поза сумнівами, професійне зростання сприяє розширенню можливостей працівників, посиленню трансформаційних зрушень в освіті, що забезпечують позиціонування того, хто навчається, як суб'єкта освітньої взаємодії тощо. Отже, наукові пошуки, сфокусовані на дослідженні теоретичних і практичних аспектів безперервного професійного розвитку різних категорій працівників, не втрачають актуальності ані в умовах стабільності, сталості розвитку держави, ані в умовах ризиків і загроз. Окреслена проблематика досліджень буде особливо затребувана у період повоєнного відновлення України після перемоги у російсько-українській війні.

В умовах розвитку суспільства, що навчається впродовж життя, на тлі глобалізації, цифровізації, прискорення темпів розвитку науки, помітно посилюється роль і значення андрагогічних досліджень, пов'язаних із практикою освіти і навчання дорослого населення. На наше переконання, професійний розвиток педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих є предметом саме андрагогічних досліджень.

[856] Баніт, О. В. (2022). Система професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22 (2), 48-58. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.48-58

С. Гончаренко переконливо доводив, що «…нехтування методологією педагогіки, її теоріями й закономірностями фактично веде до заперечення статусу педагогіки як науки» і наголошував на тому, що успіх будь-якого педагогічного дослідження багато в чому визначається загальними і конкретно-науковими підходами і принципами, які покладено у зміст методології педагогіки[857].

У рамках методологічного, теоретичного концептів нашого наукового пошуку вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що в педагогічній науці використовуються різноманітні наукові підходи, які набули науково-теоретичної інтерпретації у працях українських і зарубіжних дослідників. Як відомо, «*підхід*» є уособленням визначеної позиції, що «обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу …» й тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь. За Л. Ракітянською, обрані у процесі наукового пошуку підходи задають і спрямовують їх загальну стратегію, визначають вихідні наукові позиції щодо вивчення конкретного аспекту досліджуваної проблеми, для концептуального вирішення якої в «широкому науковому контексті … важливим є комплексне застосування методологічних підходів, множинність яких дозволяє вивчити досліджуваний феномен всебічно, в усій його багатогранності, й сформувати цілісне уявлення про нього».

Методологічні, наукові підходи конкретизують зміст багаторівневої структури методології як загальної системи теоретичних знань, які уособлюють роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукових досліджень. Зазначимо, що методологічні, наукові підходи до аналізу проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих є теоретико-методологічним підґрунтям систематизації та узагальнення напрацювань із теорії і практики професіоналізації цільової групи.

Як відомо, системність є однією з найважливіших характеристик сучасного наукового знання. У сучасній методології науки *системність* і *системний підхід* до дослідження процесів (природних, соціальних) і закономірностей потлумачено не тільки як один із найважливіших напрямів наукового дослідження, а ще й як визначальний фундаментальний принцип наукового пізнання й соціальної практики. Власне *теорія систем* пояснює походження, структуру, особливості функціонування та розвиток систем різної природи, а *системний метод* постає як деяка інтегральна сукупність щодо простих методів і прийомів пізнання, а також перетворення дійсності. Сутність системності виявляється у застосуванні системного підходу в дослідженні складних об’єктів (систем), зорієнтованості дослідження на розкриття їх цілісності та виявлення всіх типів зв’язків у ньому, «зведення їх у єдину систему знань». За Ю. Сурміним, системність є найбільш загальним поняттям, що уособлює всі можливі прояви систем. Вчений наголошує, що означений термін («системність») доцільно розглядати у контекстах:

- ототожнення системності з об’єктивною, незалежною від людини, властивістю дійсності, що робить її *онтологічною, об'єктивно-діалектичною* властивістю «всього сущого»;

[857] Гончаренко, С. У. (1992). Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: пол.-укр., укр-пол. щорічник, 14, 37-49. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707158; Гончаренко, С. У. (1993). Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, 1, 11–23.

- накопичення людьми уявлень про властивість (тобто системність розглядається як *гносеологічне явище*, деякі знання про системи різної природи) [858].

Для нашого наукового пошуку важливе значення має обґрунтованість різноаспектності гносеологічної системності як досить складного та різноманітного явища на рівнях системного підходу, системного методу й системної теорії, а також відповідні їм функції (табл. 1).

Таблиця 1

Структура системності, функції (за складниками)

Складники системності	**Функції**
Системний підхід.	Орієнтаційна. Світоглядна.
Системний метод.	Пізнавальна. Методологічна.
Теорія систем (системна теорія).	Пояснювальна. Функція систематизації.

Джерело: складено за Ю. Сурміним.

Системний підхід має значний потенціал як у сфері освіти і навчання, так й у науковій сфері. Означений підхід дозволяє досліджувати педагогічні явища та процеси як певну цілісність, яку утворено сукупністю взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів. Системний підхід являє собою «напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем», передбачає комплексне вивчення будь-якого об'єкта дослідження як системи: її складу, структури взаємозв'язків, функцій, організації, місця в системі вищого рангу, внутрішньої ієрархії, стійкості, відкритості тощо.

Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об´єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв´язків системи, на процес (процедуру) об´єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи. Згідно з методологічною специфікою системного підходу, у меті дослідження має передбачатися вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. Відповідно до положень означеного підходу, «специфіка складного об'єкту (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами», що зумовлює першочерговість завдань пізнання «характеру» (особливостей) і механізмів означених «зв'язків і відношень, зокрема відношень людини і суспільства, людей всередині певного співтовариства».

Результати здійсненого наукового пошуку уможливлюють висновок про те, що

[858] Сурмін, Ю. П. (2003). Теорія систем і системний аналіз: навч. посібник. Київ: МАУП.

дослідження певних об’єктів як складних систем, сприяє: обґрунтуванню адекватного формулювання суті конкретної досліджуваної проблеми, вибору ефективних шляхів їх вирішення, унаочненню широких можливостей для одержання різноманітних тверджень та оцінок, які передбачають пошук різних варіантів виконання певної роботи з подальшим вибором найбільш оптимального з них тощо.

Як свідчить аналіз джерел, у порівнянні з традиційним рівнем наукового пізнання та практики, предмети (об´єкти) дослідження й принципи системного підходу мають більш широкі масштаби, зміст і значення. Системний підхід передбачає використання сукупності логічних прийомів, методичних правил і принципів теоретичного дослідження, що виконує евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання.

Доцільно акцентувати увагу на нерозривності зв’язку системного підходу з діалектикою. Втілені у ньому принципи дослідження цілісного (сходження від абстрактного до конкретного; єдності аналізу та синтезу; логічного й історичного; виявлення в об’єкті різноякісних зв’язків та їх взаємодії; синтезу структурно-функціональних уявлень про об’єкт тощо) є найважливішими компонентами діалектичної методології наукового пізнання. Водночас діалектика і системний підхід утворюють різні рівні методології.

Використання системного підходу уможливлює розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків, «зведення їх у єдину теоретичну картину». За О. Кустовською, йдеться про можливість виявлення як конкретних механізмів цілісності об´єкта, так і повної типології його зв´язків. Дослідниця акцентує увагу на труднощах, які ускладнюють вирішення означених завдань, а з-поміж них виокремлює ті, що пов’язані з виявленням у багатокомпонентних об´єктах різнотипних зв´язків, що є лише одним із основних актуалітетів дослідження системного об´єкта. У цитованій праці наголошено на тому, що важливо також здійснювати порівняння динаміки всього різноманіття зв´язків у співмірному вигляді за логічно однорідним критерієм, загальним для цілісної системи. Науковець переконливо доводить, що системний підхід також зумовлює доцільність «розділення» досліджуваних багатокомпонентних об´єктів на основі пріоритетності зв´язків для системи за наявності різноманіття їхніх типів у кожному складнику системи, що є підґрунтям дослідження основних властивостей системного об´єкта у нерозривному зв’язку структури та функції в їх динаміці. Важливого значення набуває те, що цілісність доцільно враховувати як у приналежності до об’єкта, так й у способах його дослідження[859].

Системність, цілісність дослідження проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих забезпечує її аналіз на рівні трьох взаємопов’язаних концептів: методологічного, теоретичного, методичного (рис. 1).

[859] Кустовська, О. В. (2005). Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка. 124 с.

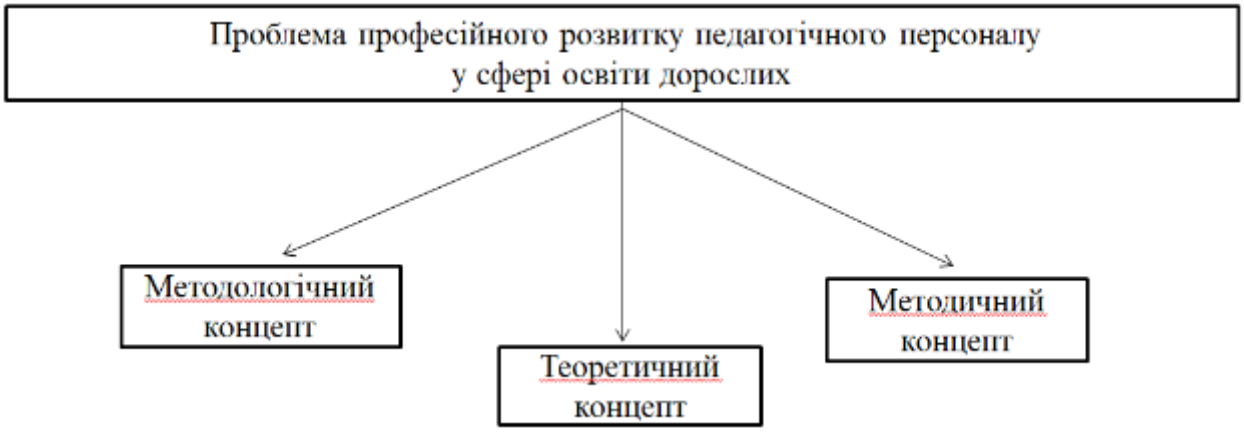


Рис. 1. Професійний розвиток педагогічного персоналу
у сфері освіти дорослих як наукова проблема

У контексті нашого наукового пошуку зазначимо, що використання загальної теорії систем дає можливість обґрунтувати, вибудувати систему професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, здійснити конкретизацію та уточнення відповідного понятійно-термінологічного апарату наукового пошуку тощо. За допомогою означеного підходу можна вивчити основні структурні складові професійного розвитку цільової групи і виявити їх взаємозв'язки; дослідити професійний розвиток як складову неперервної освіти і навчання андрагогів упродовж життя та як цілісне явище, якому притаманна низка обумовлених специфікою андрагогічно орієнтованої професійної діяльності особливостей тощо. Отже, використання системного підходу дозволяє здійснити дослідження проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих цілісно й забезпечити логічність, послідовність процесу науково-педагогічного пошуку.

Використання *міждисциплінарного підходу* на основі аналізу й синтезу знань різних наук щодо розв'язання досліджуваної проблеми дозволяє «дослідити педагогічні явища й факти у широкому контекстному полі (соціально-культурному, соціально-економічному, історичному, політичному тощо); підвищити вірогідність результатів дослідження та їх прогностичність». Ресурси міждисциплінарного підходу дозволяють розширити дослідницький потенціал досліджуваної проблематики методологією й методами пізнання різних наук (гуманітарного, економічного та ін. спрямування).

Власне міждисциплінарність уможливлює «здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним в межах окремо взятої науки (дисципліни) з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження». Важливим є те, що міждисциплінарність як принцип організації наукового знання сприяє відкриттю широких можливостей для вирішення комплексних проблем професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих; передбачає взаємодію, взаємозумовленість, а не заперечення різних методологій в андрагогічних дослідженнях.

Отже, у контексті нашого дослідження міждисциплінарність у постановці проблем й обґрунтуванні підходів до їх вирішення проявляється в аналізі різних теорій розвитку особистості й людського капіталу, теорій навчання дорослих, професійного

розвитку у психології, андрагогіці, менеджменті тощо, виявленні змістових, логічних, функціональних зв'язків між ними, синтезі поглядів на професіоналізацію андрагогів й побудові на цій основі нових теорій та концепцій у сфері освіти і навчання дорослих. Використання міждисциплінарного підходу з урахуванням положень андрагогіки, вікової психології і психології праці, професійної педагогіки, менеджменту, культурології, соціології дають можливість здійснити цілісний аналіз теоретичних основ професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих як процесу, що уособлює професійний розвиток андрагогів, удосконалення їх компетентнісного потенціалу. Міждисциплінарний підхід позиціонує зміни в системі освіти дорослих із процесом «взаємопроникнення в неї нового зі всіх наукових і практичних сфер, що виводить дослідження на метатеоретичний рівень побудови та концептуалізації моделей інноваційних освітніх процесів».

Зазначимо, що акмеологія як наука спрямована на дослідження закономірностей, умов, чинників, стимулів самореалізації творчих потенціалів людини, шляхів розвитку творчої готовності до майбутньої діяльності, досягнення вершин професійної діяльності та життя в цілому на різних етапах життєвого шляху (за Б. Ананьєвим). Як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності й розвитку цивілізації, акмеологія інтегрує знання багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології).

Акмеологічний підхід передбачає врахування положень педагогічної акмеології, можливостей щодо забезпечення системою професійного розвитку андрагогів засобів досягнення найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності й педагогічній творчості. Означений підхід уможливлює вивчення професійного, творчого й духовного потенціалу особистості андрагога як «цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу». Йдеться також і про важливість дослідження взаємозв'язку та особливостей індивідуально-особистісного та професійного розвитку андрагога.

Зважаючи на наукові напрацювання А. Боднар, Н. Макаренко[860] наголосимо, що акмеологічний підхід дає можливість вивчати особистість із урахуванням закономірностей розвитку та саморозвитку андрагогів у контексті досягнення вершин майстерності та професіоналізму засобами навчання та «формувального впливу на особистість», плекання ціннісного ставлення до самовдосконалення й саморозвитку. Водночас проблема професійної самореалізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих актуалізує доцільність сфокусованості на реалізації внутрішнього потенціалу, особистісних можливостях і здібностях, «опредметненні сутнісних сил особистості у творчій суспільно значущій діяльності», урахування мотивації до саморозвитку у процесі життєтворчості.

Вважаємо за доцільне наголосити, що для нашого дослідження важливого

[860] Боднар, А. Я., & Макаренко, Н. Г. (2017). Самореалізація творчого потенціалу людини: акмеологічний підхід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* Т. 99. 52-58.

значення набувають сформульовані О. Антоновою висновки щодо домінантності (згідно з акмеологічним підходом) «проблематики розвитку творчих здібностей професіоналів із урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення» (табл. 2).

Таблиця 2

Різноаспектність дослідження проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (акмеологічний підхід)

Акмеологічний підхід	
Аспекти дослідження	**Характеристика**
Віковий аспект	Дослідження може передбачати діагностику задатків і здібностей відповідними методиками з урахуванням здобутків у сфері андрогогіки (у тому числі студентів і професіоналів), геронтології (ветеранів праці) тощо.
Освітній аспект	Дослідження може передбачати можливість діагностики й розвитку знань і умінь в системі професійної, безперервної освіти.
Професійний аспект	Дослідження може спрямовуватися на визначення можливостей і результатів здійснення трудової діяльності у контексті професійної придатної, через виявлення психологічній готовності до цього виду праці й міри соціальної відповідальності за її процес і результати.
Креативний аспект	Дослідження може спрямовуватися на визначення зусиль, що витрачаються, й успішність їх реалізації шляхом дослідження рівня професіоналізму цільової групи тощо.

Джерело: *складено за: Антонова, О. Є. (2011). Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ.конфер. / За ред. В.О. Огнев'юка. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 17-22.*

«Вершинні прояви» акмеологічного підходу відображають й *особистісно орієнтований*, *суб'єкт-суб'єктний підходи*.

Інтегративний підхід спрямований на встановлення єдності фундаментальних досліджень, прикладних наукових розробок і практичного досвіду задля забезпечення дієвості професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Інтеграція як логіко-методологічний інструментарій «застосовується для вирішення синтетичних проблем у концептуалізації, оптимізації, уніфікації, універсалізації … освітніх процесів». Педагогічна інтеграція як інструмент перетворення практики уможливлює уникнення дублювання та спрямовується на оптимізацію педагогічного процесу, що зумовлює створення нових об'єктів (теоретичних і практичних): концепцій, теорій, педагогічних систем, моделей, видів діяльності, навчальних курсів, технологій, дидактичних засобів. За І. Коновальчуком, процеси інтеграції в педагогічній системі

пов'язані з якісними й кількісними перетвореннями її елементів, змінами у взаємозв'язках між ними. Науковцем наголошено, що інтегративний підхід «забезпечує змістову, організаційно-технологічну, інституційно-комунікативну, особистісно-розвивальну функції інтеграції», які, нашу думку, важливо враховувати у дослідженнях з теорії і практики професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників[861].

Використання *андрагогічного підходу* уможливлює врахування особливостей андрагогів – дорослих осіб як суб'єктів професійної діяльності й навчання (в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти), специфіки її освітніх потреб, досвіду (професійного, особистісного).

Синергетичний підхід передбачає вивчення педагогічних явищ з позиції синергетичної методології, що дозволяє розширити теоретичні та практичні межі аналізу педагогічних систем, здійснювати їх синергізацію (оптимізацію) тощо, уможливлює обґрунтування «синергетичної моделі актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти і педагогічної думки, яка базується на синергетичному розумінні циклічної зміни процесів ієрархізації та деієрархізації в еволюції соціальних систем, що позначається на зміні освітніх парадигм, технологій, методів, підходів». О. Вознюк наголошує на значному системно-організаційному, узагальнювально-класифікаційному, інноваційному потенціалах означеного підходу[862].

Відповідно до *аксіологічного підходу*, людина розглядається як найвища цінність суспільства і мета суспільного розвитку. Аксіологічний підхід ґрунтується на філософському вченні про цінності (етичні, моральні, культурні) як сенсоутворювальні засади людського буття, що визначають напрями й умотивованість діяльності та вчинків людини, людського життя в цілому Використання означеного підходу дозволяє розглядати цільову групу, її представників як фахівців зі сформованою системою цінностей, які є визначальними в їхній соціальній та професійній взаємодії, обґрунтовувати ціннісно-смислові орієнтири професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

На переконання В. Лунячека, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки дослідження щодо *компетентнісного підходу* як методології професійної підготовки у вищій школі та системі післядипломної педагогічної освіти «передбачає перехід від традиційного розгляду структури компетентностей та їх змістовного наповнення до вивчення процесів індивідуалізації професійного розвитку кожної особистості на компетентнісних засадах на основі моделювання», що сприятиме побудові індивідуальних компетентнісних моделей розвитку особистості впродовж життя. На нашу думку, у контексті дослідження проблеми професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, використання компетентнісного підходу дозволяє проаналізувати та визначити роль, специфіку професійних і соціальних компетентностей у структурі професійного та особистісного розвитку цільової групи[863].

---

[861] Коновальчук, І. І. (2015). *Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Дис. … д-ра. пед. наук). Житомир.

[862] Вознюк, О. В. (2009). *Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття).* (Автореф. дис. … д-ра пед. наук). Житомир.

[863] Лунячек, В. Е. (2020). Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка,* 2 (102). DOI:10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45

Нам імпонує думка Є. Білозьорова про те, що на сучасному етапі розвитку науки замість використання окремо взятих підходів до наукових досліджень доцільно використовувати «їх певну сукупність, що сприятиме вирішенню різнопланових дослідницьких проблем …», а власне «комплексне застосування методологічних підходів є фактором виконання вимог принципу усебічності та повноти наукового пізнання»[864].

Отже, методологічні підходи до аналізу проблеми професійного розвитку педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих є взаємопов'язаними і взаємозумовленими, що сприяє забезпеченню цілісності розкриття проблеми нашого наукового пошуку, обґрунтуванню висновків, розробленню прогностичних науково-методичних рекомендацій, характерною ознакою яких є практична зорієнтованість. Водночас методологічні знання як «надпредметні» знання найвищого філософського рівня є необхідною умовою здійснення науковцями дослідницької діяльності у сфері професіоналізації освіти дорослих, результати якої знаходять відображення у фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях.

Список літератури:

Аніщенко, О. В., Баніт, О. В., Калюжна, Т. Г., Коваленко, О. Г., Піддячий, В. М., & Самко, А. М. (2022). Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретикометодичний аспект [монографія]. Керівник авт. кол. Аніщенко О. В. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/735119

Аніщенко, О.В. (2014). Технології професійного розвитку дорослих як наукова міждисциплінарна проблема. Освіта впродовж життя: вимоги часу: матеріали VI Всеукраїнських педагогічних читань до 95-річчя від дня народження видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук: кол. авторів); Лук'янова, Л.Б., Аніщенко., О.В. (Ред.). Київ; Ніжин: ПП Лисенко М.М. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721361

Антонова, О. Є. (2011). Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ.конфер. Огнев'юк, В.О. (Ред.). Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 17-22. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/file/186177

Баніт, О. В. (2022). Система професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22 (2), 48-58. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.48-58

Білозьоров, Є. В. (2021). Методологічний підхід як інструмент пізнання права. *Актуальні проблеми держави і права*, 90, 32-37. DOI: https://doi.org/10.32837/apdp.v0i90.3204

Боднар, А. Я., & Макаренко, Н. Г. (2017). Самореалізація творчого потенціалу людини: акмеологічний підхід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* Т. 99. 52-58.

[864] Білозьоров, Є. В. (2021). Методологічний підхід як інструмент пізнання права. *Актуальні проблеми держави і права*, 90, 32-37. DOI: https://doi.org/10.32837/apdp.v0i90.3204

Бусел, В. Т. (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».

Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. (2016). Методика та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Варенко, В. М., Братусь, І. В., Дорошенко, В. С., Смольников, Ю. Б., & Юрченко, В. О. (2013). Системний аналіз інформаційних процесів: навч. посіб. Київ: Університет «Україна».

Вітвицька, С. С. (2012). Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу 23 січня 2012 р. м. Київ. К.: ТОВ «Інформаційні системи». URL: http://eprints.zu.edu.ua/13284/1/4.pdf

Вознюк, О. В. (2009). *Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття).* (Автореф. дис. … д-ра пед. наук). Житомир.

Вознюк О. В, & Дубасенюк, О. А. (2009). *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід:* монографія Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 684 с.

Гончаренко, С. У. (1992). Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: пол.-укр., укр-пол. щорічник, 14, 37-49. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707158

Гончаренко, С. У. (1993). Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, 1, 11–23.

Гончаренко, С.У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 421с.

Дубасенюк, О. А. (2015). Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць. Житомир-Київ, 84, 25-30. URL: http://eprints.zu.edu.ua/18163/

Колот, А. М. (2014). Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*, 1-2, 76-83.

Коновальчук, І. І. (2015). *Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Дис. … д-ра. пед. наук). Житомир.

Краснодемська, І. (2014). Системність. НДІ українознавства. http://ndiu.org.ua/index.php/component/content/article/102-2009-08-31-13-55-49/1720-2012-05-14-10-13-07

Курлянд, З. Н. (Ред.). (2007). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Знання.

Кустовська, О. В. (2005). Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка. 124 с.

Лук'янова, Л. Б. (2022). Точність і достовірність андрагогічних досліджень: імплікації для практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22 (2), 9-24. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24

Лунячек, В. Е. (2020). Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка,* 2 (102). DOI:10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45

Онищук, Л. А. (2006). *Теоретичні і методичні основи гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами I-II ступенів*. (Автореф. дис. … д-ра пед. наук). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П.

Драгоманова. URL: http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1762/3/Onyshchuk.pdf

Підхід. Словник української мови: в 11 томах. Академічний тлумачний словник (1970—1980). 1975. Том 6. С. 521. URL: http://sum.in.ua/s/pidkhid

Прийма, С. М. (2016). Системи відкритої освіти дорослих: теоретико-методологічні засади проектування і функціонування: монографія. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Ракітянська, Л. (2018). Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 163. 124-129. DOI: https://doi.org/10.31812/123456789/3278

Рибалко, Л. С. (2008). *Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. … д-ра пед. наук). Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 42 с.

Сисоєва, С., & Кристопчук, Т. Є. (2013) Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/162001669.pdf

Сурмін, Ю. П. (2003). Теорія систем і системний аналіз: навч. посібник. Київ: МАУП.

Теренко, О. О. (2020). *Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина XX – початок XXI століття).* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Тимощук, Г. В. (2018). Професійна самореалізація особистості як педагогічна проблема. Наукові записки кафедри педагогіки, 43, 413-421. URL: https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/11963

Fahmy', A. F. M., & Lagowski, J. J. (1999). The use of a systemic approach in teaching and learning chemistry for the 21st century. DOI: 10.1351/pac199971050859; https://www.degruyter.com/document/doi/10.1351/pac199971050859/html

Galaczi, E., Nye, A., Poulter M., Allen, H. (2017). The Cambridge English Approach to Teacher Professional Development. Cambridge: UCLES.

Koulaouzides, George A., & Popović, Katarina. (2017). Critical Thinking, Empowerment & Lifelong Learning Policy. In book: Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe. 1-15. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers. DOI:10.1007/978-94-6351-173-5_1

Natalia Sulaieva, Poltava, Ukraine
https://orcid.org/0000-0001-5066-8605

MANAGEMENT OF NON-FORMAL ART EDUCATION IN ARTISTIC AND CREATIVE GROUPS AT THE INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Annotation*. The article presents the ways of solving the problem of non-formal art education management in convergence with formal education at a higher institution of pedagogical education. Attention is focused on the personality of the manager of non-formal art education; his main functions are defined. It is emphasized that it is necessary to create an appropriate socio-cultural environment, build moral-psychological and socio-pedagogical relationships between the participants of the process, set a goal, develop a strategy for the implementation of non-formal art education, define the functions of each structural department of non-formal art education, manage to consult, provide artistic and creative groups with resources, etc. It is highlighted that the manager's effectiveness depends on a well-chosen team of like-minded people. The main functions of the faculty deputy deans for the cultural and educational work are characterized. They are to recruit students for consulting, select information on the resource provision of artistic and creative groups, support the activities of artistic and creative groups and their participants, monitor the quality of non-formal art education, etc. The place and role of the leaders of artistic and creative groups, who determine the features of artistic and educational activity, form the repertoire, choose the forms and methods of work, etc., are determined. It is indicated that a crucial structural department of non-formal art education at the university is student councils and members of artistic and creative groups, who take a direct part in procedural and educational consulting and cooperate to initiate, organize and conduct joint artistic and educational events. It is noted that the high-quality management of non-formal art education in the artistic and creative groups at the institution of higher pedagogical education, which is carried out taking into account the convergence with formal education, is the basis for solving the essential issue of the pedagogical training of the modern teacher – the professional development of the future teacher following the modern requirements of Ukraine development.*

Keywords: *non-formal art education, formal education, management.*

Наталія Сулаєва, м. Полтава

УПРАВЛІННЯ НЕФОРМАЛЬНОЮ МИСТЕЦЬКОЮ ОСВІТОЮ В ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ КОЛЕКТИВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Представлено шляхи вирішення проблеми управління неформальною мистецькою освітою в конвергенції з формальною освітою у вищому педагогічному закладі освіти. Акцентовано увагу на особистості менеджера неформальної мистецької освіти; визначено його основні функції. Наголошується, що необхідно створити відповідне соціокультурне середовище, побудувати морально-психологічні та соціально-педагогічні стосунки між учасниками процесу, поставити мету, розробити стратегію реалізації неформальної мистецької освіти, визначити функції кожного структурного підрозділу неформальної мистецької освіти, керувати консультуванням, ресурсним забезпеченням художньо-творчих колективів тощо. Наголошується, що ефективність роботи менеджера*

залежить від добре підібраної команди однодумців, людей. Охарактеризовано основні функції заступників декана факультету з культурно-освітньої роботи. Вони полягають у наборі студентів для консультування, підборі інформації щодо ресурсного забезпечення художньо-творчих колективів, супроводі діяльності художньо-творчих колективів та їх учасників, моніторингу якості неформальної мистецької освіти тощо. Визначено місце і роль керівників художньо-творчих колективів, які визначають особливості художньо-просвітницької діяльності, формують репертуар, обирають форми і методи роботи тощо. Вказано, що найважливішим структурним підрозділом неформальної мистецької освіти в університеті є студентські ради та учасники художньо-творчих колективів, які беруть безпосередню участь у процедурно-освітньому консультуванні та співпрацюють з метою ініціювання, організації та проведення спільних мистецько-освітніх заходів. Зазначено, що якісне управління неформальною мистецькою освітою в художньо-творчих колективах закладу вищої педагогічної освіти, яке здійснюється з урахуванням конвергенції з формальною освітою, є основою вирішення суттєвого питання педагогічної підготовки сучасного вчителя – професійного розвитку майбутнього вчителя відповідно до сучасних вимог розвитку України.

Ключові слова: *неформальна мистецька освіта, формальна освіта, менеджмент.*

At the time of the defense of Ukraine's independence in the Russian-Ukrainian war, the issue of future teacher training, who is entrusted with the mission of forming the young generation of the state based on love for the native land, respect for its history and culture, becomes even more relevant. In view of this, it is essential, in our opinion, to enrich the formal education of students of higher pedagogical education institutions with non-formal art education in artistic and creative groups. After all, participation in artistic and creative groups, in particular, of a national orientation, allows future teachers to enrich the experience of learning, reproducing, and preserving the best examples of Ukrainian art gained in the formal education system. And in the future, future teachers can use these competencies to transfer the experience of artistic activity and to form, on this basis, the love of Ukraine. The convergence quality of future teachers' formal professional education with non-formal art education directly depends on effective management.

The issues of managing educational activities in higher education institutions, and engaging students in preserving, multiplying, and transferring the people's cultural heritage to the younger generation were considered in the pedagogical studies of Ukrainian scientists. In particular, researchers І. Бех[865], О. Дубасенюк[866], І. Зязюн[867], Л. Лук'янова[868] studied the issue of a systematic approach to the organization of the educational process in

[865] Бех І.Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей:* монографія. Київ ; Чернівці : Букрек.

[866] Дубасенюк, О. А. (2018). *Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика:* монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

[867] Зязюн, І. А. (2000) *Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук. метод. посібник*. Київ: МАУП.

[868] Лук'янова, Л.Б. (2016). *Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти:* монографія. Київ: ІПООД НАПН України.

higher education; Л. Кравченко[869] , В. Крижко[870] research organizational forms and technological methods of management of pedagogical systems aimed at increasing the efficiency of their functioning and development.

The generalization of the theoretical and practical work of Ukrainian scientists made it possible to approach the solution of an essential issue – the effective management of educational activities at the institution of higher pedagogical education, taking into account the importance of the convergence of formal education and non-formal artistic education in artistic and creative groups. It should be noted that if the issues of formal education management have been thoroughly studied in Ukrainian and foreign science and are constantly being improved, the issue of non-formal art education management at the institution of higher pedagogical education, moreover, with the interaction of non-formal and formal education, have not undergone such a broad study.

In the context of the study of the given issue, it is crucial to understand the concept of «pedagogical management». It is a highly effective organization of the work of all pedagogical institution departments to achieve the set goal most rationally. The generic concept of «pedagogical management» is the concept of «educational management», which is a complex of methods, forms and means of the manager's influence, which contribute to the most effective achievement of the goals of the educational institution, regional or institutional structure, increasing the productivity of employees, achieving profitability of educational services in specific conditions of the external and internal environment[871]; the mechanism of self-organization, which is set in motion by people, works with the help of people and achieves results in the interests of people..., determines the realistic ways of the sphere of education orientation towards the ultimate goals of society and the individual[872]; the theory and technology of managerial activity in education, which takes into account the specifics of organizational, psychological-pedagogical, legal, and economic influence on the content and activities of individuals and teams in order to ensure the organization functioning in the conditions of the educational services market[873]. Highlighting the commonality in the above-mentioned concepts, we can conclude the following: an essential feature of pedagogical management and education management is the managerial aspect. Therefore we define the management of non-formal art education at a pedagogical university as a highly effective managerial activity of the manager of the organization of non-formal art education aimed at increasing the level of future teacher's personal and professional development[874].

The structure of non-formal art education in artistic and creative groups at a higher pedagogical education institution is a method of harmonious relations between the manager (he can be the vice-rector for culture and educational work or the vice-rector for non-formal art education), deputy deans for this work, members of the university's student

---

[869] Кравченко, Л. М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти:* монографія. Полтава: Техсервіс.

[870]Крижко, В.В. (2016). *Управління освітою: рефлексивний підхі:* кол. монографія. Бердянськ: Вид. Ткачук О. В.

[871] Кравченко, Л. М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти:* монографія. Полтава: Техсервіс. Р. 12.

[872] Дмитренко, Г. А. (1996). *Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб.* Київ: ІЗМН.

[873] Кравченко, Л.М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти*: монографія. Полтава: Техсервіс. С. 50.

[874] Сулаєва, Н. В. (2014). *Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах. (Дис. доктора пед. наук).* Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. С. 382.

councils and faculties (in particular, cultural workers), heads of artistic and creative groups and their participants. Each department of this structure must perform some functions regulated by the specifics of providing art and educational services to students.

We emphasize that in non-formal art education management, the subject-subject individual-creative activity paradigm prevails. It is in contrast to education management, which is characterized by the influence of the management subject (the head of an educational institution or its division), on the management object (educational and formative management processes carried out at educational institutions, which are in a state of constant development. As a result, there is a qualitative change in the object of management, and its competitiveness level in the market of educational services increases[875]. Therefore, the determining levels of interaction of the manager, deputy deans for culture and educational work, managers and participants of artistic and creative groups, members of student self-government, and participants of artistic and creative groups in non-formal art education are coordination, cooperation, and co-creation as the highest level of pedagogical interaction, which leads to full self-realization and self-development of participants in the artistic and educational process.

The key figure in non-formal art education management is the personality of the manager (vice-rector for culture and educational work or non-formal art education). The basis of its activity should be the achievement of full convergence of formal education with non-formal art, which will consist of the absence of grounds for misunderstandings, inconsistencies, and incompatibility.

Scientists have formulated socially core principles of convergent educational management, which are implemented in educational institutions. Л. Кравченко singles out the following from them: the priority of the child and family as consumers of educational services; the priority of social-educational values in the form of state education standards; the high quality of education and effectiveness of the educational process; reliance on universal values; the morality of relationships; helping others to achieve success (transfer of experience); focus on development prospects; orientation to the final result of the activity; persistent desire for innovations; preservation of the leader's leading positions, his combination of formal and non-formal leader traits; solving new problems with new methods; expansion and deepening of relations with the external environment; development of realistic, clear, simple work criteria for oneself and subordinates, regular adjustment of strategy and practice[876].

Therefore, the manager of non-formal art education can be a person who is ready for fundamental changes in the educational and educational process, has an appropriate worldview, specific pedagogical and artistic education, organizational and creative abilities, and is endowed with powers.

The readiness of the manager of non-formal art education to organize artistic and educational activities in artistic and creative groups should be characterized by a transition from orders to a corporate culture based on universal human values, the purpose of the activity, mutual understanding and cooperation, and non-formal, democratic essence of management.

---

[875] Даниленко, Л. І. (2008). Менеджмент в освіті. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер. С. 484.

[876] Кравченко, Л.М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти*: монографія. Полтава: Техсервіс. С. 66-67.

The manager of non-formal art education should have the following worldview qualities: personal convictions, civic position, and professionalism. Personal convictions should be a specific spiritual-value form of judgments, which are manifested at the emotional-sensual and spiritual-practical levels of the manager's attitude towards various types of art and participants of non-formal art education. He must be deeply convinced of the importance of saturating the educational process with an artistic component and be an example in the perception of innovations, in a conscious vision of the prospects for the development of non-formal education at the university and pedagogical education as a whole. The manager's civil position should be manifested in unwavering observance of universal moral values, self-education, self-improvement, faith in oneself and people, optimism, and passion for work. The result of the convergence of personal beliefs and civic position in the manager's socio-organizational activity is his professionalism as a readiness to competently perform the functional duties of a manager of future teacher non-formal art education.

The peculiarity of non-formal art education management is the need for the manager to combine pedagogical and artistic education. He must be able, first of all, to choose the most effective means of solving pedagogical tasks of varying complexity, relying on the achievements of pedagogical science and practice, and plan the order of one's actions and the actions of subordinates. From the standpoint of pedagogical and psychological science, the manager should be able to analyze data on changes, which occurred as a result of the work carried out. At the same time, the manager will not be hindered by artistic education: understanding of individual types of art and thorough knowledge of one of them and the ability to perform this type of artistic activity at a high professional level (singing, dancing, painting, etc.).

Since the manager cannot carry out all types of work on the provision of non-formal art education, his crucial skill is to delegate tasks to the heads of artistic and creative groups. They bear the majority of responsibility for the effectiveness of the artistic and educational process. Besides, he delegates tasks to deputy deans for culture and educational work, student activists, curators of academic groups (who are responsible for consulting), etc. Reasonable delegation of tasks contributes to the effective use of the best qualities and professionalism of artists or other employees, gives freedom in choosing approaches to the organization of the educational process, determining the repertoire, methods, and techniques of mastering artistic material, arranging concert programs, and selecting a contingent of participants, etc.

In this case, we are talking about the manager's organizational abilities, which are displayed in the ability to unite the student-teaching team, inspire them to solve the tasks, and, most importantly, in the ability to exercise self-management. In today's pedagogical science, the «self-management» concept is used concerning the last term, which is revealed from the standpoint of the manager's ability to manage his own time. A core principle of convergence of self-management is «regularity – systematicity – consistency». Its implementation is conditioned by the need to know not only the general goal of the educational process and the desired result but also to distinguish the stages of goal realization and achievement of the result. Successful self-management helps organize work better and get maximum satisfaction, and at the same time, becomes a guarantee for the development of creative abilities of the manager of non-formal art education.

The latter are significant components of the manager's personality, as they are displayed in the ability to generate ideas that differ from the generally accepted ones; quickly switch from one point to another; see that information obtained in one context can be used in another; holistically see all connections and dependencies; be interested in novelties, the implementation of which will be functional in the process of providing non-formal art education; make decisions in situations of uncertainty; timely abandon the compromised hypothesis; not be afraid of one's conclusions and see them through to the end, risking personal success and reputation, etc.

A person who is distinguished by the above-mentioned qualities, abilities, and skills and strives for an optimal combination of traditional and innovative while training future teachers can be endowed with powers by the university rectorate. The manager's dedicated work will be the key to the successful implementation of non-formal art education in the system of a higher pedagogical educational institution.

The effectiveness of non-formal art education management depends on the following parameters: definition and set of clear non-formal art education goals, the presence of like-minded people and co-organizers, coordinated activity of participants in non-formal art education based on universal, socio-cultural, and professional values, constant monitoring of the process of receiving non-formal art education by students, recognition of each individual as the value of the educational process.

Achieving the goal of non-formal art education is meeting the socio-cultural and educational needs of the individual, developing his ability to live in modern society, preserving individual characteristics, and spending free time with benefit and enjoyment. It requires the coordinated activity of all structural departments to implement the management functions of non-formal art education. It includes strategic planning of non-formal art education organization at a higher pedagogical educational institution; consulting students – future students of non-formal art education; resource provision of non-formal art education; creation or support of already existing art and creative groups to provide students with non-formal art education; monitoring the quality of non-formal art education.

The effectiveness of strategic planning depends on the analysis of the higher education institution's possibilities to provide non-formal art education: the presence of artistic and creative teams in the university; prospects for the creation of new artistic and creative groups; capabilities of the auditor fund; availability of highly qualified teachers, artists who could provide artistic and educational services; the university's connections with the city cultural institutions, which could provide personnel and classroom support, etc.

Artistic and creative groups are a specific basis for non-formal art education implementation. In the system of educational work of pedagogical universities, for many years, highly professional groups of amateur artists, collectives, sections, theaters, and groups have operated, which today still exist in educational institutions, but often barely survive due to various objective and subjective reasons. If the manager finds the number and scope of artistic and creative groups at the university to be insufficient, prospects for the creation of new ones are determined. For this purpose, consulting is carried out. It is a provision of educational consultations to students on issues of obtaining non-formal art education at the university. A complex approach to the usage of expert, procedural and

educational consulting promotes the involvement of pedagogical university students in artistic and creative groups[877].

To carry out consulting activities (the product of which is a consulting service: advice, forecast, or recommendation), the university selects several groups of students from the members of the student councils of the university or faculties, members of artistic and creative groups. They should be distinguished from others by a high level of awareness of the importance of non-formal art education in the personal and professional development of the future teacher. They should demonstrate awareness of the areas of artistic activity that the university can offer; responsibility for the results of counseling; a specific attitude to artistic activity; the ability to observe, generalize, select and evaluate facts; respect for the opinion of others, tolerance, ease of communication; self-confidence, personal initiative, and endurance; with a sincere desire to help in choosing an artistic activity.

Expert consulting, conducted by the manager of non-formal art education, consists in clarifying the essence of artistic and educational activities, setting up consultants to respect the rights and interests of the consulted and ascertaining the possibilities, and assessing the realistic picture of the aspirations of the consulted. For this purpose, the deputy deans for culture and educational work recruit students from among the activists of the student government or members of the artistic and creative groups already existing at the university. Voluntary distribution of work areas is carried out between them (faculty or group consulting for direct communication with potential team members, cooperation with assistants – curators of academic groups and other cultural workers).

Procedural counseling involves the direct interaction of counselors and their assistants with students. There is a survey or questionnaire for future teachers to identify their passions, inclinations, abilities, preferences, ideas, and proposals, to analyze problems with their assistance, and to prepare appropriate solutions. This approach is since the functions of the "customer" of educational services are performed by students in this case. Potential members of groups (and not the manager of non-formal art education) determine the direction of their artistic education (folk group or chamber choir, folk or modern dance ensemble, theater or literary studio, embroidery, woodcarving or weaving group, etc.).

Educational counseling is carried out with the active cooperation of deputy deans for culture and educational work, managers, participants of existing and future artistic and creative groups, and activists of student self-government. Team leaders are determined by the type of educational consulting. It can be a provision of information in the form of lectures, seminars, or recommendations. The information is about kinds of art, their effectiveness in personality development, and the importance of the artistic component in the teacher's professional development, and artistic competencies that can be formed in the process of obtaining non-formal art education. One more type of counseling is holding concerts and presentations of members of artistic and creative groups' achievements, i.e., exhibitions of certificates, diplomas, medals, prizes for victory or participation in competitions and festivals, covering the geography of trips around Ukraine or abroad, etc.

The deputy dean provides these events with the appropriate classroom fund and creates conditions for their attendance by as many students as possible. The involvement of potential participants in artistic and creative groups is also facilitated by the work of

[877] Шмалєй, С.В. (2006). Розвиток управлінського консалтингу у системі освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 9, 79.

members of student self-government, curators, and cultural experts of academic groups. The final stage of consulting is information collection and summarization regarding the aspirations of students to receive non-formal art education and the determination of the expediency of existing or creating new art and creative groups.

The obtained results require an analysis of the possibility of the auditorium fund of the institution of higher education for artistic and educational activities. A standard auditorium will be suitable for choir, ensemble, or orchestra classes, which will accommodate all members of a group and meet acoustic standards. Rehearsal activities of the theater group can take place in the assembly hall. The problem of providing dance classes for choreographic groups, as well as classrooms and workshops for fine arts classes, is solved in universities, where professional training of future teachers of the relevant profession takes place. If there are not any, the stages of assembly halls and classical auditoriums are suitable.

An essential component of strategic planning is the identification of highly qualified teachers who would be able to provide artistic and educational services to students. They can be leaders of artistic and creative groups that already exist in the university and teachers of art departments who have experience or desire to introduce non-formal art education into the educational process. If there are not enough, the manager should analyze the university's connections with the city cultural institutions, which could provide personnel and classroom support. These can be art schools, children's music and art schools, children's creativity centers, city and district culture centers, theaters, etc. They employ experienced highly-professional artists, who should be brought into cooperation in the conditions of a higher pedagogical education institution for deep penetration of future teachers into the world of art.

If the necessary conditions for the organization of non-formal art education have been created, in particular, students have expressed a desire to receive non-formal art education, the university has a number of artistic and creative groups, or there is an opportunity to create new ones, there is an appropriate classroom fund and highly qualified leaders, a manager in close cooperation with deputy deans, members of the student self-government and curators of academic groups carry out the distribution of the weekly load of students. At the same time, it is taken into account that a significant part of the future teacher's time is devoted to their formal education (about 30 hours per week of classroom work only). Therefore, students' artistic and educational activities should not exceed three times a week for 1.5-2 hours. It is optimal to hold classes two or three times a week. Drawing up a prospective schedule of students' classes in artistic and creative groups, which will make it possible to generalize and distribute the university's classroom and personnel potential, is a crucial stage in the direct introduction of non-formal art education into the educational process of a pedagogical university.

A conscious, responsible approach to strategic planning determines the effectiveness of the next steps in the set task implementation. These are convergent legal, informational, personnel, material, and financial support.

Legal support consists of the organization of non-formal art education on legal grounds. For this, the manager needs to create a package of documents that would confirm the legality of introducing non-formal art education into the educational process of the institution of higher pedagogical education, inform the university management of the legal grounds for its introduction, inform managers and participants of artistic and creative groups

about new approaches to the importance of artistic activity. During the period of organization and implementation of non-formal art education, the manager controls the main requirements for legal support, in particular: the legal regulation of labor relations between the university, managers, accompanists, concert masters, etc.; protection of the rights and legitimate interests of employees and members of artistic and creative groups; observance, implementation, and application of the norms of the current legislation; development and approval of local normative acts of an organizational and organizational-administrative nature, etc.

The organization of the information support is valuable in the successful implementation of an innovative approach to the provision of non-formal art education. The information presented by the manager of non-formal art education should characterize the internal course of actions and record changes in the external environment, as well as being operational, objective, and reliable. Providing objectively necessary information to all participants in the art-educational process contributes to the systematicity, consistency, and integrity of providing future teachers with non-formal art education.

An essential organizational issue of non-formal art education is its personnel support, the high professionalism of which is the key to the efficient work of the institution of higher pedagogical education. The personnel policy of the manager includes the use of active selection methods (study of creative achievements and results of the artist's work, interview, testing, questionnaire); organization of non-formal professional development of artists (cooperation with artistic directors, other art groups, educational and cultural institutions, etc.). When selecting leaders of artistic and creative groups, the manager takes into account the proposals of deputy deans of faculties, student activists, and future members of groups. As a rule, their opinions are decisive in making a decision.

The issue of organizing material support for the activities of artistic and creative groups deserves the attention of the manager of non-formal art education. He takes care of the presence of the so-called passive and active elements of the material and technical base. The analysis of the presence of the classroom fund, which was carried out at the stage of planning the development of non-formal art education at the university, makes it possible to record the passive elements of the material and technical base: classrooms, halls, specialized classes, workshops, etc. The manager can increase its volume by renting or converting previously unsuitable premises. Under the condition of active funding (which seems unlikely in today's circumstances), it is expedient to create new premises for providing students with non-formal art education. A separate subgroup of passive elements consists of furniture, dance machines, mirrors, etc. An equally important component of the organization of artistic and educational activities is providing its participants with active elements: musical instruments, equipment, easels, paints, threads, fabric, clay, costumes, etc. The main requirement for the organization of the material support process is the manager’s consultation with relevant specialists on the necessity and quality of the material values offered for artistic and creative teams. The manager should not entertain the thought that he will be able to determine their suitability or unsuitability without outside help. For example, let's characterize the requirements for choosing musical instruments for vocal and instrumental creativity. The quality of musical instruments concept includes the artistic and technical level of production, playing capabilities, and sound quality. Aesthetic appearance for concert activity (integrity of the instrument, appropriate texture of wood, even tone of painting, absence of surface defects, intactness and tension of the skin of accordions and

percussion instruments) is a crucial requirement. The playing capabilities and sound quality require specific control. They are evaluated in the process of playing the instrument when they analyze the ease of sound production, the dynamic range of its power, the instrument response when playing the piano, the absence of extraneous sounds, etc. In the process of analyzing sound production, it is taken into account that its ease is not the same not only in each group of instruments, but also in instruments of the same group: in plucked and bowed instruments it depends on the shape, size, construction, wood of the body and neck; in keyboards – from the ease of controlling the keyboard mechanism (determined within 60-100 g of sufficient rehearsal, i.e. the ability to repeat sounds when quickly pressing the same key), the mechanism should work clearly, without knocking, screeching and other overtones; in reeds, the bellows should stretch and contract easily, the keyboard mechanism and register switch mechanism should work easily, smoothly and silently, the pressing force of the right and left keyboards should be the same and insignificant; in wind instruments, the ease of sound production depends on the effort required to create an air flow and press valves and valves, these efforts are in different limits depending on the type of instrument. The sound quality depends on the acoustic properties of the instrument. It is determined when the musical works are played by a qualified musician. It is preceded by their tuning. When determining the sound quality, the accuracy and stability of the tuning, the strength and duration of the sound, and the timbre in the entire pitch range of the sound are evaluated. The accuracy and stability of the tuning are the most important characteristics because the instrument's ability to constantly reproduce the sounds of the required pitch in exact relation to each other depends on them (in the opposite case, false sound occurs). The correct tuning of musical instruments is determined by a tuning fork, tuner, or instruments, which have a tempered tuning. To ensure the accuracy and stability of the tuning in stringed instruments, the strings must be correctly selected and reliably stretched, and their scale must be precisely calculated. In addition, the frets have the correct breakdown of the frets; in reeds - carefully processed and tuned vocal cords; in wind instruments, the length of the sound channel is maintained, and the valve mechanisms must work precisely. The strength and timbre of the sound are determined by the musician by comparison with a reference instrument or based on the artist's idea. The given example of diagnosing the quality of musical instruments allows us to conclude that a manager who plans to provide artistic and creative teams with high-quality material assets should not only take care of funding but should also act in close cooperation with professional artists.

The multi-vector activity of the manager and the team of assistants in matters of planning, consulting, and resource provision leads to their active participation in supporting existing or creating new artistic and creative groups for the implementation of strategic tasks of non-formal art education.

It is difficult to overestimate the value of the artistic activity of the members of artistic and creative groups that have maintained their existence for many years. On the one hand, as a result of long-term joint work, they have an atmosphere of joy, trust, mutual respect, mutual understanding, and friendship; in such groups, artistic achievements are transferred from one generation of students to another, and traditions, customs, etc. are preserved. On the other hand, they have developed a system of working on artistic works, found ways to learn new ones and repeat previously performed ones, and invented algorithms for the non-forced assimilation of concepts based on the use of the necessary artistic vocabulary. It follows from the above that work in permanent artistic and creative groups is educational.

And it fully meets the requirements for non-formal art education. Keeping the best traditions of working with students, the leaders achieve high results in artistic activity and, at the same time, contribute to the professional development of the future teacher. Therefore, a convergent approach to the inclusion of non-formal art education in the educational process of a higher pedagogical education institution should be based on the traditional approach to the professional training of future teachers – the participation of students in artistic and creative groups. So, the organizational and executive aspect of the manager's activity, in this case, consists of their preservation and promotion in further development.

The success of creating new artistic and creative groups depends on consulting results (namely, procedural consulting) because the manager must consider the importance of freedom of choice of artistic activity by university students. Based on them, the manager and his assistants outline the directions of artistic activity of students who have expressed a desire to receive non-formal art education, and are determined among a wide selection of artistic and creative groups: vocal (folkloric groups, folklore and ethnographic groups, folk and academic choirs, ensembles, trios, duets, solo); vocal and instrumental ensembles; orchestras and instrumental ensembles, trios, duets, solo performers; circus groups; theater studios; choreographic ensembles; cinema and photo art groups, amateur film studios; groups of fine and decorative and applied art; literary and creative and composer associations, etc.

At the same time, the results of the analysis of the possibilities of the higher education institution carried out at the planning stage are also taken into account (the presence in the educational institution of highly qualified teachers and artists who would be able to provide artistic and educational services to students; the possibilities of the auditorium fund; the connections of the university with the city cultural institutions, which could b to provide personnel and classroom support, etc.).

It should be noted that young people are quite often influenced by low-culture displays in art. It is not a secret that the westernization of cultural needs and interests is spreading in Ukrainian society. At the same time, national values are replaced by low-quality samples of mass culture. In such conditions, pragmatism becomes fashionable, preference is given to consumerist orientations over creative ones, and creative self-realization appears in marginal forms[878]. In the case of identifying students who display such qualities, the manager, assistants, and leaders of artistic and creative groups must create all conditions for active cooperation. These can be ensembles or groups of a modern, youth orientation – dancing: break-dance, hip-hop, street-dance; fine art: body art, graffiti; musical: rap, rock, etc. At the same time, the leaders of such groups can use the national background to create new compositions. In addition, in the conditions of defending independence in the war against Russia, there is considerable activity of Ukrainian artists to introduce folk musical, choreographic, and visual pearls or their elements into modern works of art. For example, Jerry Haleəs songs «There is no end for the Cossack family» and Yaroslava Rudenkos «Put it down, guys», the choreographic compositions of the Soul Dance Studio «Stefania» and Dance Family Spirit's «Oh, there's a red viburnum in the meadow», examples of fine art – patriotic murals from Paint Hunters and «The Call of the Kind» etc. The presence of modern

[878] Шулдик, Г.О. (2009). Вплив субкультур на формування особистості в підлітковому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр.* Т. 11, ч. 6, 467.

artistic and creative groups with national components will significantly expand the spectrum of such groups and allow preparing future teachers to work in today's youth environment.

If all favorable conditions exist for the creation of artistic and creative groups, the manager meets with future leaders to emphasize the value of their activities. It is a means for future teachers to receive non-formal artistic education and emphasize the need to activate national components in all kinds of artistic and educational activities. During the conversation, the participants of the meeting should come to a common opinion regarding the selection of the high-art repertoire; the level of performance skill and stage culture; ethics of behavior of managers and participants; participation in concerts, contests, reviews, festivals, exhibitions and other creative events of various levels, etc. Let's emphasize the implementation by the manager of «soft» management of the heads of artistic and creative groups. As a rule, they have clearly defined opinions on everything. There can be neither open nor closed coercion in working with them. All activities should be based on awareness of the issue's importance.

The next step is the organization of a meeting of students with the heads of artistic and creative groups, where the manager emphasizes the artist's personal qualities, successes, achievements, etc. Further managers' actions should be aimed at helping in rehearsal and concert activities and supporting all members of artistic and creative groups. It is possible under the condition of creating an appropriate socio-cultural environment at the educational institution and the positive attitude of the university's teaching staff to the enrichment of students' formal education with non-formal arts. This support can be displayed in various ways, some of which are: showing sympathy for students who are involved in art; emphasis when communicating with students on the importance of versatile personality development for the future profession of a teacher; campaigning for the participation of future teachers in groups; respect for the traditions of active artistic and creative groups; recognition of participants of artistic and creative groups with certificates, diplomas, trips to festivals, competitions, excursions.

At this stage, the manager's authority softened since non-formal art education does not involve setting exact tasks (studying a particular work, giving a certain number of concerts a year, or participating in events). At the same time, the process of «soft» management of non-formal artistic and creative groups is complicated by the fact that it is impossible to define the exact content of their activities. Therefore, the manager cannot «let the situation go» because one of the tasks of non-formal art education at institutions of higher pedagogical education is the conformity of the activities of artistic and creative groups to the spiritual values of a person, the inadmissibility of crossing the line from modern youth art to manifestations of pseudo-spirituality and pseudo-morality.

The effectiveness of the activities of participants and leaders in artistic and creative groups is checked by the manager. It is based on determining the quality of non-formal art education. In general, it should be noted that the quality of higher education in Ukraine is characterized by the management aspect of the state (licensing, certification, and accreditation), unlike abroad, where governments and legislative bodies refuse rigid centralized management. For example, the main mechanism for determining the quality of higher education in Great Britain is internal and external evaluation, when the role of the student – the customer of educational services – becomes more significant. In Poland, it includes a self-assessment, a visit to the institution by a group of experts, and a final report. In France and the Scandinavian countries, the process of evaluating higher education is

shifting towards the full responsibility of educational institutions for their activities and regulation, in which the government plays a supporting role.

It is interesting, considering our problem, that one of the most promising methods of measuring the quality of higher education is «assessment according to the principle of added value». According to К. Павловський, we can talk about it at the university when its educational activity is not limited to the provision of knowledge but «focuses on forming the students' positions, seeking to enrich their personality through intangible added value, which is difficult to define and calculate, but which is evident»[879]. Ukrainian scientist Н. Сухова claims that the essence of this approach is that the teacher is not responsible for the average performance indicators but for the real step forward of everyone: an excellent student who did not achieve higher indicators for the current year (writing theses and participating in a conference, etc.), loses compared to those who are lagging, who during this time have significantly improved their knowledge and skills[880].

In the United States of America, this method of evaluating the quality of education is used by higher schools as direct, indirect, and applied. The direct method is used to find out the impact of an educational institution on the development of a student by measuring and comparing knowledge and skills at the beginning of education and after it ends. At the same time, the expected impact on the individual is compared with the achieved results: it is determined how much the higher educational institution is under or overworked (when the results are extremely high) in the development of a particular student. The indirect value-added assessment method aims to find the relationship between the student's behavior, activity, involvement in various types of extracurricular work, ability to work in a team, and academic and personal success. The applied method is used sometime after graduation from the university and makes it possible to find out how ready the graduate is for practical work. The expert final report provides a conclusion on trust, partial trust, or distrust of the higher educational institution in providing quality educational services[881]. Thus, the method of determining the quality of education based on added value is characterized by a focus on each individual, which also determines priorities in the educational services provision.

It should be emphasized that the substantiation of prospective requirements for the quality of higher education in Ukraine is also based on a personal approach. Thus, to solve the problem of the quality of professional training, it is proposed to reveal the essence of a person as a subject of activity, which will make it possible to activate not only personal structures but also to supplement them with a mechanism of self-regulation, the functioning of which is determined by personal characteristics. It is recommended to consider the quality of higher education as a function of arguments, among which there are such as the quality of programs, which makes it necessary to pay special attention to the definition of training goals following the needs of society, the search for new pedagogical methods to increase the activity of students; the quality of students who are the «raw material» that needs special attention to their problems; quality of internal and external infrastructures, etc. [882].

---

[879] Сафонова, В. Є. (2006). Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вища освіта України*, 3, 185.

[880] Сухова, Н.М. (2009). Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти XXI століття: європейський контекст. *Вісник Національного авіаційного університету*, 1, 172.

[881] Там само.

[882] Кремень, В.Г. (2005). *Освіта й наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ: Грамота.

From the above follows the importance of determining the quality of non-formal art education as a person-oriented approach, the management of which should be carried out based on the introduction of a culture of evaluation – the collection of relevant and reliable information for making the necessary decisions aimed at improving the art and educational activities and improving its results. The quality is determined based on the analysis by the head of the artistic and creative collective of the personal growth of each participant, as well as the presence of graduates who, after completing their studies at the university, continue to engage in the chosen type of artistic activity at the educational institution. At the same time, to determine the quality of non-formal art education in a higher education institution, the following can be taken into account: the number of artistic and creative groups at the university (their branching, taking into account the directions of artistic activity); the duration of their existence (many-year activity of the team testifies to the effectiveness of artistic and educational activities in it); some participants in each group; the number and quality of concert performances or exhibitions of artistic achievements of members of artistic and creative groups; results of participation in competitions and festivals, etc. It will lead to going beyond the usual, generalized approach to determining the level of development of future teachers' competencies and contribute to the emergence of reliable information about the importance of the convergence of formal and non-formal art education in artistic and creative groups in the course of professional student training at higher pedagogical educational institutions.

A significant process while managing non-formal art education is the work of organizing or supporting short-term art projects such as the «Faculty Talents», «University X-Factor», «Fairy Tale Theatre», «University Beauty», «People's Calendar» competitions, etc. Management activities, in this case, are carried out either from top to bottom (a manager with deputy deans (directors of institutes) for culture and educational work makes a decision to hold an event, inform the curators about it, who, in turn, convey the information to the cultural experts or directly to the students of the groups), or from the bottom up (members of the student self-government of the faculty discuss with students the issue of organizing a particular event, come up with a proposal at the level of the institute or university and, with the support of the manager, carry out the event). In such cases, not only members of artistic and creative groups (they are also students of academic groups participating in the event) but also the vast majority of future teachers are involved in artistic competence development. Often, as a result of the implementation of short-term projects, the heads of artistic and creative groups invite the cooperation of students who have shown a flair for one or another type of art. Sometimes periodic events contribute to the creation of new artistic and creative groups, for example, a theater of fairy tales or a cheerleading group. In this case, the manager of non-formal art education at the university contributes to providing the newly created team with passive and active elements of the material and technical base and, if necessary, a highly professional manager.

Thus, the management of non-formal art education in convergence with formal education at a higher institution of pedagogical education involves the activity of a manager whose core functions are the creation of an appropriate socio-cultural environment, construction of the necessary moral-psychological, socio-pedagogical relations between the participants of the process, analysis of the convergence of non-formal art education with formal education at the university, setting a goal, developing a strategy for the implementation of non-formal art education, defining the functions of each structural

department of non-formal art education, management consulting, provision of artistic and creative groups with the necessary resources: legal, informational, personnel, material and financial, and summarizing the results of non-formal art education.

Assistants to the manager of non-formal art education at the pedagogical university are the deputy deans of the faculties for culture and educational work, whose functions are the recruitment of students for consulting, implementation of expert consulting, participation in the organization of educational consulting (contribute to lectures, open classes, concert or exhibition activities), selection of information on resource provision of artistic and creative groups, support for the artistic and creative groups and their participants, and monitoring the process of students receiving non-formal art education.

The leading department in the provision of non-formal art education to students of institutions of higher pedagogical education is the heads of artistic and creative groups, who are responsible for the quality of artistic and educational activities. Their main functions are to determine the type of activity of the artistic and creative team, the organization of an artistic and creative group, and educational consulting. They determine the number of classes per week, the scope of the artistic and creative team, and form the repertoire and the group. Heads of artistic and creative groups choose work forms and methods, determine the type of concert or exhibition activity, and select a system for assessing the quality of non-formal art education.

Another structural department of non-formal art education at the university is student councils, as well as members of artistic and creative groups, which perform the functions of procedural consulting, which involves collecting information about the preferences, inclinations, and abilities of potential participants of non-formal artistic and creative groups and processing data obtained in the process of joint work with consultees; educational consulting, which aims at the educational and artistic orientation of future teachers, the formation of their desire to become members of artistic and creative groups to receive non-formal artistic education. They take an active part in the selection and provision of relevant theoretical and practical information to students in the form of lectures, concerts, exhibitions, and demonstrations of the artistic successes of artistic and creative teams, their members, and leaders in the form of certificates, diplomas, medals, cups, etc.; cooperation with participants of various artistic and creative groups to create scenarios and conduct joint cultural and educational events; active participation in artistic and creative groups of the university; assessment of the quality of received non-formal art education.

High-quality organization of non-formal art education in artistic and creative groups at a higher pedagogical education institution is an essential basis for solving one of the priority issues of modern teacher pedagogical training. It is the professional development of future teachers in accordance with the modern requirements of the development of Ukraine.

References:

Бех, І.Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*: монографія. Київ; Чернівці: Букрек.

Даниленко, Л.І. (2008). Менеджмент в освіті. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

Дмитренко, Г. А. (1996). *Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб.* Київ: ІЗМН.

Дубасенюк, О. А. (2018). *Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика*: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Зязюн, І. А. (2000) *Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук. метод. посібник*. Київ: МАУП.

Кравченко, Л. М. (2006). *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти:* монографія. Полтава: Техсервіс.

Кремень, В. Г. (2005). *Освіта й наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати.* Київ: Грамота.

Крижко, В.В. (2016). *Управління освітою: рефлексивний підхід:* кол. монографія. Бердянськ: Вид. Ткачук О. В.

Лук'янова, Л.Б. (2016). *Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти*: монографія. Київ: ІПООД НАПН України.

Сафонова, В.Є. (2006). Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вища освіта України*, 3, 245–254.

Сулаєва, Н. В. (2014). *Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах.* (Дис. доктора пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Сухова, Н.М. (2009). Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти XXI століття: європейський контекст. *Вісник Національного авіаційного університету*, 1, 170–174.

Шмалєй, С.В. (2006). Розвиток управлінського консалтингу у системі освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 9, 76–83.

Шулди, Г.О. (2009). Вплив субкультур на формування особистості в підлітковому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології:* зб. наук. пр. Т. 11, ч. 6, 464–471.

Олена Волярська, м. Братислава, Словаччина
https://orcid.org/0000-0002-6812-1154

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ

Анотація. *У дослідженні теоретично проаналізовано та виокремлено шляхи формування і розвитку медичної грамотності дорослих. Обґрунтовано, що грамотність з питань здоров'я є однією з ключових детермінант розвитку суспільства. Проаналізовано досвід дослідження грамотності в питаннях здоров'я дорослого населення Словаччини за проєктом VEGA Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки №1/0293/21 «Освіта для здоров'я дорослого населення». З'ясовано, що оцінка рівня грамотності з питань здоров'я серед дорослого населення України має стати базою розробки і реалізації заходів з підвищення її рівня. Встановлено, що зі зростанням рівня медичної грамотності більша частка дорослого населення усвідомлює її важливість для збереження і підтримки здоров'я (власного і громадського), що уможливлює виживання людства. До рекомендацій щодо впровадження європейського досвіду у сферу освіти дорослого населення України віднесено: удосконалення взаємодії інституцій на державному, регіональному та локальному рівнях; визнання неформальної та інформальної освіти дорослих обов'язковою інтегральною складовою підвищення*

медичної грамотності різних категорій дорослого населення; сприяння подальшій варіативності освітніх можливостей дорослого з метою збереження власного і громадського здоров'я.

Ключові слова: *доросле населення, медична грамотність, освіта дорослих, неформальна освіта, просвіта.*

Olena Voliarska, Bratislava, Slovakia

EUROPEAN EXPERIENCE IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF ADULT HEALTH LITERACY

Annotation. *In the research theoretically analyzes and identifies the ways of forming and development adult health literacy. It is substantiated that health literacy is one of the key determinants of society development. The experience of studying health literacy in the adult population of Slovakia under the VEGA project of the Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic No. 1/0293/21 «Education for Adult Health» is analyzed. It was found that the assessment of the level of health literacy among the adult population of Ukraine should become the basis for the development and implementation of measures to improve its level. It is established that with the growth of the level of health literacy, a greater proportion of the adult population realizes its importance for the preservation and maintenance of health (personal and public), which makes it possible for humanity to survive. The recommendations for the implementation of European experience in the field of adult education in Ukraine include: improving the interaction of institutions at the state, regional and local levels; recognition of non-formal and informal adult education as a mandatory integral component of improving health literacy of different categories of adults; promotion of further variability of educational opportunities for adults in order to preserve their own and public health.*

Keywords*: adult population, health literacy, adult education, non-formal education, education*

Сутність грамотності в питаннях здоров'я як розуміння усунення факторів ризику для здоров'я, стосується філософських, соціальних, політичних та економічних аспектів. Так філософські аспекти полягають у виборі ціннісних орієнтирів особистості щодо здоров'я, соціальні, економічні – у збереженні трудових ресурсів, здатності до суспільно-корисної діяльності, політичні – у підвищенні розвитку суспільства з метою поліпшення добробуту населення. Психологічна складова формування медичної грамотності визначається перевагами, мотивацією в поведінці дорослих щодо збереження, відновлення здоров'я, а медична – у формуванні потреби в підвищенні цієї грамотності.

Світова пандемія COVID-19 посилила нагальну потребу в активізації державної політики європейських країн щодо підвищення рівня медичної компетентності серед різних категорій дорослих. Проведення наукових досліджень рівнів медичної грамотності дорослого населення сприяє оприлюдненню інформації щодо здоров'я населення під час масштабних негативних подій у країнах.

У європейській психолого-педагогічній теорії і практиці вивчення проблем медичної грамотності дорослого населення, проведення наукових досліджень щодо розробки шляхів підвищення рівнів медичної грамотності різних вікових категорій дорослого населення є достатньо новими.

Актуальні питання, пов’язані з теорією та методологієюпошуку шляхів підвищення медичної грамотності дорослого населення знаходяться у сфері наукових інтересів як зарубіжних так й українських науковців. Так, науковці Л. Пааккарі та О. Пааккарі[883] вивчали медичну грамотність як результат навчання, визначивши й обґрунтувавши необхідні його складові.

Нам імпонує розуміння української дослідниці Н. Рингач значущості медичної грамотності як «можливості застосування власних знань і використання навичок для практичних дій, активності на шляху збереження і укріплення власного здоров’я і здоров’я від рівня родини, громади до вирішення проблем громадського здоров’я на державному рівні»[884].

Високо оцінюючи здобутки науковців, слід зазначити, що нині відсутні комплексні дослідження, які присвячені формування і розвитку медичної грамотності різних категорій дорослого населення.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати європейський досвід та виокремити шляхи формування і розвитку медичної грамотності дорослих в умовах сучасних обмежень.

Завданнями дослідження є: теоретичне обґрунтування медичної грамотності дорослих як показника розвитку суспільства; висвітлення досвіду європейських країн з дослідження медичної грамотності дорослих; виокремлення ідей та рекомендацій щодо впровадження європейського досвіду з розвитку медичної грамотності різних категорій дорослого населення в освітню сферу України.

Для реалізації мети і завдань дослідження нами виокремлено такі методологічні підходи у трьох класах: 1) підходи, що визначають структуру моделі: компетентнісний, системний; 2) підходи, що характеризують визначальні компетентності, пов'язані зі здоров'ям: аксіологічний, культурологічний; 3) підходи, що обґрунтовують інструментарій дослідження: андрагогічний, ґендерний (див. рис.1):

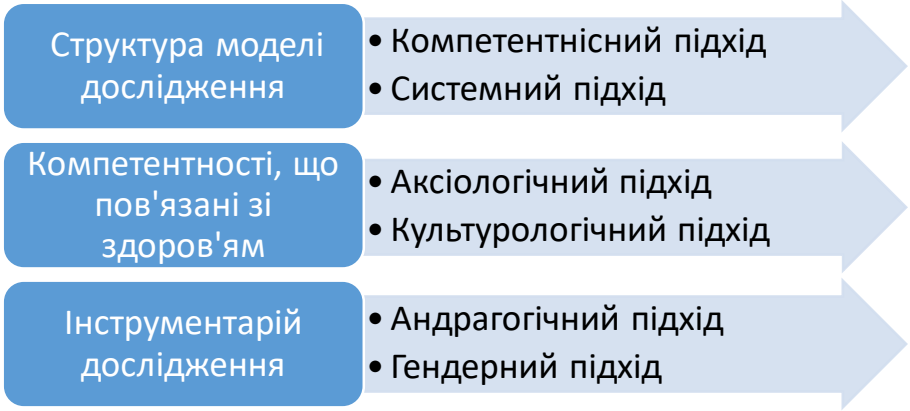


Рис. 1. Методологічні підходи щодо вивчення європейського досвіду формування і розвитку медичної грамотності дорослих в умовах сучасних обмежень.

Окрему увагу надаємо підходам, що визначили інструментарій дослідження. Так, андрагогічний підхід у контексті дослідження ми розуміємо як методологічну платформу, що передбачає моделювання дослідження на основі андрагогічних принципів і технологій, орієнтованих на освіту дорослих, що дозволяє будувати

[883] Paakkari, L., Paakkari, O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education,* 112 (2), 133-152.

[884] Рингач, Н. О. (2020). Грамотність з питань здоров’я і досягнення цілей сталого розвитку в Україні. *Демографія та соціальна економіка*, 2 (40), 81.

дослідницький процес на основі наявного професійного та життєвого досвіду досліджуваних осіб.

Під гендерним підходом розуміємо врахування зв'язку між гендерною складовою (гендерними уявленнями, стереотипами та установками учасників дослідження) рівня потенціалу здоров'я та іншими його характеристиками: етнічними, віковими та регіональними.

Варто підкреслити, що кожен із виділених на рис. 1 підходів має свої переваги та недоліки, комплексність їх використання дозволяє досягти синергії позитивних характеристик досліджуваного явища, переваг підходів та нівелювати їх слабкі характеристики чи обмеження у методологічних можливостях.

Теоретичний аналіз зарубіжних наукових досліджень з проблем медичної грамотності дозволив стверджувати, що медична грамотність різних категорій дорослого населення має вивчатися на макро- та мікрорівні в різних вікових категоріях суб'єктів, з урахуванням їхніх психологічних, гендерних та соціальних особливостей. Тому ми вважаємо за необхідне розробити методологію дослідження у контексті соціально-конструктивістської парадигми. Застосування цієї парадигми пов'язане з акцентом на взаємозалежності структур і практик, які створюють певний порядок.

На підставі опрацьованих методологічних підходів було сформульовано робочу концепцію дослідницької діяльності. Медична грамотність є ключовим фактором здоров’я людини. Недостатній рівень медичної грамотності є важливим чинником виснаження людських і фінансових ресурсів у сфері охорони здоров’я та перешкодою для сталого розвитку суспільства. Зауважимо, що поточні зусилля щодо зниження передчасної смертності серед дорослого населення включають підвищення обізнаності про фактори ризику. Беззаперечним є зв’язок між медичною грамотністю дорослого населення та обізнаністю про зовнішні і внутрішні чинники ризику для здоров’я людини.

У процесі виконання дослідження було використано комплекс теоретичних методів: аналіз нормативно-законодавчої, андрагогічної та психолого-педагогічної літератури; порівняння, систематизація та узагальнення результатів опрацьованих наукових джерел.

Дослідження рівнів медичної грамотності (грамотності в питаннях здоров’я) дорослого населення проведено у багатьох європейських країнах. Відзначимо, що зарубіжними науковцями виокремлено та узагальнено таке розуміння медичної грамотності (МГ) дорослих:

1) як грамотності в питаннях здоров’я, яка характеризує здатність дорослої людини підтримувати й зберігати власне здоров’я[885];

2) як якості дорослих отримувати розуміти, усвідомлювати та оцінювати інформацію про здоров’я[886];

3) як ключової детермінанти здоров'я, як важливої форми соціального капіталу[887].

---

[885] Paakkari, L., &Paakkari, O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education,* 112 (2), 133-152.

[886] Sorensen, K., &Brand, H. (2014). Health literacy lost in translations? Introducing the European Health Literacy Glossary. *Health Promotion International*, 29 (4), 634–644.

[887] Zheng, M. et al. (2018). The relation ship between health literacy and quality of life: a systematic review and meta-analysis. *Health Qual Life Outcomes,* 16 (201), pp. 1–10. https://doi.org/10.1186/s12955-018-1031-7

Медична грамотність або грамотність у сфері здоров'я дорослого населення передбачає мотивацію, інформацію, знання та компетенції дорослих осіб, які дозволяють їм розуміти, оцінювати та застосувати інформацію про здоров'я для того, щоб робити висновки та приймати рішення у повсякденному житті щодо здоров'я, профілактики хвороб та зміцнення здоров'я з метою підтримки або покращення якості життя впродовж життя.

Медична грамотність дорослих є складним соціально-психологічним феноменом, на який впливають мінливі соціальні, культурні та психологічні умови. Медична грамотність дорослого населення є однією із значних характеристик документа Здоров'я-2020 – підґрунтя європейської політики охорони здоров'я, ухваленої державами-членами ЄС у 2012 р. Тому вона потребує детального вивчення.

Європейське дослідження з медичної грамотності (HLS-EU) проводилося у 2011 р. у восьми європейських країнах: Австрія, Болгарія, Німеччина (Північний Рейн-Вестфалія), Греція, Ірландія, Нідерландах, Польщі та Іспанії. У кожній країні було опитано випадкову вибірку з приблизно 1000 громадян ЄС дорослого віку (від 15 років і старше), в результаті чого загальна вибірка склала приблизно 8000 респондентів. Збір даних проводився методом особистого інтерв'ю за допомогою стандартизованої анкети[888].

Опитування громадян у вищезазначених провідних європейських країнах за допомогою анкети, розробленої Європейським інструментом оцінки медичної грамотності (The European Assessment Tool for HL), показало, що 12% респондентів мають погану (недостатню) публічну МГ, а 35% оцінюють її як проблематичну. Обмежена (погана та проблемна) МГ коливається від 29% у Нідерландах до 62% у Болгарії, що означає, що вона є проблемою для значної частки населення Європи[889].

Результати дослідження рівнів медичної грамотності показують, що майже половина опитаних європейців мають недостатні або проблемні навички здоров'я. Низький рівень медичної грамотності асоціюється з гіршим здоров'ям, меншою медичною самодостатністю, частішими госпіталізаціями та вищими витратами на охорону здоров'я для дорослих. Виявлено також спільну проблему в усіх досліджуваних країнах: значна частина лікарів і пацієнтів не готові до взаємодії в умовах соціальних обмежень за допомогою дистанційних технологій.

Узагальнюючи європейські дослідження, відзначимо, що найбільш уразливими є групи дорослих з низьким соціальним статусом (які мають нижчі показники за такими ознаками: самооцінка статусу, рівень освіти та доходу, мають проблеми зі сплатою внесків на охорону здоров'я тощо); з гіршим станом здоров'я, що визначається за самооцінкою стану здоров'я, наявністю хронічних захворювань та обмежень в активності через розлади здоров'я; люди похилого віку[890].

В Україні дослідження рівнів медичної грамотності дорослого населення не було проведено. Окремо наголосимо на соціологічному дослідженні рівнів санітарної грамотності українських лікарів на прикладі фахівців з управління охороною здоров’я,

[888] HLS-EU Consortium (2012): Comparative report of health literacy in eight eu member states. The european health literacy survey HLS-EU. http://www.health-literacy.eu

[889] Sorensen K. et al. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *Eur J Public Health*, 25 (6), pp. 1053–1058. URL: https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043

[890] Sorensen, K., &Brand, H. (2014). Health literacy lost in translations? Introducing the European Health Literacy Glossary. *Health Promotion International*, 29 (4), 634–644.

яке було проведено у 2018–2019 роках на базі Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика[891].

Опрацювання результатів проведеного емпіричного дослідження серед лікарів (аналіз їхніх відповідей на анкету з оцінювання суб'єктивного сприйняття респондентами труднощів у вирішенні проблем, пов'язаних зі здоров'ям, та аналіз виступів респондентів під час подальшої дискусії у групі) дозволили дослідниці встановити наявність проблем, насамперед щодо можливості застосування лікарями власних знань і навичок для практичних дій.

Цікавим є те, що, попри досить поінформованість лікарів із питань здоров'я, медичну грамотність навіть цієї групи дорослих не можна назвати високою. Виявлено, що практично всі опитані лікарі розуміли потребу у додатковому навчанні й отриманні навичок і інструментів просвітньої роботи здоровими пацієнтами та їх оточенням.

Проаналізуємо досвід Словаччини з встановлення та системного формування і розвитку медичної грамотності дорослого населення. У Словаччині впродовж 2022–2023 рр. проводилося наукове дослідження за проєктом VEGA Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки № 1/0293/21 «Освіта для здоров'я дорослого населення» (2022–2023) представниками кафедри педагогіки та андрагогіки філософського факультету Університету Коменського в Братиславі[892].

У ході опитування за адаптованим і модифікованим європейським інструментом оцінювання рівня медичної грамотності (The European Health Literacy Survey Questionnaire, HLS_EU_Q47)[893] (різних категорій дорослих було встановлено, що більшість респондентів має недостатній рівень медичної грамотності і розуміє потребу у додатковому навчанні з питання збереження і підтримки здоров'я. Таке додаткове навчання може запропонувати дорослим система неформальної освіти.

У Словаччині послуги у сфері неформальної освіти дорослих з підвищення їхньої медичної грамотності надають комерційні бізнес-консалтингові компанії, громадські (некомерційні) організації, університети третього віку для сеньйорів, церкви та профспілки, поширеними є дистанційні курси медичної спрямованості. Медична просвіта реалізується у громадських суспільних рухах, спортивних секціях, творчих гуртках, де громадяни мають змогу проводити разом вільний час. Неформальна та інформальна освіта дорослих у Словаччині розвиваються у контексті таких напрямів: відродження традицій громадської освіти у громадах; створення роботодавцями оптимальних умов для саморозвитку своїх працівників в умовах підприємств, організацій, установ; активна підтримка освітньої діяльності людей пенсійного віку.

Як приклад можна навести діяльність недержавного об'єднання «Ліга психічного здоров'я». Це неполітичне, благодійне, непрофесійне, незалежне об'єднання за інтересами громадян та юридичних осіб, метою якого є активна пропаганда психічного здоров'я. Фінансується за рахунок схвалених проєктів із грантових схем міністерств Словацької Республіки, грантових заявок від приватних компаній і фондів, громадського збору на вулицях і пожертвувань через донорський портал. Кожного

[891] Рингач, Н.О. (2020). Грамотність з питань здоров'я і досягнення цілей сталого розвитку в Україні. *Демографія та соціальна економіка*, 2 (40), 71–88. URL: https://doi.org/10.15407/dse2020.02.071

[892] Matulčík, J., &Voliarska, O. (2022). Metodika prieskumu zdravotnej gramotnosti dospelých na Slovensku. Edukacja i społeczeństwo VII. Zbiór artykułów naukowych. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. Opole: wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Polska, 254– 259. ISBN 978-83-66567-41-2.

[893] HLS-EU Consortium (2012): Comparative report of health literacy in eight eu member states. The european health literacy survey HLS-EU. URL: http://www.health-literacy.eu

року фахівці цього об'єднання проводять проводим одну загальнонаціональну компанію, мета якої – знизити стигматизацію психічних розладів і підвищити обізнаність дорослого населення про психічне здоров'я.

Розглянемо формування і розвиток медичної грамотності дорослих в умовах неформальної та інформальної освіти в східно європейських країнах.

Феномен неформальної освіти дорослих привертав увагу зарубіжних й українських дослідників. Його важливість обґрунтовано О. Аніщенко, Н. Ничкало, Л. Лук'яновою, Ю. Матульчиком та ін.

Узагальнюючи наукові дослідження В. Дочекала (2015) та Ю. Матульчика (2005), відзначимо, що неформальну освіту дорослих науковцями схарактеризовано як свідоме навчання, організоване під керівництвом фахівця у галузі освіти дорослих. Неформальна освіта відкрита і добровільна з точки зору учасників[894] (Dočekal, 2015; Matulčík, 2004).

Українськими науковцями О. Аніщенко, Л. Лук'яновою, С. Приймою констатовано, що неформальна освіта відповідає потребам і запитам окремих категорій дорослого населення в спеціалізованих навчальних (освітніх) центрах, шляхом отримання освітніх послуг в різних закладах, установах, на курсах, у гуртках за інтересами, завдяки спілкування у дистанційному форматі, наприклад, за допомогою мережі Інтернет. Знання, які отримують дорослі в такий спосіб не відповідають дидактичним принципам (науковості, доступності, системності тощо) і ніколи не завершуються отриманням дипломів. Водночас, можливо отримати сертифікат чи свідоцтво про проходження навчання. Такий тип освіти спрямований на задоволення освітніх потреб різних категорій дорослих[895].

У статті О. Аніщенко «Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку»[896] акцентовано увагу на тому, що неформальна освіта в структурі освіти дорослих є «соціальним індикатором людиновимірності політики держави, й одним із шляхів досягнення соціально-економічного добробуту, й інструментом просування ідей суспільства, що навчається»[897]. Отже, неформальна освіта забезпечує соціальну інтеграцію різних категорій дорослих громадян, сприяє підвищенню статусу дорослої людини у суспільстві та її конкурентоспроможності в умовах ринку праці.

Неформальна освіта є сучасним трендом освіти в європейських країнах. Упродовж тривалого періоду в європейських країнах неформальну освіту дорослих вважають як такою, що реалізується поза формальною системою освіти, зазвичай є добровільною, короткотривалою та характеризується організованою, цілеспрямованою ініціативністю дорослої людини. Неформальну освіту, на нашу думку, можна розглядати одночасно як суспільну підсистему, так і автономну складну систему, що яку можна класифікувати за цілями, рівнями, ступенями й формами.

---

[894] Dočekal, V. (2015). Integrál Andragogy in the Czech Republic. The Sociál Role of Adult Education in Central Europe. Debrecen: University of Debrecen, Department of Andragogy, 213-219; Matulčík, J. (2004). Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahranič. Bratislava.

[895] Аніщенко О., Лук'янова, Л. & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа*, 11-12, 3-7.

[896] Аніщенко, О. В. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 21 (1), 18–34. URL: https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34

[897] Там само. С. 29.

Предметом наукового пізнання можуть виступати як окремі підсистеми, так і їхній взаємозв‘язок у динаміці.

Інформальну освіту науковці розуміють як передбачене самоорганізоване здобуття людиною певних компетентностей, наприклад, під час професійної, громадської або іншою діяльності, або під час дозвілля.

У контексті нашого дослідження викликає інтерес досвід організації неформальної освіти дорослих з питань здоров’я в таких країнах Європи як Польща, Словаччина, Чехія. До основних принципів цієї освіти у визначених країнах є гнучкість, варіативність і прагматичність (професіоналізація).

В Україні медична освіта забезпечується мережею медичних, фармацевтичних і стоматологічних коледжів, інститутів, академій та університетів, які віднесено до формальної освіти. Представниками в сфері неформальної медичної освіти в Україні є Асоціація стоматологів України, Асоціація інфекціоністів України, Асоціація нейрохірургів, Асоціація «Виробники ліків України», Всеукраїнське лікарське товариство, громадська організація «Асоціація медиків Революції Гідності», громадські організації «Асоціація фахівців з формування здорового способу життя», «Всеукраїнська фармацевтична палата», громадська спілка «Українське агентство з оцінки технологій охорони здоров'я», Київське відділення громадської організації «Українська асоціація сприяння охороні здоров'я населення», Асоціація організаторів охорони здоров'я Дніпропетровської області, Національна лікарська рада України, Українська асоціація сімейної медицини, всеукраїнська громадська організація «Спілка громадських організацій «Народна рада» тощо. Відмітимо, що багато лікарських асоціацій і товариств об’єдналися на початку 2015 р. у Національну лікарську раду. Їх діяльність спрямована на проведення просвітницьких заходів з проблем медичної освіти різних категорій дорослих.

Необхідність розвитку обізнаності населення через дистанційну та комбіновану освіту дорослих підкреслюється в статтях українських дослідників у галузі освіти дорослих[898].

Позитивно оцінюючи досвід провідних європейських країн, можна виокремити прогресивні ідеї щодо впровадження європейського досвіду у сферу медичної освіти дорослого населення України:

1) визнання неформальної та інформальної освіти дорослих обов’язковою інтегральною складовою підвищення медичної грамотності різних категорій дорослого населення;

2) сприяння подальшій варіативності освітніх можливостей дорослого з метою збереження власного і громадського здоров’я.

3) перспективною є ідея навчання постачальників медико-санітарної допомоги умінням і навичкам організації повноцінного спілкування з метою надання просвітницької допомоги людям з обмеженою медичною грамотністю. Таке навчання має бути націлене на поліпшення у лікарів і фельдшерів навичок спілкування і розуміння фізіологічних особливостей, гендерних відмінностей різних вікових груп дорослого населення;

[898] Nychkalo, N. et al. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experince. *Information Technologies and Learning Tools*, 90 (4), 162–172. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882

4) мають бути поліпшені навички медичних працівників, які необхідні для заохочення осіб із хронічними захворюваннями до того, щоб вони вчилися один в одного, створювали соціальне партнерство, спільно ставили цілі та змінювали свою поведінку в сфері збереження і підтримки здоров'я.

Окремо необхідно рекомендувати медичним закладам, установам системи освіти та охорони здоров'я виділяти кошти на професійну освіту фахівців, які працюють безпосередньо з дорослим населенням.

Нині потрібні фахівці нового типу, які можуть спрямовувати і мотивувати дорослих до охорони здоров'я. Такі фахівці потрібні в місцевих громадах, в усіх лікувальних установах, щоб виступати в ролі захисників, порадників.

Серед перспективних напрямів розвитку медичної грамотності дорослих в умовах неформальної освіти, на нашу думку, варто виокремити такі: упровадження культурних проєктів медичної спрямованості, популяризація ідей просвіти різних категорій дорослого населення в сфері охорони, підтримки і віднослення здоров'я, створення освітнього середовища для зацікавлених категорій дорослих у медичних закладах, як провайдерів освітніх послуг у місцевих громадах.

Отже, формування і розвиток медичної грамотності дорослих засобами неформальної та інформальної освіти має будуватися на основних європейських засадах: особистої ініціативності самих дорослих; активності громадських організацій; фінансової підтримки органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування. Оцінка рівня грамотності з питань здоров'я серед дорослого населення європейських країн має стати базою розробки і реалізації заходів з її підвищення.

Бути грамотним у питаннях здоров'я означає розглядати власне здоров'я та здоров'я своєї сім'ї і громади в контексті соціального здоров'я, усвідомлювати і розуміти, які чинники впливають на нього. Людина з достатнім рівнем медичної грамотності, здатна брати на себе відповідальність за власне здоров'я, а також за здоров'я оточуючих. Фокус врахування рівня медичної грамотності дорослих стосується не лише індивідуальної трансформації людини у сфері здоров'я, а й суспільної трансформації з точки зору зв'язку медичної грамотності з економічним зростанням, соціокультурними та політичними змінами в громаді чи суспільстві.

Узагальнимо рекомендації з формування і розвитку медичної грамотності різних категорій дорослого населення на трьох рівнях: державному, регіональному та на рівні інституцій і закладів охорони здоров'я та освіти.

На державному рівні, враховуючи важливість для суспільства медичної грамотності осіб дорослого віку, має бути забезпечення впровадження політики щодо підвищення її рівня серед всіх категорій дорослого населення, передбачивши належне фінансування, організацію проєктів, спрямованих на формування та розвиток обізнаності про власне здоров'я. Також необхідна спільна взаємодія між інституціями Міністерства охорони здоров'я, Міністерства освіти і науки і Міністерство соціальної політики, що є особливо важливим для організації інформаційної політики, складання освітньо-методичних матеріалів, інформування і просвіти населення, розробки освітніх програм та тренінгів для фахівців, що працюють з різними категоріями дорослих.

В якості інструментів державної політики пропонуємо широке поширення просвітницької роботи з дорослими: висвітлення питань в засобах масової інформації, на офіційних сторінках медичних закладів та установ, у соціальних мережах,

розширення доступу фізичних осіб до спеціалізованих Інтернет-порталів і Інтернет-платформ для пацієнтів, консультування та організація освітніх послуг в громадах, центрах освіти дорослих та університетах третього віку.

На регіональному рівні необхідно оприлюднювати та пропагувати теоретичну і практико орієнтовану інформацію про сферу здоров'я та особливості підтримки, збереження і відтворення здоров'я; доводити до широкого загалу існуючі можливості щодо попередження захворювань серед дорослого населення; інформувати про права громадян у сфері охорони здоров'я та обмеження їх дій.

На рівні інституцій і закладів зі сфери охорони здоров'я та освіти необхідно розширяти спектр надання освітніх та інформативних послуг щодо збереження, підтримки, відновлення здоров'я різних категорій дорослого населення. На цьому рівні слід приділити увагу саме неформальній освіті дорослих. У сучасних умовах різного роду обмежень вважаємо перспективним напрямом підвищення медичної грамотності дорослого населення просвітницьку діяльність закладів та установ неформальної освіти.

До основних рекомендацій щодо впровадження європейського досвіду з розвитку медичної грамотності різних категорій дорослого населення в освітню сферу України нами віднесено такі:

1. Удосконалити взаємодію інституцій і фахівців на державному, регіональному та локальному (рівень інституцій і закладів систем охорони здоров'я та освіти) рівнях з метою формування і розвитку медичної грамотності різних категорій дорослого населення.

2. Здійснювати формування і розвиток медичної грамотності дорослого населення засобами неформальної та інформальної освіти дорослих. Ці типи освіти повинна бути інтегровані в систему медичної освіти дорослих.

3. Сприяти подальшій варіативності освітніх можливостей дорослої людини з метою збереження, підтримки й відтворення власного і громадського здоров'я.

Таким чином, результати запропонованого дослідження можуть бути використані при розробці державної політики у сфері педагогічної освіти, охорони здоров'я, освіти дорослих, гендерної статистики; у державному управлінні при розробці концепцій демографічної політики; при вивченні законодавства, оформленні навчально-методичних матеріалів; у діяльності соціальних та психологічних служб для населення.

У подальшому необхідне проаналізувати досвід провайдерів освіти дорослих у сфері охорони здоров'я, серед яких провідна роль віднесена лікарським асоціаціям і спілкам. Також слід приділити увагу розгляду перспектив розвитку медичної грамотності різних категорій дорослих у контексті гендерно-нерівноправних відношень у засобах масової інформації і рекламних заходах щодо розуміння цієї грамотності у чоловіків і жінок, розповсюдження чоловічого/жіночого розуміння підтримки й збереження здоров'я.

Список літератури:

Аніщенко, О.В. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 21 (1), 18–34. URL: https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34

Аніщенко О., Лук'янова, Л. & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа*, 11-12, 3-7.

Рингач, Н.О. (2020). Грамотність з питань здоров'я і досягнення цілей сталого розвитку в Україні. *Демографія та соціальна економіка*, 2 (40), 71–-8. URL: https://doi.org/10.15407/dse2020.02.071

Dočekal, V. (2015). Integrál Andragogy in the Czech Republic. The Sociál Role of Adult Education in Central Europe. Debrecen: University of Debrecen, Department of Andragogy, 213-219.

HLS-EU Consortium (2012): Comparative report of health literacy in eight eu member states. The european health literacy survey HLS-EU. URL: http://www.health-literacy.eu

Matulčík, J. (2004). Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahranič. Bratislava.

Matulčík, J., &Voliarska, O. (2022). Metodika prieskumu zdravotnej gramotnosti dospelých na Slovensku. Edukacja i społeczeństwo VII. Zbiór artykułów naukowych. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. Opole: wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Polska, 254– 259. ISBN 978-83-66567-41-2.

Nychkalo, N. et al. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experince. *Information Technologies and Learning Tools*, 90 (4), 162–172. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882

Paakkari, L., &Paakkari, O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education,* 112 (2), 133-152.

Sorensen K. et al. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *Eur J Public Health*, 25 (6), 1053-1058. URL: https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043

Sorensen, K., &Brand, H. (2014). Health literacy lost in translations? Introducing the European Health Literacy Glossary. *Health Promotion International*, 29 (4), 634-644.

Zheng, M. et al. (2018). The relation ship between health literacy and quality of life: a systematic review and meta-analysis. *Health Qual Life Outcomes,* 16 (201), 1-10. URL: https://doi.org/10.1186/s12955-018-1031-7

Nataliia Terentieva, Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-3238-1608
Constantinov Valentin, Chisinau, Moldova
https://orcid.org/0000-0001-9578-1134

POSIBILITĂȚILE DE UTILIZARE A POTENȚIALULUI MUZEAL ÎN EDUCAȚIE: EXPERIENȚA UCRAINEI ȘI A MOLDOVEI

Abstract. *Scopul publicației este de a sublinia potențialul pedagogiei muzeale (activități muzeale-educative și cultural-sociale) de a îmbunătăți calitatea formării specialiștilor de înaltă profesioniști pentru diverse domenii ale economiei, în special sectorul educațional din Ucraina și Moldova.*

Din punctul nostru de vedere, pentru a realiza acest lucru, cadrele didactice din instituțiile de învățământ superior ar trebui să atragă nu doar mijloacele de ultimă generație, ci și să le adapteze și să le modernizeze pe cele tradiționale care nu și-au pierdut potențialul

de dezvoltare a personalității viitorului și specialist de lucru atât în sfera educațională, cât și în alte domenii ale economiei Vedem mijloacele și potențialul pedagogiei muzeale ca una dintre aceste direcții.

Autorii au ajuns la următoarele concluzii: – complexele muzeale ca centre sociale și culturale sunt o componentă a comunităților teritoriale, activitățile acestora contribuind la păstrarea memoriei istorice și a patrimoniului cultural al națiunii; – comunicarea muzeu-educativă este funcţia de conducere şi competenţa profesorului muzeal; – rolul tururilor virtuale ale complexelor muzeale este în creștere în construirea procesului educațional și îmbunătățirea calității viitoarei pregătiri a specialiștilor; – mijloacele pedagogiei muzeale nu și-au pierdut semnificația și posibilitățile potențiale de aplicare adecvată pentru îmbunătățirea calității și eficienței procesului educațional de formare a personalului de înaltă calificare.

Cuvinte cheie: *pedagogie muzeală, Ucraina, Moldova, pregătire profesională, cultură, educație.*

Наталія Терентьєва, м. Київ, Україна
Валентин Константінов, Кишинів, Молдова

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗЕЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ОСВІТІ: ДОСВІД УКРАЇНИ І МОЛДОВИ

Анотація. *Метою публікації визначаємо окреслення потенціалу засобів музейної педагогіки (музейно-освітньої та культурно-соціальної діяльності) для підвищення якості підготовки висококопрофесійних фахівців для різних сфер господарства, зокрема й освітньої в Україні та Молдові.*

З нашої точки зору, професорсько-викладацький склад закладів вищої освіти має залучати для досягнення зазначеного не лише новітні засоби, а й адаптувати та осучаснювати традиційні, які не втратили свого потенціалу для розвитку особистості майбутнього та діючого фахівця як для освітньої сфери, так і інших галузей господарства. Одним з таких напрямів вбачаємо засоби та потенціал музейної педагогіки.

Автори дійшли таких висновків: – музейні комплекси як соціально-культурні центри є складовою територіальних громад, їх діяльність сприяє збереженню історичної пам'яті та культурного надбання нації; – музейно-освітня комунікація є провідною функцією та компетентністю музейного педагога; – зростає роль віртуальних екскурсій музейними комплексами у побудові освітнього процесу та підвищенні якості майбутніх підготовки фахівців; – засоби музейної педагогіки не втратили своєї значущості та потенційних можливостей доцільного застосування для підвищення якості і ефективності освітнього процесу підготовки кадрів вищої кваліфікації.

Ключові слова: *музейна педагогіка, Україна, Молдова, професійна підготовка, культура, освіта.*

Nataliia Terentieva, Kyiv, Ukraine
Valentin Constantinov, Chisinau, Moldova

POSSIBILITIES OF MUSEUM POTENTIAL' USING IN EDUCATION: THE EXPERIENCE OF UKRAINE AND MOLDOVA

Abstract. *The purpose of the publication is to outline the potential of museum pedagogy (museum educational and socio-cultural activities) to improve the quality of training of highly professional specialists for various sectors of the economy, including education in Ukraine and Moldova.*

From our point of view, the teaching staff of higher education institutions should use not only the latest tools to achieve this but also adapt and modernize traditional ones that have not lost their potential for the development of the personality of a future and current specialist both in the educational field and in other sectors of the economy. One of these areas is the means and potential of museum pedagogy.

The authors came to the following conclusions: – museum complexes as socio-cultural centers are part of territorial communities, and their activities contribute to the preservation of historical memory and cultural heritage of the nation; – museum educational communication is the leading function and competence of a museum educator; – role of virtual tours of museum complexes in developing the educational process and improving the quality of future training is growing; – means of museum pedagogy have not lost their importance and potential for appropriate use to improve the quality and efficiency of the educational process of training highly qualified personnel.

Introducere. În ciuda reformelor structurale constante în sfera educațională, procesul de pregătire a specialiștilor pentru instituțiile de învățământ nu reflectă întotdeauna așteptările și viziunile publice ale funcționarilor. Sarcinile învățământului superior sunt să ia în considerare nevoile urgente ale caracteristicilor interne și regionale prezente, ale tendințelor globale și ale caracteristicilor migrației, schimbărilor pieței și păstrarea viziunii tradiționale de formare a unei elite înalt profesionale capabile să mențină standardul înalt al învățământului superior la nivel internaţional. Implementând în practică cerințele declarate în documentele de stat pentru calitatea educației în general și pentru specialiștii din domeniul educațional, în special, profesorii nu trebuie să uite de noile tehnologii și calități umane care fac posibilă trezirea interesului în rândul studenţilor pentru viitorul lor profesional şi pentru diferite activități menite să contribuie la dezvoltarea profesională. Din punctul nostru de vedere, cadrele didactice din instituțiile de învățământ superior ar trebui să atragă nu doar cele mai noi mijloace pentru a realiza acest lucru, dar totodată să le adapteze și să le modernizeze pe cele tradiționale care nu și-au pierdut potențialul de dezvoltare a personalității viitorului și a specialistului actual, atât pentru sfera educaţională cât şi pentru alte sfere de activitate: economie sau industrie. Acest lucru, credem, poate fi realizat prin sporirea mijloacelor și potențialului pedagogiei muzeale.

În contextul actualizării standardelor învățământului superior și gimnazial, componenta variabilă a curriculei de specialități, în special pedagogice, devine din ce în ce mai relevantă, întrucât studenţii sunt cei care trebuie să implementeze principalele prevederi ale noilor standarde. Proiectul Standardului de Stat al Învățământului Secundar de bază prevede formarea următoarelor competențe-cheie în rândul tinerilor elevi: fluență în limba de stat; capacitatea de a comunica în limba lor maternă (dacă este diferită de cea a statului); capacitatea de a comunica în limbi străine; competență matematică; competențe

în domeniul științelor naturii, ingineriei și tehnologiei; inovaţie; competența de mediu; competență de informare și comunicare; învățarea pe tot parcursul vieții; competență civilă și socială; competență culturală; antreprenoriat și alfabetizare financiară. Formarea acestor competențe depinde în mare măsură de calitățile personale, abilitățile, experiența personală socială și culturală a celor care le vor forma.

Efortul trebuie să vină din ambele părţi atât ale profesorului titularului cursului, precum şi din partea studenţilor, cei care în scurt timp vor deveni ei înşişi promotorii unor concepţii novatoare în învăţământ. Pedagogia modernă a venit cu multe formule de îmbunătăţire a educaţiei în general, de precizare a unor aspecte propune o nouă viziune asupra lumii înconjurătoare, de impact al lumii înconjurătoare asupra omului şi de impact al activităţii umane asupra mediului în general. Mediul şi omul, precum şi interacţiunea celor doi sunt elementele cheie atât a esenţei muzeistice, pe ceea ce muzeistica îşi bazează existenţa, precum şi a subiectelor omniprezente în operele muzeistice. Există o legătură comparabilă de altfel prin care impactul mediului asupra omului este acelaşi ca şi impactul pe care muzeul îl poate avea în procesul educaţional asupra tineretului studios. Diapazonul tematic muzeistic de asemenea poate fi utilizat pentru formarea unor percepte în diferite domenii, nu numai cel al istoriei. Muzeul este cel care promovează valorile estetice la tânăra generaţie şi numai folosirea adecvată a potenţialului muzeistic este în stare să stabilească o legătură armonioasă între trăirile interne, lumea interioară a tinerilor şi interesele lor, predispoziţiile lor spre anumite teme sau domenii pe care ei le însuşesc. Fireşte că aici este vorba şi de capacitatea profesorului de a-i introduce pe tineri în această lume, care nu este numai a trecutului, sau mai ales prin acest trecut ei să primească acel imbold necesar, acel exemplu care îl va pune în situaţia de a retrăi emoţii, sentimente, ataşamente din trecut cu cele din zilele noastre, deseori într-o lume aflată în proces de profundă schimbare, dar care încă nu are propriile repere valorice.

Potențialul mijloacelor pedagogiei muzeale și aspectele istorice ale dezvoltării și transformării sale sunt relevate în studiile autorilor autohtoni și străini, printre care remarcăm pe T. Belokhvastova[899] (argumentarea fundamentelor pedagogice ale muzeului ca centru socio-cultural), identificarea problemelor de actualitate ale pedagogiei muzeale), A. Zaks[900] (descrierea etapelor istorice de formare și dezvoltare a muzeelor sovietice), R. Mankovskaya[901] (studii muzeale în Ucraina), E. Mastenitsa și L. Shlyakhtin[902] (definiția esenței pedagogia muzeală și principalii vectori ai dezvoltării sale moderne, evidențiind direcțiile principale, definirea gândirii pedagogice muzeale, adaptarea socială în contextul activităților culturale și educaționale ale muzeelor), E. Medvedev și M. Yukhnevich[903] (descrierea formelor de bază ale activității culturale și educaționale ale muzeelor), I. Svinitsky[904] (organizarea și activitatea muzeală), N. Terentiev[905] (activitatea muzeelor), N.

[899] Бєлофастова, Т. Ю. (2023). Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру. (Автореф. дис. ... канд. пед. Наук). Київ.

[900] Закс, А. Б. (1970). Из истории зкспозиционной мысли советских музеев. М.

[901] Маньковська, Р. В. (2000). Музеєзнавство в Україні. Київ.

[902] Мастеница, Е. М., &Шляхтина, Л. М. Проблемное поле музейной педагогики: понятие, сущность, векторы современного развития. URL : http://www.bvahan.com/museologypro/muzeevedenie.asp?li2=3&c_text=14

[903] Медведева, Е. Б., &Юхневич, М. Ю. (1997). Музейная педагогика как новая научная дисциплина. *Культурно-образовательная деятельность музеев*. М. :ИПРИКТ.

Мезенцева, Г. Г. (1980). Музеєзнавство. К. : Вища школа.

[904] Свінціцький, І. (1920). *Про музеї і музейництво. Нариси і замітки.* Львів.

[905] Терентьєва, Н. О. (2013). Музейна педагогіка: робоча навчальна програма для студентів ОКР бакалавр. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А.

Terentiev[906] (pedagogie muzeală adaptativă), N. Filipchuk[907] (activități pedagogice și educaționale ale muzeelor în diferite timpuri şi perioade istorice); Unul dintre primele programe de formare pentru studenții instituțiilor pedagogice de învățământ superior în secolul XXI din Ucraina, unde a fost determinat potențialul pedagogiei muzeale pentru educație, a fost programul lui N. Terentiev[908].

Problemele de muzeistică au fost abordate în mai multe lucrări apărute în literatura de specialitate din Republica Moldova sau România. Criteriile generale au fost luate în discuţie de Venera Cojocaru (pedagogie muzeală)[909], impactul social al muzeelor din perspectivă istorică, în traducere din engleză a lui Kenneth Hudson[910]. O retrospectivă istorică a muzeelor pe teritoriul istoric al Republicii Moldova a fost abordată în lucrarea Elenei Ploşniţă[911]. Interferenţe istorice între elementele de istorie naţională cu cele de istorie locală au fost abordate în studiul lui Valentin Constantinov[912].

Scopul publicației constă în determinarea potențialului pedagogiei muzeale (activități muzeale-educative și cultural-sociale) de îmbunătățire a calității formării specialiștilor de un nivel înalt pentru diverse domenii de activitate, inclusiv învățământul din Ucraina și Moldova.

Baza metodologică a studiului o constituie următoarele abordări: acmeologică, de activitate, culturală, istorică și civilizațională; principii: integrarea educației și culturii, interconectarea teoriei și practicii, unitatea istoricului și logicii, determinismul; și metode: teoretice (științifice generale – analiză, sinteză, comparație, generalizare) și experimentale (observații, excursii).

Material de bază. Pedagogia muzeală a intrat în procesul educațional ca şi concept separat la începutul secolului al XX-lea în Germania (A. Lichtwark, A. Reichven, R. Freudenthal), care prevedea direcția activității muzeale, concentrată în principal pe lucrul cu studenții. Pedagogia muzeală a fost considerată și ca un instrument special de realizare a potențialului educațional, «un fel de mijloc de a răspunde în mod adecvat cerințelor culturale și educaționale ale societății în diferite stadii de dezvoltare»[913], ceea ce confirmă caracterul integrator și interdisciplinar al acesteia.

Secolul XXI, ca secol al schimbării priorităților ideologice, presupune, pe lângă negația lor, și păstrarea valorilor istorice și culturale. Apelul la valorile culturale și naționale generale presupune implicarea individului în spațiul cultural și istoric, ceea ce contribuie la conștientizarea de sine ca subiect al culturii. Complexele muzeale cu funcțiile lor socioculturale joacă un rol deosebit în acest proces.

Cu toate acestea, potențialul muzeelor ca centre socio-culturale a fost folosit în civilizațiile antice pentru a pregăti oameni de stat, miniștri ai diferitelor culte și păstrători ai cunoștințelor, deoarece bibliotecile antice includeau nu numai colecții de manuscrise proprii, ci și obiecte aduse din alte orașe și țări. servind ca exponate de muzeu contemporan.

---

[906] Терентьєва, Н.О. (2020). Значущість адаптивної музейної педагогіки для підвищення якості підготовки фахівців. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, 7(163), 214-218.
[907] Філіпчук, Н.О. (2018). Музейна педагогіка і виховання нації. *Молодий вчений*, 3 (55), 137-142.
[908] Терентьєва, Н.О. (2020а). Потенціал музейної педагогіки для формування особистості. Київ.
[909] Cojocaru, V. (1999). Pedagogie muzeală, Bucureşti.
[910] Hudson, K. (1979). O istorie socială a muzeelor, Bucureşti.
[911] Ploşniţă, E. (1998). Muzeul basarabean în fluxul istoriei, Chişinău, 1998. URL: https://mecc.gov.md/sites/default/files/registrul_muzeelor_redactat.pdf Registrul muzeelor din Republica Moldova
[912] Constantinov, V. (2009). Didactica istoriei în clasele primare. Chişinău, 40-50.
[913] Constantinov, V. (2021, 5-6 noiembrie). Interferenţe conceptuale la lecţia de istorie: local şi naţional, «Educația în fața noilor provocări», Chisinau, Moldova, 237-243.

Desigur, acestea nu erau materiale disponibile pe scară largă, dar au jucat un rol semnificativ în procesul de pregătire a elitei conducătoare, contribuind nu numai la formarea și extinderea viziunii asupra lumii, ci și la conștientizarea și înțelegerea diferențelor civilizaționale. De menționat că un anumit rol socio-cultural și muzeal-educativ l-au jucat în Egiptul Antic școlile de templu și palat, în India Antică – de așa-numitele centre culturale (medicină, artă, astronomie, științe naturale, comerț, magie)), în țările din Mesopotamia – biblioteci, arhive, depozite de cărți, în special în Babilon – clădiri religioase «zigurate», etc., în epoca elenistică – centrul științei și artelor Museyon (Alexandria). Toate templele au îndeplinit funcția de centre socio-culturale și educaționale cu o componentă pedagogică de activitate, deoarece au funcționat școli de diferite tipuri (de exemplu, în Grecia Antică, Academia (Platon) la templul eroului Academ, Liceu (Aristotel)) la templul lui Apollo din Lyceum, Kinosarg (Antisfen) lângă sanctuarul lui Hercule), care a contribuit la crearea unui spațiu muzeal multifuncțional specific.

Apariţia muzeelor trebuie privită oarecum în detaşare de sensul actual al termenului. Nimeni nu şi-a propus de la începuturile existenţei statului în antichitate să formeze muzee. Rosul adunării materialelor fie ele erau scrise, fie materiale reieşeau din nevoile stringente fie de proslăvire a divinităţii, fie de aducere a unor omagii lor, pentru care omenirea crea obiecte de cult, deseori îmbogăţite cu lucruri preţioase. Necesitatea unei procesiuni religioase importanţa panegiricurilor şi ale textelor proslăvitoare fie a suveranului fie a divinităţilor au adus cu sine o nouă nevoie ca aceste texte să fie scrise pe obecte care aceasta permiteau: pergament, foi de papirus sau chiar săpate în piatră. Mărirea acestui număr de obiecte, aşa cum multă lume dorea să aducă mulţumire divinităţii s-au mărit cu timpul, pentru care a fost nevoie de aranjarea unor depozite unde să se păstreze aceste tezaure, care la un anumit moment mai trebuiau şi inventariate. Totodată perfecţionarea unor liturgii şi procesiuni religioase trebuiau însoţite de texte de laudă şi proslăvire a suveranului şi divinităţilor. Aşa pe lângă textele deja existente apăreau altele noi, nu numai decât copii sau compilaţii. Aceste procese au şi dus la apariţia primelor muzee biblioteci unde toate aceste obiecte se păstrau. Odată cu epoca medievală când lumea europeană a început să descopere comorile orientului au apărut şi primele colecţii particulare, care aparţineau unor şefi de stat sau chiar şi marilor mecenaţi sau oameni cu averi impunătoare, cu timpul transformate în muzee de stat pe care noi astăzi foarte bine le cunoaştem. Cu timpul odată cu conştientizarea importantei didactice şi educaţionale ale muzeelor, autorităţile statului au început să organizeze muzee locale lărgindu-le rosturile, iar pe lângă muzeele de artă sau obiecte de cult aveau să apară altele regionale, etnografice, arheologice, de istorie etc. Prin moştenirea culturii din antichitate, rosturile muzeelor au fost extinse la diferite domenii de activitate umană, aşa încât orice disciplină ştiinţifică, orice instituţie fie ea de stat, de cultură sau chiar şi de educaţie poate să aibă un muzeu. Astăzi sensul muzeului a fost larg extins reieşind din utilitatea unor asemenea instituţii care au un profund sens educativ prin rememorarea şi reevaluarea contribuţiilor pe un spectru extrem de larg şi care au acea utilitate în educaţie, după cum urmează să arătăm în acest articol.

În Ucraina, colecții de relicve, manuscrise, antichități și opere de artă au fost adunate și păstrate din cele mai vechi timpuri în palate, biserici și mănăstiri domnești și hatmani, în special, în locuințele mitropoliților. Obiecte antice, inclusiv cele de natură educațională, au fost, de asemenea, colectate de nobili-filantropi, oameni de știință și artiști. Rămân informații despre colecțiile principilor Ostrożski, Zaslawski, Czartoryski, Potocki etc. Ivan Mazepa a prezentat instituțiilor de învățământ și bisericilor cărți vechi. Mitropolitul Petru

Movilă s-a angajat în colectarea de obiectelor vechi şi chiar a încurajat şi cercetări arheologice. Theofan Prokopovici, o figură culturală, educațională și bisericească ucraineană remarcabilă, căuta cărți și manuscrise vechi.

Una dintre cele mai cunoscute din secolul al XIX-lea a fost colecția privată a lui Vasily Tarnovsky din orașul Cernihiv, care a devenit baza pentru crearea muzeului; Alexandra Hanenko a creat propria colecţie în orașul Kiev, Ekaterina Skarzhinskaia la ferma Kruglik din apropierea orașului Lubny etc.

Cele mai importante muzee de pe teritoriul Republicii Moldova, datează încă din perioada când spaţiul pruto-nistrean a fost anexat la Imperiul Rus. În pofida specificului când multe dintre aceste vestigii luau calea spre alte centre importante din imperiu, cum ar fi Moscova, Sankt-Petersburg, Kiev sau Odesa[914], cu timpul la Chişinău a apărut Muzeul de Etnografie şi Istorie Naturală. Apariţia lui are câteva puncte distincte: iniţial în 1889 când zemstva Basarabiei a organizat o expoziţie agricolă şi industrială, iar mai apoi între anii 1903-1905 după proiectul lui Vl. Ţiganco a fost ridicată clădirea principală care şi astăzi reprezintă sediul central al muzeului. Un alt muzeu deschis la Chişinău, a fost Muzeul Naţional de Artă al Moldovei, după denumirea de astăzi, în 1939, în perioada interbelică, atunci când Basarabia făcea parte din România Mare, iar prima parte din muzeu constituia lucrări de pictură, grafică şi artă decorativă provenite mai ales din donaţii particulare. După al doilea război mondial, muzeul s-a refăcut în urma unor donaţii de la muzeele de frunte din URSS şi donaţii particulare. Muzeul Naţional de Istorie a Moldovei a fost constituit în 1983, care răspunde în linii mari unor nevoi al unui muzeu naţional de istorie. Cu timpul, mai ales în odată cu independenţa Republicii Moldova, în ţară a crescut o reţea dezvoltată de muzee regionale. Astăzi în registrul muzeelor din Republica Moldova sunt trecute un număr de 126 de muzee[915]. Este adevărat că la acest registru trebuie să adăugăm şi un număr important de filiale, ca de exemplu: Complexul Saharna-Ţâpova este o filială a Muzeului Naţional de Etnografie şi Istorie Naturală. O serie de case-muzee, conace şi muzee sunt filiale ale Muzeului Naţional de Istorie. Majoritatea de muzee de istorie şi etnografice locale aparţin, în linii mari, secţiilor de cultură raionale. Aceste din urmă muzee reprezintă un element extraordinar de important în promovarea educaţiei muzeale prin muzeele locale, apropiate ca spirit şi concepţie de elevi.

Sistemul de învățământ modern are resurse corespunzătoare pentru pregătirea unei personalități educate și dezvoltate – şi care este reprezentat prin potențialul muzeelor interne și străine, expozițiilor, expozițiilor permanente și temporare, având posibilitatea, mai nou, de a le vizita şi de la distanță, la un moment convenabil și cu acompaniament multilingv. Desigur, nici complexele muzeale tradiționale nu își pierd din semnificația resurselor, totuși, remarcăm că oportunitatea și calitatea expozițiilor prezentate nu joacă întotdeauna un rol decisiv pentru interesul vizitatorilor (în cazul nostru, studenților) în ceea ce privește valorificarea şi revizuirea acestora, cu scopul unor vizite motivate ulterioare. Interesul pentru propriile activități ale lucrătorilor muzeelor determină adesea o motivație suplimentară de a studia anumite probleme și de a utiliza potențialul pedagogiei muzeale în propriile activități profesionale, deoarece implică o importantă componentă emoțională. Aș

[914] Google запустив 3-D тури музеями України просто неба Укрінформ. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-technology/2268816-google-zapustiv-3dturi-muzeami-ukraini-prosto-neba.html

[915] Ploşniţă, E. (1998). Muzeul basarabean în fluxul istoriei, Chişinău, 1998. URL:https://mecc.gov.md/sites/default/files/registrul_muzeelor_redactat.pdf Registrul muzeelor din Republica Moldova

dori să remarc prezența noastră la prezentarea expoziției rezervației istorice și culturale de stat «Cultura Trypilska» din sat. Legedzino, raionul Talnovsky, regiunea Cherkasy, dedicată culturii Trypillia, efectuată de șeful săpăturilor acestor tipuri așezărilor Trypillia. Datorită personalității cercetătorului, a avut loc percepția acestei culturi maiestuoase și vizitele ulterioare la centrele sale, unde sunt prezentate expoziții permanente și variabile. Această cultură în perimetrul Moldovei este cunoscută mai ales sub denumirea de Cucuteni, iar întregul complex cultural care se întindea pe perimetrul Moldovei şi Ucrainei Cucuteni-Tripolie.

De o importanță deosebită este activitatea așa-numitului profesor muzeal – specialist cu un set de competențe care îi permit să interacționeze activ și interactiv cu publicul muzeal, stabilind comunicarea muzeu-educativă. Fiind specialist din diverse domenii și efectuând activ cercetări, el își îmbunătățește constant abilitățile, dobândind experiență în comunicarea cu diferite grupuri ale publicului țintă – vizitatori ai complexelor muzeale sub formă de excursii-jocuri, excursii-plimbări, excursii-cercetare, excursii. -descoperiri, excursii-imersiuni.

Desigur, fiecare persoană, și mai ales un profesor, are propria experiență de vizitare a muzeelor – istorie locală (după orare), muzee școlare, în instituții de învățământ superior, în aer liber și în teritorii special definite și create, în clădiri istorice. și complexe, cu delegații oficiale / educaționale – în cadrul programelor oficiale planificate, dar cele mai interesante sunt cele pe care le alegi singur sau care devin descoperiri neașteptate.

Profesorul este persoana care gestionează vizita la muzeu îi oferă o structură didactico-informativ-formativă într-un cuvânt realizează educaţia prin muzeu. Fireşte că diapazonul unui asemenea demers didactic e foarte mare. Având la dispoziţie mai multe tipuri de muzee, profesorul poate indica, propune, sugera, recomanda o vizită la un muzeu sau altul. Această activitate în şcoală deseori se încadrează într-un cadru neformal, dar poate dobândi şi reale valenţe cognitive, fiind plasat într-un plan de acţiuni. Iniţial se propune un plan de acţiuni, se stabileşte sfera interesului şi se stabilesc sarcini didactice. În cazul cel din urmă – a stabilirii sarcinilor didactice este vorba de elaborarea unui set de obiective pe care elevul, studenţii le elaborează în cazul vizitei la muzeu. În acest caz se pot îmbina şi diferite discipline şcolare – nu numai istoria, care de remarcat iese în prim planul acestor activităţi. Vizita la muzeu noi o putem programa atunci când avem diferite discipline legate de cultivarea artelor, educaţiei estetice, a familiarizării cu diferite progrese din tehnică, mai ales în era noastră a progresului tehnico-ştiinţific, a ştiinţelor naturii, din perspectiva familiarizării cu bogăţiile mediului şi favorurile pe care acest mediu ni-l oferă: prelucrarea plantelor care stăteau la baza producerii hainelor în condiţiile industriei casnice: in, cânepă, lână; producerea diferitor ţesuturi între care şi ţesutul de covoare. La disciplina de folclor şi literatură vor fi descoperite motivele cele mai des întâlnite în creaţia atât populară orală, cât şi în creaţiile literare care fac trimiteri la aceste ocupaţii. Vizita la muzeele etnografice are o importanţă deosebită şi pentru studenţii care studiază disign-ul vestimentar, sau cei de la politehnică unde se studiază industria uşoară – a hainelor sau chiar şi a încălţămintei de diferit fel. Popularitatea de care se bucură îmbrăcămintea populară mai ales în ultima vreme ar trebui să trezească interes şi persoanelor care se ocupă de antreprenoriatul mic şi mijlociu sau chiar şi viitori creatori de modă care s-ar putea inspira din creaţiile trecutului în realizarea unor noi modele vestimentare.

Pentru relaţiile interetnice o importanţă mare o au şi muzeele care propun diferite elemente care leagă trecutul şi prezentul unor popoare. În cazul relaţiile seculare între

moldoveni (români în general) şi ucraineni există mai multe asemenea teme de interes comun. Încă din preistorie (sec. V-IV în. H.), în perioada eneoliticului, pe teritoriul Ucrainei, Moldovei, părţilor din Transilvania şi Muntenia s-a răspândit una din cele mai spectaculoase culturi arheologice Cucuteni-Tripolie. Ceramica rămasă cu o cromatică impresionantă a lăsat în urma purătorilor acestei culturi un fenomen artistic deosebit. Evul Mediu şi apoi începutul istoriei moderne de asemenea reprezintă o perioadă în care mai multe monumente istorice, devenite azi muzee constituie un patrimoniu comun pentru mai multe popoare. Fie că e vorba de Cetatea Albă, un port puternic de la gurile Nistrului pentru care moldovenii au luptat vreme îndelungată cu turcii şi de care se leagă numele renumitului Ştefan cel Mare, dar care astăzi se află pe teritoriul Ucrainei. Un simbol al patrimoniului istoric moldo-polono-ucrainean îl reprezintă cetatea Hotinului. Acelaşi Ştefan cel Mare a întăit această cetate, care era un element defensiv de bază pentru domnii Ţării Moldovei până în secolul al XVII. Din secolul al XVII-lea chiar dacă importanţa militară a cetăţilor a scăzut, în preajma lor se poată bătălii importante. Aşa în 1621 şi 1673 aici se vor purta două mari bătălii între polonezi şi otomani. Şi chiar dacă s-au bătut turcii cu polonezii, de Hotin îşi leagă numele Petro Sahaidacznyi unul dintre cei mai vestiţi hatmani cazaci din istorie. Victoria de la Hotin din 1673, îl va propulsa în prim planul politicii Rzeczpospolitei pe Jan III Sobieski şi practic îi va garanta elecţia ca rege în 1674. Alte două cetăţi din Moldova istorică ne vor aduce aminte de Timuş Hmielniţchi, care va cădea în 1653, la Suceava apărându-l pe socrul său, Vasile Lupu, dar şi cetatea Neamţ unde va fi omorâtă soţia lui, Ruxanda Lupu, în 1691.

Una dintre disciplinele academice variabile care sunt potrivite pentru studenții oricărei specialități pedagogice este Pedagogia Muzeală, deoarece studiul acesteia presupune rezolvarea unui număr de sarcini de pregătire profesională a specialiștilor, în special: stăpânirea sistemului de cunoștințe despre pedagogia muzeală, originile, caracteristicile. de implementare, potenţialul istoric şi pedagogic, educaţional şi de istorie locală al muzeelor. Programul disciplinei academice trebuie să studieze următoarele teme: Pedagogia muzeală teoretică: istorie, scopul şi sarcini; Prezentul și perspectivele de dezvoltare a pedagogiei muzeale; Pedagogia muzeală practică: caracteristici și perspective pentru introducerea pedagogiei muzeale în instituțiile de învățământ de toate nivelurile sistemului de învățământ; Muzeul ca centru de informare științifică și educațională, istorică, pedagogică și de istorie locală. Sarcinile creative definesc dezvăluirea caracteristicilor pedagogiei muzeale din Ucraina şi Moldova în învățământul preșcolar; studii medii generale; educație extrașcolară; învăţământul profesional; educatie inalta; educație postuniversitară și selecția metodelor muzeo-pedagogice ale autorului (intern, european, mondial); determinarea ideilor productive pentru implementarea elementelor acestora în instituţiile de învăţământ. Este important ca elevii să realizeze potențialul și posibilitățile muzeelor pentru a contribui la formarea personalității.

În cadrul predării disciplinei academice a autorului la alegerea studenților «Pedagogia muzeală» (2011 – 2013) , a fost oferită sarcina de a vizita muzee (la alegerea elevului și la alegerea profesorului). Deoarece aceștia erau studenți din orașul Kiev, alegerea muzeelor și expozițiilor a fost mult mai largă în comparație cu studenții din alte regiuni ale Ucrainei. Dar orice regiune are propria istorie și potențial socio-cultural, care ar putea îmbogăți semnificativ pregătirea educațională și profesională a tinerilor din instituțiile de învățământ autohtone. Iar unul dintre rolurile principale în dezvoltarea centrelor locale de activități muzeale-educative și cultural-sociale ar trebui să fie jucat de societățile teritoriale, unul dintre aspectele propriei capacități este de a lua în considerare «istoric, geografic, socio-

economic, trăsături naturale, de mediu, etnice, culturale ale dezvoltării unităţilor administrativ-teritoriale relevante» . Aceste oportunități de resurse vor permite comunităților teritoriale să implementeze activităţile de informare și educaționale, organizaționale, metodologice și de altă natură, implicând tinerii în studiul și conservarea patrimoniului istoric și cultural al regiunii și oferind o oportunitate de extindere a componentei regionale a regiunii în formarea viitorilor specialisti.

Aşa şi regiunile în care autorii articolului au lucrat o anumită perioadă de timp au un potențial istoric și cultural imens al complexelor muzeale, este recomandabil să le folosim pentru a forma viitori specialiști și a îmbunătăți abilitățile celor care activează în acest domeniu. În special, utilizarea mijloacelor de pedagogie muzeală din Cernihiv și Novgorod-Severshchina, Chişinău şi zona centrală a Moldovei pentru formarea specialiștilor în diferite specialități la Universitatea Națională «Colegiul Cernihiv» T.G. Shevchenko, precum şi a Univerității Pedagogice I. Creangă din Chişinău nu are nevoie de cheltuieli financiare globale, ci în principal ţine de dorința și abordarea creativă a predării învățământului general și a disciplinelor academice orientate profesional pentru solicitanții de la nivelurile de licență și masterat. Acestea sunt, în special, posibilitățile de exemplu ale orașului Cernihiv, suburbiile și potențialul muzeului universitar.

Experiența autorilor în predarea disciplinei academice «Pedagogia muzeală» ne permite să concluzionam că aceasta are un potențial semnificativ în modelarea personalității unui viitor profesor care va putea forma personalitatea copilului fără a o afecta într-un anumit fel. Dar nu atât familiarizarea cu evoluțiile teoretice este semnificativă, ci vizitarea muzeelor, expozițiilor pentru a se familiariza cu munca unui ghid și a analiza influența profesionalismului său asupra motivației tinerilor în ceea ce privește vizitele ulterioare la muzee.

În sprijinul celor afirmate mai sus, prezentăm fragmente din eseurile studenților.

«... Am venit la muzeu după ore, foarte obosiţi şi fără vlagă. Dar când am ajuns la muzeu și am ascultat începutul turului, mi-am schimbat impresia. Deși am fost pentru a doua oară în muzeu, ghidul mi-a plăcut mai mult și a fost mai interesant să-l ascult, a povestit nu doar istorie, ci și fapte interesante. În general, am avut o impresie bună și, mai ales, mi-a plăcut colecția unică de tratate științifice în limba latină din secolul al XV-lea. «Cronica Sarmației Europene» (1509)... În ciuda oboselii, turul a fost interesant, deși după ce am fost acolo pentru prima dată nimic nu s-a schimbat, dar a fost mult mai interesant și mai distractiv. Deși am fost la muzeu să aflăm despre patroni, nu am auzit nimic despre ei, dar nu regret că am vizitat muzeul pentru a doua oară…».

«După ce am urcat la etajul doi, am intrat într-o mică sală de expoziții și acolo am fost întâmpinați de un ghid destul de prietenos, la prima vedere. Ne-a întâmpinat politicos, s-a prezentat și, dându-și seama că suntem puțin obosiți, a decis să facem cunoștință cu expoziția într-o oră. Adevărat, până la urmă tot nu și-a calculat timpul și l-a petrecut cu o jumătate de oră mai mult decât era planificat. ... În comunicatul de expoziției au fost clar definite scopurile și obiectivele acesteia, și anume, să ilustreze principalele etape ale biografiei fraților Mogilev folosind materialele expoziției; arată activitățile lor caritabile în Bryansk și Kiev; subliniază impactul carității asupra vieții publice; dezvăluie rolul fundațiilor caritabile din Rusia și Ucraina în dezvoltarea educației interne Din păcate, nu am aflat aproape nimic despre frații Mogilev și activitățile lor ... Dar, la sfârșit, ghidul a pus o întrebare retorică celor care erau încă în sala: cultura? ... Personal, m-am gândit la ultimele cuvinte ale

ghidului. Ce calități morale și etice ar trebui să aibă oamenii care fac lucrări de caritate, ce motive le conduc activitățile sau așteaptă în schimb ceva?

Prin urmare este foarte important ca atunci când stabilim în planul didactic o vizită la muzeu, aceasta să se încadreze în concepţia largă a educaţiei.

Elevii nu fac pur şi simplu o vizită la muzeu, ei fac un fel de investigaţie: ce este muzeul, ce reprezintă muzeul pe care ei tocmai l-au vizitat, care sunt trăsăturile caracteristice ale acestuia, ce putem să învăţăm în urma vizitei la acest muzeu, care sunt dovezile virtuţilor demonstrate de conaţionalii noştri de-a lungul vremii. Ataşamentul faţă de aceleaşi valori crează o legătură între generaţii şi asigură în ultimă instanţă componenta educativă a unui muzeu de orice factură şi tematică nu ar fi acesta. Opiniile expuse de elevi şi studenţi sincere şi convingătoare au rost să creeze şi o viziune asupra muzeului, în general ca a unui obiectiv mai mult decât cultural. Muzeul devine un fel de carte de vizită a comunităţii din care noi facem parte şi aşa cum s-a şi menţionat, muzeul devine instituţia care îmbină mai multe calităţi. Din punctul de vedere al pedagogiei, muzeul devine cel care crează poziţii şi atitudini faţă de realizările din trecut şi le pregăteşte pe cele viitoare.

Muzeul devine un etalon de comportament al nobleţii. Anume oamenii cu sufletul mare au fost în stare în trecut să organizeze astfel de muzee şi să le lase moştenire urmaşilor săi. Anume lor le datorăm aceste instituţii, iar exemplele lor devine ca un motiv pentru generaţiile următoare pentru a continua şi a desăvârşi realizările predecesorilor. Pe lângă elementul descriptiv şi apreciativ noi putem încuraja elevii şi studenţii să participe ei înşişi la opera de organizare, formare şi îmbogăţire a muzeului cu propriile obiecte. Fotografiile vechi, prosoape, obiecte vechi ieşite din uz, la ţară obiecte agricole care nu mai sunt folosite de mult, obiecte numismatice toate laolaltă prezintă interes din punct de vedere al muzeului, al formării unei imagini de ansamblu asupra trecutului neamului. Participarea nemijlocită la organizarea unui muzeu contribuie decisiv la însuşirea domeniului de predare-învăţare. Pentru reţinerea materialului, aşa cum s-a demonstrat elevii reţin cel mai bine în ordine crescătoare: citind, când aud pe cineva povestind, când aud şi văd, când povestesc ei altora şi când participă nemijlocit la acţiunea, organizarea şi funcţionare muzeului.

Astfel, mijloacele pedagogiei muzeale permit profesorilor să introducă elemente netradiționale, ținând cont de interesele tinerilor studenți; combina impactul emoțional și intelectual asupra elevilor; dezvăluie semnificația și orientarea practică a materialului educațional folosind vizualizare; oferi studenților oportunități suplimentare de autorealizare în activități suplimentare, extracurriculare și în îndeplinirea sarcinilor independente și de cercetare. Iar una dintre atracțiile pe care este indicat să le introduci în procesul educațional este studiul istoriei propriei familii, întrucât amintirile, fotografiile și tradițiile de familie sunt și ele o expunere care are un potențial semnificativ de modelare a unei personalități.

Creşte rolul tururilor virtuale ale muzeelor, complexelor muzeale, clădirilor istorice care găzduiesc instituții de lucru, teatre, universități etc. În 2019, primele 10 cele mai importante muzee din lume pe care le puteți vizita online au inclus: Muzeul Britanic (Marea Britanie); Muzeul de Artă Modernă (SUA); Smithsonian (Smithsonian Institution, SUA); Luvru (Luvru, F); Muzeul Metropolitan de Artă (The MET, SUA); Guggenheim (Guggenheim, SUA); Galeria Uffizi (Le Gallerie Degli Uffizi, I); Amsterdam Museum Rijksmuseum (Muzeul Ruks, Nl); Muzeul Getty (Getty, SUA); Muzeul Van Gogh (NL)[916]. Este clar că tururile virtuale oferă

[916] 10 найкращих музеїв світу, які можна відвідати он-лайн. Освіторія. URL : https://osvitoria.media/news/10-najkrashhyh-muzeyiv-svitu-yaki-mozhna-vidvidaty-onlajn/

un număr mult mai mare de complexe istorice, culturale și muzeale. Ucraina se alătură și virtualizării excursiilor la muzee și complexe muzeale. În urmă cu 4 ani, muzeele interne au intrat pentru prima dată în Top 20 de muzee din lume – acestea sunt Skansen (Chernivtsi) și Panorama și Muzeele din Liov[917]. În 2017, Google, împreună cu Ministerul Culturii al Ucrainei, au creat tururi 3D ale muzeelor în aer liber, ca parte a proiectului Ukraine Authentic. Sunt oferite excursii la astfel de complexe muzeale: Muzeul Național de Arhitectură Populară și Viața Ucrainei (Kiev), Muzeul de Arhitectură Populară și Viața din Lvov «Shevchenko Grove» (Lvov), Muzeul de Arhitectură Populară și Viața din regiunea Niprului Mijlociu (Pereyaslav) – Khmelnitsky), Muzeul și Viața Transcarpatică (Uzhgorod), Centrul de Etnologie «Mamayeva Sloboda» (Kiev), Zaporizhzhya Sich – Rezervația Națională «Khortitsa» (Zaporozhye), Reședința lui Bogdan Khmelnitsky (Chyryn)[918].

De o importanță deosebită este vizita virtuală la complexele muzeale pentru persoane cu nevoi speciale și organizarea de cursuri în carantină și autoizolare (în care s-a găsit lumea în primăvara anului 2020 din cauza pandemiei de coronavirus COVID-2019). Proiectul educațional «La lecție» ca parte a organizării învățământului la distanță în perioada de carantină oferă școlarilor «8 opțiuni pentru un tur virtual de neuitat»: Palatul Versailles (Franța); Galeria Uffizi (Italia); Muzeul Național al Coreei (Coreea); Muzeul Național de Antropologie (Mexic); Muzeul Instrumentelor Muzicale din Hamamuke (Japonia); Muzeul Discovery din Newcastle upon Tyne (Belika, Marea Britanie); Muzeul Național al Forțelor Aeriene ale Statelor Unite (SUA); Muzee ucrainene online. Astfel, mijloacele pedagogiei muzeale sunt flexibile și au un potențial semnificativ de adaptare la condițiile în care oamenii se află într-o societate modernă instabilă.

Pandemia Covid – 19 a pus întreaga lume în faţa unei mari provocări. Chiar dacă şi până în momentul izbicnirii pandemiei, întreaga lume vorbea despre necesitatea adaptării învăţământului mediu, preuniversitar şi universitar la noile exigenţe ale unei lumi globalizate, perioada pandemiei şi acum putem spune a post-pandemiei a venit cu abordări noi asupra numeroaselor elemente din procesul didactic. Nu a fost o excepţie nici domeniul pedagogiei muzeale care şi ea a trebuit să se acomodeze noilor concepţii şi să-şi stabilească noi priorităţi reieşind din situaţia stabilită. Desigur, problemele fundamentale poartă un caracter complex şi necesită o abordare de asemenea atotcuprinzătoare.

Încă în timpul pandemiei două elemente au devenit esenţiale în abordarea unei pedagogii complexe, în care muzeistica joacă un rol important: accesul la internet şi posesia unui calculator performant care să permită navigarea pe internet. Totodată, fenomenul globalizării a venit cu o nouă componentă – cel de ştergere a forntierelor şi spaţiilor prin care oamenii nu numai că pot comunica la distanţă unul cu celălalt, dar şi că pot vizita locuri memorabile prin intermendiul internetului viziona filme realizate de către muzeografi prin care ei prezintă moştenirea culturală şi patrimoniul material pe care muzeele pe care le gestionează le posedă. Apare totuşi o întrebare – noile tendinţe în lume vor fi ele oare în stare să înlocuiască procedeele tradiţionale de vizită la muzeu? Desigur că nu! Contactul viu cu piesele muzeistice, cu operele de artă, cu obiectele din alte epoci nu va putea fi substituit prin imaginea din faţa calculatorului. Dimpotrivă, această imagine on-line va provoca dorinţa vizitatorilor virtuali să se transforme în vizitatori reali, chiar dacă mai există şi alte obstacole

[917] 8 варіантів незабутньої віртуальної екскурсії. На урок: освітній проект. URL : https://naurok.com.ua/post/8-variantiv-nezabutno-virtualno-ekskursi

[918] 20 віртуальних екскурсій музеями України та світу. Digest: Амбасадор твого розвитку. URL : https://melni.me/20-virtualnyh-ekskursij-musejamy-ukrayiny-ta-svitu/

în această cale: materiale de exemplu, sau lipsa timpului disponibil. Acum în plin secol al XXI-lea într-o lume aflată în plină transformare apar noi modalităţi de percepere a pedagogiei muzeale care poate prinde şi o altă dimensiune cea de studiu pe parcursul întregii vieţi.

Toate cele de mai sus au fost relevante înainte de începerea unei invazii militare pe scară largă a forțelor de ocupație ale Federației Ruse pe teritoriul Ucrainei. A început distrugerea în masă a fondului cultural și istoric, educațional și științific al Ucrainei de către invadatorii ruși, pentru care conceptul de moștenire culturală și istorică și potențialul educațional și științific al țării este un loc gol și un sunet gol. În cele șase luni de război, Ucraina a pierdut peste o mie de obiecte din moștenirea culturală, religioasă, istorică, educațională și științifică și a suferit distrugeri zdrobitoare pentru întreaga Ucrainã. Seminațiunea rusă fără istorie proprie (dar doar cu realizări furate) a adus torturi în masă populației civile din Ucraina, execuții de civili, răpiri și deportare forțată a copiilor, reținerea acestora în lagăre pentru a distruge conștiința ucraineană, o interzicerea comunicării în limba ucraineană și sentimentul de apartenență la națiunea ucraineană, plantarea istoriei false și a ideologiei false, exterminarea (execuțiile) profesorilor ucraineni și alte manifestări complet inumane ale mentalității și sărăcirii ruse. Multe expoziții din muzee s-au pierdut pentru totdeauna din cauza atacurilor cu rachete și bombe, a utilizării dronelor kamikaze pentru a distruge tot ce este ucrainean și a intimida ucrainenii pentru a-i forța să renunțe la dreptul națiunii la autoidentificare, libertate și respect pentru istorie, moștenirea poporului, imprimată și lăsată posterității prin formarea muzeului. Trebuie remarcat faptul că un anumit număr de expoziții muzeale au fost salvate datorită eforturilor atât ale lucrătorilor muzeului, cât și ale locuitorilor obișnuiți ai comunităților teritoriale, care, cu prețul propriei siguranțe, au păstrat moștenirea istoriei și culturii ucrainene.

Concluzii. Acest lucru ne permite să tragem următoarele concluzii:

- complexele muzeale ca centre socio-culturale sunt parte integrantă a comunităților teritoriale, activitățile acestora contribuind la păstrarea memoriei istorice și a patrimoniului cultural al națiunii;

- comunicarea muzeală și educațională este funcția și competența de conducere a profesorului muzeal;

- este în creștere rolul tururilor virtuale ale complexelor muzeale în construirea procesului de învățământ și îmbunătățirea calității viitoarei pregătiri a specialiștilor;

- mijloacele pedagogiei muzeale nu și-au pierdut semnificația și potențialul de aplicare oportună pentru îmbunătățirea calității și eficienței procesului educațional de formare a personalului de înaltă calificare;

- pedagogia muzeală vine cu noi modalităţi de abordăre pedagogică, oferindu-i disciplinei prospeţimea şi dinamismul necesar;

- prin trezirea interesului faţă de muzee noi creăm la tânăra generaţie noi emoţii şi sentimente foarte importante pentru realizarea succesului în întregul proces didactic;

- prin didactica muzeistică noi le oferim elevilor o alternativă în procesul didactic prin care ei acumulează informaţii, le sistematizează şi au şi posibilitatea de a-şi crea propria lor viziune asupra lumii înconjurătoare.

De fapt, această rundă a dezvoltării istorice a națiunilor mărturisește din nou continuitatea «memoriei genetice a generațiilor», care implică ignorarea și neglijarea unora și capacitatea de a dezvolta și conserva în mod conștient moștenirea culturală a altora. Iar autorii sunt conștienți de importanța transferului moștenirii istorice și culturale către generația tânără, care se concentrează și în activitățile pedagogice și educaționale muzeale.

Список літератури:

Бєлофастова, Т. Ю. (2023). Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру. (Автореф. дис. ... канд. пед. Наук). Київ.

10 найкращих музеїв світу, які можна відвідати он-лайн. Освіторія. URL: https://osvitoria.media/news/10-najkrashhyh-muzeyiv-svitu-yaki-mozhna-vidvidaty-onlajn/

20 віртуальних екскурсій музеями України та світу. Digest: Амбасадор твого розвитку. URL : https://melni.me/20-virtualnyh-ekskursij-musejamy-ukrayiny-ta-svitu/

8 варіантів незабутньої віртуальної екскурсії. На урок: освітній проект. URL: https://naurok.com.ua/post/8-variantiv-nezabutno-virtualno-ekskursi

Закс, А. Б. (1970). Из истории зкспозиционной мысли советских музеев. М.

Маньковська, Р. В. (2000). Музеєзнавство в Україні. Київ.

Мастеница, Е. М., &Шляхтина, Л. М. Проблемное поле музейной педагогики: понятие, сущность, векторы современного развития. URL: http://www.bvahan.com/museologypro/muzeevedenie.asp?li2=3&c_text=14

Медведева, Е. Б., &Юхневич, М. Ю. (1997). Музейная педагогика как новая научная дисциплина. *Культурно-образовательная деятельность музеев*. М.: ИПРИКТ.

Мезенцева, Г. Г. (1980). Музеєзнавство. К. : Вища школа.

Методика формування спроможних територіальних громад. Постанова КМУ «Про затвердження Методики формування спроможних територіальних громад» № 214 від 08.04.2015 із змінами 2017 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2015-п

Свінціцький, І. (1920). *Про музеї і музейництво. Нариси і замітки.* Львів.

Терентьєва, Н. О. (2013). Музейна педагогіка: робоча навчальна програма для студентів ОКР бакалавр. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.

Терентьєва, Н.О. (2020). Значущість адаптивної музейної педагогіки для підвищення якості підготовки фахівців. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, 7(163), 214-218.

Терентьєва, Н.О. (2020а). Потенціал музейної педагогіки для формування особистості. Київ.

Філіпчук, Н.О. (2018). Музейна педагогіка і виховання нації. *Молодий вчений*, 3 (55), 137-142.

Філіпчук, Н.О. (2020). Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття): монографія. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».

Філіпчук, Н. О. (2020а). Становлення і розвиток педагогічно-просвітницької діяльності музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття). (Дис … д-ра пед. наук). Київ.

Cojocaru, V. (1999). Pedagogie muzeală, Bucureşti.

Constantinov, V. (2009). Didactica istoriei în clasele primare. Chişinău, 40-50.

Constantinov, V. (2021, 5-6 noiembrie). Interferenţe conceptuale la lecţia de istorie: local şi naţional, «Educația în fața noilor provocări», Chisinau, Moldova, 237-243.

Google запустив 3-D тури музеями України просто неба Укрінформ. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-technology/2268816-google-zapustiv-3dturi-muzeami-ukraini-prosto-neba.html

Hudson, K. (1979). O istorie socială a muzeelor, Bucureşti.

Ploşniţă, E. (1998). Muzeul basarabean în fluxul istoriei, Chişinău, 1998. URL:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/registrul_muzeelor_redactat.pdf Registrul muzeelor din Republica Moldova

Iryna Boychuk, Chernivtsi, Ukraine
https://orcid.org/0000-0001-6702-9121
Anton Ivashchuk, Lviv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-7800-5296

«NEW MUSIC» IN THE CONTEXT OF THE WORK OF CONTEMPORARY COMPOSERS

Annotation. *The article under discussion examines and analyzes the artistic phenomenon «New Music» in the context of the creativity of modern domestic and foreign composers who wrote instrumental and symphonic music. Two directions of «New Music» are described. The first direction is characterized by the freedom of the composer's idea and is represented by such currents as aleatorics, sonorics, minimalism, experimental music, etc. The second direction is characterized by the exact fixation of the composer's ideas in the musical text. It has been determined that modern composers use available means in their works with the aim of creating their own musical language and developing their own compositional style. It has been proven that in the characteristics of modern musical works of the «New Music» genre, it is appropriate to use not generally accepted musical concepts to denote form, metrorhythmic structure, texture, but new terms, such as sonor, sound, structure, time, silence, etc. Examples of modern works are given, the sound writing of which is significantly different from traditional music creation, and such elements as graphics, time notation, spatial notation of pitch, etc. appear in the notation. In the context of «New Music», the term «work» loses its significance and is replaced by concepts such as «piece», "music", «composition», «thing». The inseparable connection of «New Music» with modern technologies is indicated. The works of such composers as D. Milhaud, E. Satie, Y. Tiersen, L. Einaudi, F. Paterlini, L. Melnyk, E. Khmara, E. Grushin are analyzed in detail.*

Keywords: *«New music», modern music, style, musical language, instrumental music, symphonic music.*

Ірина Бойчук, м. Чернівці, Україна
Антон Іващук, м. Львів, Україна

«НОВА МУЗИКА» У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ СУЧАСНИХ КОМПОЗИТОРІВ

Анотація. *Розглянуто та проаналізовано мистецьке явище «Нова музика» у контексті творчості сучасних вітчизняних та зарубіжних композиторів, які писали інструментальну та симфонічну музику. Схарактеризовано два напрями «Нової музики». Перший напрям характеризується свободою композиторського задуму та репрезентується такими течіями як алеаторика, сонорика, мінімалізм, експериментальна музика та ін. Другому напряму притаманна точна фіксація композиторських задумів у нотному тексті. Визначено, що сучасні композитори використовують у свої творчості наявні засоби із метою створення власної музичної мови та вироблення власного композиторського стилю. Доведено, що у характеристиці сучасних музичних творів жанру «Нової музики» доцільно використовувати не загальноприйняті музичні поняття для позначення форми,*

метроритмічної структури, фактури, а нові терміни, як-от сонор, звук, структура, час, тиша та ін. Наведено приклади сучасних творів, звукопис яких значною мірою відрізняється від традиційного створення музики, а у нотному записі з'являються такі елементи як графіка, позначення хронометражу, просторове позначення висотності та ін. У контексті «Нової музики» термін «твір» втрачає свою значимість та замінюється на такі поняття як «штука», «музика», «композиція», «річ». Означено нерозривний зв'язок «Нової музики» із сучасними технологіями. Детальніше проаналізовано творчість таких композиторів: як: Д. Мійо, Е. Сатi, Я. Тірсен, Л. Ейнауді, Ф. Патерліні, Л. Мельник, Є. Хмара, Є. Грушин.

Ключові слова: *«Нова музика», сучасна музика, стиль, музична мова, інструментальна музика, симфонічна музика.*

«New music» is a phenomenon that has no equal in the history of mankind in terms of the degree of innovation. This rare period in the history of culture is marked by the epithet «turning point» with such stunning persuasiveness as the era of «new music» of the XX-XXI century. Even when in the XX century they once again started talking about new music, they began to write this phrase with a capital letter: «New Music». Obviously, the concept of novelty, erased by European musical history, became particularly tense in the XX century. What is happening now in modern music does not represent an unambiguous explanation of the stylistic content of composer's work, but having knowledge of the composer's way of musical thinking, his musical language, it is possible to characterize the individual author's style. «Each of the contemporary composers chooses an individual unit of reference that forms a personal style space»[919].

The concept of «New Music» (in German: «Neue Musik», in French: «Nouvelle Musique») – is a common term for many different trends. «New music» is characterized by the following signs: the search for new sounds, new forms or new combinations of old styles, partly due to the continuation of existing traditions, but also due to a deliberate break with tradition and appearing or as progress, or update (Neo- or post-style)[920].

Composers themselves become the creators of a direction in which a number of followers then appear. But it also happens the other way around, the compositional direction in modern music is represented by only one creative person.

It is almost impossible to give a general formulation to the current musical situation, but it is possible to identify the main criteria for its study and evaluation. Currently, the importance of the category of contemporary music has significantly increased in musicology. This term excludes the popular and jazz sphere, which is assigned to professional compositional creativity, within which the development of the musical language continues.

Modern musical creativity is characterized by such features as: rejection of ideological centralization, hierarchy, radical revision of all existing artistic forms, deliberate openness of the artistic text, raising artistic technology to the rank of aesthetic concept.

The new era is marked by the emergence of new compositional techniques, new directions, new heat and forms. Today, in modern music, there are many different creative trends, which can be divided into several *directions.*

First direction is characterized by the emancipation of musical fixation of the text and

[919][919] Завгородняя, Г. (2013). *Полифония как принципиальная основа музыкального мышления: к методологии музыковедческого анализа*. (Неопубл. дис. д-ра мистецтвознавства). С. 439.

[920] Bekker, R. (1923). *Neue Musik. Gesammelte Schriften*(3-тє вид.). Deutsche Verlags-Anstalt. P. 85.

significant freedom in its performance. It includes such creative trends as aleatorics, sonoristics, minimalism, silent music, experimental music, and intuitive music.

Second direction significantly differs in the exact total fixation of all the composer's intentions. It is characterized by the directions of specific instrumental music, «new complexity» and «new simplicity».

There's more a separate type that has its own theoretical system that does not meet the criteria of acoustic music. It is *electronic music* and its varieties (electroacoustic music, acoustic music, specific music).

Stochastic and spectral music refers to synthesizing trends that are characterized by the transfer of digital and numerical programming, as well as other methods of creating electronic music, to the field of instrumental music.

It can be noted that the boundary separating all the listed acoustic directions is undefined. The discrepancy lies, first of all, in the ideological and aesthetic concept of a particular direction, in the technological principle of constructing a musical text. It happens that the creative direction is identified with the technique of creating a musical object. For example, aleatorics can simultaneously act as an expressive means in music, a way to build a form and a principle of composer's thinking, and an aesthetic position of the author.

Contemporary composers, being in the conditions of information glut, use all the means offered to them, and generalizing them, aim to create their own musical language. Such a musical language is often created for each specific piece.

Nevertheless, among the directions of acoustic music, we can distinguish a number of main ones: *parameters*, which are common to all its members *branches:*

- mobility of form, sound-high material, rhythmic pattern, that is, the ability to change the structure of the work and its content from performance to performance; pronounced techniques of aleatoric or sonorous writing, which can manifest themselves both in small details of the work and its insignificant episodes, and in an enlarged scale, acting as a form factor of the entire work;
- temporary and graphic fixation of musical text, frame (pattern), i.e. block recording of one or more components of a musical fabric or form. Such musical notation is a consequence of the action of previous factors, as well as evidence of the expansion of the performing capabilities of almost all existing instruments; «silent structures»[921] that carry a dramatic and semantic load and are visually indicated in the musical text (that is, pauses, moments of silence, which become particularly important in modern music);
- using «articulatory thematism»[922], as a new type of thematism, which is not built by high-altitude and rhythmic elements, but is based on the combination of dynamic and noise components of the musical fabric.

Therefore, when considering modern musical works, it is not typical to use generally accepted concepts that relate to form, meter, rhythm, the usual definitions of texture, thematism, not to mention the structure and key. They are replaced by the following components: sonor, sound, frame, structure, time, space, and silence.

Composers are increasingly resorting to the use of articulated silence in modern

[921] Аркадьев, М. (б. д.). *Креативное время, «археписьмо» и опыт Ничто* [Post_verbose]. URL: http://philosophy.ru/arcad/kreatime.html

[922] Майденберг-Тодорова, К. (2014). *Алеаторно-сонористическая композиция как интерпретатывный феномен в конткксте современной музыкальной поетики*[Неопубл. Дис. ... канд. искусств). С. 190.

music – that is, to a special, deliberate designation of it, because they find in it a special sound that is opposed to any other sounds. As an example, the following works can serve «In futurum» by E. Schulhof and the symphony «I hear... it's silent» by S. Gubaidulina.

The main components of the musical tissue also change significantly. The sound material of the work is based on off-altitude parameters – noise and even articulatory elements.

But it is also important to highlight the notations of modern musical scores. Since the second half of the XX century, along with traditional musical notation, scores that contain graphic elements and scores that lack the traditional five-visual representation of music have appeared. So, in the graphic score, we will not find the usual designation of size and meter. It will be replaced either by indicating the time frame, or by the time limits within which a particular musical segment should be performed. And the altitude-rhythmic parameters will now be replaced by a graphical equivalent that assumes a certain spatial implementation.

This is all because the modern composer does not want to impose on the listener not only his author's program, but also his author's form, drama, duration, and sequence of elements. R. Maconie creates an objective, «intuitive»[923], and A. Amrakhova creates «anarative music»[924] which is self-revealing. When writing a musical score, the composer uses accurate, sometimes mathematical, calculations, and rationally finds and embodies clear, reasonable structures. However, when listening, you get the impression of a completely free, unregulated sound space.

Thus, in the context of modern music, the term «work» loses its former relevance. The concept of a work refers to a well-established sequence of musical expressive means, compositional unity of form, drama, as well as content and semantic meanings. «New music» tends towards the mobility of everything marked. In this regard, a work cannot exist in the same form twice, therefore, it acquires many semantic meanings. Composers themselves have ceased to use this term (work), and they resort to such concepts as «piece», «music», «composition», «thing» to denote the units of their creativity.

«New music» should be based on harmony and consonance, and not on dissonance, using soothing instrumental sounds (for example, the sound of an electric piano, harp, flute, bells, string ensembles), and reduce space to a key role (for example, electroacoustic amplification of instrumental tones using reverb and the moon). The genre of «New music» includes a large number of types: electronic or computer music, jazz/fusion, meditation music, space music, pop music, solo instrumental music, progressive music, southern health music and world music[925].

The first type includes ***electronic,*** or as it is also called ***computer system*** music. The rapid development of technology in modern society has created the resources of a small orchestra that have become available to most performers. This made it easier to create innovative sounds that until now could not be achieved with traditional acoustic instruments. The key instruments for this music are synthesizers – a large class of diverse instruments that often combine tape recordings, computers, and samplers. It is samplers

[923] Maconie, R. (2000). *Stockhausen on Music.*Marion Boyars Publishers Ltd. P. 112-125.

[924] Амрахова, А., & Курлянский, Д. (2013). Об одном из 158 способов структурирования времени и пространства. *Harmony: Международный музыкальный культурологический журнал*, (12).

[925] *Introduction to Popular Music and Its Fundamentals*. (б. д.). Sam Houston State University – Huntsville, TX. URL: https://www.shsu.edu/~lis_fwh/book/index.htm#other.

that allow a musician to mix various fragments of recorded acoustic sound, for example: passages for piano or birdsong – with electronic sounds to create new musical compositions. Among the leading practitioners who write such music are K. Alomar, M. Amerlan, D. Arkenston, K. Bracheny, P. Buffett, R. Burmer, V. Carlos, S. Chiani, B. Cleveland.

The second type is ***jazz, fusion.*** Representing a soft revolt against «New Music» and frenzied jazz, the fusion style avoids the abstract dissonance characteristic of avant-garde jazz or classical compositions, precisely in favor of mood, texture and smooth movement. Jazz is moving into the territory of a new era, when it avoids standard «swing» rhythms, its instruments are improved by synthesizers and the use of digital reverb. Among the most famous representatives of this species are Beaver, Krause, P. Davison, D. Friesen, J. Goodman, Hiroshima, U. Latif, P. Metheny and Oregon.

The next type is ***music for meditation*****.** It aims to expand awareness to deeper and higher levels of consciousness in humans. This music removes negativity by carefully arranging each note. These melodies do not always have a carefree and gentle character, but on the contrary combine more dynamic forms – drumming and pulsing music to stimulate an active reaction of the listener (for example, dance). A small number of composers write such music, among them: Aeolia, Chazz, Stephen Halpern and Laraji.

Pop music, of all the genres of «new music», is considered the most energetic and accessible. It tends to be very melodic, often combining acoustic and electronic instruments into one sound whole. This type of music has depth in sound, using harmony, melody, and simple key modulations. The artists who write this music are Bruce Beckwar, Checkfield, David Darling, Colonna Durutti, Michael Hedges, Eberhard Schonera and Liz Storey.

The next category is ***progressive*** music that combines excitement, vision of progressive and experimental music with the feeling and warmth of the «new music» genre. A type of this music is created mainly using the latest technologies and a wide range of electronic instruments. Progressive music compositions are symphonic (sometimes psychedelic) crescendos that are designed to change the listener's perception of reality. Therefore, we can list the authors who work with such music: Pete Bardens, Peter Baumann, Gavin Briars, Cuzco, Patrick Gleason, Patrick Moraz, Michael Oldfield and others.

Solo instrumental music. It is inherent in this type that this music can calm the mind, helping to relax or meditate. Her melodies often consist of long tones and sometimes have almost no harmonious structure. They act as a blank canvas on which the listener can visualize personal «mental images». Composers working with this category of music include Philip Oberg, Alex De Grassi, Paul Griever, Daniel Hecht, Eric Johnson, Peter Kater, George Winston, and Sylvia Woods.

Music of ***Southern Health*** is specially created as a tool for health and well-being. This type attempts to either facilitate brain activity for accelerated learning, or take the listener to the deepest corners of consciousness for meditation (using slow brain waves). Many releases focus on the relationship between key notes, colors, and chakras; others combine vowel sounds, rhythmic impulses, hums, and various scales to resonate and affect the physical body, as well as the energy field of the listener or performer. Among the best authors of this music are Roger Eno, Stephen Halpern, Paul Temple and Michael Ehrentebrook.

Quite an interesting type is ***space*** music. When it comes to indoor and outdoor space, this type of music opens up and creates spatial relationships. Most composers use synthesizers (sometimes exclusively) that can maintain timeless notes or produce

completely new sounds. The balance between the rhythm track and the melody determines most of the imagery and perspective of a particular piece. Composers who write compositions in this form are Kevin Brageni, Michael Dunna, Peter Davison, Constance Demby, Kitaro and others.

World music is the kind that encompasses music exclusively from one culture and with the adoption of another. For example, when the indigenous material of one culture is combined with the material of other cultures (melodic structures and rhythms of India mixed with improvisation of European pop music). For example, you can also use both ancient and modern styles (South American flutes mixed with Spanish guitar and modern synthesizers). Representatives of this type of music are Azimuth, Patrick Ball, Spencer Brewer, Doa, Stefan Grossman, Ian Hassell, Inti-Illimani, Stefan Mikus, etc.[926].

Everything that is happening today in modern music, despite numerous creative searches, is only a small response to the Big Bang of the two waves of the avant-garde. Powerful bursts of creative energy caused radical changes in the musical composition, in relation to «new music».

The main innovation of the first wave of the avant-garde is associated with a new form of tonality – «atonality», when the melody is based on the usual scale of seven steps now turns out to be twelve. Hence the new sense of musical structure, this structure does not sound like an ordinary one, but like «sound nonsense». For the first wave of the avant-garde, a new form of twelve-tone serial music (dodecaphony) was stunning. The new key «atonality» is currently more or less well-known among performers and listeners, but the serial composition is still far away. Musicians are more likely to «trust the company» at its word than actually hear it[927]. The break with the entire previous history of music consists here in the fact that the main scale of all twelve independent stages of the semitone scale, enters in a certain order established by the composer into the main compositional unit of the work – a series (sets of series), and each sound-step – only once (this is the extreme strain of the resources of the sound system); and then from these twelve-element series, as units, the entire sound tissue of the work is formed by repeating them. Conventionally, it looks like this (P = row):

Example 1.

P1-2 8-9-10 10-9-8 2-1
3 3-2
P1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12 3
4 7 11 11 7 4
5 6 12 12 6 5
P12-11-10-9
8-7-6-5-4 [так само до кінця п’єси]

This form was typical for such composers as Stravinsky (micro-series in one of the numbers of the ballet «The Firebird»), Schönberg («classical» dodecaphony in piano pieces (op. 23 and 25)), Berg («Chamber Concert»). The newest musical concept of the first half of the XX century belongs to Anton Webern. In the technical language of composers, it is called multiparameter. The parameters of a musical composition are various kinds of semantic

[926] *Introduction to Popular Music and Its Fundamentals*. (б. д.). Sam Houston State University – Huntsville, TX. URL: https://www.shsu.edu/~lis_fwh/book/index.htm#other.

[927] Курбатская, С. А. (1996). *Серийная музыка: Вопросы истории, теории, эстетики*. ТЦ «Сфера».

relations between units of musical structure, for example: between degrees of scale (different heights of sound), between patterns of melody movement (up, down), between units of rhythm (values of sound duration), shades of timbre (articulation of Sound), Spatial positions of sound, and so on. In the music of the past, these series were almost always naturally cohesive, the structures of different parameters were fused with each other, so they did not differ as structural layers.

In the second wave of the avant – garde in music, somewhere in the middle of the twentieth century, the most important event occurs: the displacement from the structure of the work of the song form with its «natural» crystal of rhythm of lines and cadences-a form that preserved the historical memory of the original unity of music and poetry. In all three types, the beauty of a well-coordinated song form is eliminated, which marks a radical change in the most important musical and aesthetic paradigm of music. In particular, the «music» song structure, the basis of classical thematism, is eliminated (imagine: all the main themes in every form of every classical symphony, every concerto, every opera aria, every dance on the platform – all of them are based on the same «music» type of song form; and suddenly this paradigm, the basis of the foundations, has disappeared). Stockhausen states that «the era that began hundreds of years ago and even 2,500 years ago, along with the way of thinking of the ancient Greeks, ended with the end of the last war»[928].

The concept of «new music» was founded in the XIV century under the name «ARS NOVA». Philip de Vitry proposed a new method of notation – ars nova, in the treatise «Ars Nova», which provided new opportunities for recording note durations and rhythms that were not known in the Ars antiqua technique. Ars nova began to denote Italian and French material of the XIV century.

«Ars nova» is the earliest professional music making, represented by secular vocal and lyrical genres such as: the work of troubadours, trouvers, which for the most part was still «semi-professional» in nature.

In the XIII century, Philippe de Vitry's described questions that were associated with new phenomena: about Beaker notation, about the nature of voice science in a polyphonic syllable, about the possibility and even the need for alterations, individual sounds – contrary to modal harmonies. The scientist-musician supported the regularity of not only three-division metric units, but also two-division units, which were traditionally considered not perfect. He also insisted on banning moves in parallel octaves and quinths in Polyphony, protesting against such sounds – for a more complete sound at the expense of other intervals. Philip de Vitry fought for the appointment of alterations that would be widely used in musical practice, but medieval theory declared alterated sounds «fake music». He said that without such «fake music» it is impossible to perform any motet, because in fact it is not fake, but «correct and necessary» [929].

In one of the manuscripts of 1316, the then popular «Novel about Fauvel» (written by Hervé de Bu), more than one hundred and thirty different types of music were found: motets, rondos, ballads, church songs. Among them there are unanimous songs, far from any formal tricks, and motets of all possible kinds, up to the newest motet by Philip de Vitry[930].

Ars nova in Italy covers the period from the 20s to the 80s of the XIV century inclusive

[928] Wörner, K. (1976). *Stockhausen. Life and Work.*Berkeley.
[929] Ливанова, Т. (1983). *История западноевропейской музыки до 1789 года.* Музыка. С. 62.
[930] Там само. С. 63.

and is marked by the first flourishing of musical creativity. This trend was most widespread in central Italy and Florence, as evidenced by many surviving compositions made by local masters. Ancient music manuscripts contain more than five hundred secular compositions (madrigals, ballads and caccis) – and only a few masses that originated in this artistic environment. The famous Codex Scuarchalupi (in the Laurentian Library of Florence) is the richest, containing more than a hundred works. Antonio Scuarchalupi was a popular organist in Florence, highly regarded and glorified in humanist circles. He collected music materials of the XIV – early XV century and did a lot to preserve the works of Ars nova composers: thanks to Scuarchalupa and the second collectors of this era, this legacy of compositions has come down to our time. Their very attitude to the rarities of secular musical art, and even with the constant fixation of authors, was already a sign of that time. Italian and French Ars nova existed only until the XV century[931].

During the 1960s and early 1970s, «new age» music, which means «new language music», became widespread in Europe and the United States. There is no exact definition of New Age's music. In 1987, «Billboard» magazine wrote an article commenting that «New Age Music may be the most surprisingly successful unofficial music that has ever entered the public consciousness»[932].

New Age Music evolved from a shared consciousness between composers and performers. Their credo claimed, that music should be based on harmony, not dissonance. The genre itself began to take shape in the second half of the 1970s (a key development was the formation of William Ackerman on the Windham Hill label in 1976), when softer forms of pop music began to be studied as they approached the middle.

The music of «New Age» was influenced by a wide range of artists from different genres. The examples of this music are «Music for Zen meditation» by Tony Scott, «Spectrum suite» by Stephen Halpern. These works became the key ones that started the musical movement of the new age.

There are two definitions that are associated with a new age in New Age Music and ambient sound, which should promote meditation and relaxation, various alternative spiritual practices such as alternative healing, yoga practice, guided meditation, chakra audit, etc. Proponents of this definition are almost always musicians who create their own music exclusively for these purposes. To be useful for meditation, music must have a repetitive dynamic and texture, without harsh loud chords and improvisation that can interfere with the meditator. The concept is minimalistic, and it's mostly instrumentalists, not vocalists. Subliminal messages are also often used in New Age's music, and the use of musical instruments along the natural sounds of animals (such as whales, wolves, and eagles) and nature (waterfalls, ocean waves, rain) are also extremely popular. Famous representatives who create new age music specifically for healing or meditation are Stephen Halpern, Paul Winter, Lawrence Ball, Dean Evenson, Karunesh, Krishna Das, etc.[933].

Considering the work of composers of the XX-XXI century, we can note the most popular in our new world.

French composer ***D. Milhaud*** is considered one of the most prolific composers XX century – he owns 443 works. The composer's work is characterized by the influence of jazz

---

[931] Там само. С. 76.

[932] Ньюпорт, Д. П. (1998). *Рух Нового часу та біблійний світогляд: конфлікт та діалог*. Видавництво Вільяма Б. Ердманса. С. 10.

[933] Pareles, J. (1987). *Pop. Music rises in an era, softly*. The New York Times.

and contemporary musical trends. In 1920 and 1921, D. Milhaud creates two notebooks of «Memories of Brazil», or, as they are also called – «Brazilian dances» for piano. This collection has gained considerable popularity. «Brazilian dances» are a cycle of twelve miniatures, each of which bears the name of one of the neighborhoods of Rio de Janeiro and revives the rhythm and movement of the most popular dance in Latin America. In «Brazilian dances», the student can meet interesting techniques of polymodality and polyfunctionality[934].

Darius Milhaud:



1.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/chetire-portreta/,*"Four portraits".*
2. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/syuita20/, *«Suite».*
3.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/radosti-zhizni1/, *«Joys of life».*
4.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/toska-po-brazilii/, *«Longing for Brazil».*
5. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/kantytskiana/, *«Cantutskiana".*
6. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/skaramysh/, *«Scaramouche».*
7.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/shesti-tantsev/, *«Six dances».*
8.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/le-boeuf-sur-la-toit/, *«Le Boeuf sur la Toit».*
9. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/caramel-mou/, *«Caramel Mou».*
10. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/le-printemps/, *«Le Printemps».*
11.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/tri-reg-kaprisa/, *«Three Reg Capris».*
12. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/saudades-do-brasil/, *«Saudades do Brasil».*

In the development of piano music of the XX century the name of another French composer – ***Eric Satie*** – appears repeatedly. He is the author of operas, operettas, ballets, songs and numerous works for piano and is one of the founders of «music as part of the interior», background music that will later be called «ambient» is a direction of electronic music characterized by a departure from the linearically expanded melodic line characteristic of classical electronic music (Vangelis, Kitaro), towards a free composition of sound effects. As a rule, sound effects are associated with a constantly repeating phrase of electropercusionism, which also organizes the work rhythmically.

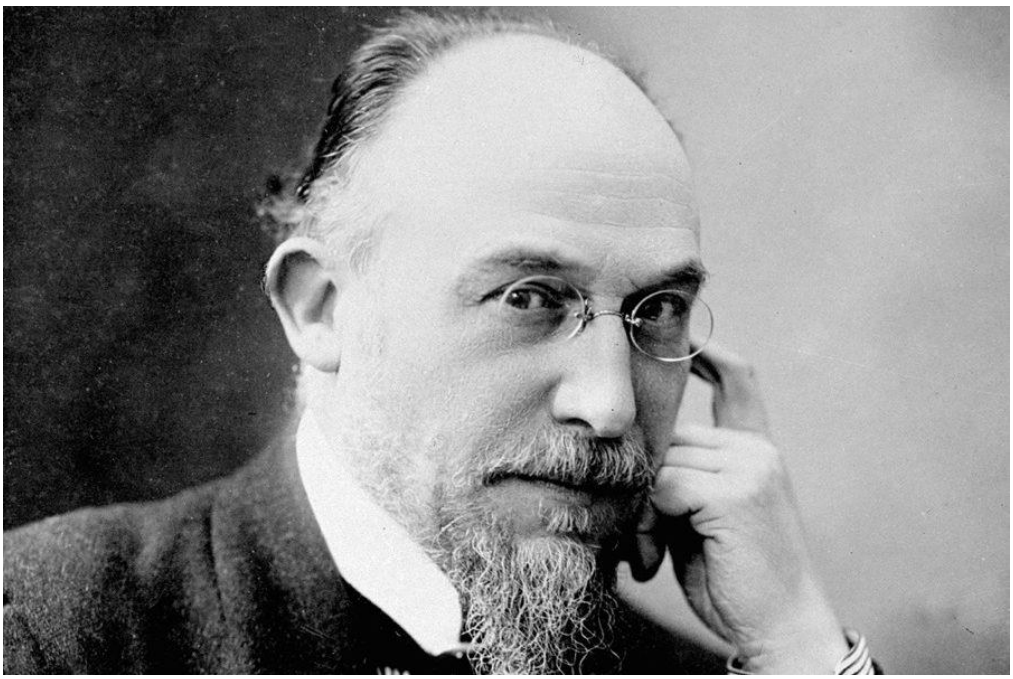
Eric Satie: «I was born too young in a too old time», the author said of himself. The

[934] Кокорева, Л. М. (1986). *Д. Мийо. Жизнь и творчество.*

existence of the feeling that you are «out of your own» time is characteristic of artists of opposite types: some see themselves in the past, others – as Satie – are directed to the future. Satie is the only composer in history who was upset at his concert when he was listened to carefully. His «furniture music» was performed at the concert. The composer argued that music should not always require focused perception, because it can exist as an unobtrusive sound background, like furniture or wallpaper in a room.

The author wrote his musical scores in red ink, gave fancy names to works. For example, «Three pieces in the shape of pears», «Bureaucratic Sonatina», «Sarcastic obstacles» or «Dried embryos», not forgetting about the remarks for performers in the text (like «Bass legato, do you agree?», «Imagine trees that look like big ugly scallops»). It is a strange fact that Eric Satie in the play «Vexation» («irritation» or «eclipse», there is an option – «annoyance») wrote that a small motif should be repeated 840 times, and thus the sound of the play will last almost a day.

Eric Satie



1.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/apercus-desagrebles/,*«Aperçus Désagrebles».*

2.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/descriptions-automatiques/, *«Descriptions Automatiques».*

3.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/enfantillages-pittresques/, *«Enfantillages Pittresques».*

4. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/je-te-veux/, *«Je te Veux».*

5.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/les-fils-des-etoiles/, *«Les Fils des Etoiles».*

6.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/rag-time-parade/,*«Rag-Time Parade».*

7. http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/satie-sonatine-bureaucratique/, *«Sonatine bureaucratique».*

8.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/la-belle-excentrique-4-hands/, *«La Belle Excentrique - 4-hands».*

9.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/trois-nocturnes/,*«Trois Nocturnes».*

10.http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/sports-et-divertissements/, *«Sports et Divertissements».*

Contemporary composer of French art ***Jan Tiersen*** is a minimalist musician and composer. The composer is called a multi-instrumentalist, because he plays several instruments at once: violin, piano, accordion, acoustic and electric guitar, cello, carillon, harpsichord, melodic harmonica, vibraphone, mandolin, banjo and others. Tiersen's creative legacy is extremely rich with more than twelve studio albums, seven mini-albums, in addition to five live albums such as: «C'était ici», «On Tour», «Live at London». Jan Tiersen gained worldwide fame after the release of the album «L'Absente» and the film «Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain» in 2001, three tracks were taken from the album for the film[935].

Jan Tiersen



1.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/05/lanoyee.pdf, *«La Noyee».*
2.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2014/05/Yann-Tiersen-Avant-la-chute.pdf, *«Avant-la-chute».*
3.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/05/Macro-Boules.pdf, *«Macro Boules».*
4. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/05/laveillee.pdf, *«La Veillee».*
5.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/05/Yann-Tiersen-Watching-Lara.pdf, *«Watching-Lara».*
6.https://sheetspiano.ru//wpcontent/uploads/2012/02/Yann_Tiersen_comptinedemarche.pdf, *«La demarche».*
7.https://sheets-piano.ru//wp-content/uploads/2012/02/Yann-Tiersen-Amazing-short.pdf, *«Amazing-short».*
8.https://sheets-piano.ru//wp-content/uploads/2012/02/Yann-Tiersen-La-Corde.pdf, *«La corde».*
9.https://sheets-piano.ru//wp-content/uploads/2012/02/Yann-Tiersen-Point-Mort.pdf, *«Atlantique Nord».*
10.https://sheets-piano.ru//wp-content/uploads/2012/02/Yann-Tiersen-Derniere.pdf, *«Dernire».*

[935] *Yann Tiersen Biography, Songs, & Albums. All Music*. (б. д.). All Music. URL: https://www.allmusic.com/artist/yann-tiersen-mn0000588745/biography

11.https://sheets-piano.ru//wp-content/uploads/2012/02/Yann_Tiersen_-_Comptine_autre_ete_Ameli.pdf, *« Amelie – Comptine».*

One of the most popular contemporary composers is considered to be***Ludovico Einaudi*** – Italian composer, pianist, author of numerous musical creations of cinema and music. His work includes more than 16 albums with music in various styles, as well as compositions for more than 20 films, trailers and TV series, among which the most popular are the soundtracks for the film «1+1» directed by O. Nakasha and E. Toledano. The soundtrack for «Luce dei miei occhi» was recognized as the most amazing soundtrack of the year, and Einaudi won the award for Best Soundtrack for this film. And in 2005, the composer was awarded the degree of Officer of the order of Merit for the Italian Republic. A popular work of the composer is «Primavera» from the album «Divenire», which is one of Einaudi's most famous works composed for piano and orchestra. Up to 90 bars, music is a variation on the piano laconic pattern, where minor changes most often occur. The artistic image and atmosphere of music are created by the laconic support of stringed instruments, which act as a background accompaniment[936].

Ludovico Einaudi



1.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi-A-fuoco.pdf, *«A-fuoco».*

2. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ancora.pdf, *«Ancora».*

3.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/12/Ludovico-Einaudi-Ascolta.pdf, *«Ascolta».*

4.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi-Bella-Notte.pdf, *«Bella-Notte».*

5. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi-Bye-Bye-Mon-Amour.pdf, *«Bye-Bye-Mon-Amour».*

6.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2014/10/Cache_Cache.pdf, *«Cache-Cache».*

7.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi-Dietro-casa.pdf, *«Dietro-casa».*

8.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi___Divenire.pdf, *«Divenire».*

[936] *Ludovico Einaudi*. (б. д.). Ludovico Einaudi. URL: http://ludovicoeinaudi.com/

9.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2016/11/Ludovico_Einaudi_-_Elements.pdf, Album *«Elements».*
10. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2016/08/Ludovico-Einaudi.-Elegy-for-the-Arctic.pdf, *«Elegy-for-the-Arctic».*
11. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/09/Ludovico-Einaudi-Fly.pdf, *«Fly».*
12.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi-Primavera.pdf, *«Primavera».*
13.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2014/08/Ludovico-Einaudi-Samba.pdf, *«Samba».*
14.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi-Una-mattina.pdf, *«Una-mattina».*
15.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2012/04/Ludovico-Einaudi-Tu-Sei.pdf, *«Tu-Sei».*

Among the Italian composers of the XXI century, we should also mention ***Fabrizio Paterlini*** who can be put on a par with such musicians as Ludovico Einaudi, Eric Satie and George Winston. Fabrizio Paterlini is a contemporary classical music composer and pianist, owner of the Fabrizio Paterlini Records label. In 2009, the first mini-album called «Viandanze» was released, and in 2011 the composer released his new album «Morning Sketches». Interestingly, Paterlini distributed his album under the «name your price» scheme from his website. The most popular album was «Autumn Stories» in 2011, and it is interesting that the author composed, recorded and released one song a week via the internet during the entire autumn season[937].

Fabrizio Paterlini



1. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/06/Fabrizio-Paterlini-%E2%80%93-Sottovoce.pdf, *«Sottovoce».*
2. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/09-Controvento-senz-olio.pdf, *«Controvento, senzlolio».*
3.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/10-Still-travelling.pdf, *«Still travelling».*

[937] Учасники проектів Вікімедіа. (2015а, 2 січня). *Фабріціо Патерліні — Вікіпедія*. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Фабріціо_Патерліні

4. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/02-Frozen-river-Part-II.pdf, *«Frozen river».*
5.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/03-Fragments-Found.pdf, *«Fragments found».*
6. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/07-Deja-vu.pdf, *«Déjà vu».*
7.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/10-Far-away-from-here.pdf, *«Far away from here».*
8.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/11-Pensieri-confusi.pdf, *«Pensieri confusi».*
9.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/05-Colori.pdf, *«Colori».*
10.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/03-Passaggi.pdf, *«Passaggi».*
11.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/01-LAirone.pdf, *«LAirone».*
12. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/02-Soffia-la-notte.pdf, *«Soffia-la-notte».*
13. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/04-Ti-parlo.pdf,*«Ti-parlo»*.
14.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/04-Primi-passi.pdf, *«Primi-passi».*
15. https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/12-Veloma.pdf, *«Veloma».*
16.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2013/11/05-Viandanze.pdf, *«Viandanze».*

The development of multinational Ukrainian music involves an active composer's search for a new form, intonation, new emotional spheres and stylistic trends.

Among the Ukrainian creators of piano art, many composers can be distinguished. For example, ***Lubomyr Melnik*** – canadian composer and pianist of Ukrainian origin.



Lubomyr is the author of more than 120 musical works. The composer works with an interesting playing technique called «continuous music», which means «true piano voice». The author described the method of his game in his treatise «Open time: the art of continuous music». He also composed 22 etudes for aspiring musicians who want to learn his playing techniques. The composer, who considers himself the fastest pianist in the world, states this by saying that «my music makes the piano sing like a choir». «Continuous music» technique – is music about the beauty of the piano, with the help of which works can really tell a story. The author described one of the compositions «Windmills» – this is a special

story. «This is music about restoring the strength of the human soul, it is like a medicine, it helps to better reveal ourselves, it expands our understanding of the world, so it is important that it exists», – so says the composer[938].

A new-modern performer, and in another way he is called «Ukrainian Mozart», Khmara Evgen is a composer, virtuoso pianist. ***Evgen Khmara*** often performs in Ukraine and abroad with solo concerts and in collaboration with other artists. The young composer has written more than four albums: «Fairy tale», «Sign», «White piano», «Wheel of life». The composer often travels with his solo concerts, he managed to organize the first instrumental show in Ukraine (2018) with the participation of 200 orchestra instruments and 100 choir singers, which took place in the Palace «Ukraine» and gathered about 3,900 spectators. E. Khmara shows that instrumental music in its understanding is an «international language» that everyone understands, instrumental music «has a lot of energy and information materiality – it is like a song with words», the composer claims[939].

Evgen Khmara



1. https://musescore.com/user/28189055/scores/6224678, *«In and out of love».*

A prominent representative of Ukrainian piano art is ***Yegor Grushin*** – ukrainian neoclassical composer and pianist. The musician wrote many cover tracks based on the songs of his favorite musicians, including: «Okean Elzy», «Bon Jovi», «Queen», «Muse». He distributed his creations via the Internet, where he quickly gained popularity. Yegor Grushin is the owner of four albums: «Inside», «Absolution», «Dominicano», «Once». His first debut album «Inside» the artist released in 2012. It includes twelve tracks, and it was impressive that Grushin distributed his album for free via the Internet, because this album was recorded at home. One of the compositions of the album «Inside» was used in the film «Finita la tragedia», where the composer himself appears as a cameo: he plays his own piece on the piano together with Roksolana Pakholkiv. «He «processed» his music the way jewelers process diamonds» Svyatoslav Vakarchuk, a well-known ukrainian show business artist,

[938] Учасники проектів Вікімедіа. (2015b, 7 травня). *Любомир Мельник — Вікіпедія*. Вікіпедія.URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Любомир_Мельник

[939] Учасники проектів Вікімедіа. (2016, 15 серпня). *Хмара Євген Станіславович — Вікіпедія*. Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/Хмара_Євген_Станіславович

quotes the composer as saying[940].

Yegor Grushin



1.https://sheets-piano.ru/wp-content/uploads/2018/10/Egor_Grushin_-_Charming_Smile.pdf, *«Charming_Smile».*

References

Амрахова, А., & Курлянский, Д. (2013). Об одном из 158 способов структурирования времени и пространства. *Harmony: Международный музыкальный культурологический журнал*, 12.

Аркадьев, М. (б. д.). *Креативное время, «археписьмо» и опыт Ничто* (Post_verbose). http://philosophy.ru/arcad/kreatime.html

Завгородняя, Г. (2013). *Полифония как принципиальная основа музыкального мышления: к методологии музыковедческого анализа.* (Неопубл. дис. д-ра мистецтвознавства).

Кокорева, Л. М. (1986). *Д. Мийо. Жизнь и творчество.*

Курбатская, С. А. (1996). *Серийная музыка: Вопросы истории, теории, эстетики*. ТЦ «Сфера».

Ливанова, Т. (1983). *История западноевропейской музыки до 1789 года.* Музыка.

Майденберг-Тодорова, К. (2014). *Алеаторно-сонористическая композиция как интерпретатывный феномен в конткксте современной музыкальной поетики* (Неопубл. дис. ... канд. искусств).

Ньюпорт, Д. П. (1998). *Рух Нового часу та біблійний світогляд: конфлікт та діалог*. Видавництво Вільяма Б. Ердманса.

Учасники проєктів Вікімедіа. (2013, 25 січня). *Грушин Єгор Валерійович — Вікіпедія*. Вікіпедія.URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Грушин_Єгор_Валерійович

Учасники проєктів Вікімедіа. (2015а, 2 січня). *Фабріціо Патерліні — Вікіпедія*. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Фабріціо_Патерліні

[940] Учасники проектів Вікімедіа. (2013, 25 січня). *Грушин Єгор Валерійович — Вікіпедія*. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Грушин_Єгор_Валерійович

Учасники проєктів Вікімедіа. (2015b, 7 травня). *Любомир Мельник — Вікіпедія*. Вікіпедія.URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Любомир_Мельник
Учасники проєктів Вікімедіа. (2016, 15 серпня). *Хмара Євген Станіславович — Вікіпедія*. Вікіпедія.URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Хмара_Євген_Станіславович
Филенко, Г. (1967). Сати. У *Вопросы теории и эстетики музыки* (5-те вид.).
Bekker, R. (1923). *Neue Musik. Gesammelte Schriften*(3-тє вид.). Deutsche Verlags-Anstalt.
Introduction to Popular Music and Its Fundamentals. (б. д.). Sam Houston State University - Huntsville, TX. URL: https://www.shsu.edu/~lis_fwh/book/index.htm#other.
Ludovico Einaudi. (б. д.). Ludovico Einaudi. URL: http://ludovicoeinaudi.com/
Maconie, R. (2000). *Stockhausen on Music.*Marion Boyars Publishers Ltd.
Pareles, J. (1987). *Pop. Music rises in an era, softly*. The New York Times.
Wörner, K. (1976). *Stockhausen. Life and Work.*Berkeley.
Yann Tiersen Biography, Songs, & Albums | AllMusic. (б. д.). AllMusic. URL: https://www.allmusic.com/artist/yann-tiersen-mn0000588745/biography

Лідія Лимаренко, м. Херсон, Україна
https://orcid.org/0000-0002-2901-8429

ТРЕНІНГ ІЗ ТЕХНІКИ МОВЛЕННЯ:
ПОСТАНОВКА МОВЛЕННЄВОГО ГОЛОСУ ПЕДАГОГА

Анотація. *Автором розроблено і представлено тренінг із техніки мовлення, зокрема постановки мовленнєвого голосу педагога. Запропонований тренінг не в повному обсязі, а у стислому, адаптованому до академічних умов та з урахуванням індивідуальних можливостей кожного, студенти опановують протягом двох-трьох місяців (два практичні заняття на тиждень).*

Широкий виклад матеріалу зумовлено бажанням упровадити найприйнятніші методи роботи з формування техніки мовлення та врахування відповідного учнівського контингенту, а також необхідністю надати кваліфіковану допомогу студентам і викладачам педагогічних та мистецьких спеціальностей ЗВО, керівникам молодіжних, студентських та шкільних театрів у вирішенні проблеми формування техніки мовлення.

Ключові слова: *техніка мовлення, тренінгові технології, майбутній педагог, постановка голосу, розвиток, саморозвиток.*

Lidiia Lymarenko, Kherson Ukraine

TRAINING IN SPEECH TECHNIQUE:
SETTING UP THE TEACHER'S SPEECH VOICE

Abstract. *The author has developed and presented training on speech technique, in particular, setting up the teacher's speech voice. The proposed training is not in full, but in a brief form, adapted to academic conditions. Taking into account individual capabilities, students master it within two to three months (two practical classes per week).*

The broad presentation of the material is due to the desire to introduce the most acceptable methods of work on the formation of speech technique and to consider the

relevant student group, as well as the need to provide qualified assistance to students and teachers of pedagogical and art specialties of higher education institutions, heads of youth, student and school theaters in solving the problem of speech technique formation.

Keywords: *speech technique, training technologies, future teacher, voice setting up, development, self-development.*

Вивчення історії освіти в контексті розвитку суспільства дозволяє констатувати, що і в минулому, і на сучасному етапі реформування вищої освіти багато уваги приділяється розвитку мовлення вчителя. Ця проблема в різні історичні періоди викликала значну зацікавленість і постійно перебуває у полі зору вітчизняних, зарубіжних науковців та педагогів-практиків. Мовлення – це жива мотивована дія, один із основних потужних інструментів професійної діяльності фахівців, в основі якої – спілкування з людьми. Слово є засобом обміну інформацією, думками, досвідом, передачею знань однією людиною іншій, з його допомогою розв'язуються необхідні життєві завдання тощо. Загалом мовлення є важливим показником рівня інтелігентності, освіченості та загальної культури людини.

У ХХ – на початку ХХІ ст. високо піднято рівень вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців педагогічного профілю, які досконало володіють майстерністю мовлення. Безумовно, нині зростає значення професійної техніки мовлення в усіх сферах соціокультурного життя.

Сучасна практика доводить, що рівень техніки мовлення педагога – це не лише показник його професійних якостей, але й важливий чинник, що впливає на визнання його в педагогічному середовищі як майстра своєї справи. Такий майстер не розраховує на авторитетну соціальну функцію учителя, що дає йому право навчати, а орієнтується на власну впевнену, правильну, чітку, яскраву, образну, енергійну словесну дію та, звичайно, співрозмовника.

Питання формування професійно-педагогічної комунікації в закладах вищої освіти розв'язується завдяки таким освітнім компонентам навчального плану як: «Виразне читання», «Культура мовлення», «Сценічне мовлення», «Мовленнєва комунікація», «Мистецтво сценічного мовлення та публічного виступу», «Риторика», «Основи ораторської майстерності» тощо. При цьому застосовуються методологічні засади театральної педагогіки, що з'явилася на тлі поєднання цілей учителя та актора, в основу якої покладено систему К. Станіславського та доробок багатьох теоретиків і практиків акторської майстерності, режисури та сценічного мовлення.

Щодо ефективності мовленнєвої підготовки майбутнього педагога, то, на нашу думку, вона залежить від активного використання театральних тренінгових технологій в освітньому процесі ЗВО.

Підтвердження цієї думки знаходимо в науковій скарбниці І. Зязюна. У праці «Філософія педагогічної дії» академік обґрунтовує розумне поєднання технологічності та творчості в освітньому процесі ЗВО, завдяки яким студент стає активним учасником процесу навчання[941].

Найчастіше тренінг розглядається з соціально-психологічного ракурсу, однак І. Зязюн звертав увагу на важливість використання тренінгів театральної педагогіки у

[941] Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії :* монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. С. 28.

професійній підготовці студентів, які обирають педагогічну професію. Вчений наголошував на тому, що здібності майбутнього педагога, розвиток його практичних умінь на підсвідомому рівні формуються систематичною напруженою працею, зокрема спеціальними тренінгами[942]. Такої наукової позиції дотримуються українські дослідники і практики, які займаються питаннями професійної підготовки спеціалістів педагогічної та соціальної сфер й, останнім часом, успішно впроваджують різновиди тренінгових технологій та їх елементи в освітній процес вищої школи[943].

Отже, тренінги сьогодні є незамінним елементом системи навчання й розвитку студентів будь-якого фаху. Адже тренінг – це насамперед процес випробування можливостей людини, використання накопиченого й водночас отримання нового досвіду завдяки внутрішньо особистісному й міжособистісному процесу спілкування. Учасники тренінгу не лише отримують нові знання, але й мають можливість одразу застосовувати їх на практиці, виробляючи та формуючи професійні компетентності. Тому констатуємо, що тренінгова технологія навчання завжди охоплює і мистецтво досконалого володіння процесом, який обов'язково передбачає визначену й чітку послідовність виконання операцій із використанням конкретних засобів, методів і, важливо, створення сприятливих умов.

Безперечно, кожна тренінгова технологія має теоретичну частину, яку під час її проведення треба подати здобувачам вищої освіти у мінімально необхідному для розуміння вигляді й, бажано, побудувати у формі дискусії, яка активізує мотивацію до професійної діяльності, мотивує у студентів заохочення й активну позицію у практичному опануванні тренінгових технологій театральної педагогіки, що спрямовують здобувачів на розвиток і саморозвиток педагогічної дії та переорієнтовують зміст освітнього процесу на підвищення якості власне практичної підготовки фахівців.

Під тренінговою технологією навчання розуміємо спеціальний тренінг із техніки мовлення, який складено із спеціальних вправ для вдосконалення мовленнєвої підготовки вчителя за об'єктивними законами природи, а також творчості.

Тож, тренінгові технології – це шлях до розкриття можливостей особистісних обдарувань через пізнання таємниць психотехніки та постійне тренування психофізичного апарату[944].

Зазначимо, що розроблена й запропонована авторська технологія у навчальному посібнику-практикуму «Тренінг із техніки мовлення», де подано теоретичний, практичний матеріал та методичні рекомендації з розділів техніки мовлення, дозволяє розв'язати проблему розвитку словесної дії та відкриває майбутнім фахівцям шлях до творчості. У виданні чітко визначено етапи роботи над тренінгом та поставлено конкретні дієві завдання перед студентами.

---

[942] Зязюн, І.А. (Ред.). (2008). Педагогічна майстерність: підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М. С. 75-76.

[943] Грицан, Н.В. (2020). *Техніка сценічного мовлення* : *навч.-методичний посібник.* 2-ге вид., переробл. і доповн. Івано-Франківськ; Лавріненко, О.А. (2019). *Сценічна мова в обрисах педагогічної майстерності : навч. посіб.* Одеса : ФОП Бондаренко М.О.; Луганцева, О. Г. (2008). Тренінгові технології навчання у сучасній вищій школі. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія : Пед. Науки*, 73–77). Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси; Перетяга, Л.Є. (2014). *Теоретичні засади формування голосової культури майбутнього вчителя : монографія.* Х. : Планета-Принт;Соломаха, С. О. (2013). Інноваційна технологія розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін. *Проблеми освіти :* наук. зб., 177–182. Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

[944] Лимаренко, Л.І. (2014). *Тренінг із техніки мовлення:* навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Херсон : ХДУ. С. 187.

Метою запропонованого тренінгу є підготовка мовленнєвого апарату майбутнього вчителя до професійної педагогічно-сценічної діяльності, перш за все, оволодіння технікою мовлення – вміння правильно дихати, володіти власним голосом і дикцією.

Ми вважаємо, що зміст тренінгу з техніки мовлення має містити такі етапи роботи зі студентами:

1) підготовка психофізичного апарату студента до мовленнєвої діяльності;

2) тренаж та розігрів активних органів мовленнєвого апарату;

3) розвиток і постановка професійного дихання;

4) підготовка голосу до звучання;

5) мовленнєва постановка голосу;

6) робота над відпрацюванням чіткої дикції;

7) розслаблення психофізичного апарату студента[945].

У посібнику-практикуму «Тренінг із техніки мовлення» під редакцією автора презентовано теоретичні основи та широкий спектр практичних вправ до кожного вище названого етапу роботи.

Однак у контексті зазначеної тематики, зупинимося більш детально на одному з етапів тренінгової технології з техніки мовлення – мовленнєвій постановці голосу педагога.

Загальновідомо, що голос людини є комунікативним інструментом діяльності багатьох голосомовних професій. Так, голос – це «дієвий компонент звукового мовлення»[946].

Як для будь-якої людини, так і для актора та педагога, *голос* – це унікальний інструмент, вияв людської індивідуальності, виразний засіб передачі думок, знань, почуттів, основний засіб зв'язку вчителя з учнями. Завдяки вчительському голосу відбувається педагогічний процес спілкування, а завдяки акторському – яскраво передаються всі найтонші почуття, найпотаємніші думки та глибоко розкривається внутрішній світ людини-персонажа. Тому вчитель і актор мають «бути в голосі»[947].

Зрозуміло, що навіть сильні від природи людські голоси недосконалі й потребують правильного розвитку, виховання, постановки, а у подальшому – вміння правильного володіння поставленим мовленнєвим голосом.

Наголошуємо, що професійний мовленнєвий голос актора, режисера, диктора, читця, журналіста, ведучого телерадіопрограм і педагога також, ні в якому разі, не може сформуватися сам по собі. Для його постановки потребується спеціальна підготовка. Однак, відзначимо, що таке поняття як «постановка голосу», запозичене театральною школою у вокального мистецтва. Нині цей термін дуже активно використовується і в музичній, і в театральній педагогіці.

Постановка голосу – надто складний, комплексний процес, який має бути чітко спрямований на фізіологічне зміцнення голосового апарату, висотне та тембральне становлення голосу на основі правильно організованого, розвинутого і поставленого змішано-діафрагмального дихання. Як відомо, дихання є рушійною силою голосового механізму. Це доводить нерозривний зв'язок дихання та звуку.

---

[945] Там само. С. 8-91.

[946] Грицан, Н.В. (2020). *Техніка сценічного мовлення* : навч.-методичний посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Івано-Франківськ. С. 123.

[947] Лимаренко, Л.І. (2014). *Тренінг із техніки мовлення :* навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Херсон : ХДУ. С. 16.

У галузі сценічного мистецтва зосереджується увага на тому, що поставити голос майбутнього актора – означає виявити природню здатність й збагачувати, покращувати її для професійного звучання, однак для цього необхідно створити такі умови роботи голосового апарату, за яких голос може служити довгі роки.

Щодо педагогічної діяльності, то правильно поставлений голос викладача дає можливість словесно передати різні смислові відтінки, краще сприймати думки та створює певний емоційний настрій для засвоєння матеріалу будь-якої складності. Монотонний, нерозвинутий голос педагога, тобто непоставлений, негативно позначається на сприйнятті інформації аудиторією й відбивається на результаті засвоєння знань.

Уважаємо за необхідне охарактеризувати *основні якості професійно поставленого голосу педагога.*

Практичний досвід доводить, щоб поставити голос треба виявити всі природні здібності, властиві певній людині, та поступово прищеплювати відповідні навички допоки голос не набуде необхідних професійних якостей.

Однією з професійних якостей поставленого голосу педагога є *благозвучність.* Вона виявляється в чистоті звучання, наявності «металу», приємного забарвлення, відсутності хрипоти, гнусавості та інших неприємних відтінків. Благозвучність голосу людини залежить від зібраності звуку, від свободи його звучання[948].

Діапазон голосу – це сукупність звуків різної висоти, доступних для голосу людини або «…межа звучання людського голосу, що визначається найвищим і найнижчим тоном»[949]. Варто відзначити, що малий діапазон голосу (в межах октави), середній (до півтори октави), великий (дві – дві з половиною октави) визначаються частотою коливань голосових зв'язок. Розвиток діапазону голосу залежить від умілого використання правильного дихання та резонаторів акустичної системи, що підсилює звук. Також підкреслимо, що діапазон голосу актора й викладача з віком, за умов постійного та правильного тренування, безумовно, збільшується. Розширення діапазону голосу робить наше мовлення виразнішим.

До професійної якості голосу відносимо *силу звуку* – інтенсивність звукових коливань, пов'язаних з їх амплітудою. Людина сприймає різні за силою звуки як гучніші, так і тихіші, але необхідно навчитися варіювати силу звуку залежно від умов комунікації. Тому сила голосу має у своєму складі здатність переконувати, доносити до кожного слухача власні почуття та волю. Звучання мовлення повинне бути виправдане внутрішньо, викликане силою натхнення та почуттів учителя.

Щодо *звучності голосу,* то це – суб'єктивна характеристика звуку. Голос педагога, актора має характеризуватися достатньою силою звуку, щоб його почули в будь-якій частині аудиторії та за відсутності технічних засобів його підсилення. Рівень звучання голосу залежить від активності роботи мовного апарату та його резонування.

Польотність голосу – це також характеристика сили звуку – здатність голосу заповнювати простір аудиторії, глядацької зали. Однак це поняття не означає гучність. Голос людини може бути польотним, а не голосним. Проте буває і навпаки: голос доволі гучний, але абсолютно не польотний. Якість польотності є дуже важливою для професійного голосу викладача і виявляється вона в умінні регулювати та спрямувати

[948] Лимаренко, Л.І. (2014). *Тренінг із техніки мовлення :* навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Херсон : ХДУ. С. 22.
[949] Грицан, Н.В. (2020). *Техніка сценічного мовлення* : навч.-методичний посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Івано-Франківськ. С. 124.

звук на значну відстань до потрібної точки, об'єкту, тобто доносити словесну дії до кожного слухача.

Витривалість – здатність довго, не втомлюючись, спілкуватися повними, чистими звуками. Зазначену професійну якість голосу можна характеризувати високою працездатністю голосового апарату педагога, що виявляється у витримуванні тривалого мовленнєвого навантаження, при цьому зберігає тембральний, динамічний та висотний рівень голосоутворення.

Важливою якістю і характеристикою голосу викладача є його *тембр* – неповторне, індивідуальне забарвлення голосу, зумовлене побудовою мовленнєвого апарату, що визначається, головним чином, характером обертонів, які утворюються в нижніх і верхніх резонаторах та накладаються на основний тон. Оскільки нижніми резонаторами ми не можемо довільно керувати, то використання верхніх резонаторів піддається вдосконаленню тембру голосу. Тембральна яскравість голосу завжди має поєднуватися з розмаїттям емоційного забарвлення мовлення, відповідно до змісту тексту. Узагалі, тембр голосу людиною сприймається як приємний, милозвучний своїми відтінками, або неприємний, металевий, м'який, верескливий, носовий та інший. Однак тембр голосу кожного з нас – індивідуальний, неповторний і залежить від анатомічної будови та розвинутості мовленнєвого апарату, а також від роботи резонаторів, від правильного вміння їх використовувати[950].

Тон голосу – емоційно-експресивне забарвлення мовлення, здатність висловлювати почуття та емоції. Тон створюється за допомогою таких засобів, як збільшення чи послаблення сили голосу, інтонування, прискорення чи уповільнення словесної дії. У педагога він може бути добрим, захопливим, суворим, доброзичливим, офіційним, дружнім, жартівливим та іншим.

Безпосередньою якістю голосу людини є *темп* мовлення – швидкість проголошення елементів мови (звуків, складів, слів) та вміння, за необхідності, варіювати рівнем швидкості вимови слів, фраз. Темп мовлення залежить від індивідуальних рис особистості, її емоційного стану, ситуації спілкування, стилю вимови.

Необхідно пам'ятати, що підвищення темпу мовлення педагога й актора відбувається за рахунок скорочення тривалості як голосних, так і приголосних звуків. Але зниження темпу досягається переважно шляхом збільшення тривалості голосних.

Вимова найбільш важливих слів характеризується уповільненим темпом, а ті слова, що несуть другорядну інформацію – прискореним. Визначаючи для себе необхідний темп мовлення, треба враховувати, що прискорення темпу мовлення також прискорює і процес його сприйняття. Надто швидкий темп погіршує сприйняття, а дуже сповільнене мовлення присипляє слухачів, які втрачають інтерес до матеріалу.

Не можна залишити поза увагою таку важливу якість голосу, як *рухливість* – здатність легко, без напруги володіти так званими важелями тону, силою й тривалістю, підлаштовувати його текст до слухача, а також уміння майстерно змінювати зазначені якості та забарвлення звуку.

[950] Лимаренко, Л.І. (2014). *Тренінг із техніки мовлення :* навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Херсон : ХДУ. С. 23-24.

Із поданої характеристики основних якостей професійно поставленого голосу педагога стає зрозумілим, наскільки важливим, відповідальним та складним є процес постановки голосу.

Відтак треба пам'ятати, що навички правильного звучання голосу відпрацьовуються під час багатьох цілеспрямованих практичних занять. При цьому, обов'язково треба враховувати те, що координаційна робота м'язів гортані, верхньої резонуючої труби та дихальної системи відбувається за принципом автоматизованих рухів із відділів центральної нервової системи людини[951].

Таким чином, постановка мовленнєвого голосу педагога, актора досягається копіткою, повсякденною, систематичною, цілеспрямованою працею шляхом виконання комплексу вправ, використання тренінгових технологій навчання з техніки мовлення, що багаторазово повторюються.

Надалі зупинимося *на практичному аспекті тренінгу з мовленнєвої постановки голосу педагога.*

Мета – навчити здобувача користуватися природним, властивим йому голосом та максимально розвинути його в усіх напрямах.

1. Використовуємо сонорні звуки «*ММММ»* та *«НННН»* (знаходимо «основне положення» голосового апарату – губи зімкнені, щелепи розімкнені, як під час прихованого позіхання, звук спрямовуємо легко й безпосередньо до найближчих резонаторів: зубів, піднебіння, кістяка обличчя):

– вимовляємо протяжно, за абсолютної відсутності напруження горла «*ММММ»*;

– вимовляємо протяжно, за абсолютної відсутності напруження гортані ***«НННН»***;

– співаємо із закритим ротом (закритим звуком) і піднятим верхнім піднебінням сонорні сполучення (вправа «розігріває» голосовий апарат):

– МІ – МІ – МІ – МІ – МІ – МІ

– МЕ – МЕ – МЕ – МЕ – МЕ – МЕ

– МА – МА – МА – МА – МА – МА

– МО – МО – МО – МО – МО – МО

– МУ – МУ – МУ – МУ – МУ – МУ

– МИ – МИ – МИ – МИ – МИ – МИ;

– перевіряємо течію звуку в сполученні з голосними, при цьому звук ***«М»*** подовжуємо на початку і в кінці кожного голосного звуку, на півтонах підвищуємо кожний рядок, розвиваючи слух та діапазон голосу здобувача:

– МММІММ – МММЕММ – МММАММ

– МММОММ – МММУММ – МММИММ;

– робимо так само зі звуком ***«Н»:***

– НННІНН – НННЕНН – НННАНН

– НННОНН – НННУНН – НННИНН;

– тренуємо дихання та позицію звуку на сполученні звуків наспівуючи, при цьому наспівуємо на одному диханні, кожне наступне сполучення підвищуємо поступово, по пів тону;

– МІ – МЕ – МА – МО – МУ – МИ.

[951] Лимаренко, Л.І. (2014). *Тренінг із техніки мовлення : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Херсон : ХДУ. С. 25.

2. При постановці голосу, звертаємо увагу й на відпрацювання польотності звуку:

– І – Е – А – О – У – И (кидаємо звук у глядацьку залу);

– польотність звуку, чистоту вимови, логічну осмисленість добре відпрацьовувати на фрагментах віршів, наприклад:

– Ти знаєш, що ти – людина.
Ти знаєш про це чи ні?
Усмішка твоя – єдина,
Мука твоя – єдина,
Очі твої – одні *(Василь Симоненко)*

– для розвинення сили і польотності звуку рекомендуємо вигукування декілька разів підряд коротких речень з окличними і запитальними інтонаціями, поступово збільшуючи силу звуку і тонально підвищуючи або понижуючи його, наприклад:

– «Снігуронько, а-у-у-у!»;

– «Миколо, ти спиш?»;

– для розвинення сили і польотності звуку вважається також корисною вправа на «відлуння». Спочатку вигукуємо гучно: «Петро-о-о-о!», а потім, поступово притишуючи, повторюємо цей оклик декілька разів, імітуючи відлуння. У роботі над таким типом вправ треба пам'ятати, що форсувати звук неприпустимо. Зловживання силою звуку і верхніми тонами голосу може призвести до невиправної травми голосового апарата, а саме, його зв'язок;

– польотність звуку можна розвивати вправами, які виконуються вдвох. Між двома учасниками вправи має бути відстань 5–9 метрів, промовляти текст треба дуже тихо, майже пошепки, але виразно, чітко. Бажано заздалегідь не обговорювати тематику бесіди. Тут можна застосовувати ігрову ситуацію: передавати текст так, щоб умовному, третьому персонажу не став відомим його зміст.

– тренуємо вироблення легкості звуку, польотності, чистоти вимови та логічної осмисленості на поетичних виразних уривках. Усі слова строфи вимовляємо на одному видиху повітря й на одній висоті, лише наголошені звуки трохи піднімаємо доверху. Не забуваємо добирати дихання.

Нагадуємо, що добір дихання позначається знаком: **'** – люфт паузою, а набір нового дихання: / – логічною паузою.

Запропоновані нижче твори пропонуємо використовувати як вправи для мовленнєвої постановки голосу, без ретельного логічного аналізу тексту.

КАВКАЗ

(*уривок із поеми*)

За горами гори, хмарою повиті,
Засіяні горем, кровію политі. **/**
Споконвіку Прометея
Там орел карає, **'**
Що день божий добрі ребра
Й серце розбиває. **/**
Розбиває, та не вип'є
Живущої крові – **'**
Воно знову оживає
І сміється знову. **/**
Не вмирає душа наша,

Не вмирає воля. **’**
І неситий не виоре
На дні моря поле. **/**
Не скує душі живої
І слова живого. **/**
Не понесе слави Бога,
Великого Бога. **/** *(Тарас Шевченко*)

ПРИЧИННА

(*уривок із поеми*)

Реве та стогне Дніпр широкий,
Сердитий вітер завива, **’**
Додолу верби гне високі,
Горами хвилю підійма. **/**
І блідий місяць на ту пору
Із хмари де-де виглядав, **’**
Неначе човен в синім морі
То виринав, то потопав. **/**
Ще треті півні не співали,
Ніхто нігде не гомонів, **’**
Сичі в гаю перекликались,
Та ясен раз у раз скрипів. **/** *(Тарас Шевченко*)

– працюючи над римованими текстами – ритмічно організованим мовленням оволодіваємо музичністю, динамічністю, чуттям ритму, емоційністю та переживанням, яскравою виразною інтонацією словесної дії. Наприклад:

РІДНА МОВА

Мово рідна! Колискова
Материнська ніжна мово! **/**
Мово сили й простоти, **–**
Гей, яка ж прекрасна Ти! **/**
Перше слово **–** крик любові,
Сміх і радість немовляти **– /**
Неповторне слово «Мати» **–**
Про життя найперше слово... **/**
Друге слово **–** гімн величний,
Грім звитяг і клекіт орлій, **– /**
Звук «Вітчизни» неповторний
І простий, і предковічний... **/**
Ну, а третє слово **–** «Мила» **–**
Буря крові, пісня рвійна **/**
І така, як пах любистку,
І така, як мрійка мрійна... **/**
Перейшов усі світи я **–**
Є прекрасних мов багато, **/**
Але першою, як Мати,
Серед мов одна лиш ти є. **/**

Ти велична і проста.
Ти стара і вічно нова. **/**
Ти могутня, рідна мово! **/**
Мово **–** пісня колискова. **’**
Мово **–** матері уста. **/** *(Іван Багряний)*

– наступний римований текст допомагає відпрацьовувати звукові виражальні засоби техніки мовлення, такі, як повторення однакових голосних звуків у словах і фразах (асонанси) та повторення однакових приголосних звуків (алітерації):

ОСІННІ КАРНАВАЛИ

Осінній день, осінній день, осінній!
О синій день, о синій день, о синій!
Осанна осені, о сум! Осанна.
Невже це осінь, осінь, о! – та сама.
Останні айстри горілиць зайшлися болем.
Ген, килим, витканий із птиць, летить над полем.
Багдадський злодій літо вкрав, багдадський злодій.
І плаче кошик серед трав – нема мелодій. *(Ліна Костенко)*

– на прикладі поетичних творів «Снігурі» та «Пливи, рибо, пливи» можна відпрацьовувати основні якості голосу з використанням різноманітних рухів, що підсилюють і виправдовують словесну дію. При цьому необхідно слідкувати за правильною організацією дихання.

СНІГУРІ

Звідкіль налетіли
Стоголосим табуном
І розсипалися в полі
Над розсипаним зерном.

Заспівали, задзвеніли,
Мов заграли кобзарі...
Де взялась весела зграя,
Жарогрудні снігурі.

Ось вони на сніг упали
І розквітли, як квітки...
На горах мак рожевий
Так заквітчує грядки.

Нагло враз табун крилатий
Небезпечне щось зачув.
Вгору знявся, й дуб гіллястий
В кущ троянди обернувсь.

Що хвилина – і, як в казці,
Враз осипались квітками
І за вітром над снігами
Полетіли снігурі. *(Олександр Олесь)*

ПЛИВИ, РИБО, ПЛИВИ

Пливи, рибо, пливи –
ось твої острови,
ось твоя трава,
ось твоя стернова:
править твій маршрут,
шиє тобі парашут,
пасе тебе в глибині
при своєму стерні.
Коли зелені зірки
падають в гирло ріки,
тоді твоя стернова
промовляє слова:
це ось – мої сни,
це – рибальські човни,
це – ніч, це – течія,
це – смерть, певно, моя.
Життя – це тиша й сміх.
Його стане на всіх.
Його вистачить всім –
всім коханням моїм.
Тому лети, рибо, лети –
я знаю всі мости,
знаю всі маяки,
роблю все навпаки.
Лише твої слова,
лише таємниці й дива,
лише сповідь і піст
в одному з портових міст.
Кохай, рибо, кохай,
хай безнадійно, хай,
хай без жодних надій –
радій, рибо, радій.
Любов варта всього –
варта болю твого,
варта твоїх розлук,
варта відрази й мук,
псячого злого виття,
шаленства та милосердь.
Варта навіть життя.
Не кажучи вже про смерть. *(Сергій Жадан)*

3. Під час постановки голосу необхідно звертатися до вправ на змінення гучності звуку, його контрастності, переходу з одного регістру до іншого та на розвиток діапазону голосу:

– рядки вірша Й. Ф. Шиллера використовуємо для відпрацювання контрастності сили звуку. Наводимо схему звукової динаміки подачі голосу:

Безодня бунтує, / безодня клекоче... // (форте)

Не море з моря / вивергнутися хоче? / (мецефорте)

І раптом, затихло, / тремтіння лягло; / (мецепіано)

Все тихше і тихше / на дні її виє (піано)

І серце у всіх / від захоплення ниє. /// (два піано – перехід на шепіт)

(Український переклад Ілони Копилової)

– вправу «Дзвони», яку використовують для тренування дихання, доречно застосовувати і для постановки полосу. Глибоко та беззвучно пробуємо імітувати голосом дзвін великих дзвонів з низьким звуком (звук відбивається в грудному або нижньому регістрі):

– Бім-м-м-м, бем-м-м-м, бам-м-м-м, бом-м-м-м, бум-м-м-м, бим-м-м-м.

Імітуємо голосом дзвін великих дзвонів, що б'ють повільно, вагомо, низько (звук відбивається в грудному або нижньому регістрі):

– Дін-н-н-н, ден-н-н-н, дан-н-н-н, дон-н-н-н, дун-н-н-н, дин-н-н-н.

Спробуємо імітувати голосом дзвін середніх дзвонів, що б'ють частіше, ніж великі, тому звук вищий (він відбивається у середньому або змішаному регістрі):

– Бім-м-м, бем-м-м, бам-м-м, бом-м-м, бум-м-м, бим-м-м;

– Дін-н-н, ден-н-н, дан-н-н, дон-н-н, дун-н-н, дин-н-н.

Імітуємо голосом дзвін маленьких дзвіночків: (звук відбивається у головному або верхньому регістрі):

– Бім-бем-бам-бом-бум-бим;

– Дін-ден-дан-дон-дун-дин.

– виконуємо вправу на використання регістрів, на розвиток уміння плавно та різко переходити з одного регістра в інший:

верхній регістр: Блиснула шашка –

Раз і два!

нижній регістр: І покотилась голова…

– вправою «Стрибок» тренуємо підвищення та пониження голосу, якість звучання при переході від регістра до регістра. Після кожної паузи, слова необхідно підвищувати звучанням голосу. Найвища точка звучання у цьому тексті: «Ось оберт в повітрі!». Після цієї фрази (на визначених паузах), голос йде на поступове зниження.

На вишку / по сходах / я легко збігаю /

Стрибок! / І як птаха / я в небо злітаю /

Ось оберт в повітрі! / І вниз / головою! /

Я опиняюся / вмить / під водою. ///

– розвиваємо діапазон голосу та регістри (високий, середній, низький) за допомогою більш складного тренувального матеріалу, такого як *гекзаметр* – метричний вірш шестистопного дактиля (вірші з довгим рядком).

Гекзаметри бувають різної складності, в роботі над ними використовуються 2 способи: розмовний та наспівний, треба не забувати робити вдих перед кожним рядком, знижуючи чи підвищуючи півтонами.

Пропонуємо використовувати гекзаметр, який розробив і склав відомий педагог із техніки мовлення О.В. Прянишников. Зміст цього вірша складається з низки основних указівок на дихання, голос, дикцію. Загалом, наведена комплексна вправа розвиває діапазон голосу, звучність, виразність, польотність звуку, дикцію та тембральне забарвлення. Подаємо текст гекзаметру в українському перекладі Надії Бабич:

Запам’ятай, що перш, аніж у слові почати вправлятися,
(набираємо повітря на новий рядок)
Треба клітку грудну розширити злегка й при цьому
(набираємо повітря на новий рядок)
Низ живота підібрати для опори диханню й звукові.
(набираємо повітря я на новий рядок)
Плечі в час дихання бути повинні в спокої, без руху.
(набираємо повітря на новий рядок)
Кожен вірша рядок на однім видиху промовляй
(набираємо повітря на новий рядок)
І простеж, аби груди не стискались під час мовлення,
(набираємо повітря на новий рядок)
Бо при видиху рухається лише діафрагма.
(набираємо повітря на новий рядок)
Рядочок читати скінчивши, не поспішай з переходом до наступного:
(набираємо повітря я на новий рядок)
Витримай паузу коротку у темпі вірша й одночасно
(набираємо повітря на новий рядок)
Добери частку повітря, та лише користуючись диханням нижнім,
(набираємо повітря на новий рядок)
Стримай повітря на мить і тільки вже тоді читання продовжуй.
(набираємо повітря я на новий рядок)
Стеж чутливо, щоб кожнеє слово почуте було:
(набираємо повітря на новий рядок)
Пам’ятай про дикцію ясну і чисту звуків приголосних;
(набираємо повітря на новий рядок)
Рот не лінуйся відкривати, щоб для голосу вільним був шлях;
(набираємо повітря на новий рядок)
Голосу звук не глуши придиховим тьмяним відтінком –
(набираємо повітря на новий рядок)
Голос і в тихім звучанні повинен зберігати металевість.
(набираємо повітря на новий рядок)
Перш ніж вправлятись у темпі, висоті й силі,
(набираємо повітря на новий рядок)
До уваги слід взяти рівність, стійкість звуку:
(набираємо повітря на новий рядок)
Слухай уважно, щоб голос ніде не тремтів і не колихався,
(набираємо повітря на новий рядок)
Видих веди економно – з розрахунку на цілий рядок.
(набираємо дихання на новий рядок)
Зібраність, дзвінкість, злетність, стійкість, повільність і плавність –
(набираємо повітря на новий рядок)
Ось що слухом уважним спочатку у вправах здобудь.
(набираємо повітря на новий рядок) (Переклад Надії Бабич)

– доцільно також використовувати й тексти інших гекзаметрів (за вибором) і працювати над ними розмовним та наспівним способами. в жодному разі не можна

забувати набирати повітря перед кожним новим рядком, вимовляти рядок на одній ноті, знижуючи чи підвищуючи півтонами. Пропонуємо українські тексти гекзаметрів різної складності.

Наприклад, використовуємо уривок із епічної поеми Вергілія «Енеїда» (переклад українською мовою Миколи Зерова). Починаємо наспівувати текст у нижньому регістрі, поступово підвищуючи голос на півтону в кожному рядку гекзаметра. А потім працюємо навпаки: знижуючи півтонами.

Темрява ночі уже досягала середини неба;
(підвищуємо, набираємо повітря)
Тяжко стомились гребці і, знесилені, кинули весла
(підвищуємо, набираємо повітря)
Та на помості мулкім, та по лавах твердих полягали.
(підвищуємо, набираємо повітря)
Тільки спочили, як Сон легкокрилий з етеру ясного
(підвищуємо, набираємо повітря)
Вогким повітрям летить і тумани нічні розгортає.
(підвищуємо, набираємо повітря)
Так, Палінуре, він лине до тебе, зловісні примари
(підвищуємо, набираємо повітря)
Він насилає на зір твій... Ось сів він на кермі високо,
(підвищуємо, набираємо повітря)
Образ Форбанта прийнявши, і з словом до тебе вдається:
(підвищуємо, набираємо повітря)
«Язидів сину, поглянь: самі хвилі пильнують за тебе,
(підвищуємо, набираємо повітря)
Рівно так дише повітря, – настала година спокою.
(підвищуємо, набираємо повітря)
Голову ти прихили, дай спочити натрудженим очам, –
(підвищуємо, набираємо повітря)
Я замість тебе посиджу, за хвилею й морем догляну».

(Публій Вергілій Марон «Енеїда»)

СТВОРЕННЯ СВІТУ

(уривок)

Перше, як море й земля, і небо з’явилось широке,
Всесвіт, природа уся однакове мала обличчя
І називалася Хаос: важка несформована брила,
Мертвий тягар нерухомий, помішані в купі безладній
У ненастанній борні розмаїтих речей елементи.
Світла свого ще не лляв над світами Тітан Злотозорий,
Сяйвом новім не пишалась, вгорі наростаючи, Феба;
Неврівноважена, темна, в обіймах легкого повітря
Не красувалась Земля і рук своїх, хвиль лазурових,
Не простягала ще вздовж суходолів ясна Амфітрита.
А як у масі одній зустрічались Земля і повітря,
Ще й перебіжна вода, то Землі була надто хисткою,
Хвилі занадто в’язкими, безсвітним і темним повітря.

Власної форми не мавши, у тілі однім сполучившись,
Вічне змагання провадили: все, що холодне, – з гарячим,
Все, що важке, – те з легким, все тверде – із рідким і текучим,
Бог – чи найкраща з стихій – втихомирив оту ворожнечу,
Розмежувавши повітря з землею і землю з водою
І над повітрям наземним етер утвердивши небесний.
Потім, рознявши її на частки, мішанину всесвітню,
Всі ті частки пов'язали законом гармонії й згоди. *(Публій Овідій Назон)*

КОХАННЯ

(уривок)

Кожен коханець – вояк, і є в Купідона свій табір,
Вір мені, Аттику мій, кожен коханець – вояк.
І для війни й для Венери однакові роки придатні.
Сором старим воювать, сором – стареча любов.
Певного віку від воїна завжди вожді вимагають –
Віку жадає цього й подруга люба також.
Пильні обидва вони; на землі спочивають обоє:
Двері у пані один, другий вождя стереже.
Служба воєнна – походи; і дівчина тільки від'їде,
Всюди за нею услід жваво й коханець іде;
Зійде на гори високі, перейде у повідь безкраї
Ріки; не спинять його білі замети снігів.
В море розбурхане випливе він, не зважавши на Еври,
І про плавбу не почне в небі сузір'їв питать.
Хто ще, окрім вояка та коханця, і ночі холодні
Зносить, і терпить густі, змішані з снігом дощі?
Той, як розвідувач посланий, дбало за ворогом стежить,
Мусить суперника цей, мов ворогів, пильнувать.
Той облягає фортеці грізні, цей – пороги коханки,
Брами руйнує один, другий воює з дверми».

(Публій Овідій Назон, переклад Григорія Кочури)

ПОХВАЛА ДНІПРОВІ

Славен будь, отче великий, завжди повноводий, глибокий!
Ти багатіший за інші річки усі разом, а може,
І найславніший. Пружна течія береги роз'єднала
Так, що й стріла неспроможна здолати всю відстань між ними.
З морем самим позмагатися любиш, розлившись, неначе
Німфа Фетіда, що прагне до батька подібною стати.
Часто лютує швидка течія, і тоді у нестямі
Навіть столітні дуби вириває укупі з корінням;
З шалом круті береги підриває і валить у воду;
Грізно шумить, як зустріне якусь на шляху перепону.
Угомониться тоді лиш, як зборе; і часто міняти
Річище любить, пісок полишивши усюди недбало.
Годі й казати про те, що він хвилями блиска, мов сріблом;

Зрошує спраглі вуста подорожніх, нектар мов солодкий;
Їжу тверду і сиру вельми швидко пом'якшує – навіть
На незначному вогні; ясно-жовтий пісок промениться
Так у глибокому руслі, що золотом щирим здається,
Всюди розсипаним. Хто б навтішатися досить спромігся
Любими серцю просторами цих берегів неозорих,
В сонячнім сяйві що мріють? Ген-ген аж до сходу Титана –
Сонця ясного, на луках розлогих, худоба пасеться;
Глянеш на захід – здіймаються гори усюди, порослі
Лісом густим, що бджолині рої незліченні годує.
Добре про річку Дніпро-Борисфен наші предки сказали,
Що молоком він і медом наповнений, а не водою.
Годі й казати про те, скільки сіл, скільки міст і містечок
По берегах мальовничих твоїх розрослося усюди!
Більше, ніж інші річки усі разом, дарунків природи
Ти перевозиш. О славо і гордосте наша одвіку!
Місто – держави могутньої мати й окраса вітчизни –
Має, тобі завдяки, вельми благ усіляких чимало!
Стіни широкі його омиваєш своєю водою
І звеселяєш околицю, що простяглась до схід сонця.
Ще ж до своїх берегів звідусіль ти збираєш товари:
Стоси каміння й колод, із яких можна зводити храми,
А, окрім того, вапно, для великих будов необхідне.
Слід пригадати також, що в човни вояків посадивши,
Понтові, Чорному морю, погрози ти кидав, бувало,
Й страх наганяв там. Але батьківщину свою найчастіше
Краще за мури усякі бороніш, і ворога злого,
Шлях заступивши, примушуєш геть відійти до кордонів. *(Феофан Прокопович)*

ЖАБОМИШОДРАКІВКА

(уривок)

Перш ніж начну, попрошу лишень муз, панночок геліконських,
Щоб, прилинувши до мене, навчили, як вірші складати –
Вірші, котрі задумав співать про побоїще славне,
Лютую драку, діло страшне забіяки Арія.
От чим задумав я, добрії люди, вам уші подрати,
Як то колись пани миші на жаб страшну рать піднімали,
Мовби дражнили лицарство тих гайдамаків-гігантів,
Що вспоминати любила бабуся. Нум же з начала!
Миш колись, давши от кішки драла, напиться схотіла
І у калюжу свою устромила маленьку борідку,
Дуже бажавши хлиснути водиці, як ось і уздріла
Страшна єї жабалуха і так до неї промовляла:
«Хто ти, козаче, відкіль ти прибіг і якого ти роду?
Правду скажи мені всю і мене не мороч ти брехнею,
Бо як тепер розпізнаю, то буду просить до господи,
Дам тобі їсти і пити, іще й хороше походити.

Ми ж, щоб ти знав, єсть пан Фізігнат, старшина у калюжі,
Дуже давно величаюсь отаманом в жаб'ячій Січі.
Батько у мене Пелей, а матусенька Гідромедуза,
Бог їм послав мене, кажуть, біля Ериданського ставу.
Бачу, що й ти парубіка завзятий і хлопець вродливий,
Може, козаче, з Батурина, може, й гетьманського роду?
Ну лишень, швидше скажи мені, хто твої батько та мати?»
Против сієї мови Псіхарпакс так промовляє:
«Що, пане-брате, питаєш породу, усякому звісну?
Наші й не наші, єї і сороки й ворони всі знають.
Я по іменю Псіхарпакс, щонайменший син, коли знаєш,
Батька Троксарта, коронного пана гетьмана, а мати –
Миш Ліхомила Ляхиня, дочка короля Птернотрокта,
Та породила мене в дуплі і, сама годувавши,
Фигів, родзинків, оріхів і ласощів всяких давала.
Як же нам буть в товаристві, що ми не вживемся з тобою?
Ти, пане-брате, калюжишся все у болоті, а наш брат
Їсть, хоть і крадучи, всячину, і не сховають од мене
Ні паляничок м'якеньких, пшеничних, на листу печених,
Ні буханців, ні попівських книшів, як примазані маслом.
Ні ветчини, ні ковбас (з часником не люблю), ні печінки,
Не спускаю і вареникам, хоть у сметані, хоть з маслом, –
Славная їжа! Бо, кажуть, єї і боги укладають.
Всякії страви я їм, і усе, чим ласують люди,
Мелеться і на мишиних зубах, як на доброму камню,
Із баталії я не показував п'ят супостату,
А заривав з сотниками, як хвабрий москаль або лицар,
І не боюсь я людей, хоть вони і з дзвіницю завбільшки,
Од чоловіка, як ловить, втечу, укусивши за пальці,
Або, як спить він, то сміло шкаповий гризу його чобіт,
Чобіт, намазаний смальцем, а той собі спить і не чує.
Двох тілько гемонів славний мишиний рід наш боїться:
Страшно шуліки да кішки, бо дуже вони нас жахають,
І як піймають у кігті, то там тобі й вічная пам'ять,
Дужче ж я кішки боюся, сильне страшної звірюки,
Бо од єї і в норі не минає лихая година.
От не люблю ще чого: часнику, гарбуза да цибулі,
І не вживаю трави, лопуху, не вживаю й петрушки,
Ваше ж браття так тим, мабуть, пельку собі набиває?»
Пан Фізігнат осклабнувсь по сій мові і так промовляє:
«Тільки і світа хіба, що в вікні? Ох, єсть і в болоті.
І на сухому багацько і жабам усього в потраву,
Скачемо ми по землі, і в воді ми уміємо плавать.
Щоб же ти знав, що я не брешу, то хоть зараз побачиш.
Сядь лиш на спину мені та держись, щоб у воду не впасти
І щоб у добрім здоров'ї приплинуть до мене в господу».

Пан Псіхарпакс здуру на жаб'ячу спину і зскочив. *(Костянтин Думитрашко*)

МАЙОВІ ЕЛЕГІЇ. ВЕСНО, ТИ МУЧИШ МЕНЕ…

(уривок)

Весно, ти мучиш мене! Розсипаєшся сонця промінням,
Леготом теплим пестиш, в сині простори маниш!
Хмари вовнисті, немов ті клубочки, шпурляєш по небу
І, мов шовкові нитки, дощ із них теплий снуєш.
Сірую грудку з землі ти підкинеш під небо блакитне,
І в жайворонкову трель грудка розсиплеться вмить.
Ти журавлиним ключем навертаєш нестерпную тугу,
Мрії про вольний простір, щастя далеке моє.
Ти лебединим крилом кришталевії хвилі скородиш −
Чую їх плеск аж у сні на лазуровій ріці.
Бачу, як чайкою ти колихаєшся над глибиною,
Як над широким Дністром гнешся лозою к воді.
Весно, ти мучиш мене! Мільйонами кольорів, тонів,
Ліній і творів кричиш: воля, і рух, і життя!
І, мов безсильне стебло в бистрину ту, ти рвеш мою душу,
В серці зів'ялім, черствім будиш нові почуття.
Будиш бажання, яким не сповнитись; освітлюєш пустку;
Ніжно гойдаєш в гілках осамотіле гніздо;
Пильно схиливши лице, роздуваєш погасле огнище;
Свистом від гаю зовеш, наче мій друг молодий.
Ні, не мені вже гулять по тім гаю, мій друже-соколе!
Ні, не мені вже зайцем в зелень пахучу нирять!
Серце тріпочеться ще, і у груді кров б'ється живіше,
Та напосіли літа, давить життя тягота.
Мрії безумні, немов той табун, вигравають по полю,
Гриви на вітер, і ржуть, дзвінко копитами б'ють.
Ах, та се мрії, чуття легкокрилі, барвистії діти,
Але тверда їх рука в поводах цупко держить.
Хвилька − і ляск батога, і жорстоке, понуре «ніколи»…
Праця! І чар весь мине. Весно, ти мучиш мене! *(Іван Франко)*

ТАЄМНИЙ ДАР

(шоста поезія з циклу «Весна в Єгипті»)

Плакати довго Єгипет не вміє. Умив свої пальми,
Руно зелене та буйне ланів понаднільських скропив
І підновив позолоту блискучу в розлогій пустині,
Та й усміхається знову, – таємнії радощі Сфінкса!
Бачу: єгиптянок очі сміються з-під чорних серпанків,
Жінку Іслам пригнобив, але очі зосталися вільні!..
Співом свій крам вихваляють жінки й чоловіки,
Гордо важенную ношу несучи на головах гарних,
Так, мов на їх спочивають подвійні Єгипту вінці.
Весь у червонім іде водонос, – мов жартуючи, дзвонить

Ясним начинням і швидко жадібному люду
Воду холодну, солодку з важкої баклажки вділяє,
Жартом її приправляє, з успіхом плату бере.
Вбогі фелахові діти пустують безжурно на сонці; –
Жваві маленькі головки! Цікаві очиці зорять…
Мов для забави дитячої просить «бакшиш» у мандрівця.
Дав чи не дав, – засміються, неначебто їм і дарма.
От, аби був очерету солодкого дрібний уламок; –
Смокчуть і раді-веселі, мов панство-багатство посіли.
«Звідки ся радість?» – гадаю… І мариться щось мені в думці,
Так, наче голос таємний забутую править легенду:
«В давню давнину, як Ніл народився в пустині,
Мати його положила в розкішну зелену колиску,
Батько з високого неба промінням утішним дивився,
Як його син виростав не по днях – по годинах,
В силу вбирався і ніс тую силу до моря…
Отже, при тім народженні зібрались премудрі Гатори,
Сім їх було і несли вони всі для дитини дари.
Перша сказала: «Даю тобі ситую землю в обладу».
Зважила друга: «Три жнива нехай тобі буде на рік».
Третя промовила: «Ра буде вічно ласкавий до тебе».
Руку четверта простерла: «Ось пальмовий щит проти Сета».
П’ята мовчазно папірус, і лотос, і камінь поклала.
Шоста шепнула: «Ніхто не вгадає твоїх таємниць».
Сьома всміхнулась крізь сльози і мовила щиро:
«З заздрощів, вічну неволю судили боги твоїм дітям,
Я ж у незламную радість озброю народную душу, –
Гніт фараонів, кормига чужинців її не здолає».
Так на початку віків обіцяли премудрі Гатори…
Вірю: до скону віків не порушиться слово богинь! *(Леся Українка)*

ЗАВІТАННЯ

(подається за збіркою «На крилах пісень»)

В темну безсонную ніч, в передсвітнюю чорну годину,
Втомленим очам моїм вельми дивна поява з’явилась:
Темно-червонеє світло, неначе той одблиск пожежі,
Лихо віщуючий, темряву ночі розсунув.
В світлі з’явилася генія темная постать.
Довга та чорная шата, мов хмара, його покривала
І хвилювала в повітрі, як море в негоду,
Сталі холодної полиском крила широкі ясніли;
Кучері чорні та довгі спадали на плечі.
В темних та гострих очах його погляд непевний світився, –
Сумно дивився в простор, і палкії лилися з них сльози.
Горе тому, в чиє серце ті сльози огнистії кануть:
Лихо та горе, всесвітню нікчемність побачить він разом,

В серці в його запалає той пломінь страшенний, жерущий,
Що у тім погляді жевріє, – і безнадійність,
Тяжка, понура, обгорне його, наче хмара осіння.
Скована жахом, я погляд спустила додолу.
Він же промчав, наче вітер, і зник у просторі.
Темрява знов залягла, ще чорніша, ще глибша.
Вечір був місячний, ясний, і зорі лагідно сіяли;
Тихо було у повітрі, вітрець тільки часом
Легким крильцем повівав – і далеко, далеко
Із-за гори десь доносився гук від вечірнього дзвона.
Довгая біла стяга простелилась від срібного сяйва
В хаті моїй, – надто ясно вже світач рогатий
Ночі тієї світив. Якась тінь у тім сяйві з'явилась,
Легка, блакитна, прозора і невиразна, як мрія.
Геній то був, але геній не той, що з'являвся
Темної ночі тоді, коли жахом скував мою душу.
Тихо стояв він, і ледве що маяла шата прозора;
Кучері яснії, легкі вилися над чолом лагідним,
Білії крила сріблясті леліли у місячнім сяйві,
Яснії очі були, і погляд їх був, наче промінь;
Яснії очі були, але в очах тих сльози блищали;
Погляд лагідний він мав, але в погляді смуток глибокий:
Жаль і благання, надія і туга-журба одбивались.
Руки до мене простяг і мов кликав кудись за собою,
Любо всміхався, а сльози котились. Ті сльози
Падали в серце мені; і од сліз тих надія ясная,
Радісна тиха надія, мов квітка лелії, розквітла.
Любо всміхався, від усміху того у серці
Радісна, тиха надія, мов квітка лілеї, розквітла.
Людська недоля будила не розпач в мені, а бажання
Кращої долі, яснішої, – той ідеал мені сяяв
В погляді яснім, і серце за ним поривалося линуть.
Він подивився на мене журливо – і серцем я вчула,
Що у небесні простори несила моя ще полинуть…
Зник він, як мрія, як срібний туман проти сонця.
Зоря на небі рожева уже починала займатись,
Із-за гори десь доносився гук від далекого дзвона… *(Леся Українка)*

ВЕСЕЛКА

Гарна, розцвітлена пишно веселка півнеба підперла,
В воду прозорую річки спустивши кінці кольористі.
Люба веселко, яка ти хороша! Ти – символ надії,
Гляну на тебе і згадую давнюю першу веселку,
Котру поставив Господь, як сказав, що не буде потопу.
Люба веселочко, будь ти й мені за ознаку надії,
Що не потоне народ наш без сліду в народностях інших,

Що до скарбниці, до вічного поступу інших народів
Він хоч убогую лепту вдовиці успіє вложити.
Гарна веселка стоїть, і стоїть, і потроху зникає,
Ось і зовсім вона зникла, лиш хмара в тім місці синіє.
В серці ж надія не хоче загинуть і житиме вічно,
Бо та надія свята, бо тая надія безсмертна. *(Володимир Самійленко)*

ЗАГУПАЛО В ДВЕРІ ПРИКЛАДОМ…

Загупало в двері прикладом, заграло, зашкрябало в шибку.
– Ану, одчиняй, молодице, чого ти там криєшся в хаті? –
Застукало в серці, різнуло: ой горе! це ж гості до мене!
Та чим же я буду вітати – іще ж не вварився синочок...
Біжить, одмикає сінешні, гостям уклоняється низько.
Гостей вона просить проходить – сама ж замикає за ними.
Проходять солдати у хату; один з них писати сідає,
два інших стають коло печі, а два при рушницях на дверях.
– Ну як же живеш, молодице? Показуй, що вариш-готуєш? –
Стоїть молодиця – ні з місця – і тільки всміхається тихо.
Горщок витягають із печі, в нім скрючені пальчики видно.
Стоїть молодиця – ні з місця – і тільки всміхається чудно.
Знаходять одрізані ноги, реберця, намочені в цебрі,
і синю голівку під ситом, що вже почала протухати.
Стоїть молодиця – ні з місця – і тільки всміхається страшно.
– Ну як же живеш, молодице? Чого ти мовчиш, не говориш?
– Отак і живу я... – та й змовкла. Ой чий же це голос у неї?
Хрипкий, а тремтючий, веселий. – Та так і живу, – проспівала.
Хіба ж то йому я не мати? Чи їсти, скажіть, не хотілось?
Ви хочете їсти? Сідайте. Між вами і я молодая.
Повірите, люде, їй-богу. Отак тільки тут полоснула –
затіпалось зразу і стихло. Повірите, люде, їй-богу...
Отак і живу, – проспівала. – Отак, удова молодая, –
і раптом уся затрусилась, мов щось би вона пригадала.
Очима так дико по хаті і кинулась вся до синочка.
Голівку вона йому гладить і ротика стулює міцно.
Заплакала б тяжко – не може, лиш б’ється об піл головою:
– Синочку, дитя моє любе! Ой що ж я з тобою зробила! –
Солдати підводять нещасну, її освіжають водою.
А писар все пише, все пише – та сльози писать заважають. *(Павло Тичина)*

ХМАРИ КРУГОМ ОБЛЯГЛИ…

(подається за книгою «Вітер з України»)

Хмари кругом облягли – і поле у тінь уступило.
Птаство веселе примовкло. Затихнули, зщулились трави.
Тільки берези смутились. За ними вербиці хитнулись.
Винирнув вітер з діброви й курними шляхами понісся,
наче той кінь, що зірвався й тіка від пожежі. Далеко!

Вже він далеко забіг, а йому, вороному, здається:
велит жене-здоганяє, гриви огню розпустивши.
Так той вітер шалений, вістун громогніву і зливи,
десь аж в байраки забіг і знесилений впав там на землю.
Слідом за ним із діброви дрібночервонеє листя
кинулось, вихром заграло, мішаючись, наче у танці.
Кружляння те довго носилось, з тишею гралося плавко –
вгору, все вгору, аж поки не бризнули краплі важкії
і шум не почав наближатись. Різнуло по хмарах і згасло!
Тут щирозлотне мигтіння пішло коливатись додолу –
вниз та униз осідало, мішаючись, наче у танці.
І, обкрутившись востаннє, з них кожне лягало на землю,
кожне на місці своєму, немовби на сон віковічний.
Блиснуло вдруге – регіт із грудей десь гряхнув у горах!
Тріснуло, струхло і стихло… Лиш шум все шумів рясношумний,
шум, що його все б і слухав. Свіжо стало, так ясно…*(Павло Тичина)*

КЛЮЧ У ДВЕРЯХ ЗАДЗВЕНІВ

Ключ у дверях задзвенів. Самота, працьовита й спокійна,
Світить лампаду мою і розкладає папір.
Вбога герань на вікні велетенським росте баобабом,
По присмерковій стіні дивний пливе корабель.
Ніби крізь воду вчуваються крики чужинців-матросів,
Вітер прозорий мене вогким торкає крилом,
Розвеселяє вітрила, гаптовані шовком гарячим,
І навіва з островів дух невідомих рослин. *(Максим Рильський)*

ІЗ ДАЛЕКОГО МИНУЛОГО

За вікном туман холодний і пливуть як думи, рими
Ліхтарі так смутно, смутно, смутно світять за вікном.
Скоро проліски з-під снігу глянуть синіми очима,
І повіє теплий вітер над розкованим Дніпром.
Задзвенять струмки веселі, небо стане знов привітне
В світлих криках журавлиних, зорях росяних світань.
Буде сонячно і любо, і на вулицях розквітнуть,
Наче море переливне, фарби квітів і убрань.
За дубравами, за снами щастя дні ідуть жадані,
І у райдузі барвистій грає неба вишина.
Глухо там шумлять машини, і в холодному тумані
За вікном у сніжних квітах усміхається весна. *(Володимир Сосюра)*

РАНОК МОЄЇ ВІТЧИЗНИ

Схід спалахнув і померкнули зорі останні.
Ранок зайнявся – звичайний, простий, рядовий.
Як я люблю у години ясні на світанні
З сонцем разом починати свій день трудовий!

Хмарам навпроти пролинув літак, мов лелека,
Пісню на стрільбище легко пронесли бійці.
Обрій прозорий. І видно далеко-далеко.
Дишеться вільно. І чується сила в руці...
Поїзд гримить. Машиніст – він утоми не знає!
В полі, ще з ночі, юнак – тракторист – не стає.
Поїзд – співає. І трактор у полі співає...
Світлою радістю повниться серце моє...
Пісню дунайську луна проспіва на Алтаї,
Балтики плескіт в Охотському морі шумить.
Радісно жити в моєму найкращому краї,
Радісно жити, зростати, співати, творить.
Плинуть плотів каравани − Прип'яттю, Волгою, Доном −
Сосни смолисті, ялиці, негнучі дуби.
Хай же щасливим буде цей день плотогонам,
Всім, хто зустрів його в творчім труді, в боротьбі.
Хай переможно скінчиться він для тракториста,
Для машиніста. Рибалці хай риба клює.
Хай у співця зачинається пісня іскриста!..
Світлою радістю повниться серце моє. *(Петро Дорошко)*

Доречно зазначити, що робота над постановкою голосу різнохарактерними за жанром віршованими гекзаметрами, дозволяє студентам, відшукуючи форму подачі тексту, творчо підходити до втілення змісту твору через почуття та емоційне забарвлення, чим водночас удосконалюємо техніку мовлення.

Надалі, вважаємо за необхідне, зупинитися на *методичних рекомендаціях проведення тренінгу із постановки мовленнєвого голосу майбутнього педагога.*

Не має сенсу доводити факт того, що тренінг є інноваційною й особистісно орієнтованою технологією навчання у вищій школі, адже своєю структурою він охоплює велику кількість окремих форм і методів, а також має всі сутнісні ознаки технології.

Роботу з техніки мовлення необхідно вести планомірно та системно, здійснюючи загально педагогічні вимоги індивідуального підходу до студентів. З цією метою викладачеві на перших заняттях з мистецтва сценічного мовлення треба встановити рівень здібностей кожного студента, потенційні можливості та з'ясувати мовленнєві недоліки. Тільки після цього можна впроваджувати тренінгову технологію навчання, що є не лише активною формою групової діяльності, але й результативною формою індивідуальної роботи кожного студента над собою.

Під час проведення тренінгу відбувається активізація позицій творчого розвитку й саморозвитку на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на плідній співпраці учасників освітнього процесу, на їх підтримці педагогом, принципах індивідуалізації та диференціації навчання, системності й послідовності, взаємного партнерства, довіри, поваги та підтримки, невимушеного спілкування, здатності до емпатії та рефлексивних дій, що і є універсальною характеристикою педагогічного процесу.

Зауважуємо, що комплекс вправ тренінгу треба ускладнювати послідовно, не допускаючи перевантаження голосових зв'язок, які поступово зміцнюються. При

цьому, викладачеві треба разом зі студентами виконувати всі завдання, тобто на особистому прикладі доводити свою бездоганну професійну майстерність, любов до мистецтва живого слова. За таких умов розвиток словесної дії майбутнього педагога буде плідним та ефективним.

Отже, зосередимо увагу саме на мовленнєвій постановці голосу, що передбачає виховання вміння користуватися природним, властивим людині голосом та його максимальний розвиток. При цьому, обов'язково треба враховувати принцип комплексного розвитку всіх частин апарата мовлення та їх діяльності в тісному взаємозв'язку між собою, потрібно створювати сукупність скоординованих дій дихального, голосового та артикуляційно-резонаторних апаратів під впливом вольових імпульсів, що поступають із головного мозку.

Виконання комплексу вправ із розвитку дихання, постановки голосу дає можливість досягнути правильної організації звукотечії, відчуття звуку в резонаторах, зміцнення дихальних м'язів.

Для опанування групи тонів окремих регістрів голосу здобувачам пропонуємо проказування віршованого матеріалу розмовним і наспівним способом. Надалі доцільно переходити до довших поетичних творів – гекзаметрів різної складності й декількох варіантів виконання з контролем правильної звукотечії.

Поради щодо виконання вправ на постановку голосу:

1. У вправах, де використовуються сонорні звуки «*ММММ»* та *«НННН»*, їх треба вимовляти протяжно, щоб донести до найближчих резонаторів за абсолютної відсутності напруження горла та знаходженні найбільш зручної висоти звуку.

2. Перевірка правильності звукотечії голосних відбувається при сполученні кожного з них зі звуком *«М»* та *«Н»*. При цьому названі звуки *«М»* та *«Н»* варто подовжувати на початку і в кінці кожного голосного звуку, на півтонах підвищувати кожний рядок, розвиваючи слух та діапазон голосу студента.

3. Тренувати позицію звуку та дихання необхідно на сполученні звуків (сонорних та голосних) наспівним способом. При цьому наспівуємо на одному диханні, кожне наступне сполучення підвищуємо поступово, на півтони (можна користуватися і проказуванням).

4. Виконувати вправи на підвищення голосу треба поступово та обережно, застерігаючи здобувачів від зайвого захоплення високими тонами, а також їх недооцінювання.

6. Польотність звуку, чистота вимови, логічна осмисленість, сила звуку, темпоритм, діапазон голосу добре відпрацьовувати на фрагментах віршованих текстів. Також можна застосовувати ігрову форму роботи: виконувати вправи вдвох з різними текстами (тихо, майже пошепки, але чітко, виразно) та з вигаданими ситуаціями.

7. Пропонуємо в роботі над постановкою голосу використовувати гекзаметри епохи античності, поезії нового часу, зокрема українських авторів: П. Дорошка, К. Думитрашка, М. Рильського, В. Самійленка, В. Сосюри, П. Тичини, Лесі Українки, І. Франка та ін. Працюючи над гекзаметром, треба не лише знати текст напам'ять, але й передавати думки твору, власне бачення та ставлення до сюжету. Тренувальна робота над гекзаметрами дає студентові можливість оволодіти градаціями мовлення, а саме: поступово переходити від тихого звучання до найголоснішого, однак ні за яких обставин, не переходити на крик, а намагатися досягати внутрішнього сильного

звучання свого голосу. На довгих віршованих рядках гекзаметру виховується сила, польотність, дзвінкість та розширюється діапазон мовленнєвого голосу.

8. Основні якості професійного голосу рекомендуємо відпрацьовувати на віршованому матеріалі з використанням різноманітних рухів, що підсилюють і виправдовують словесну дію, при цьому треба стежити за правильною організацією дихання.

9. Працюючи над текстом гекзаметра-вірша шестистопного дактиля не забувати:

– робити вдих (набирати повітря) перед кожним рядком;

– проговорювати і наспівувати текст, підвищуючи півтонами з кожним новим рядком;

– проговорювати наспівувати гекзаметр, понижуючи півтонами;

– стежити за правильною звукотечією, за звучанням живої мови;

10. Працюючи над постановкою голосу не допускати перевантаження голосових зв'язок.

11. Не займатися вправами при хворобливому стані.

Підсумовуючи все вищевикладене, ще раз наголошуємо на тому, що оволодіння технікою мовлення дає можливість майбутньому педагогу вміло керувати своїм диханням, голосом, дикцією.

Поступово накопичуючи й ускладнюючи різноманітний комплекс вправ тренінгової технології навчання, використовуючи ігрові методики для легкості сприйняття та засвоєння, ми розвивали дихання, ставили голос, відпрацьовували ясність, чистоту дикції. Ключовим у нашій роботі стало переконання студентів, що обрана ними професія потребує від них безперервного розвитку, вдосконалення себе і як людини, і як педагога, а їх педагогічний голос – це професійно сформований голос, який забезпечує інтонацію, творення адекватної до творчого задуму вчителя тонально-забарвленої характеристики того чи іншого вислову, тобто високих параметрів майстерності словесної дії – ефективної бази навчально-виховного процесу, подальшого професійного зросту фахівця[952].

Апробований матеріал тренінгу може стати в нагоді педагогам та усім, хто цікавиться вдосконаленням мовлення у варіації підходів, засобів до власного розвитку та передачі професійного досвіду.

Список літератури:

Грицан, Н.В. (2020). *Техніка сценічного мовлення* : навч.-методичний посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Івано-Франківськ.

Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії* : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.

Лавріненко, О.А. (2019). *Сценічна мова в обрисах педагогічної майстерності:* навч. посіб. Одеса : ФОП Бондаренко М.О.

Лимаренко, Л.І. (2014). *Тренінг із техніки мовлення:* навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Херсон : ХДУ.

[952] Лимаренко, Л.І. (2014). *Тренінг із техніки мовлення : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Херсон : ХДУ. С. 203.

Луганцева, О. Г. (2008). Тренінгові технології навчання у сучасній вищій школі. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія : Пед. Науки*, 73–77. Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси.

Зязюн, І.А. (Ред.). (2008). *Педагогічна майстерність*: підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М.

Перетяга, Л.Є. (2014). *Теоретичні засади формування голосової культури майбутнього вчителя :* монографія. Х. : Планета-Принт.

Соломаха, С. О. (2013). Інноваційна технологія розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін. *Проблеми освіти : наук.* зб., 177–182. Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

Ольга Матвєєва, м. Харків, Україна
https://orcid.org/0000-0003-0663-7726

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ СПРЯМУВАННЯ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. *Розкрито шляхи збагачення змісту сучасної музично-педагогічної освіти України на засадах полікультуралізму. Визначено, що система музично-педагогічної освіти в Україні за останні роки зазнала значних змін (якість освіти контролює незалежний орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти; реалізується академічна автономія, коли кожен виш має право впроваджувати власні освітні та наукові програми; працює Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) тощо). Визначено, що збагачення змісту музично-педагогічної освіти на основі полікультуралізму, має бути спрямовано у двох напрямах: на вивчення історії української музичної культури, особливо її регіональної специфіки, а також вивчення музичної освіти різних країн у культурній перспективі, зокрема країн Євросоюзу, Республіки Корея, КНР. Доведено, що вивчення культурної спадщини регіону, яка дійшла до наших днів у вигляді різноманітних об'єктів, що мають універсальну історичну та культурно-мистецьку цінність є джерелом духовного розвитку фахівців. Ця діяльність має виховну, патріотичну та світоглядну функцію, а також сприяє формуванню всебічно розвинутої, гармонійної особистості. Показано, що таким чином, впроваджуватиметься положення полікультуралізму про те, що освіта та виховання мають сприяти розумінню людиною своєго коріння та виховувати повагу до інших культур. Проаналізовано особливості підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР та організацію музично-естетичного виховання школярів у Республіці Корея, оскільки перша країна демонструє реалізацією полікультурної музично-педагогічної освіти, друга – чудові результати організації музично-естетичного виховання школярів, що відображено у високому рівні загальної музичної підготовки, всесвітній популярності стилю k-pop та великій кількості корейских груп, які популярні серед молоді всього світу.*

Ключові слова*: музично-педагогічна освіта, музична культура регіону, полікультуралізм.*

***Olha Matveieva**, Kharkiv, Ukraine*

POLYCULTURAL DIRECTION OF MODERN MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

Annotation. *The article reveals the ways of enriching the content of modern music-pedagogical education in Ukraine on the basis of multiculturalism. It was determined that the system of music and pedagogical education in Ukraine has undergone significant changes in recent years (the quality of education is controlled by an independent body - the National Agency for Quality Assurance of Higher Education; academic autonomy is implemented, when each university has the right to implement its own educational and scientific programs; the European Credit Union operates transfer and storage system (ECTS), etc.). It was determined that the enrichment of the content of music-pedagogical education based on multiculturalism should be directed in two directions: the study of the history of Ukrainian musical culture, especially its regional specificity, as well as the study of music education in different countries from a cultural perspective, in particular the countries of the European Union, the Republic of Korea, China. It has been proven that the study of the cultural heritage of the region, which has reached our days in the form of various objects that have universal historical and cultural and artistic value, is a source of spiritual development of specialists. This activity has an educational, patriotic and worldview function, and also contributes to the formation of a comprehensively developed, harmonious personality. It is shown that in this way, the position of multiculturalism will be implemented, that education and upbringing should contribute to a person's understanding of his roots and foster respect for other cultures. The peculiarities of the training of music teachers in the People's Republic of China and the organization of musical and aesthetic education of schoolchildren in the Republic of Korea are analyzed, since the first country demonstrates the implementation of multicultural musical and pedagogical education, the second - excellent results of the organization of musical and aesthetic education of schoolchildren, which is reflected in the high level of general musical training. the worldwide popularity of the k-pop style and the large number of Korean groups that are popular among young people around the world.*

Keyword: *musical and pedagogical education, musical culture of the region, multiculturalism.*

Жорстока, загарбницька, антилюдська війна Росії проти України, її руйнівні наслідки в економіці країни та житті кожного громадянина вимагають від усього суспільства згуртованості, терпіння та наполегливості у прагненні до скорішої перемоги та миру. Ця війна з новою силою розкрила європейське спрямування нашої держави, що має бути реалізованим у наближенні до європейського вектору системи вітчизняної освіти, у тому числі й музично-педагогічної. Війна як виклик сучасності виявила та загострила існуючі проблеми музично-педагогічної освіти, однією з яких, на нашу думку, є недостатня увага до культурного розмаїття, яким характеризується сучасне українське та європейське суспільство, що спричинено процесами глобальної інтеграції, імміграції, стрімкого зростання міжкультурних комунікаційних процесів тощо. Визначені процеси мають вплив на зміст музично-педагогічної освіти та ставлять перед науковцями низку завдань: збереження й розвиток культурних складових українського соціуму; консолідація суспільства навколо спільних цінностей; підтримка культурного

розмаїття тощо. Поставлені завдання вимагають якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки учителів музичного мистецтва, вдосконалення змісту освіти на засадах полікультуралізму.

Зазначимо, що з давніх часів педагоги саме у музичному мистецтві, музичній освіті вбачали значний виховний потенціал. В. Сухомлинський писав: «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї»[953].

У XXI ст., коли в усьому світі втілюються принципи демократії і гуманістичні пріоритети, особливої актуальності набуває проблема підготовки високоосвічених, духовно багатих, патріотично вихованих учителів музичного мистецтва. Основи вітчизняної музичної педагогіки визначені працями В. Дряпіки, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Аналіз дидактичних проблем художньої освіти знаходимо у працях В. Бутенка, В. Орлова та ін. Проблеми розвитку музичної культури України досліджено у працях Л. Архімовича, М. Гордійчука, Д. Дорошенка, І. Крип'якевича, О. Кияновської, І. Колодуб, Л. Корнія, А. Ольховського, В. Шульгіної та ін. У наукових розвідках розкриваються питання історії становлення та особливостей розвитку музичного мистецтва в Україні, досліджується творчість відомих композиторів, жанрове різноманіття української музики.

Мета розвідки – розкрити шляхи збагачення змісту музично-педагогічної освіти на засадах полікультуралізму.

Система музично-педагогічної освіти в Україні за останні роки зазнала значних змін, як і вся вища освіта України: якість освіти контролює незалежний орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти; реалізується академічна автономія, коли кожен виш має право впроваджувати власні освітні та наукові програми; працює Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) тощо. Однак, попри визначені позитивні зрушення, недостатньо приділяється уваги, з об'єктивних причин (обмежена кількість годин та кредитів освітніх програм), у підготовці вчителів музичного мистецтва вивченню історії української культури та культурної спадщини свого регіону. Проведений нами аналіз освітніх програм бакалавріату за спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) українських університетів показав, що найчастіше вони обмежуються дисциплінами «Теорія та історія художньої культури», «Народознавство і фольклор України», дуже рідко виявляється дисципліна «Культурологія» і ще менше дисциплін, що розкривали б регіональну специфіку музичної культури.

Зазначимо, що одним із принципів на якому ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти є пріоритети міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи[954].

З цих позицій наповнення освітніх програм та змісту дисциплін підготовки вчителів музичного мистецтва підлягає оновленню, оскільки мають більш ґрунтовно та повно знайомити майбутніх фахівців з оригінальними теоріями та ідеями у галузі музично-педагогічної освіти; сучасними технологіями навчання, що застосовуються у країнах Європейського союзу та у країнах сходу; дослідженнями, що розкривають

[953] Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* в 5-ти т. Т 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ.

[954] Про вищу освіту. № 1556-VII. (2014). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII#Text

співвідношення сучасної культури та музичної освіти України; ставлення до загальноєвропейської традиції в історії культури і освіти України; взаємопроникнення культур; дослідження історії української культури, особливо її регіональної специфіки (найбільш використовуваних жанрів, форм, музичного інструментарію тощо)[955].

Вивчення культурної спадщини свого регіону, яка дійшла до наших днів у вигляді різноманітних об'єктів, що мають універсальну історичну та культурно-мистецьку цінність сприяє розширенню обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері культури, в тому числі і музичної, даного регіону, а також формуванню всебічно розвинутої, гармонійної особистості. Збережена та належним чином репрезентована культурна спадщина, є джерелом духовного розвитку фахівців відповідного регіону й виконує виховну, патріотичну та світоглядну функцію у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, що на сучасному історичному етапі є, на нашу думку, найактуальнішим напрямом збагачення змісту музично-педагогічної освіти.

Вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва музичної культури України та її регіонів, як окремої дисципліни має на меті підготовку до виховної, патріотичної, загальнокультурної роботи зі школярами, де засоби мистецтва є одним з носіїв культурних традицій народу у передачі культурних цінностей та надбань нашої країни. Це необхідно для збереження своєї ідентичності як українців, своєї самобутності, збереження сукупності власних етнокультурних, психічних, ціннісних та інших специфічних національно зумовлених ознак попри впливи інших культур. Не менш важливим є затвердження спадковості української музичної культури, провідної ідеї про те, що українська музична культура має займати домінуюче становище в полікультурній музичній підготовці учителів музичного мистецтва, з акцентом на вивченні української регіональної музичної культури.

Таким чином, впроваджуватиметься положення полікультуралізму про те, що освіта та виховання мають сприяти розумінню людиною своєго коріння та виховувати повагу до інших культур. Підкреслено завдання: засвоєння підростаючим поколінням культурних надбань власного народу, виховання поважного ставлення до культурних цінностей інших національностей[956].

Зазначимо, що С. Дрожжина, досліджуючи мультикультуралізм як ідею полікультурного суспільства, наводить перелік дисциплін, які мають бути у навчальних планах, програмах полікультурних спільнот (історія народів, етнополітика, міжкультурні комунікації, культурологія, етнічна психологія, мовознавство тощо)[957]. У царині ж виховання, авторка особливо виокремлює виховання громадянськості, тобто сукупності інтелектуальних і нормативних позицій та відповідних зразків поведінки, головних цінностей і цілей, які є основою емоційного та інтелектуального ангажування індивідів, їх почуття ідентифікації та прийняття існуючої традиції, головних цінностей політико-культурної спільноти.

Наповнення новим змістом навчальних програм дисциплін можливо за умови дослідження, наприклад, підготовки вчителів музичного мистецтва в культурній

[955] Про вищу освіту. № 1556-VII. (2014). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII#Text

[956] Там само.

[957] Дрожжина, С. В. (2008). Мультикультуралізм: теоретичні і практичні аспекти *Етнополітологія, політичний менеджмент.* 3, 96-106.

перспективі різних країн, що мають значні успіхи у царині полікультурної освіти, зокрема країн Євросоюзу, Республіки Корея, КНР тощо[958].

Таким чином, збагачення змісту сучасної музично-педагогічної освіти має відбуватися на основі полікультуралізму, заснованого на загальнолюдських цінностях, на принципах рівноправного співіснування різних форм культурного життя й бути спрямовано у двох напрямах: на вивчення історії української музичної культури, особливо її регіональної специфіки, а також вивчення музичної освіти різних країн у культурній перспективі, зокрема країн Євросоюзу, Республіки Корея, КНР тощо.

Загальновідомо, що музична культура посідає особливе місце в системі культури суспільства, бо саме завдяки їй розкривається духовне обличчя як сучасної епохи, так і минулого[959]. Музична культура є підсистемою по відношенню до систем вищих рівнів: культури, духовної культури, художньої культури. Вона є достатньо складною, неоднорідною і багатоманітною. При цьому безперечно одне – де б то ні було, звуко-музичне середовище певним чином організовує різноманітні форми музичної активності, соціальної ситуації і зв'язку, є невід'ємною складовою відпочинку, вільного проведення часу людей, визначає їх настрій[960].

Музична культура є важливою складовою у характеристиці духовного світу особистості, невід'ємною частиною її естетичного виховання. Вона формує смак людини, її внутрішню, індивідуальну культуру.

За своєю природою музична культура є духовно-матеріальною. Основою її духовного змісту є музичні образи, інші характеристики музичної свідомості (ідеали, норми, інтереси, погляди, смаки тощо). До матеріальних носіїв культури належать: музичні інструменти, технічні засоби розповсюдження музики, приміщення, в яких вона виконується тощо. Отже, під терміном «музична культура» розуміють сукупність музичних цінностей, систему їх функціонування в соціумі та способи їх відтворення.

У контексті культури як системи досліджують музику, закономірності розвитку музичного мистецтва, що надає людству інтелектуальних наративів для культурно-естетичної та морально-етичної довершеності, воно виражає дійсність в художньо-звукових образах, передає ритм, темп, характер руху в природі і в людському житті. Впливаючи на емоційну сферу людини, музика поєднує її почуття і через емоції виражає філософські, естетичні, морально-етичні ідеї. Маючи велике пізнавальне значення вона збагачує духовний світ людини, формує внутрішню культуру особистості[961].

Музично-педагогічна освіта існує завдяки характеристикам, ідентичності та розвитку музичної культури. У галузі музичної освіти культуротворчі тенденції конкретизуються у зверненні до феномену музичної культури як інтегративного

---

[958] Матвєєва, О.О. (2021). Актуальність підготовки фахівців мистецького профілю у сучасній освіті: збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект» (с. 119-122). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

[959] Матвєєва, О.О. (2021). Актуальність підготовки фахівців мистецького профілю у сучасній освіті. *Збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект»* (сс. 119-122). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

[960] Негребецька, О. (2016). Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 107, Т. 2, 38-45.

[961] Лобова, О. (2016). Генеза поняття «музична культура особистості» в контексті загальної музичної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії.* Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослихімені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. 13, 105-117.

особистісного утворення, що поєднує все розмаїття властивостей музично освіченої людини[962].

Культурна основа музично-педагогічної освіти та процесу її розвитку показує, що вона спрямована на підготовку вчителів музичного мистецтва, які відповідають соціальним та політичним потребам різних регіонів. Тому музично-педагогічна освіта є важливою часткою музичної культури. У той же час, музично-педагогічна освіта є спадкоємцем, передавачем та новатором музичної культури. Оскільки людське суспільство формує та активно створює різні механізми успадкування та розвитку музичної культури, то, як частина культури, музика продовжує розвиватися та оновлюватися внаслідок розвитку історії людства. Таким чином, музично-педагогічна освіта є одним із найважливіших механізмів успадкування, який спрямований на формування музичної культури особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Музичну культуру особистості науковці розглядають у декількох напрямах: як результат впливу музичної культури суспільства, як умову подальшого художньо-творчого розвитку особистості, як результат специфічної духовно-практичної діяльності людей і спосіб існування та функціонування їх музичної свідомості, як частину загальної духовної культури особистості, як досвід особистості у сфері музичного мистецтва, як сукупність специфічних способів музичної діяльності людей[963].

Педагогічна сутність музичної культури особистості на думку науковців характеризується:

- якістю музичного сприймання та переживання музичних творів;
- прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності;
- упорядкованістю та глибиною музичних знань;
- рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності;
- вибірковим оцінним ставленням до музики[964].

О. Негребецька зазначає, що музична культура дозволяє за допомогою комунікативних засобів музичної діяльності регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність студентів музично-педагогічних спеціальностей, а у майбутньому – організовувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями[965].

Отже, окреслені оновлені підходи до змісту і організації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізують вивчення теорії і практики підготовки вчителів музичного мистецтва та музично-естетичного виховання учнів в інших країнах. Розглянемо особливості підготовки учителів музичного мистецтва у КНР та організацію музично-естетичного виховання школярів у Республіці Корея, оскільки перша країна демонструє реалізацією полікультурної музично-педагогічної освіти, друга – чудові результати організації музично-естетичного виховання школярів, що відображено у високому рівні загальної музичної підготовки, всесвітній популярності

---

[962] Матвєєва, О.О. (2021).Актуальність підготовки фахівців мистецького профілю у сучасній освіті. *Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект»* (сс. 119-122). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

[963] Лобова, О. (2016). Генеза поняття «музична культура особистості» в контексті загальної музичної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії,* 13, 105-117. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослихімені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка.

[964] Грисюк, О. (1997). Структурно-функціональний аналіз процесу формування музичної культури особистості. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя*, 33-37. Ніжин: НДПІ.

[965] Негребецька, О. (2016). Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 107, Т. 2, 38-45. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

стилю k-pop та великій кількості корейських груп, які популярні серед молоді всього світу.

Погляди китайських вчених на взаємозв'язки мистецької освіти та музичної культури, становлення полікультурної освіти у КНР відображено у низці наукових праць.

Вивчення взаємозв'язків культури і освіти та перспектив мистецької освіти стало важливим аспектом дослідження Ван Юйхе. «Коротка історія сучасної китайської музики»[966]; Го Шенцзянь «Теорія музичної освіти»[967]; Гуань Цзяньхуа «Китайска музична освіта та світова музична освіта на межі двух століть»[968]; Сунь Цзинань «Літопис історії китайської сучасної музичної освіти та музичної освіти нового століття: 1840-2000»[969] тощо, а також низки статей. У цих працях досліджено та обговорено взаємозв'язки між освітою та культурою; субкультурою, вульгарною культурою та освітою; мистецькою культурою; освітою та її культурними перспективами.

Кількість праць китайських науковців, що розкривають взаємозв'язки музичної освіти з погляду філософії культури відносно невелике. Серед них однією із значних є праці Тянь Хайпін «Питання мистецтва з точки зору філософії»[970] та Цзун Байхуа «Естетика та емоції»[971], що мали вплив на музичну освіту КНР з позицій культурної спадщини, та культурних стратегій. У дослідженні Хе Цзехін «Особливості сучасної системи музичної освіти КНР»[972] представлено погляди автора щодо китайської культури початку XXI ст., характеризуються помилки, що призвели до неправильного вибору її стратегії: загальна відсутність культурної свідомості та прагнення до сциєнтизму та технологічної переваги. Хе Цзехін вважає, що необхідно розвивати музичну освіту як культуру, відповідно до законів культури та формулювати політику музичної освіти відповідно до законів, що регулюють культурний розвиток.

У праці Цай Чекунде «Історія естетики музики Китаю» досліджено культурні атрибути музичної освіти з позиції трьох аспектів: свідомості, поведінки та форми. Автор вважає, що суттю музичної освіти має бути культурне вихованням, основою якого є мотитвація до навчання музичному виконавству та поведінковий досвід[973]. Для того, щоб вирішити завдання китайської музичної освіти, автор пропонує виховувати свідомість на основі культурних традицій, культивувати свідому культурну поведінку,

---

966 王玉和。(1991). 中國現代音樂簡史。北京，年。277 頁。(Ван Юйхе. (1991). Коротка історія сучасної китайської музики. Пекін); 王玉和。(2002). 中國近代音樂史.北京：民間音樂。出版社， 年。362 頁。(Ван Юйхе. (2002).Історія музики у сучасному Китаї. Пекін: Народне музичне. вид-во.)

967郭勝健。(2004). 音樂教育理論。Chanypa。(Го Шенцзянь. (2004) Теорія музичної освіти. Чаньпа.)

968 管建华． (2005). 文化策略与世界多元文化教育的思考［J］. 中国音乐， 2005（2）：1-8. (Гуань Цзяньхуа. (2005). Культурна стратегія та роздуми про багатокультурну освіту в світі. *Китайская музыка*, 2, 1-8.)

969 孫金南，(2004). 中國現代音樂教育史與新時代音樂教育編年史：1840-2000。山東，(Сунь Цзинань. (2004). Летописи истории китайского современного музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840-2000. Шаньдун)

970 田海平, (2000). 從哲學的角度來看藝術問題。南京. (Тянь Хайпин. (2000). Вопросы искусства с точки зрения философии. Наньцзин);

971 宗白華。(1987). 審美和情感。北京。(Цзун Байхуа. (1987). Естетика й емоції. Пекін)

972 **中国，**(2020). **学前音**乐教育的发展及其时代挑战 18, 37-46. **(**Хе Цихен. (2020) Особливості сучасної системи музичної освіти в КНР. *Наукові прагнення,* 18, 37-46.

973 管建华． (2005). 文化策略与世界多元文化教育的思考［J］. 中国音乐， 2005（2： 1-8. (Гуань Цзяньхуа. (2005). Культурна стратегія та роздуми про багатокультурну освіту в світі. *Китайская музыка*, 2, 1-8.)

успадковувати культурні форми та створювати власну систему музичної освіти на основі музичної культури КНР.

У КНР у царині музично-педагогічної освіти є актуальною теорія полікультурності, яка пропагує думку про те, що окрема культура не є кращою за інші, тому неможливо нав'язати свої власні стандарти іншим культурам. Полікультурні наративи у музично-педагогічній освіті, стверджують, що немає універсального та ефективного стандарту оцінки музичних творів, а культурна цінність музики різних народів є рівною. Таким чином, ознайомлення з різними музичними культурами сприяє розумінню інших людей та удосконалює розуміння культури свого народу: Гуан Цзяньхуа «Китайська музична освіта й світова музична освіта на межі двох століть»[974]; Айт Брайан К., Сяофен Лі «Від классицизму до модерна – метафізика європейської музичної культури и порядка»[975]; Ван Юйхе «Історія музики сучасного Китаю»[976] журнал «Музична освіта», серія статей, в яких пояснюється концепція мультикультурної музичної освіти та її принципів тощо. Положення, що висуваються у вказаних дослідженнях мають забезпечити теоретичну підтримку дистанції між китайською музичною освітою та світовою музичною освітою та надати приклад використання успішного досвіду багатокультурної музичної освіти в інших країнах, розширити горизонт досліджень китайської музичної освіти.

Ґрунтовна теоретична основа підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР сприяла тому, що у навчальних програмах окремі дисципли, курси обмежені когнітивним рівнем, як і їх зміст. Вони не насичені музичними заняттями та музичним матеріалом, а представляють роздуми про загальну культурну значущість освітніх та культурних цінностей, цілей, методів та систем оцінювання. Основною причиною цих проблем є відокремлення музики від культури, поводження з музикою як з науковим об'єктом та її наукове дослідження. Така музична освіта неминуче призводить до зникнення самої музики, музикування, нездатністю пізнання та відсутністю знань, необхідних для розуміння музики у культурному контексті. Музична освіта без культурної конотації не сприяє розвитку загального розвитку студентів.

Що стосується підготовки учителів музики у КНР, то для неї характерна концепція полікультурної музичної освіти та її принципів. Водночас навчальні програми підготовки вчителів музичного мистецтва у КНР через різні культурні традиції визначають шлях розвитку та еволюцію підготовки вчителів музичного мистецтва, тому викладання музики має свої особливості.

Педагоги-науковці Республіки Корея (Yoo Hyesoo, Kang Sangmi; 기경숙 (Кі Кьонг-сук); 민경찬 *(Мін Кьонг-чан); 박소영, 이경언, 유정애* (Пак Со-йонг, І Кьонг-он, Ю Чонг-е)[977] та ін.) у своїх теоретичних і експериментальних розробках вважають за

[974] 關建華。(2002). 中國音樂教育與世界音樂教育即將跨入兩個世紀。南京。(Гуань Цзяньхуа. (2002). Китайська музична освіта й світова музична освіта на межі століть. Наньцзин)

[975] Ait, Brian K., 李曉東口譯員. (2012). From classicism to modern – the metaphysics of European musical culture and order. Beijing: Central Academy of Music Press.

[976] 王玉和。(1991). 中國現代音樂簡史。北京，年。277 頁。(Ван Юйхе. (1991). Коротка історія сучасної китайської музики. Пекін)

[977] 기경숙. (2008). 판소리 교육을 위한 문학과 음악의 융합적 모형 연구. 광주: 조선대석논. (Кі Кьонг-сук. (2008). Дослідження міждисциплінарного моделювання музики, що поєднує музику з літературою для освіти Пансорі. *Вища освітня школа*. Кванджу: Університет Чосон, 57); *박소영, 이경언, 유정애.* (2004). *초등학교*「즐거운 생활

необхідне розвивати процеси інтеграції і конвергенції навчально-виховного контенту з підвищенням ролі музично-естетичної складової практично в усіх напрямах навчальної і виховної діяльності. Навчання музиці визнається ефективним засобом безпосереднього впливу на почуття дитини, формування найважливіших рис її особистості, стимулювання до сприйняття явищ природи та суспільства через призму краси, основою життєдіяльності.

У школах Кореї завдання музично-естетичного виховання школярів реалізуються шляхом інтеграції різноманітних видів виховної діяльності зі спортивною, музичною та мистецькою діяльністю задля прищеплення здорового духу і розвитку тіла, культивування творчих здібностей і естетичного ставлення до явищ природи та суспільства.

Наприклад, реалізація музично-естетичного виховання у початковій школі відбувається у межах інтегрованого предмету «Радісне життя», який поєднує музику, образотворче мистецтво і спорт. Метою предмету є культивування в учнів естетичного, через музичні образи, сприйняття явищ природи, суспільства, національної культури, історії, звичаїв та обрядності разом із повагою до культури і мистецтва народів світу. У 3-6 класах початкової школи до вибіркових предметів музично-естетичного циклу входять: загальні («Музика і життя», «Музика і кар'єра») і поглиблені («Історія музики», «Теорія музики», «Сольфеджіо», «Мажорна музика», «Хор і ансамбль», «Практика виконання», «Музика і медіа», «Естрада»), що є принциповою відмінністю від практики вітчизняної освіти. Наслідками освітньої політики Республіки Корея є те, що близько половини всіх корейських школярів четвертого класу грають на фортепіано і вважають його найпопулярнішим інструментом, хоча оволодіння грою на фортепіано чинним навчальним планом передбачене тільки на середньому і вищому рівні загальноосвітньої школи. Це свідчить про повагу та популярність фортепіанного виконавства на рівні початкової школи, яке є одним з найскладніших видів інструментального виконавства.

Вирішення проблем музично-естетичного виховання школярів потребує й відповідної підготовки учителів музичного мистецтва, яка суворо регламентована та передбачає відповідну номенклатуру посадових осіб у загальноосвітніх школах; перелік університетів і коледжів, які готують педагогів з музично-естетичного виховання; зміст програм з підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

Заслуговує на увагу особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти Республіки Корея, що спираються на національні культурні надбання, такі як рекреаційна система «Цигун». Це використання стилю «Вень» (відпочинок) та стилю «Ву» (войовничий). Таким чином, принципи «Цигун» запроваджуються у музичних закладах освіти Республіки Корея, щоб сформувати професійних учителів музичного мистецтва, майбутніх музикантів на основі єдності внутрішнього духу та зовнішніх проявів дій, що сприяє вирішенню багатьох проблем, пов'язаних з грою на музичних інструментах.

Зазначимо, що становлення естетичного виховання в Республіці Корея охоплює значні часові межі від 57 р. до н.е. до початку XXI ст. й характеризує витоки музично-

」 *교육과정의 통합 방식과. 내용 구성의 한계 및 방향.* 교육과정평가연구, 7(1), 87-106 (Пак Со-йонг, І Кьонг-он, Ю Чонг-е. (2004). Метод інтеграції навчальної програми початкової школи «Радісне життя». Недоліки та напрямки організації контенту. *Дослідження з навчальної програми*. 7, 1, 87-106.

естетичного виховання учнів Республіки Корея з часів династії Сілла. З цих позицій можна порівняти вплив буддійської релігії й значення конфуціанської філософії для формування системи музично-естетичного виховання у сучасній Південній Кореї та значення вчення видатного вітчизняного філософа Григорія Сковороди, з наголосом на приматі ідеального над матеріальним, духовного над раціональним для музично-педагогічної освіти України.

Отже, можемо констатувати, що культура з її домінуючою картиною світу, засобами мислення, актуальні тенденції суспільної свідомості й практики, визначають парадигму освіти кожної країни. Викликами сучасності для музично-педагогічної освіти України, метою якої є підготовка учителів музичного мистецтва, є більш глибоке вивчення історії української культури, особливо її регіональної специфіки (найбільш використовуваних жанрів, форм, музичного інструментарію тощо) для збереження своєї ідентичності як українців, сукупності власних етнокультурних, психічних, ціннісних та інших специфічних національно зумовлених ознак попри впливи інших культур. Також, одним з важливих напрямів збагачення змісту музично-педагогічної освіти має стати вивчення музичної освіти різних країн у культурній перспективі, зокрема країн Євросоюзу, Республіки Корея, КНР. Таким чином, сучасна музично-педагогічна освіта має трансформуватися як і вся система вітчизняної освіти на засадах полікультуралізму, що робить наголос на розумінні людиною своєго коріння та виховує повагу до інших культур.

Список літератури:

Грисюк, О. (1997). Структурно-функціональний аналіз процесу формування музичної культури особистості. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя*. Ніжин: НДПІ. 33-37.

Дрожжина, С. В. (2008). Мультикультуралізм: теоретичні і практичні аспекти *Етнополітологія, політичний менеджмент,* 3, 96-106.

Про вищу освіту. № 1556-VII. (2014). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII#Text

Мельник, В.П. (Ред.). (2013). Культурологія : енциклопедичний словник. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка.

Лобова, О. (2016). Генеза поняття «музична культура особистості» в контексті загальної музичної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії,* 13, 105-117*.* Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослихімені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка.

Матвєєва, О.О. (2021).Актуальність підготовки фахівців мистецького профілю у сучасній освіті. *Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні соціокультурні процеси: компетентісно-аксіологічний аспект»* (с. 119-122). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Негребецька, О. (2016). Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 107, Т. 2, 38-45. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* в 5-ти т. Т 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ.

Чжоу Ілей. (2019). Напрями дослідження мультикультуралізму в музичній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах,* 66, Т. 1, 43-52. Запоріжжя, Класичний приватний університет.

王玉和。(1991). 中國現代音樂簡史。北京，年。277 頁。(Ван Юйхе. (1991). Коротка історія сучасної китайської музики. Пекін)
王玉和。(2002). 中國近代音樂史.北京：民間音樂。出版社，年。362 頁。(Ван Юйхе. (2002).Історія музики у сучасному Китаї. Пекін: Народне музичне. вид-во.)
郭勝健。(2004). 音樂教育理論。Chanypa。(Го Шенцзянь. (2004) Теорія музичної освіти. Чаньпа.)
管建华. (2005). 文化策略与世界多元文化教育的思考［J］. 中国音乐, 2005（2）1-8. (Гуань Цзяньхуа. (2005). Культурна стратегія та роздуми про багатокультурну освіту в світі. *Китайская музыка*, 2, 1-8.)
關建華。(2002). 中國音樂教育與世界音樂教育即將跨入兩個世紀。南京。(Гуань Цзяньхуа. (2002). Китайська музична освіта й світова музична освіта на межі століть. Наньцзин)
기경숙. (2008). 판소리 교육을 위한 문학과 음악의 융합적 모형 연구. 광주: 조선대석논. (Кі Кьонг-сук. (2008). Дослідження міждисциплінарного моделювання музики, що поєднує музику з літературою для освіти Пансорі. *Вища освітня школа*. Кванджу: Університет Чосон, 57).
민경찬. (2019). 창가교육 *(唱歌教育). 국악개념용어 (Мін Кьонг-чан. (2019).* Освіта Чангга. Концепція традиційної корейської музики*)*. Отримано з: http://encykorea.aks.ac.kr/Contents/Index?contents_id=E0072496
박소영, 이경언, 유정애. (2004). *초등학교*「즐거운 생활」*교육과정의 통합 방식과. 내용 구성의 한계 및 방향.* 교육과정평가연구, 7(1), 87-106 (Пак Со-йонг, І Кьонг-он, Ю Чонг-е. (2004). Метод інтеграції навчальної програми початкової школи «Радісне життя». Недоліки та напрямки організації контенту. *Дослідження з навчальної програми*. 7, 1, 87-106.
孫金南, (2004). 中國現代音樂教育史與新時代音樂教育編年史：1840-2000。山東, (Сунь Цзинань. (2004). Летописи истории китайского современного музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840-2000. Шаньдун)
田海平, (2000). 從哲學的角度來看藝術問題。南京. (Тянь Хайпин. (2000). Вопросы искусства с точки зрения философии. Наньцзин)
中国, (2020). **学前音**乐教育的发展及其时代挑战 18, 37-46. **(**Хе Цихен. (2020) Особливості сучасної системи музичної освіти в КНР. *Наукові прагнення,* 18, 37-46.
DOI: 10.26549/jxffcxysj.v2i6.2436
蔡澈昆德, (2003).《中國音樂美學史》。北京：文化藝術出版社, 2003. 868 p.91。(Цай Чекунде. (2003). «Історія естетики музики Китаю. Пекін: «Культура й мистецтво»).
宗白華。(1987). 審美和情感。北京。(Цзун Байхуа. (1987). Естетика й емоції. Пекін)
Ait, Brian K., 李曉東口譯員. (2012). From classicism to modern - the metaphysics of European musical culture and order. Beijing: Central Academy of Music Press.
UNESCO. (2008). The 2nd UNESCO world report in cultural diversity: investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Retrieved from: http://www.unesco.org/new/en/resources/report/

Yoo Hyesoo, Kang Sangmi. (2014). Teaching Korean Rhythms in Music Class Through Improvisation, Composition, and Student Performance. General Music Today. Vol. 28 (1), 16-22. pp. 14-22.

Любов Костик, м. Чернівці, Україна
https://orcid.org/0000-0002-9699-8607

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ПОЛІКОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕЙДЕТИКИ

Анотація *Формування мовленнєвої діяльності у дошкільному віці відбувається поступово разом із фізичним зростанням та психофізичним розвитком дитини. Рівень розвитку розумових здібностей дошкільників залежить від успішного оволодіння ними програмним матеріалом. Розвивальний ефект навчання залежить від того, які знання повідомляються дітям і в який спосіб. З цією метою вчені радять у процесі навчально-виховної роботи послуговуватися різноманітними символами-образами, які відкривають творчий потенціал, зміцнюють зацікавлення, підвищують мотивацію та підводять дитину до самостійного засвоєння норм правильної вимови звуків рідної мови.*

Методи та прийоми ейдетики ґрунтуються на вмінні асоціювати. Проведення занять з використанням елементів ейдетики у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, формує новий підхід до освітньо-виховних технологій, який дозволяє дітям із задоволенням, легко та комфортно засвоювати нові знання. Застосування під час ігор-занять методів та прийомів ейдетики допомагає педагогу через світ різноманітних образів сформувати мовну полікомпетентність дітей, спонукає дошкільнят до легшого пізнання навколишньої дійсності, стимулює його комунікативну активність, сприяє розвитку образного мислення й різних видів уваги та пам'яті. Така ігрова система, яка опирається на властиве кожній дитині вміння уявляти й фантазувати за допомогою зорових уявлень й відчуттів знаходить своє практичне застосування в її життєдіяльності.

Ключові слова: *ейдетика, асоціації, акровербальна техніка, образне мислення, друдли, піктограми, образи-символи.*

Liubov Kostyk, Chernivtsi, Ukraine

FORMATION OF SPEECH POLYCOMPETENCY OF PRESCHOOL STUDENTS BY MEANS OF EIDETICS

Annotation. *The formation of speech activity in preschool age occurs gradually along with the child's physical growth and psychophysical development. The level of development of mental abilities of preschoolers depends on their successful mastery of the program material. The developmental effect of education depends on what knowledge is communicated to children and in what way. For this purpose, scientists advise using a variety of symbols-images in the process of educational work that reveal creative potential, strengthen interest, increase motivation and lead the child to independently learn the norms of correct pronunciation of the sounds of the native language.*

The methods and techniques of Eidetics are based on the ability to associate. Conducting classes using elements of Eidetics in working with children with speech disorders forms a new approach to educational technologies that allows children to obtain new knowledge with pleasure, ease and comfort.

Therefore, the use of Eidetics methods and techniques during learning through play helps the teacher to form children's linguistic polycompetence through the world of various images, encourages preschoolers to easily learn about the environment, stimulates their communicative activity, promotes the development of figurative thinking and various types of attention and memory. Such a game system, which is based on the inherent ability of every child to imagine and fantasize with the help of visual representations and sensations, finds its practical application in his everyday life activities.

Keywords: *Eidetics, associations, acroverbal technique, figurative thinking, doodles, pictograms, images-symbols.*

У наш час надзвичайно важливою запорукою повноцінного розвитку дитини є її своєчасне засвоєння правильної вимови фонем, формування вміння контролювати вимову у процесі спілкування з оточуючими. Зокрема, різні відхилення у розвитку фонетичного боку мовлення викликають у дітей комплекс труднощів: у процесі адаптації їх у соціальне середовище, особливо нове, незвичне для них; під час навчання, особливо при опануванні навичками письма та читання; при спілкуванні з дорослими та ровесниками. Часто причиною формування комплексів неповноцінності у дошкільнят стають порушення звуковимови, які також можуть у майбутньому гальмувати їхню професійну самореалізацію. Усі ці причини вагомі для того, щоб своєчасно виявляти такі відхилення у розвитку дитини і виправляти їх.

Мовлення інтенсивно розвивається в дошкільному віці і подолання його вад у цей період відбувається швидше і легше. Саме у дошкільному дитинстві мовлення не лише стає окремим і регульованим пізнавальним процесом, а й інтегрується та диференціюється з іншими вищими психічними функціями, свідченням чого є формування мовленнєвої діяльності, прямо не пов'язаної з практичними діями. Дошкільник учиться правильно вимовляти та розрізняти звуки рідної мови, з опорою на свій чуттєвий і практичний досвід збагачує словник, експериментує зі словами, оволодіває парадигмою граматичних форм, навчається звукового, складового, морфемного та синтаксичного аналізу.

Отже, процес формування мовленнєвої діяльності відбувається довготривало і поступово, разом із фізичним зростанням та психофізичним розвитком дитини. Рівень розвитку розумових здібностей дошкільників чимало важить для успішного оволодіння ними програмним матеріалом. Розвивальний ефект навчання залежить від того, які знання повідомляються дітям і в який спосіб. Зокрема, такі відомі вчені, як: О. Запорожець, А. Усова, Н. Поддьяков, довели необхідність прямого керування з боку дорослих розвитком розумових здібностей дітей. З цією метою вони радять «у процесі навчально-виховної роботи послуговуватися різноманітними символами, знаками, замінниками, наочним моделюванням (схемами, планами, кресленнями)»[978].

[978] Денега З., Гац О., Попова, Н. (2017). Використання ейдетичних символів під час формування фонематичної компетентності дошкільників із ФФНМ. *Логопед,* 8. С. 5-8.

Одним із напрямів психологічної науки, який всебічно досліджується багатьма вченими з різних галузей наукових знань, зокрема, філософії, педагогіки, психології, історії, теології та інших є ***ейдетика*** (від гр. Εἶδος – образ). Це одна з найпрогресивніших і найцікавіших методик розвитку пам'яті, така ігрова система, яка опирається на властиве кожній людині вміння уявляти й фантазувати за допомогою зорових уявлень й відчуттів (тактильних, нюхових, смакових), що знаходить своє практичне застосування в різних сферах життєдіяльності людини.

Ейдетика вчить правильно користуватися своєю пам'яттю, швидко згадувати й відтворювати необхідну інформацію, а це, безпосередньо, пов'язано з нашою уявою і фантазією. Спосіб подачі навчального матеріалу залучає всі аналізатори дитини: дозволяє не лише побачити, а й доторкнутися, почути, скуштувати, понюхати; подає нове через добре знайомі дітям образи. Часто причиною поганої пам'яті є недостатньо розвинене асоціативне мислення. Відомий психолог Л. Виготський зазначав, що «наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, а виникають і формуються за допомогою величезного напруження її власної думки»[979].

Ейдетизм – це здатність яскраво, в усіх подробицях, уявляти собі предмет, якого немає в полі нашого сприйняття. Коли ми згадуємо якийсь предмет, то неначе бачимо його, іноді навіть відчуваємо колір або смак. Здатність мислити образами, це коли ми запам'ятовуємо не лише картинку, образ, а й абстрактний символ у вигляді слова або цифри.

Під час ейдетичного навчання підвищується працеспроможність, зростає здатність концентрувати увагу, робить дитину здоровішою.

Завдяки розвитку образної уяви та яскравої фантазії ейдетика допомагає комфортно та легко здобувати нові знання, отримуючи задоволення від реалізації своїх творчих здібностей.

За допомогою використання ейдотехніки у навчально-виховному процесі ми розширюємо творчі можливості дитини, формуємо вміння дітей ефективно й самостійно вчитися, підвищуємо самооцінку дітей завдяки результативності у навчанні.

Ейдетика допомагає педагогам розвивати словесну пам'ять дітей, зокрема, запам'ятовувати правила, вірші, а також іншу інформацію, що складно запам'ятовується через її монотонність, числові ряди, іноземні слова, картини та обличчя людей; вчить правильно реагувати на стресові ситуації та спогади про них та забувати непотрібну або негативну інформацію; допомагає сформувати позитивне ставлення до навчання та вміння нестандартно, творчо мислити, знаходити незвичайні виходи із звичайних ситуацій.

Теорія ейдетики розроблялась у 20-40-х роках ХХ ст. в Німеччині в Марбургській психологічній школі Еріком Йеншем та його однодумцями. Е. Йенш вважав, що «ознака ейдетизму – емоційна забарвленість образів» і довів, що образне мислення – закономірна стадія дитячого розвитку. Дітей до 12 років він називав «ейдетиками», розрізняючи при цьому явний ейдетизм і прихований. Після 12 років здібність сприйняття ейдетичних образів згасає, а до 16-18 років зовсім зникає.

Вітчизняні вчені, зокрема, П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурія критично вивчали ейдетичні ідеї, піддавали їх експериментальним перевіркам.

[979] Выготский, Л. С. (1982). Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: *Педагогика*. С.136-248.

Директор «Школи Ейдетики», доктор педагогічних наук, професор Ігор Матюгін у 80-х роках ХХ ст. розробив цілу систему ігор, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на вміння кожної людини уявляти та фантазувати. Він запропонував використовувати цілий спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових.

Впроваджувати методи ейдетики в Україні почав його учень, почесний доктор педагогічних наук, засновник «Української школи ейдетики «Мнемозіна» Євген Антощук. Автором запатентованого способу навчання та книг ейдетичного напрямку в роботі з дошкільнятами є Ольга Пащенко, яка розкриває свої секрети на сторінках журналу «Дошкільне виховання».

Українська школа «Ейдетики» представляє нову освітню технологію, що дозволить кожному учневі комфортно та легко здобувати нові знання в будь-якому віці, отримуючи задоволення від реалізації своїх здібностей. Це впорядкований набір методів і вправ, що допомагають оволодіти осмисленим використанням своєї уяви для відтворення будь-якої інформації.

Доволі часто, через невміння висловлювати свої думки та страх виглядати смішною, дитина втрачає можливість спільної діяльності з однолітками, хоча правила та зміст гри їй цілком зрозумілі. Традиційні корекційні заняття для дітей-логопатів не завжди є легкими та цікавими.

Ольга Пащенко вважає, що «помилкою вихователів-логопедів є те, що вони проводять заняття з дітьми за шаблоном, трафаретно і нудно, постійно заучують назву предметної картинки, пов'язують завчені слова. Ці заняття з шаблонними питаннями за змістом картинки є неефективними, адже унеможливлюється будь-яка ініціатива з боку дітей та оригінальність їх думок. Відтак, дитина перебуває у пасивному емоційному стані, і не слід чекати від неї цікавої власної розповіді. Дитина просто буде наслідувати зразок вихователя та, нудьгуючи, чекати закінчення заняття»[980].

Правильний і вчасний розвиток мовлення надаватиме змогу дитині свідомо сприймати предмети та явища навколишнього світу. І тому, різні порушення мовлення, у той чи інший спосіб, позначаються на її діяльність і поведінку, та обумовлюють обмежену інтелектуальну пізнавальну активність. Часто поміж дітей, які погано і неправильно говорять, трапляються інтелектуально-пасивні «мовчуни». Під час навчання грамоти, як зауважував Л. Виготський, «правильна, чітка вимова звуків і слів має особливе значення. Окрім цього, присутній також діалектичний зв'язок між сформованістю мовлення та загальним розумовим розвитком дитини»[981].

Більшість дітей залишаються на уроках пасивними протягом тривалого часу шкільного навчання. Вплинути на традиційний процес навчання, підвищити його ефективність, спрямувати його на розвиток особистості учня може використання ейдетичної технології.

Мета методів ейдетики полягає в тому, щоб створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність.

Методи й прийоми ейдетики спрямовані на *розвиток пам'яті, образного мислення, уваги та уяви.* Вони побудовані на простих принципах:

- *уява+ позитивні емоції = засвоєна інформація;*

[980] Пащенко, О. (2009а). Тактильні та предметні асоціації. *Дошкільне виховання,* 1. С. 24-25. Школа мислення. Пащенко, О. (2010). Ейдетика в навчанні. *Дошкільне виховання,* 5. С. 20-22.

[981] Выготский, Л. С. (1982). Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: *Педагогика*. С.136-248.

- *радісна й позитивна атмосфера;*
- *мобільність і доступність ігрового матеріалу;*
- *поділ інформації, відповідно до особливостей кожної дитини.*

Суть методів ейдетики полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Зокрема, відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання та навчання у співпраці вчителів й учнів як рівноправних суб'єктів. У результаті організації навчальної діяльності за таких умов створюється атмосфера взаємодії, що дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Методи ейдетики спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення отриманих знань. Адже завдяки їй учень стає активним учасником процесу навчання.

Методи ейдетики допомагають готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цих методів знання засвоюються набагато краще, адже вони розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її вирішення.

Методи навчання, які пропонує ейдетика, спираються на образне мислення дитини, вони відповідають законам природи. Ейдетика, сприяючи гармонійному розвитку обох півкуль, робить більш гармонійною і саму дитину. Учень стає більш працездатним, краще вчиться, його пам'ять і здатність концентрувати увагу зростають. Сприйняття світу й оточуючих у дитини стає більш позитивним, а психіка стійкішою. Поліпшуються взаємини дитини з оточуючими.

Ефект від навчання, на думку І. Матюгіна та І. Рибникової, «залежить від того, які саме знання подаються дитині та у який спосіб. Видатні психологи та педагоги (О. Запорожець, А. Усова, Н. Поддьяков) аргументували потребу у прямому керуванні розвитком інтелектуальних здібностей дітей з боку дорослих. Тому вони пропонують у навчально-виховному процесі використовувати різні символи, знаки, замінники, наочне моделювання. Дослідження продемонстрували розвивальний характер навчання, де використовуються прийоми ейдетики»[982].

Для цього насамперед треба створити такі умови взаємодії, які б психологічно мотивували в учнів потребу висловлюватися щиро й безпосередньо. Зокрема педагогові необхідно врахувати при впровадженні методів ейдетики, насамперед виділити час та забезпечити можливості для застосування ейдетичних прийомів; сприяти активному залученню учнів до процесу навчання; надати їм можливість розмірковувати та приймати різні ідеї та думки; підтримувати віру в кожного учня, в його здатність породжувати свої судження.

Це дає вчителям можливість формувати цілі навчання, активізувати мислення учнів, залучати їх до плідного обговорення, щоб розкрити різні точки зору; мотивувати до навчання, стимулювати зміни, міркування про здійснену роботу та забезпечити обробку інформації.

Учнів треба вчити на двох рівнях:

1) необхідно опрацьовувати зміст, тобто предметний матеріал;

[982] Пестун, О. Г. (2016). Ейдетика – легкий спосіб сприйняття складної інформації. *Інформаційний, науково-методичний журнал «Освіта Сумщини»,* 1 (29). 65 с.

2) необхідно, щоб учні оволодівали процесом учіння, засвоєння змісту.

Розуміючи не лише зміст, а й особливості процесу навчання, учні здатні упродовж усього життя запам'ятовувати нову інформацію й застосовувати її у своїх навичках та практичних вміннях.

Методи та прийоми ейдетики як засіб розвитку асоціативно-образного мислення.

Проведення занять з використанням елементів ейдетики у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, формує новий підхід до освітньо-виховних технологій, який дозволяє дітям із задоволенням, легко та комфортно засвоювати нові знання. Провідними засобами ейдетики виступає акровербальна техніка та робота з асоціаціями. Акровербальна техніка («акро» – край, «вербо» – слово) основується на незвичному перетворенні «сухої» інформації в «живі» тексти. До прикладу, це може бути «зашифровування» навчального матеріалу у цікаві віршики, пісні та висловлювання. Зазвичай, такий метод роботи з інформацією викликає особливо позитивні емоції. А запам'ятовування будь-якого матеріалу у піднесеному настрої завжди цікавіше, легше та ефективніше.

Асоціація (лат. associo – з'єдную, зв'язую) – поняття, що виникає при згадуванні іншого. У психології асоціації – це суб'єктивні образи об'єктивного зв'язку між предметами і явищами, фізіологічною основою якого є тимчасовий нервовий зв'язок. Давньогрецький науковець Аристотель (384-322 рр. до н.е.) перший зауважив явище «асоціація» і впровадив її класифікацію на 4 основних види: асоціація за *схожістю* (кішка – тигр); за *контрастом* (холодне – гаряче); за *суміжністю в просторі* (поле - квітка); за *суміжністю в часі* (ніч – сон).

У будь-якому процесі навчання, асоціації мають вагоме значення. Одне явище спричинює інше, асоціації, в свою чергу, допомагають систематизувати всі елементи інформації. Зокрема, Н. Крива вважає, що «вигадуючи свідомо асоціації та відшукуючи їх у заздалегідь прогнозованих випадках, ми підсилюємо контроль над фіксуванням інформації в пам'яті, підвищуючи шанси на спогад. Процес знаходження асоціації швидко трансформується на захоплюючу гру»[983].

Ю. Рібцун умовно покласифікувала види асоціацій, які використовуються в ейдетиці за провідним аналізатором: «зорові, слухові, рухові, тактильні, нюхові, смакові»[984].

Зорові асоціації характеризуються появою певних зорових образів в уяві дитини, що обумовлюються ідентичністю або контрастністю предметів за кольором, формою та розміром. Дітям дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями зорові асоціації розвивають зорове сприйняття і полегшують процес запам'ятовування літер.

Слухові асоціації передбачають сприйняття якихось приємних або неприємних звуків (мовленнєвих або немовленнєвих) чи слів. Використання таких асоціації у логопедичних групах має на меті розвиток сенсорного і перцептивного рівнів фонематичного сприйняття. На думку Л. Собко, «слухові асоціації виникають через

[983] Крива, Н. Л. (2010). Вчимо вірші з радістю. *Обдарована дитина,* 7. С. 31-40.

[984] Рибцун, Ю.В. (2008). Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільнят з ГНР. *Дефектологія,* 1. С. 11-13.

сприймання різних аудіозаписів, гри на різних музичних інструментах та під час ігор з традиційними і нетрадиційними музичними іграшками»[985].

Рухові асоціації пов'язані з появою в уяві статичного чи динамічного способу будь-якої істоти (людини, звіра, комахи). Використовуючи прийом перетворення, дитина з мовленнєвими порушеннями може самостійно або з допомогою педагога зобразити реальний предмет, або щось абстрактне (до прикладу, артикуляційний уклад того чи іншого звука).

В. Білуха переконаний, що «використання тактильних асоціацій у роботі з дітьми логопедичної групи надає можливості для уточнення знань про розмір, вагу, фактуру, твердість, температуру предметів та виокремлення приємних та неприємних відчуттів, які є індивідульними для кожної дитини. У логопедичній групі використовуються тактильні таблички, коробочки, віконечка з матеріалами різних видів»[986].

У роботі з дітьми з мовленнєвими вадами нюхові асоціації використовуються з обережністю. Адже педагог повинен знати можливі алергени кожної дитини та бути впевненим, що той чи інший запах не викличе алергічної реакції. У навчальному процесі використовують ароматичні масла та різні рослини (в тому числі овочі, фрукти, трави, спеції).

В освітньому процесі також використовуються й смакові асоціації, які дуже подобаються дітям. Зокрема, як зауважила А. Беседіна, «особливо подобається дошкільнятам гра «Смачні кольори», у якій діти закріплюють назви овочів та фруктів, куштують їх на смак та автоматизують звуки, способом суфіксального словотворення утворюють назви кольорів (вишня – вишневий, слива – сливовий, лимон – лимонний, морква – морквяний, буряк – буряковий, абрикос – абрикосовий, малина – малиновий)»[987].

У роботі з асоціаціями використовуються три основні методи:

1) ланцюговий метод;
2) метод зорових асоціацій;
3) метод асоціацій з друдлами.

Ланцюговий метод полягає у тому, що будь-яке явище спричиняє за собою інше. У такому випадку, інформація у навчанні розкривається поступово (від загального до конкретного, від конкретного до загального, від конкретного до іншого конкретного, який паралельно існує з ним в інформаційному просторі). Ланцюговий метод передбачає, що елементи певного списку асоціюють один з одним у ланцюжок за допомогою мислених образів.

Метод зорових асоціацій, на відміну від ланцюгового методу, не має логічного компонента. При використанні цього методу особливо вагомим є зв'язок об'єкта з місцем. Метод Цицерона або метод місць ґрунтується на зорових асоціаціях. Його суть у тому, що потрібно собі чітко уявити предмет, який треба запам'ятати, та поєднати його образ з тим образом, який швидко згадується. Цей метод полягає у тому, що людина подумки розставляє одиниці інформації, які треба запам'ятати, в добре знайомій кімнаті в певній послідовності. Потім щоб відтворити цю інформацію, їй треба лише згадати цю кімнату. Саме так і робив Цицерон готуючись до виступів – він

[985] Собко, Л. (2017). Розвиваємо асоціативне мислення: дидактичні ігри з використанням прийомів ейдетики. *Палітра педагога,* 3. С. 20–21.
[986] Білуха, В. В. (2011). Ейдетика на допомогу логопеду. *Логопед,* 12. С. 23-29.
[987] Антощук, Є. (2015). Українська школа ейдетики. *Психолог,* 21/22. С. 4–9.

проходився по своєму будинку, подумки розставляючи основні моменти виступу в ньому.

На *зорових асоціаціях* так само основується метод запам'ятовування цифр та чисел: цифри та числа потрібно розмалювати уявою. Дитина перетворює кожну цифру в образ, який вона їй нагадує. Євген Антощук запропонував такі асоціації: «Буратіно (або інший казковий герой); лебідь (або інший птах); двогорбий верблюд (та всі екзотичні тварини); стілець догори ногами (та всі меблі); яблуко (та всі фрукти); комп'ютерна мишка (та будь-яка техніка або посуд); прапорець (та різний інструмент); велосипед (і все, що з колесами); барабан (та будь-який музичний інструмент, або будь-яка риба); м'яч, бублик»[988].

Також дієвим, зауважує З. Денега, «є запам'ятовування цифр за допомогою кольорів. Навколо нас є багато предметів, які постійно мають один і той же колір (апельсин – помаранчевий, трава – зелена, вугілля – чорне, вода – голуба, тощо). Разом з цим, кожна людина зберігає у свідомості предмети, які асоціюються з певним кольором, тобто колір предмета, немов зафіксований в особистому досвіді людини. До прикладу, довгий час у вас вдома був телефон червоного кольору. Однак, коли ви його змінили, і після цього у вас було декілька інших телефонів, то все рівно зі словом «телефон» як і раніше буде асоціюватися червоний колір. Схожі асоціації є у людини з цифрами»[989].

Цифри можна запам'ятовувати і методом матеріалів. Цей метод дуже схожий з попереднім. Відмінність лише та, що цифру ми асоціюємо з матеріалом, а не з кольором. Зокрема Н. Бенце вважає, що «потрібно уявити матеріал з якого зроблена цифра. Для цього необхідно сісти зручніше, закрити очі та уявити будь-яку цифру. Подумки треба до неї доторкнутися і відчути, з якого матеріалу вона зроблена. Це може бути будь-який матеріал: дерево, папір, метал, пластмаса, глина, тканина, гума, скло та ін. Якщо не виходить відчути матеріал, можна самостійно вигадати матеріал для кожної цифри, з якого вона зроблена, і запам'ятати ці відповідності»[990].

Друдли – ще один напрямок роботи з асоціаціями. Друдл – загадка, головоломка, малюнок, про який не можна сказати чітко, що це таке. Простота і неоднозначність друдлів створюють невичерпне поле для генерації потоків асоціативних образів, пов'язаних з будь-якою сферою навколишньої дійсності. Друдли створив Роджер Прайс – американський актор, комік, автор і видавець. У 1950-х рр., його книги були досить популярними.

Виділено три напрями використання друдлів:

1. Приємне проводження часу, розгадування кросвордів та інших головоломок;
2. При тестуванні та дослідженні пізнавальних здібностей людини;
3. Для свідомого розвитку творчих здібностей та гнучкості мислення.

Робота з використанням друдлів сприяє розвитку асоціативного та дивергентного мислення, пам'яті дітей та навчає знаходити нестандартні підходи до розв'язання різних задач (Рис.1).

---

[988] Антощук, Є. (2004). Як навчитися забувати. *Психолог. Шкільний світ*, 1. С. 15-16.

[989] Денега З., Гац О., Попова, Н. (2017). Використання ейдетичних символів під час формування фонематичної компетентності дошкільників із ФФНМ. *Логопед,* 8. С. 5-8.

[990] Бенце, Н.С. (2015). Ейдетичні технології як засіб розвитку молодшого школяра. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 13-14 листопада 2015 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

Рис.1. Друдл



І. Матюгін вважає, що «дитина обов'язково повинна обґрунтувати свою думку, це схилятиме її до мовленнєвої активності. Окрім цього, використання завдань з друдлами, сприяє розвитку математичного мислення. Отже, робота з друдлами є дієвою на заняттях мовленнєвого та логіко-математичного характеру, для розвитку мовленнєвого мислення»[991].

Л. Виготський підкреслив, що «в період дитинства мислення, пам'ять та уява є неподільними. Розвиваючи одну з ланок, ми розвиваємо й інші»[992].

Методика роботи з образами надає дитині безліч можливостей. Дітей-логопатів можна навчити коректно реагувати на стресові ситуації і спогади про них. З цією метою застосовують три основні методи: *регресії, відторгненості та забування*.

Метод регресії використовують, коли дитину вчать звертатись до свого минулого і згадувати будь-який день свого життя. Здебільшого, це приємні спогади. Поринаючи у приємні спогади, дитина немов «відпочиває на планеті свого дитинства», набирається сил, енергії і потім повертається в цей світ, щоб змінити його та себе.

Метод відторгненості надає можливість спостерігати за собою ніби зі сторони. Це дієвий засіб подолання стресів, адже дитина, користуючись образами, вчиться сприймати негативні ситуації, що з нею трапилися як епізод з іншого життя, розглядає їх з іншої сторони та забуває.

Метод забування – основний метод роботи з образами. Часто, людина намагається забути деякі епізоди свого життя, розуміючи, що саме ці епізоди перешкоджають їй нормально та спокійно жити. Такі спогади можуть стати для дитини нав'язливими та викликати депресію, вони стають основними причинами розвитку логоневрозів. Метод забування характеризується властивістю пам'яті забувати непотрібну інформацію та збуватись неприємних емоцій. За словами Пащенко О. «спалювання на свічці – один із дієвих способів забування; уявляючи полум'я свічки, потрібно написати або намалювати на аркуші паперу те, що хочеться забути (дату, ім'я, страх, обличчя) та спалити у полум'ї свічки. Потрібно уважно стежити за процесом, навіюючи собі, що все, згораючи з цим аркушем, перетворюється на попіл»[993].

Методи та прийоми ейдетики допомагають кодувати різні види інформації, так само як і наведені нижче методи. Метод піктограм (від лат. pictus – зображений, гр. γράμμα – запис) передбачає відображення важливих характерних рис окремих

[991] Матюгін, І.Ю. (1994). Школа ейдетики. Зорова, тактильна, нюхова пам'ять. Москва: Ейдос.
[992] Выготский, Л. С. (1982). Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: *Педагогика*. С.136-248.
[993] Пащенко, О. (2009). Розвиток пам'яті в дошкільнят. *Дошкільне виховання,* 5. С. 24-25. Школа мислення.

предметів чи явищ у схематичному вигляді. Піктограми – маленькі прості малюнки, значки, в яких виділяються суттєві ознаки предмета або поняття (Рис. 2.). Метод піктограм – це те саме малюнкове письмо, де слова замінені символами або спрощеними малюнками. Вони допомагають запам’ятовувати будь-які віршовані та прозові літературні твори. Цей прийом використовується для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності. Діти залюбки перетворюють вірші в малюнки, схожі на комікси, тому відтепер вивчити вірш означає розказати цікаву та веселу історію за допомогою малюнків.

Рис. 2. Піктограми



Метод Н. Броннікова, який характеризується уявним попаданням усередину предмета, явища чи цілісної сюжетної картини, називають «входженням».

Метод Цицерона також має додаткову назву – «система кімнати», тому що в ньому, з метою покращення запам'ятовування інформації, її окремі складові слід розміщувати у певному порядку у добре знайомій кімнаті. Завдяки властивостям образної пам'яті, шляхом залишкового збудження зорового аналізатора, людина може, безпосередньо не сприймаючи певний предмет, відтворювати його образ, зберігаючи у своїй всі його риси, деталі, до найменших складових. Саме ця фізіологічна база стала основою ейдетики – такої навчально-ігрової системи, що розвиває, яка сприяє поліпшенню сприйняття, швидкому і мимовільному зміцненню уваги, пам’яті різних модальностей, розвитку образного мислення і фантазії (Є. Антощук, П. Блонський, А. Лурія). Крім них, дослідженнями ейдетики займалися також Г. Еббінгауз, Є. Менш, Г. Мюллер, О. Пащенко, В Урбанчич, К. Ушинський, Ф. Шуман та ін. Вчені довели, що образне мислення властиве людині завжди, адже закладено у ній від природи. Не дарма у східному вислові говориться: «Скажи мені – і я забуду, покажи мені – і я запам’ятаю, дай торкнутися – і я зрозумію». Не випадково дошкільнят називають «дослідниками» та «чомучками», бо саме вони, знайомлячись із оточуючим світом, вивчають його на практиці – прагнуть подивитися, понюхати, торкнутися, перевірити на міцність, скуштувати на смак. І тоді саме ейдетика допоможе дошкільникам у пізнанні навколишньої дійсності та розкритті її різноманітності, підкаже способи її вивчення.

Методи та прийоми ейдетики ґрунтуються на вмінні людини асоціювати. Ю. Рібцун так умовно покласифікувала види асоціацій, які використовуються в ейдетиці:

«1.За провідним аналізатором: 1) зорові; 2) слухові; 3) рухові; 4) тактильні; 5) нюхові; 6) смакові.

2. За певною ознакою ідентичності чи контрасту кожного з аналізаторів:

1) для зорового аналізатора за: а) формою; б) кольором; в) розміром;

2) для слухового аналізатора за: а) характером відношення до звукових сигналів (приємні, неприємні); б) оформленням (звукові, словесні);

3) для рухового аналізатора: а) статичні; б) динамічні;

4) для тактильного аналізатора за: а) характером відношення до відчуттів (приємні, неприємні); б) формою; в) розміром; г) ступенем твердості; д) вагою; е) температурою;

5) нюховому аналізатору: а) приємні; б) неприємні;

6) для смакового аналізатора: а) приємні; б) неприємні.

3. За характером об'єкта асоціацій: а) реальні (предметні); б) уявні (фантазійні).

4. За змістом: а) необмежені; б) причинно-наслідкові.

5. За рівнем розуміння: а) індивідуальні; б) загальнозрозумілі»[994].

Такий розподіл видів асоціацій є умовним, адже всі вони тісно переплітаються між собою. Необмежені асоціації виникають спонтанно та не завжди усвідомлюються. На відміну від них причинно-наслідкові асоціації усвідомлені та взаємозумовлені, вони чіткіші та зрозуміліші. Так, наприклад, «жовтий» дошкільнята переважно вживають такі лексеми: сонечко, ріпка, кульбаба, курча, колобок, адже саме для цих предметів жовтий колір є характерним. Реальні асоціації пов'язані з реально існуючими предметами, а ось уявні можуть породжувати зв'язок з якимись повністю фантазійними (наприклад, неіснуючі птахи, тварини чи рослини) або збиральними об'єктами (з окремими складовими чи рисами різних реальних предметів).

Зорові асоціації передбачають виникнення в уяві дитини певного зорового образу, що може бути обумовлено ідентичністю чи контрастністю предметів (явлень) за формою, кольором чи величиною. Такі асоціації сприяють розвитку зорового сприйняття і допомагають дітям дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями швидше запам'ятовувати букви (графічні зображення звуків у вигляді предметів, назви яких починаються цими ж звуками, наприклад, щітка з ручкою, що нагадує букву Щ), а молодшим школярам навчитися швидше (за допомогою роботи зі словами-ізографами діти дізнаються слова, записані літерами, написання та форма яких нагадує зображення того чи іншого предмета).

З метою розвитку зорового сприйняття дошкільнят логопедичної групи можна пропонувати їм для впізнавання та називання як звичайні чорно-білі контурні предметні зображення, так і силуетні, пунктирні або накладені одне на інше. Закріплюючи назви кольорів спектру, вихователь може запропонувати дітям кольорові плями, щоб визначити, з чим у них асоціюється той чи інший колір, розповідає про свої асоціації: червоний колір – вогонь, синій – річка або весняний струмок, жовтий – сонячний промінчик, зелений – листочок та ін.

Рухові асоціації передбачають виникнення в уяві статичного чи динамічного образу певної істоти (людини, звіра, птаха, комахи). Прийом перетворення дає можливість дитині з порушеннями мовлення самостійно або з невеликою допомогою дорослого зобразити реальний об'єкт або навіть абстрактне – наприклад, артикуляційний уклад того чи іншого звука. Наприклад, дошкільник, зображуючи тілом звук [к], може сісти, охопивши коліна і опустивши голову. Так він покаже артикуляцію

[994] Рибцун, Ю.В. (2014). Использование методов и приемов эйдетики в учебно-воспитательной работе с детьми логопедической группы. Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования : материалы городской межригиональн. научн.-практ. конф. В 2-х тт. Т. 1. М. : ГБОУ ВПО МГПУ.

звука, під час вимовляння якого кінчик язика опущений, а його корінь відсунуто до задньої стінки горла.

Тактильні асоціації відкривають перед дошкільнятами логопедичної групи великі можливості для уточнення знань про розмір, твердість, вагу, температуру, фактуру предметів, диференціацію приємних і неприємних відчуттів, які для кожного є суто індивідуальними.

Цікавим видом роботи є одночасне поєднання кількох видів асоціацій. Наприклад, педагог звертається до дитини з пропозицією зобразити спочатку рухами, а потім на папері звук [ч] або слово «жовтий». Дошкільник може, трохи нахилившись уперед, відвести руки назад і стрибати по килиму як коник, вимовляючи ч-ч-ч, а потім намалювати поїзд, що їде рейками, відстукувати такт коліс зі звуком [ч]. Або стати на носочки, високо піднявши руки з розімкненими пальцями (сонечко), а потім зобразити його на папері жовтим олівцем або фарбою – яскраве та променисте.

При використанні певних знаків, схем або інших графічних позначень дошкільнятам з мовленнєвими порушеннями значно легше опановувати певну абстрактну або чітко систематизовану інформацію. З цією метою Ю. Рибцун розробила низку ігор з використанням символів та схем, які допоможуть дітям швидше запам’ятовувати та відтворювати вправи артикуляційної гімнастики[995], вимовляти та характеризувати голосні та приголосні звуки, вчити вірші за допомогою піктограм, розповідати казки чи невеликі оповідання, описувати предмети рослинного світу[996].

Поступово дошкільнята вчаться орієнтуватися вже на власний мовленнєвий досвід, самостійно встановлюючи причинно-наслідкові зв’язки, не використовуючи схем і символів-підказок.

Різноманітні питання, які задає вихователь після прочитання вірша, оповідання чи казки, стимулюють дітей до роздумів та розширення можливостей подивитися на той чи інший предмет з різних сторін. Педагог, використовуючи прийоми ейдетики, як цілісну, спеціально організовану гру-заняття або його частину, як окремий навчально-розвивальний або розважально-розвивальний елемент повсякденного життя, може надати дошкільникам максимальну свободу для творчості та самовираження, одночасної активізації різноманітних почуттів кожної дитини. Саме при використанні таких видів роботи у дошкільників з’являється впевненість у власних силах, розкривається емоційність, бажання поділитися своїми роздумами та переконаннями, обґрунтувати їх, користуючись при цьому чітким, фонетично, лексично та граматично правильним зв’язним мовленням.

Отже, застосування під час ігор-занять методів та прийомів ейдетики допомагає педагогу через неповторний світ різноманітних образів сформувати мовленнєву полікомпетентність дітей, спонукає дошкільнят до невимушеного та легшого пізнання навколишньої дійсності, стимулює його комунікативну активність, сприяє розвитку образного мислення, різних видів уваги та пам’яті, оптико-просторову орієнтацію та увагу.

Використання образів-символів на логопедичних заняттях з дошкільниками.

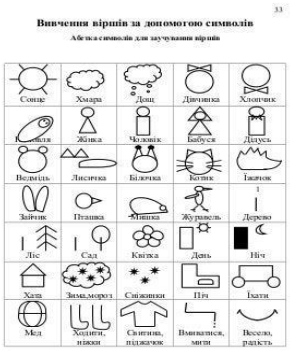
---

[995] Рибцун, Ю.В. (2008). Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільнят з ГНР. *Дефектологія,* 1. С. 11-13.

[996] Рібцун, Ю.В. (2013). Вірші, картинки, звуки для забави та науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах) (альбом для ігр-занять з дітьми 3-6 років). Харків: Видавнича група «Основа».

Образи-символи мовленнєвих звуків відіграють важливу роль у корекційній роботі з дітьми логопатами. Їх застосування у роботі дає змогу якнайбільше використовувати потенціали розумового розвитку дитини, та створювати відповідне навчально-розвивальне середовище. Технологія навчання з використанням образів-символів (Рис. 3), окрім формування артикуляційних навичок, передбачає саморозвиток, самоконтроль, самокорекцію у вимові звуків та перехід від активності дорослого до активності саме дитини.

Рис. 3. Символи



Як зазначає О. Пестун: «Символ – це наочне уявлення про звук, що слугує взірцем для наслідування у вимові. За допомогою запропонованих логопедом символів, діти вчаться запам’ятовувати не лише звук, але й образ, який виникає в їхній уяві під час вимовляння конкретного звука. Дане запам’ятовування з опорою на образ називається ейдетичним»[997].

Вихователі повинні брати до уваги, те що у дітей дошкільного віку мовленнєві центри Брока та Верніке, що знаходяться у лобній ділянці лівої півкулі є недостатньо розвинені для абстрактного мислення. У свою чергу, у корекційній роботі використання символів формує ефективне предметно-стимулююче середовище, яке сприяє формуванню сенсомоторної цілісності дитини (емоційність, інтелект, воля), та зміцнює єдність думок, почуттів і дій. Н. Гаврилова зазначає: «займаючись з символами дитина схиляється до непримусового, природного вимовляння звуків, а також, створює прямі передумови для самокорекції та звукового самовдосконалення. Окрім того, символізуючи наочний матеріал ми отримуємо можливість виправляти не тільки один звук, а кілька одночасно».

У цьому віці аналітико-синтетична діяльність мозку дитини недостатньо розвинена, щоб як слід порівнювати власну неправильну звуковимову з правильною. За таких обставин самоконтроль буває недостатнім або зовсім відсутнім. У такому випадку, символ виступає дієвим засобом, помічником, який направляє дитину на правильну звуковимову, сприяє самоорганізації та скорочує терміни корекції мовленнєвих порушень.

Методика застосування символів враховує відоме вчення Л. Виготського щодо «зони найближчого розвитку». На перших етапах дитина вчиться правильно вимовляти звук з допомогою дорослого і образу-символу; потім орієнтується лише на символ; з часом обходиться і без нього (у міру автоматизації вимови). Використання такої

[997] Пестун, О. Г. (2016). Ейдетика – легкий спосіб сприйняття складної інформації. *Інформаційний, науково-методичний журнал «Освіта Сумщини»,* 1 (29).

технології на практиці спонукає перехід зони найближчого розвитку в актуальний розвиток самокорекції звуків. Автоматизація звука за допомогою символу спершу здійснюється на рівні механічного засвоєння, і вже згодом відбувається послідовний перехід на рівень усвідомленого використання знань та орфоепічних навичок.

Англійський психолог У. Джеймс зазначав, що «усі елементи асоціації немов «гачки», на яких «висять» факти і за допомогою яких можна їх «зловити» , коли вони занурюються на «дно»». А. Бесєдіна продовжує цю думку: «У логопедичній роботі з дітьми своєрідним «гачком» виступає асоціативний символ, зокрема з тими дітьми у яких простежуються знижений фонематичний слух, нестійка увага тощо»[998].

Використання символів рекомендується на кожному етапі роботи. Це дозволяє активізувати всі види аналізаторів, що в свою чергу, пришвидшує навчальний процес.

У навчальній роботі рекомендовано використовувати такі види символів: 1) символ – орган артикуляції;

2) символ – звук;

3) символ – артикуляційна вправа.

Н.В. Максименко вважає, що «метою використання символів – органів артикуляції є ознайомлення з органами артикуляційного апарату, розвиток рухливості губ і щелеп, обстеження артикуляційного апарату. Дитина вивчає будову язика. Це надає дітям змогу зрозуміти значення розвитку рухливості губ, язика, усвідомити, що для того, щоб вимовити правильно звук, треба правильно поставити зуби, язик, губи»[999].

Символ як артикуляційна вправа – ще до початку постановки звуку проводяться комплекси артикуляційних вправ під назвою «Прогулянка язика» і «Язик-чарівник».

Символи-звуки не передбачають обов'язкового дотримання чисто звукового відображення. Наприклад: М – кішка «Мяу!» для спрощення розуміння дитиною завдання і надає їй можливість його відтворити. Такі завдання проводять у вигляді легкої звукової розминки.

На логопедичних заняттях з формування правильної звуковимови використовуються такі ейдетичні прийоми роботи з образами-символами:

1) фонетичні асоціації;
2) прийом зацікавленості;
3) прийом перевтілення;
4) оживлення символів;
5) активізація відчуттів.

Прийом *фонетичні асоціації* опирається на те, зауважує Н.В. Максименко, «що у роботі зі звуком, дитина асоціює кожен звук з певним символом, формуючи асоціативний зв'язок між двома об'єктами. Потрібно вдало підібрати спеціальні асоціації, які будуть якнайбільш співзвучні з конкретним звуком. Наприклад: свист повітря з насоса нагадує звук [с]: насос видуває повітря: с-с-с, надувається повітряна куля: с-с-с. Звук [з] – політ комара: по полю комарик летить: з-з-з, і пісенька його звучить: з-з-з. Звук [ж] – політ жука: жук у лісі летить: ж-ж-ж, жабеняті він «жужить»: ж-

[998] Бесєдіна, А. (2009). Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості дитини. *Рідна школа,* 2-3. С. 61-62.

[999] Максименко, Н.В. (2016). Ейдетика та логопедія. К. URL: https://drive.google.com/file/d/0B6-31SVI3k3dVHFZb1BYczc4VEE/view?resourcekey=0-YX6lp-niVl1DW1Ob8lsLNg

ж-ж. Звук [р] – гарчання тигра: тигр по полю біжить: р-р-р, і на здобич він гарчить: р-р-р. Звук [ч] – рух поїзда: поїзд їде і гуде: ч-ч-ч, веселу пісеньку веде: ч-ч-ч»[1000].

Логопед звертає увагу на «прийом *оживлення символу,* який дозволяє дитині за допомогою зорового образу, не лише почути конкретний звук, а й побачити його у слові. Дитина самостійно виконує роль живого символу, створеного її уявою. Знаходячись у цьому образі фіксує свої емоції і почуття. Власний досвід тримається в пам'яті краще, а отже й ефект запам'ятовування того як звучить і артикулюється звук – набагато сильніший. Прийом *перевтілення* підштовхує дитину самостійно концентрувати увагу на конкретному звуці, намагатись вимовляти його правильно, і як наслідок, побороти свою невпевненість у правильності виконання завдання з певним звуком. Під час ігрової ситуації та перевтілення у живий символ засвоюється правильна вимова звука, покращуються артикуляційні навички, формується фонетичний слух. Наприклад, логопедична гра «Жуки летять на прогулянку». У цій грі дитина уявляє себе жуком та імітує його політ, вимовляючи чітко звук [ж]. У процесі завдання для дитини змінюється та ускладнюється. Політ великого жука – вимовляти звук [ж] твердо, «сердито»; політ маленького жука – тихим, лагідним голосом промовляти звук [ж]; політ великого і маленького жука – по черзі імітувати голосом різне звучання звуку [ж]»[1001].

Прийом *активізації відчуттів* передбачає під час гри оптимальне використання систем-аналізаторів: зорової, слухової, кінестетичної, моторної. Це сприяє кращому запам'ятовуванню правильної вимови звука і слів із ним, а також виявленню самостійності і самоконтролю дитини.

До прикладу, гра «Потяг». Дитина будує варіанти потягу, викладаючи картинки-символи, літери, склади, слова з відповідними символами, та виконують різноманітні мовленнєві завдання. Спочатку дитині задають питання, на які відповіді формулюються у процесі розглядання ряду зображень. Обов'язково, наголошує Н.В. Максименко, «потрібно дотримуватися логіки побудови запитань та вказівок: « Хто за ким їде? (дитина повинна назвати символ, звук, літеру, склад, слово); хто перед ким їде? ; хто в якому вагончику їде? (за порядком); хто сусіди-друзі вагончика?; визнач, якого вагончика не стало; назви всі вагончики по пам'яті; визнач, який новий вагончик причепили; який вагончик тобі найбільше сподобався?

На наступному етапі роботи – дії дитини спрямовані на активізації її мовленнєвої діяльності. Наприклад, такі завдання: «Побудуй короткий потяг і назви, хто в ньому їде; побудуй довгий потяг і назви, хто в ньому їде; визнач, що змінилося (поміняти місцями, забрати, додати вагончики); розстав вагончики по місцях (сталася аварія, вагончики роз'їхалися); обери, з ким ти хочеш поїхати, пограти». Завдяки таким маніпулятивно-мовленнєвим завданням, дитина «бачить», чує, відчуває і вимовляє потрібні звуки, пов'язуючи їх з відповідними символами»[1002].

Прийом *зацікавлення* – провідний логопедичний прийом у навчальному процесі. Цей прийом активізує дитину, підвищує її мотивацію та покращує результати логопедичних занять. Н.М. Мовчан вважає, що «під час роботи зі звуком та символом,

---

[1000] Максименко, Н.В. (2016). Ейдетика та логопедія. К. URL: https://drive.google.com/file/d/0B6-31SVI3k3dVHFZb1BYczc4VEE/view?resourcekey=0-YX6lp-niVl1DW1Ob8lsLNg

[1001] Там само.

[1002] Максименко, Н.В. (2016). Ейдетика та логопедія. К. URL: https://drive.google.com/file/d/0B6-31SVI3k3dVHFZb1BYczc4VEE/view?resourcekey=0-YX6lp-niVl1DW1Ob8lsLNg

увага концентрується не на самому звуці, а на конкретній діяльності: жук летить і гудить, тигр ходить і гарчить, змія повзе і шипить та ін. Саме це зацікавлює дитину, викликає захопленість та бажання навчатись. У такому випадку вмикається довільне запам'ятовування, і дитина не повинна прикладати зусиль. Цікавіше грати зі знайомими, близькими символами, адже так, звуки засвоюються легше, без натиску на дитину. Все це робить логопедичні заняття та навчальний процес доступнішими та цікавішими»[1003].

Дитина набагато легше та швидше засвоює поняття, коли воно не тільки показане логопедом на собі, але й позначене символом, який є зрозумілим та легким для сприймання.

Отже, використовуючи символи-образи у корекційній роботі можна уникнути мовно-корекційного тиску на дитину. Окрім цього, символ відкриває творчий потенціал, зміцнює зацікавлення, підвищує мотивацію, сприяє кращим результатам корекційно-навчальної роботи та підводить дитину до самостійного засвоєння норм правильної вимови звуків рідної мови.

Методика дослідження особливостей асоціативно-образного мислення у дошкільників з порушеннями мовлення

Розробкою авторських підходів до проблеми займалися сучасні науковців: Є. Антощук, Є. Волощук, О. Кушнір, С. Ковальова, Ю. Палійчук, О. Пащенко, В. Тирських, О. Серікова, Г. Чепурний та ін.

Цікавою, на нашу думку, є методика Є. Антощука, коли листівки підбираються таким чином, щоб кожна наступна листівка не була подібна до попередньої (бажано ні за малюнком, ні за кольором). Тобто, коли на першій листівці зображені квіти, то на другій – люди, на третій – море, на четвертій – місто тощо, також чергуються зображення живих і неживих предметів, різнокольорові з чорно-білими. Автор методики рекомендує використовувати такі правила: Знайти чіткий образ (слово, цифру задану педагогом) в листівці, бажано, щоб він мав контур – мозок чітко реагує на контур, на закінчену форму, тобто, якщо є абстрактне слово «радість», ми повинні його побачити в формі усмішки; образ повинен рухатись, відображати дію; бажано, щоб заданий образ був на першому плані, був добре освітленим і кидався в очі; акцентування – яскраве вираження образу; відчуття гумору – веселі смішні історії запам'ятовуються швидше і краще; позитивне мислення – без агресії, адже негативне витісняється із свідомого як захисна функція психіки. Вправу подібну до вправ з листівками, можна виконувати за допомогою екрана та слайдів. Кожний варіант вправ з листівками краще робити всією групою. Тому що діти концентрують увагу на спогляданні кольорового зображення і на одному прикладі можна пояснити завдання всій групі. До того ж активізується змагальний принцип, діти прагнуть виконати завдання якнайшвидше та якнайкраще[1004].

Методика містить у собі 7 завдань, згрупованих у блоки, виконання кожного із них передбачає навантаження певних аспектів інтелектуальної діяльності: мовлення; мислення, зокрема образне; уяви та інших. Добір завдань передбачає їх варіативність за складністю, що забезпечує поступове включення в роботу.

[1003] Мовчан, Н. М. (2015). Ейдетика і формування правильної вимови звуків. *Логопед*, 10. С. 2-9.

[1004] Антощук, Є. (2015). Українська школа ейдетики. *Психолог,* 21/22. С. 4–9.

Враховуючи різну складність завдань методики, кожне з них має свою оцінку, що позначається балами. У визначенні балу за кожне завдання враховується не лише його складність, а й: 1) здатність дитини сприймати і розуміти завдання, самостійно та адекватно діяти; 2) продуктивність використання допомоги при виникненні труднощів у процесі виконання завдання; 3) здатність переносити набутий досвід на виконання аналогічних завдань; 4) здатність пояснити свої думки та дії.

Методикою передбачено надання дитині в разі необхідності допомоги у вигляді повторення змісту завдання і направлення на правильне його виконання. В залежності від того, як дитина виконала завдання – самостійно чи з допомогою і з якою саме допомогою, – виконання оцінюється різними балами. Вкінці дослідження підраховується сума балів.

Перед проведенням дослідження ми провели тренувальний етап для дошкільників з типовим розвитком та мовленнєвими порушеннями. На екрані продемонструвати яскравий матеріал у вигляді листівок-слайдів та пояснили завдання. Усі діти виконували завдання гуртом, змагаючись один з одним, намагалися виконати швидше та краще.

Методика складалася із трьох блоків. Зокрема завдання першого блоку спрямовані на дослідження умінь асоціювати, (поєднувати відомі для дітей образи з не пов'язаними за змістом листівками). До нього входять три завдання однієї складності: у першому завданні потрібно поєднати запропоновані слова, у другому та у третьому завданні – букви і числа з побаченим на листівці. Завдання були запропоновані як із словесним поясненням, так і з наочним матеріалом (25 зображень). Дітям необхідно було виявляти свої асоціації і не боятися фантазувати. Виконання завдань потребувало словесного звіту, що певною мірою визначало кількісний результат виконання. У зв'язку з цим успішне виконання засвідчило про певний рівень розвитку асоціативного мислення.

Дошкільники із типовим розвитком самостійно виконували завдання, пропонували достатню кількість варіантів асоціацій, лише окремі з них потребували допомоги, а діти з порушеннями мовлення повільніше виконували завдання, у них виникали труднощі з аналізом та поєднанням образів між собою за певним критерієм та всі вони потребували допомоги педагога на різних етапах виконання завдань.

Повне самостійне виконання завдання дитиною (20-25) оцінювалося найвищою оцінкою – 4 бали. Самостійне виконання завдання, проте незначні труднощі у поєднанні перших 2-3 листівок з поданими словами, а наступні виконувались швидко і з більшою кількістю представлених поєднань та історій (15 – 25) – 3 бали. Завдання виконувалося дитиною після того, як педагог придумав веселу історію про пригоди закріпленого за листівкою слова (10 - 25) – 2 бали. Спільне з педагогом виконання завдання – 1 бал. Завдання не виконано повністю – 0 балів.

До другого блоку входили два завдання різної складності на послідовність асоціативного ряду з опорою на наочність. Потрібно поєднати листівки за якоюсь певною ознакою. Цю ознаку дитина мала виділити у зображених предметах, абстрагуючись від їх наочно поданих несуттєвих у даному випадку ознак. Перше завдання полягало у послідовному поєднанні листівок методом асоціацій, а у другому завданні потрібно було за виділеним контуром, деталями чи частиною першої листівки віднайти асоціацію у наступній. Діти продемонстрували здатність оперувати наявним у них досвідом, що є одним з показників розвитку образного мислення.

Дошкільники з типовим розвитком швидко і правильно впорались із виконанням завдання з першого разу, проте, окремі з них не відразу зорієнтувалась у другому завданні, і змогли виконати його лише після допомоги.

Значні труднощі виникали у дітей з порушеннями мовлення при виконанні завдання в послідовному поєднанні листівок за контуром, деталями та частинами. Спочатку вони не зрозуміли, що їм потрібно зробити, не могли асоціювати предмети за певною ознакою і тільки після допомоги педагога, опрацьовували тільки половину карток. Максимальна оцінка за виконане завдання у цьому блоці – 6 балів.

До третього блоку входили два завдання спрямовані на знаходження яскравих асоціацій та поєднання їх у підсвідомості з живими та неживими образами, особливістю яких є те, що виконання їх здійснюється на основі аналізу абстрагування, та узагальнення наочного матеріалу на рівні сприйняття та уяви. Успішність виконання цих завдань залежала від рівня розвитку образного мислення дитини, розвитком її асоціативного мислення. Перше завдання вимагало від дитини знайти в листівці знайомі образи, які в підсвідомості пов'язані з яскравою асоціацією.

Діти охоче бралися за виконання шостого завдання і швидко пропонували велику кількість різноманітних асоціацій, окремі з них після допомоги покращували рівень виконання. Із виконанням сьомого завдання у дітей виникали труднощі і більшість з них не змогли впоратись із завданням без допомоги педагога.

У дітей з порушеннями мовлення спостерігались труднощі пов'язані із аналізом та складання асоціативного ряду, словесним поясненням того чи іншого варіанту асоціацій, вони швидко втомлювались. Результати аналізу відображені в таблиці. Максимальна оцінка – 8 балів. Отже, загальна кількість балів за виконання всіх завдань відповідає певному рівню розвитку асоціативно-образного мислення у дитини.

Так, максимальна кількість балів за виконання всіх семи завдань 40 балів. Умовно нами було поділену цю кількість балів на чотири частини і на підставі виділено чотири рівні розвитку асоціативно-образного мислення у дитини (високий (40-31), достатній (30-21), середній (20-11), низький (10-0) (Табл. 4).

Таблиця 4

Характеристика рівнів розвитку асоціативно-образного мислення

Рівень	Бали	Характеристика особливостей рівня розвитку асоціативно-образного мислення
Високий	**40-31**	На цьому рівні діти самостійно виконують завдання; швидко орієнтуються; знаходять і пропонують більше варіантів образів у листівках, з якими асоціюють слово, букву, число; коментують свої дії; влучно з'єднують між собою листівки за послідовними асоціаціями; завдання які вимагають більшої чіткості в образному мисленні виконують з можливими труднощами, але після допомоги доволі швидко справляються з завданням.
Достатній	**30-21**	Даний рівень передбачає виконання дітьми завдання самостійно після допомоги педагога; діти виявляють велику кількість слів у асоціативному ряді; активно долучаються до виконання завдань; повністю виконують подану кількість листівок; мають деякі труднощі при знаходженні яскравих емоцій та живого і неживого у

		поданих листівках, але після роз'яснення педагога успішно виконують завдання.
Середній	**20-11**	Діти цього рівня виконують завдання після допомоги педагога; для виконання певного завдання потрібний відповідний зразок; виникають асоціації на завданнях першого блоку; труднощі з'являються на виконанні завдань третього блоку; ускладнення викликають асоціації за контуром, частинами та деталями; після наведення зразка, діти спроможні виконати завдання.
Низький	**10-0**	Діти виконують завдання одночасно з педагогом, за зразком, з уточнюючими запитаннями без роз'яснення; не складають асоціативний ряд самостійно; не одразу розуміють завдання; потрібне більш детальне пояснення; труднощі відчуваються в усіх трьох блоках завдань, або не в змозі справитись із ними повністю.

За результатами аналізу дослідження ми отримали таке відсоткове співвідношення виконання завдань дошкільниками з типовим розвитком та з порушеннями мовлення (Табл. 5).

Таблиця 5

Рівні сформованості асоціативно-образного мислення у дошкільників з типовим розвитком і з порушенням мовлення

	Високий рівень (40-31 балів)	**Достатній рівень (30-21 балів)**	**Середній рівень (20-11 балів)**	**Низький рівень (10-0 балів)**
Діти з типовим розвитком	24,5	28,5	43,5	3,5
Діти з порушенням мовлення	9,2	19,8	41,5	29,5

Отже, проаналізувавши результати дослідження, ми дійшли висновку, що у дітей з типовим розвитком переважає середній рівень сформованості асоціативно-образного мислення (43,5%), достатній (28,5%) і трохи менше високий (24,5%). Низький рівень становить всього (3,5%). А у дітей з мовленнєвими порушеннями середній рівень становить (41,5%), достатній (19,8%), високий удвічі менший (9,2%), проте низький рівень становить аж (29,5%). Тобто, це свідчить про те, що у роботі з дітьми, які мають вади мовлення, педагогам необхідно застосовувати корекційні методики з прийомами ейдетики розроблені Ю. В. Рибцун, Н. В. Максименко, С. Б. Ковальчук, В. В. Зеленською та ін. спрямовані на формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільнят для їх невимушеного та легшого пізнання навколишньої дійсності та стимулювати їх комунікативну активність й розвивати образне мислення. Крім того,

необхідно розробити рекомендації для організації пропедевтичної роботи на основі ейдетичних прийомів, які дозволять покращити та удосконалити навчально-виховний процес у закладах дошкільної освіти.

Список літератури:

Антощук, Є. (2004). Як навчитися забувати. *Психолог. Шкільний світ*, 1. С. 15-16.

Антощук, Є. (2015). Українська школа ейдетики. *Психолог,* 21/22. С. 4–9.

Бенце, Н.С. (2015). Ейдетичні технології як засіб розвитку молодшого школяра. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 13-14 листопада 2015 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

Бесєдіна, А. (2009). Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості дитини. *Рідна школа,* 2-3. С. 61-62.

Білуха, В. В. (2011). Ейдетика на допомогу логопеду. *Логопед,* 12. С. 23-29.

Верещак, Л.Б. (2017). Розвиваємо мовлення дітей дошкільного віку засобами ейдетики. *Логопед,* 9. С. 30–32.

Выготский, Л. С. (1982). Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: *Педагогика*. С.136-248.

Гаврилова, Н.С. (2008). Психологічна характеристика дітей з загальним недорозвитком мовлення з порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер.: соціально-педагогічна.* Гаврилов, О.В., Співак, В.І. (Ред.). Кам'янець-Подільський, 2008. Вип. X. С. 181-185.

Денега З., Гац О., Попова, Н. (2017). Використання ейдетичних символів під час формування фонематичної компетентності дошкільників із ФФНМ. *Логопед,* 8. С. 5-8.

Зеленська, В.В. (2017). Використання методів і прийомів ейдетики для розвитку пам’яті, образного мислення та уваги в учнів початкових класів. Біла Церква, 69 с. URL: https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-metodiv-i-prijomiv-ejdetiki-dla-rozvitku-pamati-obraznogo-mislenna-ta-uvagi-v-ucniv-pocatkovih-klasiv-164769.html

Ковальчук, С.Б. (2014). Використання прийомів ейдетики у корекційній роботі з дітьми-логопатами. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навчально-методичний посібник. Черкаси, 2014. 125 с. URL: http://library.ippro.com.ua/attachments/article/352/%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf

Крива, Н. Л. (2010). Вчимо вірші з радістю. *Обдарована дитина,* 7. С. 31-40.

Максименко, Н.В. (2016). Ейдетика та логопедія. К. URL: https://drive.google.com/file/d/0B6-31SVI3k3dVHFZb1BYczc4VEE/view?resourcekey=0-YX6lp-niVl1DW1Ob8lsLNg

Матюгін, І.Ю. (1994). Школа ейдетики. Зорова, тактильна, нюхова пам’ять. Москва: Ейдос.

Матюгін, І.Ю., Рибникова, І.К. (1996). Методи розвитку пам’яті, образного мислення, уяви. Москва: Ейдос.

Мовчан, Н. М. (2015). Ейдетика і формування правильної вимови звуків. *Логопед*, 10. С. 2-9.

Пащенко, О. (2009). Розвиток пам'яті в дошкільнят. *Дошкільне виховання,* 5. С. 24-25. Школа мислення.

Пащенко, О. (2009а). Тактильні та предметні асоціації. *Дошкільне виховання,* 1. С. 24-25. Школа мислення. Пащенко, О. (2010). Ейдетика в навчанні. *Дошкільне виховання,* 5. С. 20-22.

Пащенко, О. (2010а). Ейдетика для розвитку й навчання. *Дошкільне виховання*, 10. С. 16-18.

Пащенко, О. (2012). Креативний розвиток: ейдетика для дорослих і малих. *Дошкільне виховання,* 2. С. 24-26.

Пестун, О. Г. (2016). Ейдетика – легкий спосіб сприйняття складної інформації. *Інформаційний, науково-методичний журнал «Освіта Сумщини»,* 1 (29). 65 с.

Рібцун, Ю.В. (2000). У саду та на городі: дидакт. Гра. *Дошкільне виховання,* 8. С. 25.

Рибцун, Ю.В. (2008). Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільнят з ГНР. *Дефектологія,* 1. С. 11-13.

Рібцун, Ю.В. (2010). Ой, весела у нас зима. Київ: Літера ЛТД.

Рібцун, Ю.В. (2012). Дидактична багатоваріативна гра «Чарівний будиночок». *Логопед.* 9 (21). С. 33-36.

Рібцун, Ю.В. (2013). Вірші, картинки, звуки для забави та науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах) (альбом для ігр-занять з дітьми 3-6 років). Харків: Видавнича група «Основа»

Рибцун, Ю.В. (2014). Использование методов и приемов эйдетики в учебно-воспитательной работе с детьми логопедической группы. Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования : материалы городской межригиональн. научн.-практ. конф. В 2-х тт. Т. 1. М. : ГБОУ ВПО МГПУ.

Собко, Л. (2017). Розвиваємо асоціативне мислення: дидактичні ігри з використанням прийомів ейдетики. *Палітра педагога,* 3. С. 20–21.

Тищенко, В.В., &Рібцун, Ю.В. (2006). Як навчити дитину правильно говорити: від народження до 5 років. Навч.-метод. посіб. Київ: Літера ЛТД. URL: http://www.logoped.in.ua/

Марія Комісарик, м. Чернівці, Україна
https://orcid.org/0000-0003-2819-4313
Катерина Кузнєцова, м. Чернівці, Україна
https://orcid.org/0000-0002-9744-0840

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Дослідження присвячено вивченню проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. Ретроспективний аналіз підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності засвідчує поступовий еволюційний розвиток професійної підготовки працівників дошкільної ланки. Перший етап (сер. XIX – поч. XX ст.) визначено як період розвитку професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні. Другий етап (1917 р. – поч. 1930-х рр.) у дослідженні*

представлено як період реорганізації підготовки кадрів дошкільного профілю відповідно до змін суспільно-політичного життя країни та завдань соціалістичного будівництва. Третій етап (1930 – 1941 рр.) був періодом започаткування сучасних засад системи підготовки спеціалістів дошкільного виховання, змісту та методики їх навчання. Четвертий етап (поч. 70 – кін. 80-х рр. XX ст.) характеризувався постановкою досліджень проблеми професійної підготовки майбутнього педагога і зокрема вихователя дошкільних закладів. Шостий етап (90-ті рр. XX ст. – дотепер) кваліфікується в дисертації як етап реорганізації дошкільного виховання (дошкільна освіта) як обов'язкової та невід'ємної ланки в загальній структурі освітньої галузі держави, а відтак відбулося переосмислення змісту професійної підготовки педагогів для дошкільних навчальних закладів відповідно до реалій часу і передусім інтегрування вишів України в європейський освітній простір.

Аналіз сучасного стану підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності засвідчив, що зміст вітчизняної вищої освіта спрямований на вдосконалення студентами своїх педагогічних знань, навичок та вмінь, розвиток прагнення до творчої професійної діяльності, самовдосконалення та самоосвіти. Варто визначити наявність у змісті навчальних дисциплін розділів, які присвячено ознайомленню студенів з інноваційними технологіями.

Ключові слова: *інноваційні педагогічні технології, підготовка майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій в професійній діяльності, готовність до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності з дітьми дошкільного віку, структурні компоненти готовності, критерії, інноваційна компетентність майбутніх фахівців дошкільної освіти.*

***Mariia Komisaryk**, Chernivtsi, Ukraine*
***Kateryna Kuznetsova**, Chernivtsi, Ukraine*

FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

***Abstract**. The research is devoted to the issue of preparing future teachers in preschool educational institutions for the application of innovative technologies in professional activity.*

A retrospective analysis of the preparation of future teachers in preschool educational institutions for the implementation of innovative technologies in professional activity reveals a gradual evolutionary development of professional training for early childhood professionals. The first stage (mid-19th to early 20th century) is identified as a period of development in the professional training of preschool educators in Ukraine. The second stage (1917 to early 1930s) is presented as a period of reorganization of preschool personnel training in line with the changes in the country's socio-political life and the goals of socialist construction. The third stage (1930s to 1941) marks the initiation of modern principles in the preparation of preschool educators, including the content and methodology of their training. The fourth stage (early 1970s to late 1980s) is characterized by research on the issue of professional training for future educators, particularly preschool teachers. The sixth stage (1990s to the present) is classified in this dissertation as a period of reorganization in preschool education, recognizing it as an essential and inseparable component of the overall education sector of the state. Consequently, there has been a reevaluation of the

content of professional training for educators in preschool educational institutions, aligning it with the realities of the time and, most importantly, integrating Ukrainian universities into the European educational space.

An analysis of the current state of preparation of preschool educators for the application of innovative technologies in professional activity confirms that the content of Ukrainian higher education is focused on improving students' pedagogical knowledge, skills, and abilities, fostering their desire for creative professional activities, self-improvement, and self-education. It is worth noting the presence of sections in the curriculum dedicated to familiarizing students with innovative technologies.

Keywords: *innovative pedagogical technologies, preparation of future educators for the application of innovative technologies in professional activity, readiness for the application of innovative technologies in professional activity with preschool children, structural components of readiness, criteria, innovative competence of future early childhood professionals.*

Модернізація освіти в Україні в річищі світових тенденцій глобалізації й інтеграції та зміни світоглядної парадигми вимагають висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. Відповідно зростають вимоги до професійної підготовки і майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти задля забезпечення гармонійного розвитку дітей.

У нормативних документах (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства»; Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція педагогічної освіти, Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні; матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти; Біла книга національної освіти України) означено напрями та шляхи підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю. Їх спрямовано на підвищення престижу та соціального статусу, забезпечення умов для професійного і культурного зростання вихователів дошкільних навчальних закладів.

У фундаментальних дослідженнях українських учених (О. Бондар, І. Зязюн, Н. Ничкало, К. Щербакова та ін.) пріоритетною визнано підготовку педагогічних кадрів вищого рівня якості, спроможних оптимально адаптуватися до швидкоплинних змін у змісті професійної діяльності, оволодівати уміннями самостійно опановувати професійні знання, збагачувати професійний досвід, використовуючи інноваційні технології в реальному педагогічному процесі.

На підставі результатів аналізу наукових джерел виявлено, що підготовка вихователів до застосування інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти ще не стала предметом спеціального наукового дослідження. Окремі аспекти проблеми розглядали в наукових працях Л. Артемова, Л. Батліна, Г. Бєлєнька, О. Кононко, Н. Лисенко, С. Попиченко, І. Прудченко, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва та ін.

У дослідженнях Я. Болюбаша, І. Дичківської, М. Євтуха, В. Кременя, М. Марусинець та ін. представлено особливості національних систем ступеневої освіти; Л. Зданевич, Н. Карпенко, О. Лугіної, Н. Мельник, М. Олійник, Н. Погребняк та ін. – зарубіжний досвід.

Особливості різнорівневої підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти проаналізовано в працях Н. Гавриш, Л. Кідіної, Л. Козак, Ю. Косенко, Т. Поніманської та

ін., у яких визначено змістовий (теоретичний і практичний) складник, педагогічні умови, інноваційні форми та методи професійної підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів й магістрів дошкільної освіти.

У дисертаційних роботах аналізували специфіку підготовки педагогічних кадрів до використання інноваційних педагогічних технологій А. Будас, Л. Ващенко, Т. Демиденко, О. Комар, Л. Машкіна, О. Суховірський, І. Чорней, О. Шапран та ін. Згадані вище наукові розвідки є безсумнівним внеском у вирішення проблеми дослідження, проте у них не обґрунтовувалося поняття готовності майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності з урахуванням її специфіки в закладах дошкільної освіти.

Суттєві зміни в галузі вищої освіти потребують перегляду підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Досягненню успіхів у фаховій підготовці випускників закладів дошкільної освіти сприятиме ґрунтовне вивчення, творче освоєння та впровадження в педагогічну практику надбань вітчизняної та світової педагогічної думки. Цей процес вимагає перегляду як об'єктивних, так і суб'єктивних позицій, методологічних орієнтирів у сучасній психолого-педагогічній науці та практиці підготовки випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності, що дає можливість означити концептуальні засади, на яких можна удосконалити підготовку фахівців дошкільної освіти, зокрема, підготувати їх до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності.

Проблеми, які стосуються вивчення історико-педагогічних аспектів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, знайшли відображення в наукових працях багатьох учених, серед яких заслуговують на увагу праці О. Аніщенко (досліджувала підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти в 2-ій пол. XIX ст. – поч. XXI ст.), Л. Артемової (кін. XIX – поч. XX ст.), А. Глузмана (XX ст.), Н. Дем'яненко (XIX – перша третина XX ст.), Л. Коваль (2-га пол. XX ст.), Ю. Косенко (кін. XX – поч. XXI ст.), В. Майбороди (1917–1985 рр.) Л. Маневцової (1917-1980 рр.), Л. Онофрійчук (кін. XIX – поч. XX ст.), І. Прудченка (1907-1920 рр.), Т. Слободянюк (кін. XIX – поч. XX ст.), Г. Улюкаєвої (кін XIX ст.– 2-га пол. XX ст.), В. Яценко (поч. XX ст. – 1941 р.) тощо.

Окремі аспекти з історії та педагогіки дошкільної освіти, які є близькими до досліджуваної нами проблеми, висвітлюються у працях: Н. Карпенко «Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції», О. Лугіної «Розвиток дошкільної освіти в Польщі (середина XX – початок XXI ст.)», І. Прудченко «Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907-1920 рр.)», Т. Слободянюк «Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кін. XIX – поч. XX ст.)» тощо.

Аналіз наукових праць названих авторів дозволив дійти висновку, що вчені лише частково описували окремі аспекти періодизації системи підготовки кадрів дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки. Тому історичний аналіз підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності ми розпочали з визначення періодів її розвитку.

При описуванні періодів у розвитку професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти ми керувалися дослідженнями А. Алексюка, Л. Вовк, Л. Коваль, В. Лугового, Л. Хомич, В. Яценко, М. Ярмаченка.

В основному, погоджуючись із історико-теоретичним аналізом, ми орієнтувалися на погляди В. Яценко, який виділяє в розвитку теорії та практики

підготовки кадрів дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки (поч. ХХ ст. – 1941 р.) три етапи. Вважаємо за доцільне доповнити цю періодизацію.

Перший етап становлення та розвитку професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні припадає на сер. ХІХ – поч. ХХ ст. Він ґрунтовно досліджений у дисертаційних роботах і наукових студіях Л. Артемової, Л. Онофрійчук, І. Прудченко, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва, В. Яценко тощо.

Зокрема Т. Слободянюк виявила, дослідила й узагальнила особливості створення, становлення та розвитку в Україні професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти в кін. ХІХ – на поч. ХХ ст., які можна репрезентувати як фактологічний та орієнтаційний імператив у сучасних умовах удосконалення педагогічної освіти і підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти.

На необхідності професійної підготовки майбутніх педагогічних фахівців наголошував К. Ушинський, який у 1861 р. написав статтю «Проект учительської семінарії». За цим проектом майбутні фахівці вивчали широке коло наук. Центральне місце в навчальному плані вчительської семінарії відводилося наукам педагогічного циклу, насамперед педагогіці та методиці. На основі критичного переосмислення вітчизняних і зарубіжних філософських ідей К. Ушинський виробив власний самостійний і оригінальний світогляд, зокрема, педагог уважав безперспективною теорію і практику, яка ігнорує традиції своєрідності педагогіки кожного народу.

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчує, що перша школа нянь була відкрита 1905 р. У рік відкриття в школі було лише три учениці, утім їхня чисельність швидко зростала. Навчання для майбутніх нянь тривала чотири роки. Загальноосвітні предмети вивчалися переважно в перші два роки навчання. Водночас учениці набували практичних умінь з малювання, ліплення, різних видів ручної праці та рукоділля. На третьому й четвертому роках навчання проводилася педагогічна та методична підготовка. Значну увагу приділяли практичній підготовці майбутніх «помічниць садівниць». У приміщенні школи був дитячий садок, у якому учениці щоденно по кілька годин працювали, набуваючи навичок роботи з дітьми.

Л. Артемова зазначає, що «садівниць» високої кваліфікації готували Педагогічні фребелівські курси в Києві та Харкові.

У 1907 р. для інтелігентних жінок Київське товариство трудової допомоги створює Фребелівський дворічний педагогічний інститут[1005].

Навчання в інституті здійснювалося у два етапи: перший (2 роки) передбачав підготовку вихователів дитячих садків, другий – (1,5 роки) – інструкторів з дошкільної освіти, які ставали як організаторами дитячих садків, так і викладачами в різних педагогічних установах і організаціях (курси, клуби та ін.) Зміст навчання був спрямований на знайомство студентів з проблемами організації системи дошкільного виховання і особливостями використання різних освітніх програм в роботі дитячих садків.

Організація навчального процесу окреслювала такі форми: практикум, екскурсії до дитячих установ, різні види педагогічної практики.

Першим ректором Київського Фребелівського педагогічного інституту був проф. І. Сікорський. Концептуальними домінантами його педагогічної спадщини варто

[1005] Артемова, Л. (2006). В. *Історія педагогіки України:* підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь. С. 227.

виокремити: звільнення від «педагогічного емпіризму» і розробка принципів виховання на засадах усебічного вивчення дитини; розмежування психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів ну теоретичну та практичну. Окреслене підтверджує навчальний план (затверджений у 1907 р. педагогічною радою інституту), до якого уведені такі психолого-педагогічні дисципліни: «Вчення про християнську моральність», «Психологія з викладом основ учення про душу дитини», «Педагогіка», «Анатомія і фізіологія людини з більш детальним викладом вчення про нервову систему, із включенням елементарних даних про її патологію», «Гігієна: основні відомості із зверненням особливої уваги на гігієну дитячого віку», «Надання першої медичної допомоги», «Короткі відомості про найголовніші дитячі хвороби, особливо інфекційні», «Відомості про догляд за хворими дітьми», «Теорія Фребелівської системи і огляд дитячої літератури», методика навчання грамоти і лічби, співи, малювання і ліплення, гімнастика, практичні заняття з дітьми за Фребелівською системою[1006].

Огляд навчального плану дозволяє стверджувати, що поряд з необхідною підготовкою вихователів вагоме місце відводилося розгляду зарубіжного досвіду теорії та методики дошкільного виховання.

Про особливості підготовки майбутніх вихователів-«садівниць» на Педагогічних фребелівських курсах йдеться в працях С. Русової «Дошкільне виховання», «Колись і тепер», яка зазначає: «Мало ще мати вихователів з відповідною науковою підготовкою, треба, щоб усе громадянство розуміло велику вагу виховання й утворювало найкращі задля цього умови». На перше місце в освіті С. Русова ставила психолого-педагогічну компетентність «садівниці», яка повинна розуміти психологію та фізіологію дитини, мати знання з природознавства, всесвітньої літератури тощо. Тільки різнобічне знання дитини, на думку С. Русової, дасть можливість педагогу здійснювати індивідуальний підхід.

Зокрема змістове наповнення авторської програми з дошкільного виховання С. Русової репрезентує історико-теоретичний курс, що містить теми: «Дошкільне виховання»; «Знання дитини»; «Творці дошкільного виховання»; «Зовнішні чуття»; «Дитяча гра-забава»; «Ручна праця»; «Розвиток мовлення дитини»; «Речове (предметне) навчання»; «Наука чисел у дошкільному вихованні»; «Моральне виховання»; «Естетичне виховання»; «Підготовка садівниць»; «Сучасні дитячі садки»; «Український дитячий садок».

За висновком З. Нагачевської, основна заслуга С. Русової полягає в тому, що вона своїми статтями підтримувала український педагогічний світ у курсі новин зарубіжної теорії та практики дошкільного виховання, «пробуджуючи тим рідну педагогічну думку до життя, руху та поступу».

Ознайомлення студентів із дисципліною «Теорія дошкільного виховання» у Фребелівському педінституті та з теорією і практикою фребелівських занять у школі нянь здійснювала Н. Лубенець, науково-педагогічна діяльність якої відбувалися під впливом теорій західноєвропейських учених. Під час педагогічної практики вона, як прихильниця системи вільного виховання, керувалася його основними положеннями. Науково-педагогічна діяльність Н. Лубенець, як і багатьох вітчизняних педагогів, відбувалися під впливом теорій західноєвропейських учених.

[1006] Бойко, А. (2014). Генеза вищої жіночої освіти в Україні: Київський фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.). *Педагогічні науки,* 61/62, 172–182. Полтава. С. 172.

Внесок Н. Лубенець у підготовку майбутніх вихователів полягає в тому, що науковець на власному прикладі показує необхідність уведення до підготовки фахівців дошкільної освіти таких дисциплін, які спрямовані на вивчення технологій цієї освіти.

Поряд з Н. Лубенець чільне місце належить Т. Лубенцю, який розробив науково-організаційні засади школи вихователів, що була заснована 1905 року Товариством народних дитячих садків. У 1911 р. Т. Лубенець також видає «Программы предметов, преподаваемых в одноклассных и двухклассных народных училищах, и занятий в детских садах».

Особливості професійної підготовки фахівців дошкілля проаналізовані в дисертаційній роботі І. Прудченко. Зокрема автор розглянула зміст освіти Фребелівського педагогічного інституту, відзначила єдність теоретичного і практичного компонентів та їх елементи (теоретичний компонент охоплював три цикли дисциплін (загальнокультурний, педагогічний, спеціально-предметний); практичний (педагогічна практика) – діяльність у навчально-виховних допоміжних закладах, у науково-дослідних установах, на літніх майданчиках для дитячих ігор і в дитячому осередку; практичні заняття з біології, зоології, мінералогії, фізики, хімії, малювання, ліплення, співів, ритміки та гімнастики; заняття за Фребелівською системою, з виразного читання, дикції та декламації, ручної праці); виявила провідні тенденції і особливості розвитку навчально-виховного процесу Фребелівського педагогічного інституту (педагогізація, гуманізація, гуманітаризація, медико-психологічна зорієнтованість, вузька спеціалізація, інтеграція знань у змісті навчальних дисциплін, застосування авторських (зарубіжних і вітчизняних) педагогічних технологій (Ф. Фребеля, М. Монтессорі, С. Русової, І. Сікорського) і системи «вільного виховання».

Як свідчить аналіз звіту про стан Київського Фребелівського педінституту за 1910-1911 н.р. слухачкам читалися: «Вступ до експериментальної дидактики», «Школознавство» (О. Музиченко), «Історія педагогіки» (С. Ананьїн), «Логіка» (В. Зеньківський), «Питання дошкільного виховання» (Н. Лубенець), «Душа дитини», «Учення про дітей, важких у виховному плані» (І. Сікорський)[1007], що свідчить про вдосконалення підготовки.

Педагогічна практика в цьому педінституті здійснювалася одночасно у двох площинах (навчально-виховна та науково-дослідна) і зосереджувалася в допоміжних установах інституту, а також уміщувала: 1) працю в навчально-виховних допоміжних закладах (дитсадках, притулках, початкових школах, вищому початковому училищі); 2) діяльність у науково-дослідних установах (педагогічній лабораторії, лабораторії експериментальної психології, педологічній лабораторії, амбулаторії педагогічної патології); 3) педпрактику на літніх майданчиках для дитячих ігор і в дитячому осередку.

Зміст практики визначався відповідно до її особливостей:

– педпрактика в навчально-виховних закладах охоплювала пасивну (ознайомлюючи екскурсії, двотижневі чергування в дитсадку, школі; відвідування уроків учителів-наставників і практикантів, їх обговорення, аналіз) та активну (проведення пробних уроків (занять); педагогічні спостереження за учнями; самостійна робота з дітьми (двічі на тиждень) практики;

[1007] Дем'яненко, Н.М. (2005). *Історія вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907-1920 рр.)*: монографія. Київ: Вид. В. Д. Голіцина.

– педпрактика в науково-дослідних установах передбачала спостереження за роботою педагога-консультанта (лікаря) під час проведення лікарсько-педагогічних обстежень дітей та консультацій з батьками, учителями, а також участь студента в лікарсько-педагогічних обстеженнях дітей та консультуванні батьків, учителів;

– педпрактика на літніх майданчиках для дитячих ігор і в дитячому колективі передбачала безпосередню участь студента в організаційно-виховній роботі з дітьми[1008].

У цілому професійно-педагогічна підготовка в Київському Фребелівському педінституті забезпечувала розв'язання двох взаємопов'язаних завдань: усебічного вивчення дитини та моделювання навчально-виховного впливу на неї[1009].

Аналіз діяльності Фребелівського жіночого педагогічного інституту здійснила В. Яценко, яка вважає, що початок ХХ ст. відзначається впровадженням у вітчизняну систему освіти зарубіжних освітніх технологій і системи «вільного виховання»[1010].

Цінним для нашого дослідження є аналіз Т. Слободянюк тогочасної жіночої освіти та підготовки до педагогічної діяльності, що здійснювали міські училища (Київське, Одеське, Миколаївське та Севастопольське); жіночі гімназії, жіночі учительські семінарії; приватні пансіони для дівчат.

Зокрема програма 8-го педагогічного класу жіночих гімназій уміщувала такі дисципліни: педагогіка, історія педагогіки, історія вітчизняної педагогіки. Учениць знайомили з системами виховання Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Дж. Локка, Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервега, Й. Гербарта.

У жіночих учительських семінаріях педагогічна підготовка передбачала ширше за змістом, у порівнянні з педагогічними класами жіночих гімназій, викладання педагогіки та історії педагогіки. Особливе місце в програмі займала тема «Фребель и его Детский сад», яка передбачала ознайомлення з 22-ома позиціями педагогічної спадщини Ф. Фребеля – майже всіма аспектами змісту, методів, засобів організації виховання у дитячому фребелівському садочку.

На другому етапі (1917 р. – поч. 1930-х рр.) дослідження мали характер статистично-описовий або мемуаристичний. У роботах А. Андріяшева, І. Богінської, Т. Боровського, В. Василевського, М. Владимирського-Буданова, Н. Воскобойнікова, П. Георгіївського, В. Дерюжінського, В. Ільїнського, М. Кафтанова, І. Кулжинського, М. Лавровського, Є. Лихачової, Є. Максимова, І. Малишевського (видання П. Батюшкова), Н. Нікольського, А. Осінського, І. Павловського, М. Петрова, С. Рождественського, М. Ролле, І. Сбітнєва, А. Якобі описано форми і зміст фахової підготовки, які визначав державний характер дошкільного виховання.

До української системи педагогічної освіти входили педагогічні навчальні заклади двох типів: Інститут народної освіти (ІНО) і Вищі трирічні педагогічні курси[1011]. У дослідженнях Л. Онофрійчук відзначено, що «у середині 20-х лише три інститути в Києві, Харкові й Одесі давали студентам змогу спеціалізуватися на дошкільному вихованні»[1012].

[1008] Там само.

[1009] Там само.

[1010] Яценко, В. (2013). Періодизація становлення системи підготовки кадрів дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки (початок ХХ ст. – 1941 р.). *Теорія та методика управління освітою,* 20.

[1011] Онофрійчук, Л. (2014). Ретроспектива проблеми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок»,* 11 (118), листопад. С. 32 – 37.

[1012] Там само. С. 34.

Варто відзначити, що на початку 1921/22 н. р. було затверджено навчальний план педагогічних ВНЗ УРСР. У пояснювальній записці наголошувалося, що завдання підготовки педагогів передбачає ознайомлення з ідеями комуністичного виховання, а також загальнотеоретичну та спеціальну педагогічну підготовку. При вивченні змісту загальнопедагогічної підготовки в планах і програмах вищих педагогічних навчальних закладів треба зазначити, що в більшості інститутів народної освіти загальнопедагогічна підготовка була представлена циклом «Предмети педагогічного характеру і трудові процеси», який постійно доповнювався та вдосконалювався. Зокрема на І загальному курсі Вищого інституту народної освіти ім. М. Драгоманова вивчалися такі предмети, як педагогіка, політика Радянської влади в галузі народної освіти; на ІІ курсі факультету соціального виховання – педагогічна психологія, патологія, гігієна, методи експериментального обстеження дітей та юнацтва. Програми з педагогічних дисциплін цих років були не досить досконалими. Як правило, вони не відображали змісту цього курсу, перша частина найчастіше складалася з історії педагогіки, друга – охоплювала основні питання педагогічної психології. Проте розроблялись окремо і програми з педагогіки, дидактики, історії педагогіки.

Попри існування офіційного плану інститути народної освіти могли вносити зміни до загальнопедагогічної підготовки, пропонувати свої варіанти. Так, програма курсу «Історія педагогіки», розроблена В. Родніковим, викладачем Київського Вищого інституту народної освіти, передбачала в першій частині досить детальне розкриття «Історії загальної педагогіки» (від педагогічних ідей давньокласичного світу до характеристики європейських педагогічних систем і течій 20-х рр. ХХ ст.), а друга частина відводилася для аналізу історії вітчизняної педагогіки[1013].

Колишній слухач Вищих науково-педагогічних курсів, згодом – доктор наук, професор, завідувач кафедри вікової психології МДПЗ ім. Л. Леніна Є. Ігнатьєв згадує: «Курси приваблювали своєю своєрідністю. Тут студенти не тільки отримували нові знання з тієї чи іншої педагогічної дисципліни, але й знайомилися з передовими ідеями і пошуками в галузі науки ...

Майбутні фахівці слухали лекції та проходили практичні заняття (обов'язкові і факультативні) в передових учених того часу – П. Блонського, А. Капустіна, О. Калашнікова, К. Корнілова, Е. Мединського, С. Моложавого, А. Пінкевич та ін. Лекції та спілкування з прогресивними представниками педагогічної думки мали великий вплив на формування педагогічного світогляду слухачів курсів … Тут студенти ознайомлювалися з основами справжньої науки і ставали радянськими педагогами-дослідниками».

За даними досліджень І. Богінської[1014], Н. Бойко[1015], зміни, що сталися протягом 20–30-х рр. ХХ ст., значно вплинули на розвиток освіти і науки України, на створення нової наукової еліти, на напрями й методи наукових досліджень. У ці роки університети як осередки науково-дослідної роботи номінально перестали існувати. Будувалися нові вищі заклади освіти на засадах «радянізації» і «пролетаризації» учительства. У

[1013] *Дем'яненко, Н. М. (1998). Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія. Київ: ІЗМН. С. 209-211.*

[1014] Богінська, І. В. (2000). *Педагогічні кадри Донбасу і політика українізації (1920–30-ті роки)*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук). Донецьк.

[1015] Бойко, Н. (2007). Становлення вищої професійної освіти на Луганщині у 20–30-ті роки ХХ століття. *Освіта Донбасу,* 3, 104–109.

другій половині 20-х рр. ХХ ст. Нарком України перетворив значну кількість технікумів на інститути. Таким чином було подовжено термін навчання і ліквідовано систему короткострокової підготовки фахівців. Збільшилася кількість студентів у ВНЗ. Щоб здійснити набір студентів (переважно робітничо-селянського походження), знижувалися вимоги до абітурієнтів, запроваджувалися підготовчі курси. Як свідчить проведений аналіз, тогочасна освіта була спрямована в основному на задоволення потреб у кваліфікованих фахівцях сільського господарства й промисловості, а також на підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл.

У дисертаційній роботі О. Бондар «Становлення та розвиток системи дошкільного виховання в УРСР (1919–1933 рр.)» доведено, що підготовка кадрів для дошкільного виховання Національним Комітетом освіти (НКО) УРСР велася на короткотермінових курсах (від 2 до 6 місяців), у педагогічних технікумах і на факультетах соціального виховання інститутів народної освіти. Однак єдиного навчального плану з підготовки дошкільних педагогів на початку 20-х рр. ХХ ст. не існувало. Кожний губернський відділ народної освіти розробляв свій навчальний план та програму занять, виходячи з власного досвіду, знань та коштів, виділених на їх проведення. Єдиний навчальний план та програму розроблено і впроваджено лише у 1930 р. Потрібно також зазначити, що у 1920–1930-х рр. через невелику кількість дошкільних установ і їх скрутне становище студенти не мали змоги ознайомитися з практичним аспектом майбутньої професії[1016].

Підводячи підсумки другого етапу, зазначаємо, що проблемі підготовки фахівців дошкільної освіти приділялося недостатньо уваги. Усе це пов'язано здебільшого із розбудовою держави, з проблемою ліквідації неписемності, з необхідністю підготовки кваліфікованих кадрів для промисловості. Так, особливостями того часу є переважно регіональне призначення освіти, дефіцит викладацьких кадрів, низький освітній рівень абітурієнтів, розподіл студентів та викладачів за соціальним станом, відсутність університетів, а також системи в підпорядкуванні навчальних закладів. Проте в Україні відкривали нові інститути, факультети з підготовки фахівців дошкільної освіти. Означений період можна вважати етапом реорганізації змісту, форм і методів професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів.

На третьому етапі (30–40-і рр. ХХ ст.) закладено сучасні засади системи підготовки спеціалістів дошкільного виховання, змісту і методики їх навчання. Перебудова організації навчального процесу здійснювалася згідно з постановою ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. «Про навчальні плани і режим роботи у вищій школі і технікумах». Уніфікація педагогічної освіти на початку 30-х років зумовила уніфікацію змісту підготовки педагогічних кадрів. Навчально-методична документація (навчальні плани, програми) складалася Методсектором НКО УРСР на основі матеріалів, розроблених методичними органами НКО РРФСР. Упровадження запозичених програмно-методичних документів у педагогічних навчальних закладах без належного коригування призвело до втрати дошкільним вихованням України національних рис, його відриву від національної культури, традицій.

Підготовка фахівців дошкільного виховання покладалася на дошкільні відділення педагогічних технікумів і педагогічні (дошкільні) факультети інститутів

[1016] Бондар, О. (2006). *Становлення та розвиток системи дошкільного виховання в УРСР (1919–1933 рр.).* Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України». Харків. С. 16.

соціального виховання. Було створено 45 дошкільних відділень у педагогічних інститутах.

У 1938 р. було затверджено однотипні для всіх університетів країни навчальні плани. Їхня структура охоплювала: загальнотеоретичну та загальноспеціальну підготовку і на останніх курсах – підготовку з обраної спеціальності. Варто відзначити, що навчальні плани передбачали курси на вибір. Тому можемо стверджувати, що означені плани опиралися на широку науково-теоретичну базу.

Зміст педагогічного розділу навчального плану факультету інституту соціального виховання (ІСВ) становили: предмети, що знайомлять з основами психології, анатомії й фізіології людини й особливостями дітей дошкільного віку; педагогіка (загальна і дошкільна) та історія педагогіки; методики навчання дітей дошкільного віку; предмети, визначені профілем[1017].

Стосовно процесуального аспекту підготовки педагогічних фахівців варто відзначити, що навчальний процес будувався на загальній для всіх педагогічних навчальних закладів основі поєднання теорії та практики. Основною формою теоретичних занять були лекції.

Організація навчання здійснювалася з використанням популярного на той час комбінованого методу та лабораторно-бригадної форми роботи, що передбачало високий ступінь самостійної роботи студентів і постійну допомогу й контроль над поточною роботою з боку керівників груп. Значну частку навчального процесу в навчальних закладах становила виробнича практика. Вона охоплювала такі види діяльності, як безпосередня трудова діяльність (політехнічна практика), професійна (педагогічна, фахова практика) і громадсько-політична (політико-освітня практика).

У Київському (1933 р.), Харківському (1932 р.), Дніпропетровському (1933 р.) та Полтавському (1933 р.) інститутах соціального виховання (ІСВ) створюються педагогічні (дошкільні) факультети.

Четвертий етап (40-і – кін. 60-х рр. ХХ ст.) – це етап активного розвитку змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів.

Особливостями цього періоду була недостатня кількість викладачів-фахівців. У цей час у ряді педучилищ відділення, що готували вчителів початкових класів, були реорганізовані в дошкільні. У 1964 р. в Україні з 32 педагогічних училищ дошкільні відділення були у 27.

Було здійснено низку заходів щодо відновлення роботи педагогічних навчальних закладів. Цей етап був основою для наступного, характерною особливістю якого було вдосконалення науково-методичного рівня підготовки майбутніх вихователів. Окрім того, він характеризувався підсиленням теоретичної підготовки педагогів, особливо за рахунок навчальних предметів ідеологічної спрямованості: марксистсько-ленінської філософії, історії КПРС тощо. Проте навчальні програми дошкільних факультетів передбачали досить широке коло загальноосвітніх дисциплін. Достатнім був обсяг викладання спеціальних предметів: психології, дитячої психології, анатомії і фізіології дитини, дошкільної педагогіки, історії педагогіки, як зарубіжної, так і вітчизняної. Оволодіння методиками роботи з дітьми передбачало широкий спектр навчальних предметів, наприклад: теорія і методика фізичного виховання, теорія і

[1017] Улюкаєва, І. Г. (2006). *Нариси з історії суспільного дошкільного виховання в Україні:* навчальний посібник. Бердянськ. С. 88-94.

методика розвитку рідної мови, формування математичних уявлень, ознайомлення з природою, методика образотворчої діяльності, методика музичного виховання тощо.

Окрім теоретичної, зазнала змін і практична підготовка студентів. Зокрема змінилися її терміни більш ніж утричі (види педпрактики: практика без відриву від навчальних занять (один раз на тиждень), яка закінчувалася місячною практикою в літніх таборах; практика з відривом від занять і стажування (протягом місяця).

На початку 60-х рр. мережа державних університетів розширилася шляхом перетворення на університети великих педагогічних інститутів (Донецького, Сімферопольського). Університети, порівняно з педінститутами, у питанні підготовки педагогічних кадрів різнилися науково-дослідною спрямованістю університетської освіти.

П’ятий етап (поч. 70-х р. – кін. 80-х р. ХХ ст.) характеризувався постановкою досліджень проблеми професійної підготовки майбутнього педагога і зокрема вихователя дошкільних закладів.

Значний внесок у розробку теорії професійної педагогічної підготовки зробили О. Абдулліна, Ф. Гоноблін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьоніним, А. Щербаков та ін.

Характерною рисою етапу стало те, що у середині 70-х рр. було зроблено спробу вдосконалити процес формування висококваліфікованих фахівців-педагогів в умовах університетів. Так, тривалість навчання, склад навчальних предметів, їх розподіл за роками навчання, тижневу і річну кількість годин, що відводиться на кожний навчальний предмет, а у зв’язку з цим і структуру навчального року, визначає навчальний план. Саме він забезпечує стрункy організацію навчального процесу в радянських вишах, де діють єдині навчальні плани для всіх однотипних навчальних закладах.

Обсяг і зміст навчальних планів визначаються залежно від профілю і форми навчання з кожної спеціальності.

Зокрема у навчальному плані зі спеціальності №03.07.02 «Психологія і педагогіка (дошкільна)» можна виділити чотири групи дисциплін: суспільні науки (створюють методологічну базу для всіх спеціальностей і сприяють формуванню у молоді марксистсько-ленінського світогляду); загальнонаукові дисципліни (створюють основи всебічного розвитку студента) – рідна і російська мови, література, іноземна мова, обчислювальна техніка і технічні засоби навчання тощо; психолого-педагогічні науки і курси (поглиблюють педагогічні знання й уміння молодого спеціаліста) – загальна психологія і педагогіка, історія педагогіки, спецкурси і спецсемінари з актуальних проблем комуністичного виховання молоді тощо; спеціальні науки (визначають профіль спеціаліста) – вступ до спеціальності, дошкільна педагогіка, дитяча психологія, теорія і різні методики навчання дітей дошкільного віку, спецкурси і спецсемінари із спеціальності, педагогічна практика та ін.

Новий навчальний план зі спеціальності 03.07.02 (1989 р.) було опрацьовано відповідно до партійних документів, інструктивних листів Державного комітету СРСР з народної освіти. При збереженні традиційної структури в новому навчальному плані підвищено значення фундаментальних наук у теоретичній і професійній підготовці студентів, забезпечено безперервність у вивченні суспільно-політичних і психолого-педагогічних дисциплін. У нових навчальних планах модернізовано цикл загальноосвітніх і психолого-педагогічних дисциплін, уведено курси «Обчислювальна

техніка і технічні засоби навчання», «Основи педагогічної майстерності», «Особливості навчально-виховної роботи з шестирічними дітьми» та ін.

У підготовці майбутнього спеціаліста велике значення має педагогічна практика, що проводиться під керівництвом досвідчених викладачів-методистів. У навчальному плані зі спеціальності № 03.07.02 студенти I, II, III, і IV курсів мають 2 тижні навчальної і 28 тижнів виробничої педагогічної практики з відривом від навчання у вузі: у 2, 3, 4, 5, і 6-му семестрах – 19 тижнів педагогічної практики в дитячих дошкільних закладах як вихователі, в 7-му семестрі – 5 тижнів у дошкільних педагогічних училищах як викладачі і класні керівники, у 8-му – 4 тижні інспекторсько-методичної роботи у відділах народної освіти на посаді завідувача дошкільного закладу та інспектора відділу народної освіти.

У радянський період були єдині вимоги до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах СРСР, тому, розглядаючи проблему підготовки педагогів у ці часи, уважали за необхідне звернути увагу не тільки на доробок українських учених, але й на досягнення російських науковців (О. Абдулліної, Є. Бєлозерцевої, Ф. Далієвої, С. Кисельгофа, В. Розова, В. Сластьоніна, О. Щербакова).

Насичений теоретико-методологічними розробками з педагогічної практики п’ятий етап історії вищої педагогічної освіти завершує існування радянської вищої школи.

Шостий етап професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти почався з проголошення незалежності України в 1991 р.

Як зазначають Л. Онофрійчук та І. Улюкаєва: «Ситуація, що склалася в дошкільній педагогічній освіті у 90-і рр., була досить парадоксальною. При значному скороченні мережі дитячих садків і відповідно зменшенні потреби в педагогах дошкільної освіти кількість дошкільних відділень і факультетів у педагогічних закладах значно зросла. Так, підготовку спеціалістів дошкільної освіти у 1990 р. здійснювали 36 педагогічних училищ і 8 педагогічних інститутів, а в 1997 р. – 42 педагогічні заклади I-II рівнів акредитації і 21 – III – IV рівні акредитації. У 2003 р. – відповідно 40 та 25. На початку 90-их рр. розпочалася підготовка фахівців дошкільної освіти з додатковими спеціалізаціями і спорідненими спеціальностями».

Однією з характерних рис педагогічної освіти 90-х рр. було те, що вищі навчальні заклади працювали за самостійно складеними навчальними планами. В останні роки ситуація змінилася, кроком до уніфікації змісту підготовки фахівців стала розробка єдиних освітніх Стандартів. Державний стандарт вищої освіти – це державний документ, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 24.05.97 р., що визначає переліки кваліфікацій, напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, загальні вимоги до кожного освітньо-кваліфікаційного та освітнього рівня. Стандарти ВНЗ є невід'ємним складником системи стандартів вищої освіти. Вони регламентують навчальну роботу закладів, навчальні плани, програми навчальних дисциплін. Зокрема стандарти передбачають нормативну частину змісту освіти, якою забезпечується обов’язкове вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: права, екології, етики, філософії, світової та вітчизняної культури тощо. Ці дисципліни становлять до 20% навчального часу підготовки.

Означений етап прикметний яскраво вираженою тенденцією до проведення наукових досліджень, тематика яких віддзеркалює проблему професійної підготовки

кадрів дошкільного профілю. За функціональним призначенням джерела, де висвітлюються окремі аспекти досліджуваної проблеми, можна об'єднати в такі групи: дисертаційні роботи з професійної підготовки вихователів в Україні; психолого-педагогічна література, монографії та нариси з історії та сучасного стану професійної підготовки вихователів в Україні; педагогічні погляди фундаторів педагогічної освіти на підготовку педагогічних кадрів в Україні; навчально-методична література; окремі публікації, присвячені професійній підготовці вихователів[1018].

Як свідчить дослідження Ю. Косенко, у період 1990–2006 рр. захищено 5 докторських та 24 кандидатські дисертації, які розкривають різні питання організації підготовки кадрів дошкільного профілю в педагогічних інститутах, університетах, училищах, коледжах. Проте більшість робіт присвячено проблемам виховання дітей дошкільного віку та формуванню готовності фахівців дошкільної освіти до окремих видів діяльності у ДНЗ[1019].

Серед сучасних досліджень проблем підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти варто назвати наукові доробки Г. Бєлєнької «Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки» (2012), Л. Кідіної «Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики» (2012), Н. Лисенко «Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України» (1996), Н. Маковецької «Теоретичні і методичні засади професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності» (2012), І. Мардарової «Підготовка майбутніх вихователів до використання комп’ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників» (2012), Л. Машкіної «Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах» (2000), І.Гречишкіної «Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти» (2020) тощо.

Окрім наукових досліджень у галузі, важливо, що в системі вищої освіти також відбуваються зміни. Так, з 1991/1992 н.р. розпочато роботу над реалізацією концепції ступеневої підготовки педагогічних кадрів за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

З 1999 р. визначається програма входження української вищої школи до загальноєвропейського освітнього простору, що базується на засадах вимог Болонського процесу. Як зазначає Л. Коваль, «процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, в першу чергу вищу освіту …стратегічні орієнтири передбачають реформування національної системи вищої педагогічної освіти, яке має бути максимально цілеспрямованим на якість результатів професійної підготовки…»[1020].

[1018] Аніщенко, О. В. (2003). *Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: історія та сучасність:* монографія. Ничкало, Н.Г. (Нак. ред.). Ніжин: ТОВ «Наука-Сервіс». С. 8.

[1019] Косенко, Ю.М. (2007). Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – поч. ХХІ ст.). *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 3. Бердянськ: БДПУ; Косенко, Ю. М. (2014). Основи педагогічної майстерності вихователя : навч.-метод. посіб. Маріуполь : Новий світ.

[1020] Коваль, Л. В. (2009). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток. С. 43.

Закладам вищої освіти надається право самостійно розробляти навчальні плани, регулювати графік навчального процесу, визначатися щодо кількості годин на фундаментальну та професійно-орієнтовану підготовку. Виникає необхідність у підготовці конкурентоздатного компетентного фахівця.

В. Ягупов і В. Свистун відзначають, що «професійна компетентність фахівця є […] складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності».

Особлива увага надається якості освіти. В. Кремень наголошує, що «якість вищої освіти є функцією аргументів, а саме:

- якості педагогічного персоналу;
- якості програм;
- якості студентів, які є «вихідним матеріалом», що потребує особливої уваги до їхніх проблем;
- якості інфраструктур внутрішнього і зовнішнього середовища;
- якості керування навчальним закладом як єдиним цілим, яке було б координованим і послідовним, здійснювалося у взаємозв'язку з навколишнім середовищем»[1021].

Зміни, що відбуваються в суспільстві, сприяють виникненню, пошуку, оновленню нових форм і методів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

За твердженнями І. Зязюна, існують два напрями підготовки педагогічних кадрів:

1-ий напрям – орієнтування на збереження і розвиток як класичної, так і педагогічної університетської освіти;

2-ий напрям – подолання «школярської методики учіння», яка виявляється в начотницькому характері викладання, формалізмі опанування знань, відсутності у студентів самостійності і змістової навчально-дослідницької мотивації[1022].

Наукову цінність для нашого дослідження також становлять навчально-методична література, що була створена з метою оновлення змісту підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та підвищення методичної культури працівників та адресовувалася студентам, вихователям, навчала творчому підходу в організації освітнього процесу. Серед сучасних доцільно виокремити праці Л. Артемової: «Старша група в дитячому садку» (1990), «Театралізовані ігри дошкільників» (1991), «Окружающий мир в дидактических играх дошкольников» (1992); доробки А. Богуш: «Ознайомлення дітей з національними традиціями та культурою українського народу» (1992), «Методи розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі» (1992), «Мій рідний край, моя земля. Українське народознавство у дошкільному закладі» (1993), «Українське народознавство у дошкільному закладі» (1994); концептуальні позиції О. Кононко:

[1021] Кремень, В.Г. (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота. С. 116.

[1022] Зязюн, І.А. (2006). Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал, VIII. Левовацький, Т., Вільш, І., Зязюн, І. та ін. (Ред.) С. 105-115. Ченстохова. Київ: AJD. С. 108.

«Сучасні підходи до організації виховної роботи з дошкільниками» (1993), «Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному віці)» (1998).

Характерною особливістю цього етапу є створення базових програм розвитку дитини дошкільного віку та пошуки альтернативних способів організації дошкільної освіти і визначення та експериментальне дослідження шляхів підготовки вихователів до їх упровадження. Був прийнятий Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), розроблені Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»; Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко»; комплексна програма розвитку навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник», освітня програма «Дитина в дошкільні роки» тощо.

Відповідно до нових вимог, які ставить суспільство перед закладами дошкільної освіти, були розроблені Державний стандарт вищої освіти, створені наукові школи: «Теоретико-методичні проблеми дошкільної лінгводидактики» (А. Богуш), школа академіка НАПН України В. Кузя, «Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування в європейський освітній простір» (Н. Лисенко), з проблеми гуманістичного виховання дітей дошкільного віку та підготовки педагогічних кадрів (Т. Пониманська), наукова школа Маріупольського державного університету з дошкільної освіти (К. Щербакова) тощо.

Матеріали періодичної преси посіли значне місце в науковому пошуку з досліджуваної проблеми.

Аналізуючи змістове наповнення наукових видань, ми виявили, що проблема професійної підготовки вихователів і науковців викликає постійний інтерес. Автори статей присвячують свої студії окремим аспектам досліджуваної проблеми: А. Богуш «Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу»[1023], О. Добрєва «Особливості професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» у вищому навчальному закладі»[1024], Л. Козар «Зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності» [1025], Л. Машкіна «Інноваційна діяльність педагога в сучасному дошкільному навчальному закладі», О. Мисик «Педагогічна практика як чинник формування фахової компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку», М. Олійник «Досвід професійної підготовки педагогів дитячих садків в освітніх закладах Румунії», В. Федорчук «Проблема підготовки майбутніх викладачів до запровадження педагогічних інновацій» та ін.

Широкий спектр завдань професійно-практичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти знайшов відображення в науково-практичному журналі «Дошкільна освіта». Зокрема майже 13% статей присвячені професійній підготовці майбутніх вихователів ДНЗ (О. Байєр, І. Гришина, І. Деснова, О. Жорнова, Р.Кондратенко, Ю. Косенко, Л. Крайнова, Л. Машкіна, І. Романюк, Т. Трубнік, С. Хаджирадєва, Ю. Халемендик, Н. Шацька) та проблемі удосконалення дошкільної

[1023] Богуш, А.М. (2009). Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія.* Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ». 2009. Вип. 5 (155), ч. І. С. 194 – 200.

[1024] Добрєва, О.В. (2010). Особливості професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» у вищому навчальному закладі. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: збірник наукових праць. Серія: Педагогіка, 5. С. 152 – 159.

[1025] Козар, Л. (2013). Зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3 – 4, 60 - 68.

освіти взагалі (Н. Ганжа, В. Кузьменко (Борисова), К. Крутій, Н. Леонова, Є. Павлютенков).

Автори розкривають особливості адаптації студентів дошкільного відділення на І курсі навчання у закладі вищої освіти (Л. Софіян), професійної адаптації молодого фахівця (О. Галус); підготовки студентів до екологічного виховання дошкільників (В. Алешко), до здійснення логіко-математичного розвитку дошкільників (Г. Кіт); формування мовленнєвої компетентності фахівця (З. Сергеєва).

Наукову цінність для нашого дослідження становить також психолого-педагогічна література, яка пов'язана з проблемою підготовки фахівців до інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти в умовах закладів вищої освіти.

Зокрема проблемі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності присвячені: монографії за редакцією В. Бондар «Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя», О. Дубасенюк «Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності», Л. Коваль «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова», О. Комар «Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології», О. Савченко «Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів», Л. Хомич «Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів» тощо.

Беручи до уваги вищезазначені трактування, у нашому дослідженні ми дотримуємося положень про те, що підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – цілеспрямований, системний і структурований процес удосконалення теоретичних знань та формування практичних умінь і навичок добирати, створювати й реалізовувати інноваційні моделі навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Результат − готовність до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. Поняття «готовність» – складне новоутворення особистості, яке містить комплекс професійних компетентностей і передбачає певний рівень сформованості цього комплексу, а також уміння активувати його у професійній діяльності.

Проаналізувавши теоретичні засади підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності, розглянемо особливості здійснення означеної підготовки в сучасних закладах дошкільної освіти.

Вивчення й аналіз освітньо-професійної програм, навчальних планів, робочих програм та силабусів навчальних дисциплін підготовки спеціальності 012 Дошкільна освіта Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича дозволило систематизувати зміст підготовки фахівців дошкільного профілю з метою визначення його інноваційної спрямованості.

З'ясовано, що професійна підготовка вихователя дітей дошкільного віку залежить від оволодіння ним системою уявлень про професійну діяльність та від сукупності знань про індивідуальні та особистісні властивостей дітей, усвідомлення шляхів вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Такими якостями та знаннями студенти оволодівають завдяки навчальним дисциплінам циклу професійної підготовки.

Означений цикл підготовки сприяє формуванню у студентів професійної компетентності, спеціальних умінь і навичок (соціально-перцептивних, аналітико-діагностичних, проектувальних, організаційно-стимульних). Засвоєння дисциплін

означеного циклу на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти визначає соціально-педагогічну орієнтацію, удосконалює навички оптимального застосування методів педагогічного впливу на дітей та узагальнює знання студентів, формує науковість, творчість, професійне мислення. На наступному другому (магістерському) рівні вищої освіти знання студентів доповнюються науковими дефініціями, сучасними психолого-педагогічними дослідженнями, формуються навички самостійної науково-дослідної роботи.

Відповідно до наукового пошуку, вважаємо за необхідне виокремити дисципліни, які забезпечують підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до застосування інноваційних технологій у професійну діяльність. Аналіз змістового наповнення дисциплін означеного циклу підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, дозволив узагальнити, що окремі дисципліни з інноваційним складником («Педагогіка загальна», «Література для дітей дошкільного віку з практикумом виразного читання», «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми», «Теорія та методика співпраці з родинами», «Основи природознавства з методикою», «Педагогіка дошкільна», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія та методика фізичного виховання і валеологічної освіти», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю», «Основи педагогічної майстерності», «Вступ до педагогічної діяльності», «Основи теорії виховання дітей», «Історія дошкільної педагогіки», «Дошкільна освіта за кордоном», «Технології STEM-освіти», «Методика навчання грамоти дітей дошкільного віку», «Методика формування цифрової компетентності дітей дошкільного віку», «Універсальний дизайн ЗДО», «Педагогічний супровід обдарованої дитини» тощо) частково порушують проблему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до застосування інноваційних технологій у професійну діяльність під час опрацювання окремих тем або питань тем курсу.

Серед змістового наповнення виокремлюються дисципліни («Комп'ютерні технології у роботі з дітьми», «Основи педагогічної майстерності», «Історія дошкільної педагогіки», «Технології STEM-освіти», «Універсальний дизайн ЗДО») змістовий компонент яких передбачає підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування окремих інноваційних технологій у професійній діяльності.

Вважаємо за потрібне відзначити, що в руслі наукових інтересів, нами здійснюється робота по розробці, удосконаленню та доповненню робочих програм курсів виокремлених дисциплін. До прикладу, розглянемо курс «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми».

Мета навчальної дисципліни – підготовка студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до застосування комп'ютерних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. Навчальна дисципліна вивчається у І семестрі, що дозволяє студентам надалі, у процесі навчання, закріпити отримані знання про комп'ютерні технології та способи їх використання у роботі з дітьми. Курс «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми» забезпечує формування компетентностей, які передбачені освітньою-професійною програмою «Дошкільна освіта (Психологія в закладах дошкільної освіти)». Зокрема це інтегральна компетентність (здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку,

що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, а також у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій і методів, та характеризується комплексністю і невизначеністю умов), загальні компетентності (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології під час професійної діяльності, технічного фільтрування, оцінки, створення, програмування та обміну цифровим змістом, в тому числі організації дистанційної роботи, захищати інформацію, зміст, особисті дані), фахові компетентності спеціальності (здатність працювати зджерелами навчальної та наукової інформації; здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини). Окрім компетентностей, курс орієнтований на досягнення таких результатів навчання: розуміти і визначати особливості провідної – ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку; будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці; проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань всебічного розвитку дітей; дотримуватись умов безпеки життєдіяльності дітей раннього і дошкільного віку.

Дидактична карта навчальної дисципліни передбачає ознайомлення студентів з теоретичними основами використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; комп'ютерними технологіями у роботі з дітьми дошкільного віку, а також комп'ютерними технологіями у роботі вихователя закладу дошкільної освіти. Зокрема, першу частину «Використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти» спрямовано на розгляд понятійного поля курсу, висвітлення загальних історичних періодів зародження, становлення та розвитку комп'ютерних технологій в освіті, а також опис напрямів використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі. Узагальнення наукового масиві, в межах окресленої теми, дозволило комп'ютерні технології умовно розмежували на комп'ютерні технології для дітей дошкільного віку та комп'ютерні технології для педагогів закладів дошкільної освіти. Відповідно до авторської класифікації, в змістові модулі названої дисципліни вміщено теми: «Наочне подання навчальних матеріалів засобами графічних редакторів та програми Microsoft Office PowerPoint», «Використання комп'ютерних ігор і програм у роботі з дітьми дошкільного віку», «Інтернет ресурси у роботі з дітьми дошкільного віку» та «Організації навчання комп'ютерної грамоти дітей в закладі дошкільної освіти. «Інтернет ресурси у роботі з дітьми дошкільного віку».

Оскільки навчальна дисципліна є практикоорієнтованою, в межах цієї теми, залучаємо студентів до виконання практичного завдання: «Створіть вправу для дітей дошкільного віку за допомогою інтернет ресурсу learningapps.org (тема та вікова група за вибором)» та завдань, які забезпечують формування методичної скарбниці, наприклад: «Картотека корисних youtube-відео одної тематики (за вибором) (5 посилань)».

Блок наступних тем передбачає вивчення комп'ютерних технологій для педагогів закладів дошкільної освіти. Зокрема, тут пропонуємо студентам такі теми: «Створення документів та робота з ними», «Мережеві офіси. Сервіси спільного

редагування документів», «Наочне подання навчальних матеріалів засобами фото- та відео- редакторів», «Використання Web-технологій в освітньому процесі ЗДО», «Створення та наповнення сайту закладу дошкільної освіти», «Використання блогосферу у роботі вихователя закладу дошкільної освіти», «Використання хмарних технологій у роботі вихователя закладу дошкільної освіти», «Організація взаємодії з батьками за допомогою комунікаційних технологій».

Переконані, що курс «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми» дає можливість студентам – майбутнім вихователям – розширити професійні знання, сформувати педагогічні вміння використовувати комп'ютерні технології у роботі з дітьми дошкільного віку

Таким чином, аналіз інноваційного змістового компоненту підготовки студентів першого «бакалаврського» рівня вищої освіти дозволив констатувати про часткову його орієнтацію на ознайомлення з проблемою педагогічних інновацій.

На наступному другому (магістерському) ріні вищої освіти, в контексті наукового пошуку, виокремлюємо «Теоретичні основи розвитку дошкільного виховання в країнах Європи», «Сучасні технології викладання психолого-педагогічних дисциплін та методик дошкільної освіти», «Новітні комунікативні технології в дошкільній освіті / Інноваційні технології в дошкільній освіті», «Партнерська педагогіка / Організація успішної діяльності фахівців ЗДО», які предметно орієнтовані на підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності.

Зокрема, розроблений нами курс «Інноваційні технології в дошкільній освіті»[1026] [17], забезпечує підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності.

Розглянемо особливості побудови освітнього процесу в межах виокремленої дисципліни.

Мета навчальної дисципліни: підготовка студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ОР «магістр» до орієнтування, застосування та впровадження інноваційних технологій в освітній діяльності.

Дидактична карта навчальної дисципліни передбачає ознайомлення студентів з теоретичні основи інноваційної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти, а також з особливостями інноваційної діяльності вихователя сучасного закладу дошкільної освіти.

Зокрема першу частину «Теоретичні основи інноваційної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти» спрямовано на розгляд детермінантів інноваційних процесів у педагогіці України та аналіз підходів до розмежування інноваційних технологій дошкільної освіти.

Другий модуль «Особливості інноваційної діяльності вихователя сучасного закладу дошкільної освіти» передбачають вивчення типових педагогічних технологій дошкільної освіти. Для поглибленого усвідомлення означеної проблеми розглядаємо три групи українських інноваційних педагогічних технологій в галузі дошкільної освіти: інноваційні пошуки у формах, методах і технологіях навчання та виховання дітей дошкільного віку; інновації у змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти для дітей дошкільного віку; інновації в організаційній структурі закладу

[1026] Кузнєцова, К.С. (2022). *Інноваційні технології в дошкільній освіті* : методичні рекомендації для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти. Чернівці. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4340

дошкільної освіти. Також в межах модуля виділено тему, яка забезпечує усвідомлення студентами сутності, структури, особливостей інноваційної діяльності й особливостей проектування авторської інноваційної діяльності.

Переконані, що курс «Інноваційні технології в дошкільній освіті» дає можливість студентам − майбутнім вихователям – розширити професійні знання, сформувати педагогічні вміння, відпрацьовувати педагогічні технології, оволодіти інноваційно-педагогічним інструментарієм і методиками, які допоможуть здійснювати індивідуально визначений і особистісно зорієнтований підхід до дітей дошкільного віку.

Упродовж означеного виду діяльності особлива увага приділялася узагальненню результатів наукового студентського пошуку – досить відповідальне випробування для студентів, яке свідчить про їх уміння презентувати результати проведеного дослідження, визначати науково-понятійний апарат, новизну, теоретичне та практичне значення дослідження, показати ступінь володіння діагностичним інструментарієм, методами і прийомами діагностики, уміння робити узагальнення і висновки, працювати з науковими джерелами, довідковою літературою.

Об'єктивний аналіз фондів історико-педагогічної, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, дисертаційних робіт, педагогічних поглядів та публікацій показав, що в кожному періоді розвитку професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти приділялася значна увага фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та проблемі організації професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних відділень. Однак констатуємо недостатню увагу науковців до проблеми підготовки фахівців дошкільного профілю до використання інноваційних технології у професійній діяльності. Узагальнення наукових джерел стало фундаментальною основою побудови методики формування інноваційної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Методика передбачала цілеспрямоване формування мотиваційно-цільового; когнітивного; операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій.

Список літератури:

Аніщенко, О. В. (2003). *Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: історія та сучасність:* монографія. Ничкало, Н.Г. (Нак. ред.). Ніжин: ТОВ «Наука-Сервіс».

Артемова, Л. (2006). В. *Історія педагогіки України:* підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь.

Богінська, І. В. (2000). *Педагогічні кадри Донбасу і політика українізації (1920–30-ті роки)*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук). Донецьк.

Богуш, А.М. (2009). Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія.* Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ». 2009. Вип. 5 (155), ч. І. С. 194 – 200.

Бойко, А. (2014). Генеза вищої жіночої освіти в Україні: Київський фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.). *Педагогічні науки,* 61/62, 172–182. Полтава.

Бойко, Н. (2007). Становлення вищої професійної освіти на Луганщині у 20–30-ті роки ХХ століття. *Освіта Донбасу,* 3, 104–109.

Бондар, О. (2006). *Становлення та розвиток системи дошкільного виховання в УРСР (1919–1933 рр.).* Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України». Харків.

Дем'яненко Н. М. (1998). Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія. Київ: ІЗМН.

Дем'яненко, Н.М. (2005). *Історія вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907-1920 рр.)*: монографія. Київ: Вид. В.Д. Голіцина.

Добрєва, О.В. (2010). Особливості професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» у вищому навчальному закладі. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: збірник наукових праць. Серія: Педагогіка, 5. С. 152–159.

Косенко, Ю.М. (2007). Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця XX – поч. XXI ст.). *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 3. Бердянськ: БДПУ.

Косенко, Ю. М. (2014). Основи педагогічної майстерності вихователя : навч.-метод. посіб. Маріуполь : Новий світ.

Коваль, Л. В. (2009). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток.

Козар, Л. (2013). Зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3 – 4, 60-68.

Кремень, В.Г. (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота.

Кузнєцова, К.С. (2022). *Комп'ютерні технології у роботі з дітьми :* методичні рекомендації для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Чернівці, 2022. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4689

Кузнєцова, К.С. (2022). *Інноваційні технології в дошкільній освіті*: методичні рекомендації для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти. Чернівці. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4340

Онофрійчук, Л. (2014). Ретроспектива проблеми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок»,* 11 (118), листопад. С. 32 – 37.

Улюкаєва, І. Г. (2006). *Нариси з історії суспільного дошкільного виховання в Україні:* навчальний посібник. Бердянськ.

Яценко, В. (2013). Періодизація становлення системи підготовки кадрів дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки (початок XX ст. – 1941 р.). *Теорія та методика управління освітою,* 20.

Зязюн, І.А. (2006). Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал, VIII. Левовацький, Т., Вільш, І., Зязюн, І. та ін. (Ред.) С. 105-115. Ченстохова. Київ: AJD.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Акатріні Володимир – голова Буковинсько-Чернівецького товариства бібліотекарів, директор історико-етнографічного музею у Багринівському ліцеї Кам'янецької сільської ради Чернівецької області імені Костянтина Мандичевського (с. Багринівка, Чернівецька область)

Акатріні Михайло – директор Багринівського ліцеї Кам'янецької сільської ради Чернівецької області (с. Багринівка, Чернівецька область)

Аніщенко Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Бойчук Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри музики педагогічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Вовк Мирослава – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Волярська Олена – доктор педагогічних наук, доцент, науковий співробітник кафедри педагогіки й андрагогіки філософського факультету університету Коменського м. Братислава, Словаччина

Головченко Гліб – доктор педагогічних наук, Заслужений журналіст України, в.о. директора Українського інституту підвищення кваліфікації працівників телебачення, радіо і преси

Головченко Марина – молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Грищенко Юлія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Дерда Іван – народний артист України, професор, завідувач вокальної секції факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Іващук Антон – доцент кафедри іноземних мов, доктор філософії в галузі педагогіки, доцент Національного університету «Львівська політехніка»

Загайська Галина – кандидат філологічних наук, асистент кафедри румунської та класичної філології філологічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Танявська Ярина – кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Комаровська Оксана – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України

Комісарик Марія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Константінов Валентин – доктор історичних наук, професор, Кишинівський державний педагогічний університет імені І. Крянге

Костик Любов – кандидат філологічних наук, практичний психолог, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Кузнєцова Катерина – кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Лимаренко Лідія – заслужений працівник культури України, доктор педагогічних наук, професор кафедри культурології факультете культури і мистецтв,
художній керівник та режисер-постановник навчального народного театру «Студі-Арт» Херсонського державного університету

Лук'янова Лариса – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Матвєєва Ольга – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Ничкало Нелля – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

Паца Євгенія Марія – професор, Національний університет мистецтв Джордже Енеску м. Ясси, Румунія

Прокопчук Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Семеног Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Сейцова Любослава – PhD, CSc, кафедра педагогіки та андрагогіки, філософський факультет Університету Коменського в Братиславі

Соломаха Світлана – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Сотська Галина – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, керівник Кафедри ЮНЕСКО «НеперервнапрофесійнаосвітаXXI століття»

Софронія Зоя – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Сулаєва Наталія – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогічної і мистецької освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, заслужена артистка України

Танявська Ярина – кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Терентьєва Наталія – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Тодощук Вероніка – кандидат культурології, Чернівецькій національний університет імені Юрія Федьковича

Тринус Олена – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, учений секретар Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Тушева Вікторія – доктор педагогічних наук, професор, Харьківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Філіпчук Георгій – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

Філіпчук Наталія – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Хомич Лідія – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Чуріков Євген – доктор філософських наук (музичне мистецтво), соліст-горніст Загребської філармонії (Загреб, Хорватія)

Чурікова-Кушнір Ольга – кандидат педагогічних наук, заслужена артистка України, професор кафедри музичного мистецтва Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Яницька-Панек Тереза – доктор наук в галузі педагогіки, професор, старший викладач Академії прикладних наук імені Стефана Баторія (Скернєвіци, Польща)

ABOUT THE AUTHORS

Anishchenko Olena − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Andragogy of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Akatrini Volodymyr – president of the Bukovina-Chernivtsi Society of Librarians, director of the historical and ethnographic museum Kostyantyn Mandichevych Bagrynivka Lyceum of the Kamianetska Village Council of the Chernivtsi Region (Bagrynivka Village, Chernivtsi Region)

Akatrini Mykhailo – principal of Lyceum of the Kamianetska Village Council of the Chernivtsi Region (Bagrynivka Village, Chernivtsi Region)

Boychuk Iryna – associate professor of the Department of Music, Candidate of psychological sciences

Churikova-Kushnir Olha – Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Artist of Ukraine, Professor of the Department of Music of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine)

Churikov Yevhen – Doctor of Philosophy (Musical Art), Soloist-Hornist of the Zagreb Philharmonic (Zagreb, Croatia)

Constantinov Valentin – Doctor of historical sciences, Professor State Pedagogical University «Ion Creangă» from Chisinau

Derda Ivan – People's Artist of Ukraine, Associate Professor, Head of the Section of the Department of Music of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work of Yuri Fedkovych National University of Chernivtsi

Filipchuk Heorhiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Filipchuk Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher atthe Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of theIvan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Holovchenko Hlib – Doctor of Pedagogical Sciences, Eminent Journalist of Ukraine, Acting Director of the Ukrainian Institute of Advanced Training for TV & Radio Broadcast and the Press experts

Holovchenko Maryna – Junior Researcher of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Hryshchenko Yuliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Nychkalo Nellia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Professional and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Ivashchuk Anton – associate professor of the Department of Foreign Languages, Doctor of Philosophy in the field of pedagogy

Khomych Lidia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Research of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Komarovska Oksana – Doctor of Sciences in Pedagogy, professor Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine

Kostyk Liubov – Candidate of Philological Sciences, Practical Psychologist, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University

Komisaryk Mariia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University

Kuznetsova Kateryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University

Lukianova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Lymarenko Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Cultural Studies, Head of the Department of Cultural Studies of Kherson State University, Honored Worker of Cultureof Ukraine

Matveieva Olha – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Pașca Eugenia Maria – Professor, Gheorghe Enescu National University of Arts (Iasi, Romania)

Prokopchuk Viktoriia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Playing Musical Instruments at the Institute of Arts of the Rivne State University of Humanities

Semenoh Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature of the Makarenko Sumy State Pedagogical University

Seytsova Liuboslava – PhD, CSc. Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, Comenius University in Bratislava, Slovakia

Solomakha Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Research Fellow at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Sotska Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences,Full Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciencesof Ukraine, Vice-director for Scientific and Experimental Work at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciencesof Ukraine, the Head of UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century

Sophronii Zoia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Sulaieva Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Dean of the Facultyof Pedagogical and Art Education of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Honored Artist of Ukraine

Taniavska Yaryna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education of Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University

Terentieva Nataliia – Doctor of pedagogical sciences, Professor National Pedagogical Dragomanov University

Todoschuk Veronika – Candidate of Cultural Studies, Assistant Professor of the Department of Romanian and Classical Philology of the Yuri Fedkovych Chernivtsi National University

Trynus Olena – Candidate of Pedagogic Sciences, senior researcher, Scientific Secretary, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAES of Ukraine

Tusheva Viktoriia – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Voliarska Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Researcher of the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, Comenius University in Bratislava, Slovakia

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Yanytska-Panek Tereza – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Senior Lecturer at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences (Skierniewice, Poland)

Zahaiska Halyna – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor at the Department of Romanian and Classical Philology, Faculty of Philology, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ
Монографія

EVOLUȚIA ARTEI MODERNE ȘI A EDUCAȚIEI PEDAGOGICE: CONTEXT NAȚIONAL ȘI EUROPEAN
Volum colectiv

DEVELOPMENT OF MODERN ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION: NATIONAL AND EUROPEAN CONTEXT
Collective volume

Укладачі:
Ничкало Нелля – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України
Мирослава Вовк, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Юлія Грищенко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Наталія Філіпчук, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Марина Головченко, молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Compilers:
Nychkalo Nellia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Professional and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Vovk Myroslava, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Filipchuk Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher atthe Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of theIvan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Hryshchenko Yuliia, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Holovchenko Maryna, Junior Researcher of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine