

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка

*Людмила Воевідко*

**УКРАЇНСЬКІ  
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ  
У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ**



Кам'янець-Подільський  
ФОП Сисин Я. І.  
Абетка  
2019

**УДК 378.016 : 78 + 37 (477) (081)**

**ББК 74.580 + 85.310**

**В63**

*Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, (протокол № 4 від 25 квітня 2019 року)*

**Рецензенти:**

*Гуральник Н. П., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.*

*Горбенко С. С., доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник культури України, професор кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.*

*Печенюк М. А., кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.*

**Воєвідко Л. М.**

**В63** Українські музично-педагогічні традиції у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти : монографія / Людмила Воєвідко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2019. – 208 с.

**ISBN 978-617-7052-88-2.**

Монографія є історико-теоретичною та науково-методичною розвідкою фундаментальної дефініції присутності українських музично-педагогічних традицій у фаховій підготовці сучасних вчителів музичного мистецтва для Нової української школи. У монографії досліджено ексцитативні сутнісні, типологічні, поліфункціональні зв'язки українських музично-педагогічних традицій та їх екстраполяцію на майбутню професійну діяльність здобувачів вищої освіти в закладах загальної середньої освіти.

Для здобувачів вищої освіти, вчителів, науковців.

**УДК 378.041:78 (075.8)**

**ББК 74.580.055я73**

*Моїм діточкам Яноцці  
та Максиму – з любов'ю*

## ВСТУП

Освітнянські традиції в Україні сформовані як базові цінності державності, суспільної свідомості та національної безпеки. Їх витoki легко простежити історично, починаючи від Нестора-літописця, просвітницької діяльності Петра Могили, князя К. Острозького і перших козацьких шкіл. Були у нас, звісно, періоди низьких можливостей, пов'язані з катаклізмами й соціальними потрясіннями (війни, революції, голодомори тощо). Але в усі часи наша освіта, змінюючись, зберігала свій визначальний стрижень. Дуже важливо зберегти його і в період радикальних змін в освітньому середовищі. Й те, що наша нинішня освіта, певною мірою зберігає свої позиції і виглядає краще ніж решта соціальних інститутів, сталося, радше, не завдяки нашій революційній ході, а завдячуючи її консервативному стрижню.

В умовах сучасного національного буття вирішального значення для України набуває проблема використання українських педагогічних традицій та усвідомлення студентами своєї національної приналежності як детермінанти власного життя. Українські традиції є одними із найважливіших чинників формування майбутніх фахівців, оскільки являють собою синтез усіх визначальних надбань, що об'єднують педагогів єдиними ідеями, методами та прийомами організації освітнього процесу.

Наразі політика України в галузі освіти, культури і мистецтва спрямована на відродження та розвиток національних традицій, оновлення духовного життя нації, переосмислення історико-культурних надбань соціуму. У Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст., Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» проголошується, що вона органічно поєднана з історією та народними традиціями, зі збереженням та збагаченням культури українського народу. Вона стала важливим інструментом національного розвитку завдяки осмисленню досягнень вітчизняної педагогіки, зокрема музичної педагогіки.

Теоретичні положення даної проблеми розглянуто в роботах відомих педагогів (А. Алексюк, І. Зязюн, В. Луговий, А. Макаренко, О. Мороз, М. Палтишев, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Ушинський, А. Щапов, М. Ярмаченко), психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов). Філософсько-історичний аспект становлення та розвитку українських культурних традицій досліджували М. Антоно-

вич, В. Біблер, С. Гончаренко, М. Грушевський, Д. Донцов, М. Драгоманов, І. Зязюн, М. Каган, І. Огієнко, Ю. Руденко, О. Субтельний, З. Хижняк, П. Юркевич. Системний аналіз останніх видань свідчить про те, що до характеристики виконавської та музично-педагогічної діяльності звертались В. Антонюк, О. Бенч-Шокало, С. Грица, Ж. Дедусенко, М. Степаненко, К. Черемський.

Музично-виконавській підготовці студентів закладів вищої освіти мистецького спрямування присвячено праці О. Алексеєва, Л. Баренбойма, Л. Гінзбурга, Н. Голубовської, Н. Гуральник, Н. Кашкадамової, Г. Когана, Г. Курковського, Л. Ніколаєва, Г. Нейгауза, Г. Падалки, С. Савшинського, О. Щолокової, Б. Яворського та інших. Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає виконавські традиції як невід'ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (А. Болгарський, С. Горбенко, Т. Завадська, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Українська музично-педагогічна традиція збагачена плідною діяльністю видатних педагогів, піаністів, а саме: Василя Барвінського, Григорія Беклемішева, Павла Луценка, Марії Старкової, Михайла Тутковського та ін., серед яких визначне місце займає Володимир Пухальський, герой праці, заслужений професор України, перший ректор Київської консерваторії. Однак, українські виконавські традиції, які функціонували у музично-педагогічній діяльності фундаторів національної фортепіанної школи, В. Пухальського та були продовжені його учнями кінця XIX – початку XX сторіччя Арнольдом Альшвангом, Ганною Артоболовською, Ісааком Берковичем, Григорієм Коганом, Дмитром Клімовим, Костянтином Михайловим, Борисом Миличем, Леонідом Ніколаєвим, Болеславом Яворським та ін. ще не систематизовані належним чином, не отримали всебічного вивчення і не мають широкого практичного застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти музично-педагогічного спрямування, що знижує ефективність музично-педагогічної освіти. Натомість їх використання безперечно сприятиме покращенню фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для Нової української школи.

Теоретико-методологічну основу монографії становлять концептуальні положення теорії художнього пізнання (Л. Виготський, Л. Закс, М. Каган, Є. Крупнік); освітні документи про основні положення стратегії розвитку вищої освіти в Україні (В. Андрущенко, Г. Балл, Б. Братусь, Р. Вендровська, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Г. Падалка); висновки досліджень про необхідність аналізу суспільно-історичних явищ в Україні (Д. Антонович, М. Гримич, І. Касавін, Ю. Руденко); пси-

холого-педагогічна теорія розвитку професійних якостей особистості в процесі різних видів мистецької діяльності (С. Горбенко, Ф. Василюк, А. Козир, Н. Гуральник, О. Щолокова, В. Шульгіна).

Зміст монографії відображає загальну динаміку розвитку українських музично-педагогічних традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, насичений фактами, аналітичними матеріалом щодо педагогічного досвіду, сприятиме якісній підготовці здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, осмислення ними історії української музичної педагогіки, з позицій сучасного розвитку вітчизняної педагогічної думки.

У роботі проаналізовано сутнісні характеристики, культурно-історична й педагогічна цінність українських музично-педагогічних традицій та особливості їх формування з подальшою трансмісією і визначенням прогресивної ролі, ефективності та нагальної потреби їх застосування у сучасній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розкриття особливостей формування та становлення українських музично-виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя як поліфункціонального суспільно-історичного явища дозволило висвітлити контекстуальну відповідність традицій новій освітній парадигмі.

Структура монографії зумовлена логікою послідовності розгортання матеріалу – від розкриття загальнонаукового змісту українських музично-педагогічних традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, обґрунтування їх культурно-історичного, соціального, освітнього сенсу, узагальнення здобутків конкретних персоналій В. Пухальського та його продовжувачів до визначення чинників перспективного відтворення прогресивних традицій у сучасній фаховій підготовці учителів музичного мистецтва дозволили глибоко проаналізувати основні складові визначеної музично-педагогічної проблематики.

Розвідки українських музично-педагогічних традицій кінця XIX – початку XX сторіччя як явища культури та національно-освітньої традиції – є важливим напрямком музично-педагогічної науки, відкриває новий контекст окреслює її самодостатність у світовій освітній системі та самоцінності педагогічного потенціалу й історичної перспективності методичних надбань видатних персоналій України.

# **РОЗДІЛ 1**

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **1.1. Культурно-освітня цінність музично-педагогічних традицій в Україні**

Традиції – це втілений в соціальних стереотипах історично сформований груповий досвід, який акумулюється і відтворюється в соціумі. Потрібно відрізнити дане поняття від мистецтва, яке представляє більш індивідуальну творчу діяльність. За допомогою традицій певний колектив індивідуумів передає у спадок знання, необхідні для саморозвитку, а подекуди й виживання. Тобто даний термін можна трактувати як певний механізм колективної комунікації. Фахівці виділяють основні типи традицій: народні (етнічні), соціальні, національні, релігійні та культурні.

Питання використання традицій у підготовці фахівців наразі вельми актуальне. Вирізнення в освітній галузі відмінних від буденної реальності світоглядних категорій, особливо ціннісних, священних надбань вносить у підготовку майбутніх фахівців елементи етнізації, тобто наповнює навчально-виховний процес відповідним змістом, що забезпечує формування в особистості національної свідомості. Іншими словами, ми отримуємо якісну фахову підготовку студентів за умови врахування культурно-історичного досвіду рідного народу, його традицій, звичаїв та обрядів, багатовікової мудрості та духовності, багатих освітянських здобутків української педагогічної еліти.

Наразі існує низка підходів та визначень поняття традиція, серед яких А. Першиц [38, с. 81] виокремлює три важливих напрями. Перше поняття традицій – це коли в центрі вивчення опиняється функція передачі від покоління до покоління тих чи інших цінностей даної спільності. Друге поняття постає як об'єктивне, оскільки воно зв'язане з перенесенням уваги дослідника з того, як ці цінності передаються, на те, які це цінності, що саме підлягає передачі. Третє поняття традицій можна назвати суб'єктивним, так як на першому плані є ставлення даного покоління до минулого, його згода на наслідування або ж протест проти даного.

Термінологічний словник з культурології подає трактування традиції як «елементи соціальної і культурної спадщини, а також

власне механізм їх передавання від покоління до покоління» [46, с. 111]. Як бачимо, автори не дають вичерпного багатоаспектного обґрунтування даного визначення з культурологічної точки зору, оминаючи глибокі сутнісні характеристики традицій. Традиція – це те, що не належить певному індивідууму, так як передано ззовні. Похідне значення асоціюється з усім тим, що пов'язано з давнім минулим, що безповоротно втратило свою новизну, незмінно і символічно стабільно. А точне проходження звичаям позбавляє багатьох від необхідності самостійно осмислювати ситуацію і приймати рішення.

Поняття «традиція» в сучасних культурологічних та естетичних концепціях розглядає та обґрунтовує Т. Цибуля [9, с. 119] в роботі «Генеза поняття «традиція» в сучасних культурологічних та естетичних концепціях», де висвітлює питання, пов'язані з проблемою ставлення до традиції, наводить та аналізує найбільш характерні точки зору щодо цього поняття, що традицію слід розглядати як неперервний процес творення. За І. Касавіним, «...традицію створюють культура, соціальна згода, колективна віра» [24, с. 18].

Слід зазначити, що теоретичне осмислення національно-культурної традиції, як естетичного феномена знаходимо у працях Н. Баранової, зокрема, в дисертаційному дослідженні «Естетичні засади національно-культурних традицій», яка обґрунтовує базові принципи сучасного дослідження природи й сутності поняття. Вона проводить аналіз змісту понять «національне» та «традиція», виявляє багатоманітність вияву та конструктивну здатність естетичного в осягненні буття національно-культурної традиції, систематизує вітчизняний і зарубіжний досвід вивчення історичної традиції та сучасний стан естетичної реконструкції цього феномена, дає визначення специфіки естетизму традицій української культури та практики функціонування обрядового компонента в естетичній структурі національно-культурної традиції [18, с. 14].

Заслуговує уваги теза, що національно-культурний характер традицій етносоціальної спільноти зі сформованою усталеною самосвідомістю своєї ідентичності й тотожності, як сукупності людей, об'єднаних спільними культурними, політичними, соціальними та економічними інтересами і зв'язками, несе в собі своєрідну духовну культуру [31, с. 42]. Початок культурологічної теорії нації було закладено працями німецького філософа-просвітителя XVIII ст. Й. Гердера, який наголошував на своєрідності духовної культури різних народів. Ця теорія була розвинена у працях К. Реннера, який визначав націю як «культурний союз».



Михайло Грушевський першим обґрунтував концепцію світового значення національних традицій, згідно з якою – творчість та надбання українського народу «не мають суперників серед народів Європи». Михайло Грушевський стверджував, що українська спільнота «у творах свого духу заклала пророчі свідоцтва своїх визначних культурних прикмет, багатих здібностей і здобутків довгого історичного життя» [14, с. 3].

На нинішньому етапі розвитку українського суспільства суттєве значення у виховному впливі на молодь має накопичена віками скарбниця етнічних цінностей, які слугують невичерпним джерелом формування свідомості, характеру, психологічних особливостей кожної людини. До таких цінностей відносимо традиції, котрі вироблялися нашими попередниками довгі часи. За Михайлом Стельмаховичем традиція – це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично та передаються з покоління в покоління. Традиція забезпечує спадкоємність поколінь, без якого не може бути родинного виховання, яке, по суті, зводиться до передачі народного досвіду, національних звичаїв, культурних надбань із покоління в покоління.

Вдаючись до аналізу виховних етнотрадицій зосереджуємо увагу на тих, котрі побутують серед українців, акцентуючи при цьому увагу на їх особливому впливі щодо дотримання народом морально-етичних норм поведінки. Ми маємо пам'ятати те, що вони бувають родинними, регіональними, загальнонаціональними. Серед них провідне місце належить «...культуротворчим, духовнотворчим, політичним і державотворчим».

Загальновідомо, що виховні етнотрадиції українців впливають на їх життєдіяльність та життєтворчість. Виховання молоді з врахуванням цього аспекту включає донесення до наступних поколінь багатівікового досвіду українців. Основу етновиховних традицій українців складають їх переконання у необхідності трансформації у наступні покоління лагідності вдачі, щирості, дотепності, жартівливості, працьовитості, правдолюбства, витривалості та терпеливості. Визначний український педагог Григорій Ващенко стверджував, що традиційним ідеалом треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільше відповідає психології народу та його призначенню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості і творах кращих митців і письменників, що стали духовними провідниками свого народу. Він вважав, що справжній українець не той, хто лише носить вишивану сорочку, а той, що втілює у життя все найкраще, створене його народом

протягом багатолітньої історії, впливаючи на властивості особистості та правильність реалізації нею свого призначення.

Здавна в Україні функціонує традиція передачі трудового досвіду та професійних таємниць з покоління у покоління – є споконвічним явищем і супроводжується формуванням трудових навиків, любові до праці, високого рівня працездатності. За умови визнання молодою людиною праці своєю найпершою потребою і обов'язком, вона зможе забезпечити повноцінне життя собі та своїм близьким. У площині функціонування даної традиції існує безліч зразків народної мудрості, що використовуються в соціумі: «Хочеш їсти калачі – не сиди на печі», «Маленька праця краща за велике безділля», «Щастя не в хмарах ховається, а працею здобувається» та ін.

Не менш значущою є і традиція збереження пам'яті родоводу пов'язана з необхідністю розвитку знань про історичні родинні цінності, які мали і мають вплив на розвиток духовності, вироблення впевненості у собі та своїх силах, професійну орієнтацію, ідейну життєву позицію. Виховні можливості цієї традиції засвідчують численні відомі вислови, серед яких є такі: «Тому роду не буде переводу, в якому браття милують згоду», «Ой роде наш красний, роде наш прекрасний». Вони сприяють усвідомленню молоддю важливості реалізації започаткованих українцями планів, втіленню в життя найзаповітніших мрій, продовженню сімейних традицій та народу загалом.

Таким чином, виховний вплив етнотрадицій українців полягає в тому, що вони мають бути в основі:

- національного змісту виховання;
- служити формою етнокультурного самозахисту нації;
- виступати засобом виховного впливу на особистість;
- сприяти міжетнічній взаємодії в українському суспільстві;
- стояти на захисті етнічної самобутності народу;
- орієнтувати на професійне самовизначення молоді відповідно до традицій регіональних промислів, виробництва загалом, різних видів мистецтва тощо. Виховні етнотрадиції українців втілюють у собі найкращі духовні надбання попередніх поколінь впливають на сучасний моральний стан нації, являють собою унікальне педагогічне явище.

Як своєрідна самосвідомість народу виникла народна педагогіка і розвивалася на основі узагальнення окремих вчинків людей і поведінки народів в цілому. Народна педагогіка передбачає наслідування педагогічної культури мас, виробленої тисячолітнім досвідом. Способи контактів народної педагогіки з педагогічною наукою вивчає

етнопедагогіка, аналізує значення явищ народного життя і розбирає їх відповідність або невідповідність сучасним завданням виховання. Етнопедагогіка включає фундаментальні проблеми:

- основні педагогічні поняття народу (догляд, виховання, само-виховання, настанови, навчання);
- особистість як об'єкт і суб'єкт виховання (рідне дитя, сирота, годуванець, ровесники і друзі, чужі і сторонні);
- функції виховання (підготовка до праці, формування моральних рис характеру, розвиток розуму, турбота про здоров'я);
- фактори виховання (природа, праця, побут, звичай, мистецтво, релігія, рідне слово);
- методи виховання (переконання, приклад, вимога, пояснення, повір'я, вправи, побажання, прохання, порада, натяк, схвалення, домовленість);
- засоби виховання (лічилки, загадки, прислів'я, пісні, казки, легенди, перекази і т. д.);
- ідея досконалості людської особистості та її реалізація в системі народного виховання.

Слід наголосити на тому, що відмінними рисами народної педагогіки в Україні є:

- демократизм,
- практицизм,
- емпіризм,
- спадкоємність,
- синкретизм.

Демократизм формувався як протест проти офіційних державних педагогічних систем, що відображають інтереси правлячих класів. Практицизм проявляється в тому, що народна педагогіка сильна окремими явищами, а не струнками системами, не теоріями, а результатами виховання. Емпіризм (вчення, що визнає досвід) – педагогічні ідеї представлені в звичаях, в різних жанрах народної творчості, господарських справах, матеріальній культурі, в різних сферах суспільного життя та діяльності. Спадкоємність – на відміну від педагогічної науки народна педагогіка не має закінчених власне педагогічних праць, не має збережених у народній пам'яті імен талановитих педагогів, так як вони ні ким не фіксувалися, висловлюючи думку мас, поступово втрачали «авторство» і ставали думками всіх, передавалися з покоління в покоління, збагачуючись, видозмінюючись. Синкретизм – це єдність з інститутами соціального життя народу, з його культовими віруваннями, обрядами, нормами суспільної поведінки.

Цікавими є сентенції Василя Сухомлинського, який у своїх працях переосмислив спадщину Аристотеля і Квінтіліана, Кам'янського та Сквороди, Ушинського та Дистервега, Песталоцці і Януша Корчака. В останніх книгах В. Сухомлинського головною думкою є відродження педагогічних традицій народу, мудре прищеплення їх у сім'ях, впровадження в школу. Сам він розповідав дітям казки, співав з ними народних пісень, влаштовував у школі свята, його учні писали твори з прислів'ями, відгадували загадки, придумували казки. Його «Школа радості» відтворює народні форми, зміст і методи виховання з урахуванням великих змін, які відбувались навколо. Тобто, народну педагогіку він розглядав як сукупність традиційних форм і засобів виховання, навчання та підготовки дітей та молоді до життя. Основою української народної педагогіки є трудове виховання. Згідно з народною мораллю, праця – це найвища чеснота, найголовніша засада життя.

Українська народна педагогіка збрала цінний досвід морально-етичного виховання молоді. Кожен народ упродовж багатьох тисячоліть творить свою народну педагогіку, яка ґрунтується на філософії життя людини взагалі та філософії життєдіяльності певного етносу. Народна педагогіка – це багатотомна біблія накопичених тисячоліттями знань, умінь і навичок про виховання людини. Вона є наймудрішою книгою, тому що, по-перше, створювалася впродовж усього життя людства, викристалізовувалася, перевірялася досвідом мільйонів поколінь, постійно збагачувалася, а по-друге, знання про виховання ретельно враховували і враховують особливості життєдіяльності людей певної національності, етнічної групи, особливості історичної епохи і навіть географічні, природні умови життя людей.

Кожен народ повинен мати міцний фундамент морально-духовних цінностей, стрижнем якого має бути своєрідна генетична пам'ять народної педагогіки. Надбання народної педагогіки зберігаються в народних легендах і баладах, піснях, казках і оповіданнях, прислів'ях і приказках, звичаєвих обрядах, скоромовках і загадках, народних танцях та гуляннях, іграх і забавах, народних святах і життєвому мистецтві.

Розгляд традицій з одного боку, як продукту, тобто, певного завершеного результату щодо сталих, загальноприйнятих, повторюваних способів, видів і методів діяльності, що утвердилися в своєрідний статичний стан. Це об'єктивізація сутності традиції в реальній дії з віддзеркаленням у індивідуальній свідомості на рівні підготовки фахівців. З іншого боку, традиція розглядається в динаміці як про-

цес, як розвиток у напрямку до постійного якісного удосконалення, тобто йдеться про трансмісію традицій. Процесуальний характер розвитку традиції найповніше віддзеркалює її діалектичний взаємозв'язок з таким явищем, як новаторство. Для суспільства необхідне існування не тільки стабільної вихідної бази, але й її постійна зміна, якісне удосконалення в об'єктивних умовах педагогічного процесу закладів вищої освіти. Новаторство – це колективна продуктивна діяльність, спрямована на створення (продукування), розповсюдження і використання інновацій (елементів нового) за допомогою нових засобів [49, с. 19-21].

У давнину та в середньовічні часи традиції розглядалися як моральний норматив, звичай, закон, дотримуючись якого людина та суспільство набували гармонії і порядку (Конфуцій, Софокл). У новий час із розширенням рамок сприйняття простору інтерес до традицій визначався необхідністю пізнання політичних, економічних і етнокультурних традицій різних народів та держав (М. Бердяєв, М. Данілевський, Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, П. Юркевич). У періоди соціальних революцій традиція прирівнювалась до регресу і гальма суспільного розвитку. Порівняно з традицією новаторство вважалось прогресивним явищем у суспільному житті на шляху до цивілізації (К. Гельвецій, Ш. Л. Монтеск'є). На сьогодні звернення до дослідження традицій пов'язане зі встановленням ефективного співвідношення традицій і новаторства в суспільному розвитку (С. Ейзенштадт, Є. Шацький, Е. Шилз, П. Штомпка, М. Фуко) [16, с. 22].

Будь-яка традиція – це колишня інновація. Жодна традиційна риса не властива будь-чому споконвіку, вона має свій початок, отже, десь мали місце інновації. Те, що ми бачимо сьогодні як інновацію, приживеться та перестане виглядати інновацією, стане традицією. Традиції можуть існувати без новацій, але не навпаки; традиція абсолютно необхідна для самої підтримки існування суспільства в цілому та певних галузей, напрямків та інституцій зокрема [51, с. 101]. Що стосується інновацій, звичайно, академічні традиції підлягають змінам, вони еволюціонують відповідно до вимог інформаційного суспільства, яке не зможе успішно функціонувати, не оновлюючи та не нарощуючи свій науково-освітній потенціал. Інноваційність є характерною тенденцією сучасної освіти, яка визначає її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Стратегія освітянської політики в галузі професійної підготовки спрямована на реалізацію інноваційної функції сучасної вищої школи як соціального інституту, яка, за визначенням

Василя Кременя, передбачає оновлення соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду, адекватних до соціально-історичних умов України [26, с. 59-60].

Наразі науковці Л. Даниленко та Н. Клокар стверджують, що критеріями педагогічних інновацій виступають: новизна, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових сил; результативність та ефективність, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; можливість творчого застосування в масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження в закладах загальної середньої освіти.

Новації в освіті визначаються певною якісною характеристикою, а саме – гуманістичною спрямованістю, сенс якої в орієнтації на суб'єктивність та індивідуальність людини та на освітню систему загалом. У цьому контексті, характеризуючи ознаки та сутність педагогічних новацій, С. Поляков зазначає, що новації є педагогічними за умови, якщо вони гуманістичні за змістом [41, с. 58]. Співвідношення необхідних інновацій та традиційної складової в освіті останнім часом стає предметом гострих дискусій, оскільки, хоча необхідність та користь інновацій незаперечна, цей процес також може містити в собі певні загрози. Загострення конфлікту між «консервативно-охоронною» та «інноваційною» орієнтацією носіїв цих типів мислення і стає запорукою перетворень в освіті.

Інновації в освіті розуміють як цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [1, с. 158]. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань в освітньому процесі. Виражаються у тенденціях накопичення і видозміни ініціатив та нововведень в освітньому просторі, спричиняють певні зміни у сфері освіти. На основі інноваційної педагогічної діяльності здійснюється складний процес переходу від парадигми когнітивно-просвітницької до гуманістичної системи освіти. Таким чином, інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, з

новими ідеями, що пов'язані із входженням України у європейський та світовий освітній простір. Для системи університетської освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення закладів вищої освіти сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Інтернет, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального-методичного забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо. Генезис розвитку інноваційної освіти нерозривно пов'язаний з генезисом розвитку науки і осмисленням проблем науки.

Свого розв'язання потребує й проблема збільшення дистанції між інноваційними освітніми проектами, кількість яких останнім часом зростає у геометричній прогресії, і можливостями їх реалізації. Як правило, вони потребують докорінних змін у системі освіти: створення нової інфраструктури, яка була б здатна забезпечити реалізацію інноваційного проекту, запровадження нових стратегій управління. Багато в чому саме несформованість цього предметного складника простору освіти стає причиною руйнування його інноваційного потенціалу, суттєво стримуючи можливості синхронізації соціокультурних устремлінь суспільства і професійного їх забезпечення в освітньому середовищі. Традиції і новаторство не слід сприймати як бінарну опозицію, це два взаємопов'язаних аспекти розвитку музично-педагогічної думки в Україні.

Слід згадати про національні традиції як явище, яке сформувалося в результаті життєдіяльності кожного народу чи нації, регульоване функціями в свідомості людини. Іншими словами, регулювання відбувається в родинному побуті, у спілкуванні, поведінці та певних стереотипах. Традиції мають свої характеристики, а саме мають високу стійкість, наступність та навіть стереотипізацію. Характеризуються довготривалим чинником, який є регулятором суспільних явищ. У філософському значенні традиції, за М. Грушевським, єднали простий люд і князів. Філософія українських традицій в освітній галузі має яскраво виражені риси антропоцентризму, що віддзеркалює самодостатню цінність кожної особистості, однією з основних чеснот якої є самопізнання, що допомагає людині досягнути внутрішнього, духовного оновлення, морального вдосконалення [14, с. 18]. Сакральним атрибутом, генетично притаманним українській нації,

є працьовитість, яку необхідно виховувати, спонукати до неї студентів у процесі підготовки до майбутньої самостійної діяльності в Новій українській школі.

Таким чином, значення терміну «традиція», точніше, його семантичний спектр, вказує на основну відмінність від усього, що можна було б підвести під це поняття. Традиція – це те, що не належить певному індивідууму, так як передано ззовні. Похідне значення асоціюється з усім тим, що пов'язано з давнім минулим, що безповоротно втратило свою новизну, незмінно і символічно є стабільним. А точне наслідування традицій інколи позбавляє багатьох від необхідності самостійно осмислювати ситуацію та приймати рішення. Кожне нове покоління, отримуючи в повне розпорядження певну сукупність традиційних зразків, не приймає і не засвоює їх у готовому вигляді, воно мимоволі здійснює їх власну інтерпретацію.

## **1.2. Сутнісні та типологічні аспекти функціонування традицій в освітньому середовищі закладів вищої освіти**

У деяких словниках традиції визначаються як елементи соціальної та культурної спадщини, що передаються від покоління до покоління і зберігаються у певних суспільствах та соціальних групах впродовж тривалого часу. В інших словниках традиції визначається як історично сформовані та передані з покоління в покоління знання, форми діяльності та поведінки, а також супутні їм звичаї, правила, цінності, уявлення. Зокрема, у сучасному філософському словнику традиція визначається як концентруючий зразок, стереотип діяльності, які шляхом тимчасової передачі забезпечують відтворення в житті людських спільнот, у діяльності нових поколінь акумульованого соціального досвіду. В енциклопедії з культурології під традиціями розуміється соціальний та культурний спадок, що передається від покоління до покоління і відтворюється у певних суспільствах та соціальних групах протягом тривалого часу. Традиції включають в себе об'єкти соціокультурного спадку: матеріальні та духовні цінності.

Культурні традиції – це не тільки набір правил етикету, це певний смисловий потік, спрямований на те, щоб показати глибину історії тієї чи іншої країни, це цінності, закладені віками, що передаються з покоління в покоління для підтримки і виявлення унікальної ментальності її жителів. Типологія традицій, заснована на критеріях реальності дії традицій в освіті, включає автентичні та неавтентичні традиції. Виділення соціально-історичної спадщини в типології тра-



дицій зумовлене необхідністю підкреслити джерело (основу) походження автентичних традицій у контексті спадкового взаємозв'язку з попередніми етапами і вказати на наближеність до нього неавтентичних традицій у процесі їх переходу до пасивного стану.

Реально в освіті спостерігається співіснування автентичних і неавтентичних традицій. Проблема полягає в стані їх балансу. Ціннісно-нормативний характер дії автентичних традицій відповідає умовам розвитку освіти загалом і не створює перепон для формування новаторства на основі кількісних і якісних інновацій. Таким чином, здійснюється продукування нових способів, форм, методів, засобів діяльності в поступальному сходженні у фаховій підготовці до якісно нового стану. Інновації збагачують традицію новими елементами і структурами, без яких вона була б приречена на стагнацію. У випадках переваги неавтентичних традицій (періоди трансформації, кризи) виникають складнощі в подальшому розвитку. Ціннісно-нормативне навантаження неавтентичних традицій суперечить змінам об'єктивних умов: воно було втрачене в більш ранній період або його нормативне введення ще не апробовано на практиці.

В антологічному розумінні процес розвитку традицій носить спрямований, незворотний характер і передбачає поступальні переходи на більш високі, якісно нові рівні підготовки фахівців з урахуванням спадкового самозбереження позитивної основи традицій. Закономірність дії традицій в освіті полягає в тому, що вони виступають умовою сталого відтворення суттєвих характеристик і одночасно є базою для формування її нової якості в ході розгортання продуктивної діяльності новаторства. Визначення традицій і новаторства як внутрішніх чинників – чергування станів сталості і мінливості в процесі руху в освітньому просторі.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми засвідчує необхідність узагальнення теоретичної бази та методологічних засад потрібних для аналізу українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX століття. Можна зробити висновок про недостатність методологічної розробки щодо використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики.

Вивчення широкого кола історичних, освітянських, мистецтвознавчих та етнографічних джерел щодо функціонування традицій як суспільно-історичного явища дало нам змогу розкрити традиції як явища та їх феномена в типологічних зв'язках, визначити поліфункціональність традицій, ідентифікуючи їх як: комунікативну, пізна-

вальну, дидактичну, світоглядну, оціночно-нормативну, інтегративну, регулятивно-креативну. Відтак, виявлено характерні зв'язки традицій з етнопедагогікою у контексті визначених у дисертації позицій. Розгляд національних традицій як вихідних українських традицій сприяло віднайденню їх оцінних градацій у вітчизняному освітньому просторі, висвітленню контекстуальної відповідності феномена традицій новій освітній парадигмі.

Окрім того, результати теоретичного висвітлення сутності традицій дають змогу стверджувати:

- розгляд традицій з точки зору «мегакультурного та метафізичного» тлумачення визначає їх сутність, засади та функції у процесі становлення;
- використання традицій як явища конструктивного твердження необхідне у періоди дестабілізації в суспільстві, а отже, в освіті, які співпали з добою кінця XIX – початку XX сторіччя;
- риси традицій дають ключ до розв'язання сутності та характерних ознак виконавських традицій;
- за типологією традиції можуть бути автентичними та не автентичними;
- традиції можуть використовуватись:
  - а) для їхнього безупинного розвитку у просторі та часі, де така безперервність пов'язана з постійним смислотворенням, що створює перспективу розвитку на початковому рівні;
  - б) для важливості діалогізму (як внутрішнього – іманентного, так і зовнішнього – трансцендентного) на рівні загальнокультурних традицій, національних традицій та індивідуальних виконавських традицій;
  - в) для засвоєння культурної спадщини минулого, що допомагає розвитку освіти в «переломні» періоди історії;
  - г) для прагнення відповідності традицій подальшим парадигмальним змінам в освіті щодо входу України до Європейського освітнього простору.

Водночас традиції у виконавстві передбачають наявність єдиного інструменту пізнання та єдиної програми, під якими розуміється напрацьована система нормативів, що містять як первинні компоненти фортепіанної діяльності (постановка руки, рухові прийоми, посадка за інструментом), так і художні завдання (сутність роботи над твором і концертне висловлювання). Систему нормативів ми розглядаємо крізь призму базисних та трансформаційних процесів щодо використання українських виконавських традицій кінця XIX –

початку ХХ сторіччя у підготовці фахівців для закладів загальної середньої освіти.

Традиції входять до культурних цінностей, які є результатом оцінки суб'єктами пізнання об'єктивно наявного соціокультурного світу з позицій значущості його явищ для прогресивного розвитку певної галузі. Багатоплановий характер традицій як суспільно-історичного явища зумовлює їх поліфункціональність. Традиції виконують наступні функції:

- 1) комунікативну,
- 2) пізнавальну,
- 3) дидактичну,
- 4) світоглядну,
- 5) оцінно-нормативну,
- 6) інтегративну,
- 7) регулятивно-креативну.

Найважливішою є комунікативна функція, яка забезпечує передачу історичного досвіду й культурних надбань від покоління до покоління, єдину мову спілкування, наступність поколінь у сфері виконавської фахової підготовки. Комунікативна функція традицій забезпечує трансмісію здобутків, застосування чи нехтуванням їх відповідно до трансформації освітянських вимог. Комунікація (від лат. *Communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. *Communico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. *Communis* – спільний) це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами. До видів комунікації відносять усну, письмову та візуальну комунікації. У свою чергу, саме спілкування можна умовно поділити на вербальне, невербальне та письмове спілкування. До невербального спілкування відносяться: мова тіла, візуальний контакт, мова жестів та ін. Саме комунікація забезпечує існування соціальної пам'яті, зберігання й передачу інформації – в межах одного покоління, а також від однієї генерації до іншої.

Пізнавальна функція сприяє накопиченню, систематизації та формалізації виконавського досвіду, виробленню алгоритму різних видів діяльності. В цій якості традиції сприяють формуванню спадку, забезпечують виникнення колективної пам'яті. Вона розкриває досягнення людства в історичному пізнанні світу.

Дидактична функція подібна до комунікативної, проте, її специфіка полягає у способах передавання набутого досвіду, що відбувається в системі «викладач-студент». Викладач немов персоніфікує

виконавський спадок та виступає носієм знання і непорушним авторитетом. Ступінь довіри студента до педагога визначає і ступінь його довіри до існуючої традиції, її прийняття чи неприйняття її як власного надбання. Тому процес успадкування тут постає в найбільш предметній та в буквальній формі та завжди емоційно- забарвлений. Зазначені функції традицій, що специфікують їх як рід культурної традиції, дозволяють сформулювати питання про культурний смисл виконавського професіоналізму, а також сутність традицій у фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва для Нової української школи.

Світоглядна, оцінно-нормативна, інтегративна й регулятивно-креативна функції є ексцитаційними в освітньому процесі закладів вищої освіти. Світоглядна синтезує в цілісну й завершену форму сукупність чинників духовного світу особи (пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінних, вольових); оцінно-нормативна реалізується через систему цінностей і норм, які є регуляторами суспільних відносин, культурно-духовними орієнтирами на певному етапі розвитку суспільства; інтегративна об'єднує людей у певні етносоціальні спільноти за традицієзнавчими ознаками. Вона діє як у рамках традицій, так і за межами наявних традиційних норм, через глобальні інтеграційні процеси у суспільстві, та зокрема в освіті, що сприяє підвищенню рівня цілісності традицій та їх організованості. Ця функція консолідує традиційні норми та посилює їх цілісність у трансмісійних процесах.

Регулятивно-креативна функція характеризується різними теоріями традиції: соціологічною, яка є носієм суспільного набутку; психоаналітичною, що долучає емоційну сферу, культурологічною, що несе в собі культурні надбання, та еволюціоністською, що терпить безперервну поступову зміну через безперечні об'єктивні умови. Враховуючи концептуальні вимоги щодо обов'язкової наявності креативності в сучасному освітньому просторі на всіх його етапах та різних її проявах можна стверджувати про винятковість цієї функції традицій.

Досить помітними у нашому суспільстві залишаються мистецькі виховні традиції українців, оскільки мистецтво містить невичерпні можливості впливати на формування людини-гуманіста, розвиток її естетичних, етичних, духовно-моральних цінностей. Мистецтво, як відомо, завжди було помітним явищем і сприяло вихованню значної кількості населення України. В ньому сконцентрована «Історична енергія народу, стійкість, багатство і краса національного духу». Вони трансформувалися в різні мистецькі жанри – пісенний, музичний, танцювальний, декоративно-прикладний та ін.

На сьогодні цікавою і малодослідженою є тема виховного впливу українських пісень на релігійний текст, так званих українських кантів (canto – з лат. співаю), які мали походження від українських псалмів. Факти свідчать про те, що канти відтворювали бажання народу і глибоко вражали українців своїм змістом. Не можливо заперечити факт, що проймаючись «... чарами естетичних цінностей, дійств, учні переконуються в тому, що мистецькими традиціями пройняті всі сфери життя, діяльності, побуту і дозвілля народу». Тонкощі різноманітних мистецьких жанрів сприяють молоді у засвоєнні моральних законів, естетичних, ідейних аспектів духовності українського народу.

Л. Бекірова [4, с. 15] пропонує нове соціокультурне «гомеостазисне» або «кібернетичне» тлумачення природи традиції, за допомогою якого з'являється ймовірність обґрунтування її ролі у виживанні етносу, у збереженні життєздатності певної соціальної спільності людей і людської цивілізації взагалі. Зокрема, гомеостазисна сутність несе в собі якнайглибше збереження набутих та перевічених часом здобутків у формі традицій. Кібернетичне тлумачення природи традицій передбачає наявність загальних закономірностей процесу передачі набутих. Звісно, що значну виховну та навчальну роль історичного досвіду втілено у культурній традиції, у формуванні певного типу особистості та її ціннісних орієнтацій, що сприяє максимально швидкому пристосуванню та адаптації до нових вимог, згідно з новими освітніми стандартами.

Відтак важливим аспектом у плані всебічного висвітлення специфіки становлення та утвердження української ідентичності традицій, на нашу думку, ефективно проводить дослідження Г. Гучко на основі Кирило-Мефодіївської традиції в українській духовній культурі упродовж IX – першої половини XIX ст., де окреслює картину особливостей її вияву в епоху княжої Київської Русі у процесі утвердження християнської релігії та морально-етичного характеру світосприйняття та філософування, віддзеркаленого у писемних пам'ятках. Автор зазначає, що у період першого культурно-національного відродження (XVI - XVII ст.) Кирило-Мефодіївська традиція сприяла формуванню етнічно-національної самосвідомості на основі збереження мови та власної культури, про що свідчить діяльність Острозького осередку, Івана Вишенського, поява перших граматик і словників давньоруської мови, висвітлює вияви основної духовної культурної традиції України в XVIII-XIX ст. у процесі утвердження національної ідеї у діяльності «Руської трійці», Кирило-Мефодіївського товариства, творчості І. Котляревського, Т. Шевченка, Г. Квітки-

Основ'яненка, М. Костомарова та П. Куліша, що є безумовним аспектом підтвердження ефективності функціонування традицій.

Неперервний процес творення, передачі елементів соціальної і культурної спадщини, а також механізм їх передавання від покоління до покоління повинен слугувати знаходженню оптимальної освітньої системи. Засвоєння соціального досвіду, яке виявляється в цілях, переконаннях та інтересах, формує ціннісні орієнтації, які є джерелом становлення особистості з притаманним їй менталітетом. На основі традицій у синтезі з культурою, соціально-політичними структурами та інститутами суспільства, усім середовищем існування людини, тобто під впливом соціокультурних чинників формується ментальність. Як соціально-психологічна характеристика вона виявляється у способі та характері мислення, світовідчуттях, соціальних та психічних установках, поведінці [46, с. 123].

Ментальність є джерелом культурно-історичної динаміки традицій, яка впливає на формотворчі внутрішні процеси. Форма вияву свідомості допомагає зрозуміти своєрідність сприймання та оцінки різноманітними групами певного суспільного явища або процесу, сприяє отриманню узагальненого і поширеного уявлення про них особистості. Водночас менталітет забезпечує єдність укорінених загальних цінностей між поколіннями. Вірогідно, вперше поняття ментальність ужив Р. Емерсон у кінці XIX сторіччя. На початку XX сторіччя поняття дістало широкого вжитку в культурі та науці, передусім у Франції, як певний результат сукупності традицій з іншими чинниками.

Що ж до української нації, то слід зазначити, що «український народ, який відзначається такими рисами ментальності, як «кордоцентричність» (емоційно-почуттєвий характер), висока емоційність, чутливість та ліризм, виявив ці риси в естетизмі (Д. Чижевський) українського народного життя та обрядовості, в артистичній вдачі, у чарівній пісенності, у своєрідному гуморі, про що писали такі видатні дослідники, як М. Костомаров, І. Нечуй-Левицький, В. Липинський та інші» [54, с. 21]. За визначенням С. Гончаренка, менталітет – специфічний спосіб сприйняття і роз'яснення (інтерпретації) нацією свого внутрішнього світу й зовнішніх обставин; виробляється під впливом багатовікових культурно-історичних, геополітичних, природно-кліматичних та інших чинників.

Українська ментальність виступає як цілісне духовне утворення (воно не має внутрішньої диференціації на економічну, політичну, моральну та інші складові), як «дух народу», що пронизує всі сфери життєдіяльності людей. Ментальність нації зберігає код нації, вияв-

ляється в національному характері, самосвідомості етносу, в різних компонентах його культури. Ментальність українського народу має такі основні риси: волелюбність, індивідуалізм, прагнення соціальної рівності, демократизм, духовний аристократизм, оптимізм, філософічність душі, глибоку релігійність, милосердя, миролюбність, щирість, душевну щедрість, працелюбність [60, с. 204-205]. Нас цікавлять індивідуалізм, демократизм та працелюбність, властиві також українським музично-педагогічним традиціям вказаного періоду.

З іншого боку, відродження та зміцнення прогресивних народно-педагогічних традицій, формування умінь спиратися на них у процесі навчально-виховної діяльності в освітніх закладах, відкритому соціальному середовищі є загальною метою етнопедагогіки у підготовці майбутніх фахівців [30, с. 52]. Українська етнопедагогіка підсилює національну спрямованість фахової підготовки студентів та зміцнює її національне підґрунтя. У сучасній педагогічній науці етнопедагогіка виділяється як окрема галузь, яка досліджує конкретні етнічні традиції виховання. Українська етнопедагогіка, як і все українське, досить довго перебувала у тенетах імперського мороку. Праці видатних вчених із етнопедагогіки не вивчалися у закладах вищої освіти, замовчувалися або просто ігнорувалися.

Якщо російський психолог Павло Блонський у 60-х роках ХХ століття міг стверджувати, що російська школа «повинна виховувати маленьких росіян», то про українську школу в цей час не йшлося через заборону всього українського. А вже виховання на «українських національних традиціях» не тільки не входило в плани радянських органів народної освіти, але й просто засуджувалося як вияв українського «буржуазного націоналізму». Наразі маємо з'єднати розірваний ланцюг. Заповнити духовну порожнечу здатна тільки цілеспрямована система заходів, впроваджена у всі ланки національного виховання в Україні, починаючи від закладів дошкільної освіти до закладів вищої освіти. Мусимо надолужити, повернути втрачене наступним поколінням українців.

С. Грица підкреслює, що народні традиції були своєрідним моральним кодексом [13, с. 26]. Етнопедагогічна теорія українського народу відбита в роботах О. Духновича, Г. Сковороди, К. Ушинського. Внеском в українську етнопедагогіку стали праці А. Богуш, Я. Бурлаки, П. Ігнатенко, Н. Кавалерової, О. Ковальчук, В. Кузя, Т. Майбороди, Т. Мацейків, Ю. Руденка, В. Сухомлиньського, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, Є. Сявавко, З. Сергійчука, В. Скуратівського, Д. Федоренка, Л. Юда та ін. [53, с. 123]. Освітні традиції кожного народу

мають власну своєрідність, яка відображає особливості буття етносу. Кожен народ має свій підхід до вирішення освітніх проблем. Етнокультурні джерела зберігаються в освіті. Система освіти транслює культуру суспільства, враховуючи полікультурність цивілізації.

У різні часи розвитку суспільства народні традиції виховання були близькими багатьом відомим педагогам. Зокрема, вони знайшли своє віддзеркалення в педагогічній спадщині Я. Каменського, Й. Песталоцці. Народні педагогічні теорії українського народу глибоко розкрито в педагогічній спадщині Г. Сковороди, О. Духновича, К. Ушинського. Фундаментальне значення для дослідження проблем національної духовної культури має етнопедagogічна спадщина педагогів, етнографів, письменників: Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, Олекси Воропая, Михайла Драгоманова, Григорія Ващенка та ін. Теоретичним і практичним внеском в народно-педагогічну теорію нашого часу є праці та діяльність Василя Сухомлинського. Основою сучасних досліджень проблем етнопедagogіки стали праці українського етнопеддагога Михайла Стельмаховича [50, с. 121].

Звернення до народно-педагогічних теорій та традицій було близьке Софії Русовій, яка стверджувала, що національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили дадуть оригінальні самобутні скарби для вселюдського поступу [47, с. 143]. «Кожна нація має в собі національні риси, що так виразно відрізняють її від інших націй. Тут і звичаї, і мова, і психічний склад думок, і фізичні особливості, і все, що складає ґрунт відокремлення кожної нації, кожного народу. І коли нація, або народ, творить щось, то витворене буде мати всі ознаки його національного духу, національного генія.» Ця сентенція належить відомому українському педагогу та психологу Якову Чепизі. Всі європейські народи мають багато спільних педагогічних форм, але кожен народ переслідує власну мету, притаманну тільки йому [50, с. 44]. За К. Ушинським: «Виховання, створене самим народом і засноване на народних починаннях, має таку виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях, чи запозичені в іншого народу» [58, с. 52]. Таким чином, перевага віддається етнокультурним традиціям.

Етнокультура як сукупність гуманістичних, ідейно-моральних, естетичних цінностей реалізується особистістю в процесі творення етносоціальною спільністю культурного потенціалу суспільства. Ієрархія стереотипів, правил, культурних канонів, світоглядних на-



станов, характерних для етносу є нічим іншим, як етнічними традиціями. Етнічні традиції не створюються на голому місці, а є органічним поєднанням запозичених від попередників елементів і набутих нових рис. Етнічні традиції є визначальним компонентом національної спадщини. Цінність етнічних традицій у природних властивостях народу. Поняття етнічних традицій має в собі моральні, естетичні, та психолого-світоглядні аспекти. Так, В. Антонюк пропонує етномузикологічну концепцію виховання особистості, творця етнокультурних цінностей, орієнтує на історично достовірну систему пріоритетів щодо української професійної традиції.

Таким чином, виховний вплив етнотрадицій українців полягає в тому, що вони мають:

- бути в основі національного змісту освітнього процесу;
- служити формою етнокультурного самозахисту нації;
- виступати засобом виховного впливу на особистість;
- сприяти міжетнічній взаємодії в українському суспільстві;
- стояти на захисті етнічної самоідентичності народу;
- орієнтувати на професійне самовизначення молоді відповідно до традицій регіональних промислів, виробництва загалом, різних видів мистецтва тощо.

Виховні етнотрадиції українців втілюють у собі найкращі духовні надбання попередніх поколінь впливають на сучасний моральний стан нації, являються унікальним педагогічним явищем.

Теоретичною основою освітньої діяльності сучасності повинен стати новий національно-культурний зміст: звернення до коренів етнопедагогіки, що з'ясовує ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній діяльності, досліджує встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою; вивчення імен та діяльності забутих та замовчуваних видатних українців [31, с. 48]. Недарма науковці освітньої галузі багатьох країн світу констатують вияв основоположної закономірності: держава, яка створить найбільш ефективну освітню систему для максимального розвитку інтелектуального і морально-почуттєвого потенціалу своїх громадян стане у світі державою-лідером. Враховуючи те, що ще Павло Алепський відзначав традиційне прагнення українців до науки, яке виявлялось також у тому, що селяни започатковували та утримували школи та вчителів, ми сподіваємося, що реформування освітнього середовища в нашій державі надасть можливість потужного розвитку Україні.

Традиції української етнопедагогіки творчо розвинув видатний філософ Григорій Сковорода. Він гостро засуджував відірвану від практичного життя систему виховання, яка ігнорувала природу дитини, пригнічувала в ній людські нахили й прагнення. У той час деякі українські поміщики та старшини віддавали перевагу «модному» вихованню, досить часто далекому від справжнього пізнання життя, забуваючи свої національні традиції. Григорій Сковорода нагадував їм: «Якщо ти українець, будь ним. Якщо ти поляк, то будь поляком. Ти німець? Будь німцем. Ти француз? Будь французом. Татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і своєю мірою, і все прекрасне, що чисте, природне, тобто непідробне».

Значний внесок в етнопедагогіку зробили українські письменники Тарас Шевченко, Іван Нечуй-Левицький, Панас Мирний, Леся Українка, Іван Франко і Михайло Коцюбинський, які зберегли для нас джерела народної мудрості, де відображені й народні педагогічні погляди. Маємо також праці видатних педагогів, які замовчувалися довгі десятиліття. Це праці Софії Русової, Костянтина Ушинського, Григорія Ващенка та багатьох інших.

У кожному понятті розрізняють його зміст і обсяг. Зміст поняття традиції криється у сукупності суттєвих ознак, згідно з якими проводиться узагальнення та об'єднання у певні логічні послідовності. В сенсі традицій зосереджених у відібраному вивіреному часом досвіді, звернення до якого дозволяє виділити два змістові напрямки: знаннєвий та практичний. Знаннєвий напрямок формується як «інформаційний масив», який віддзеркалює усі сфери суспільного життя, де передається від покоління до покоління «мудрість усіх пластів суспільства» [53, с. 35]. Практичний напрямок засвідчує, що традиції збагачуються у процесі діяльності, де віддзеркалюється стратегія діяльності, їх форми, методи та прийоми. Виправдані норми та зразки традиції, а також досвід емоційно-ціннісних відносин виявляються в діяльності.

Сенс традицій лежить у площині послідовної передачі низки усталених напрацювань від покоління до покоління. Важливими компонентами традицій є елементи – носії суттєвих ознак, які характеризують приналежність до певної нації [33, с. 44]. Суттєві ознаки традицій виявляється у наявності сегментів щодо їх спадковості, передачі між поколіннями найбільш принадних надбань, власне їхнім механізмом є трансмісія – спосіб передачі інформації від людини до людини, від одного соціуму до іншого усним шляхом, шляхом друку, аудіозаписів, відеозаписів, які знову повертаються до людини.

Виникнення традицій зумовлене, з одного боку, соціально-культурною спадщиною історично накопиченого досвіду, з іншого боку – природою людини та її здатністю до успадкування. Відповідно традиція – це своєрідна соціальна естафета, що забезпечує спадковий зв'язок поколінь.

У формуванні традицій беруть участь:

- 1) когнітивні структури (І. Касавін),
- 2) стереотипізовані структури свідомості (К. Чистов),
- 3) установки та ідеали (А. Антонов),

4) накопичені змістові зразки відчуття, мислення та поведінки (С. Шацький). Проте традиції – змінний феномен. Динаміка їх наповнення функціонує в двох вимірах – у «вертикальному та горизонтальному» [59, с. 81]. Перший дозволяє розглядати їх згідно з логікою законів історичного розвитку. В даному випадку їх динаміка може моделюватись як певна зміна етапів. Спершу традиції зароджуються, з'являються значимі ідеї, на основі яких створюються програми та діяльності та поступово формується інформаційний масив. Далі має місце прогресивний розвиток традицій, що веде до певного їх визнання та певним чином трансформує традиції новими елементами, не порушуючи, при цьому їх фундації. Кореляція старого та нового забезпечується толерантним підходом до цінностей досвіду, що набув традиційного характеру.

Природним та можливим є також регрес традицій, коли зникає зв'язок між ними та соціально-культурними умовами. В результаті вони втрачають свою значущість для більшості їх носіїв. Досвід, зафіксований в традиціях, відтворюється механічно як дещо звичне. З розвитком старе у змісті традицій поступово змінюється новим.

Виникнення, в свою чергу, нових традицій не означає втрати старих, зароджених в історичному минулому, вони збагачуються в нових умовах розвитку. Йдеться про її «горизонтальну» динаміку, зумовлену процесами формування прогресивних культурно-історичних та педагогічних реалій. Зв'язок традицій з особистим впровадженням досвіду крізь призму суб'єктивного розуміння ця динаміка не призводить до кардинальних змін в основі традицій, а забезпечує функціонування їх варіантів. Варіативне функціонування як органічний «спосіб існування традицій» [51, с. 75], робить їх стабільними, а їх динаміку перманентною. Відповідно «горизонтальний» та «вертикальний» виміри відкривають у традиціях протилежні властивості: перервність та перманентність, дискретність та континуальність (В. Налімов).

Тож, традиції є органічним елементом соціально-культурних реалій, які одночасно можуть мати об'єктивну та суб'єктивну природу, концентрувати в собі одночасно історично вивіреним досвід і віддзеркалювати ціннісний вибір особистості, як його носія. Традиції є перервними та нескінченними, змінними та сталими, тобто в них функціонують та діалектично взаємодіють старе та нове. Все це дозволяє також розглядати традиції як діалектичне продовження інноватики.

Ці критерії наповнюються в педагогіці специфічним сенсом – у професійно-педагогічній свідомості освітянські традиції виявляються під впливом соціально-культурних та особистісно-психологічних факторів. Свідомість породжує, з одного боку, педагогічні цінності та ідеали, з іншого боку – виконує соціокультурне замовлення у системі освіти, що слугує орієнтиром для відбору та успадкування педагогічних поглядів та практичного досвіду.

Конструкція педагогічних традицій складається із взаємозв'язку педагогічної аксіології, теорії та практики. Аксіологія віддзеркалюється у ментальних структурах, має глибоке соціально-культурне коріння попри це стикається з соціокультурним контекстом та педагогічними традиціями. Відбувається трансформація зовнішніх факторів у власне педагогічні, що визначає соціально-культурні орієнтири для концептуально-теоретичних розробок сутності освітянського процесу, його мети та результатів, позицій суб'єктів, характеру взаємин, сторін та засобів спілкування, для практичної реалізації теоретичних конструкцій. Основою для вирізнення педагогічних традицій може слугувати будь-який елемент освітнього процесу.

В педагогічних традиціях необхідно виділити ядро, яке містить давно визнаний досвід та пріоритетні уявлення сучасності, при цьому воно є консервативним, а його динаміка відстежується в межах достатньо тривалого часового проміжку. Оболонка легко видозмінюється, що відбувається внаслідок особистісного та суспільного опанування традицій або їх історичної динаміки.

У педагогічному аспекті поняття «традиція» трактують як систему, що має національно-культурний, високоморальний характер, яка входить до культууро-традицієзнавчого аспекту. С. Гончаренко визначає традиції як «елементи соціальної й культурної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві в цілому чи в окремих соціальних групах. Традиція виявляється у вигляді усталених стереотипізованих норм поведінки, звичаїв, обрядів, свят, морально-етичних елементів тощо» [10, с. 333].

Поняття традицій увійшло в педагогіку та використовується для окреслення стійких процесів, тенденцій та явищ, що існують тривалий час та займають певне місце в педагогічній спадщині. Треба відзначити, що дослідження педагогічних традицій [30; 31; 40; 43] містять опис ідей, цінностей, методів, критеріїв освітянського процесу, що передаються від одного покоління педагогів до іншого. Р. Вендровська, осмислюючи проблему теоретичного обґрунтування традицій у педагогіці, розглядає їх як закон, що фіксує стійкі зв'язки між педагогікою, соціумом та культурою, як історично змінний «засіб розвитку людської культури, зокрема й освіти». Висновок авторки щодо соціально-культурних зв'язків педагогічних традицій, на нашу думку, має методологічне значення та відкриває перспективи їх вивчення на різних рівнях та в різних аспектах: змістовому, функціональному і структурному.

Аналіз традицій як явища дав нам змогу виявити сутність їх характеристик та трактувати педагогічні традиції як феномен, що виражає об'єктивний послідовний зв'язок, завдяки чому унаслідуються думки щодо цілей, завдань та сутності педагогічного процесу, засобів та механізмів реалізації мети, характеру взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Педагогічні традиції слід розглядати як специфічний вияв феномена соціально-культурної спадщини, як засоби передачі від покоління до покоління педагогів значущих концептуально-теоретичних градацій та прийомів [40, с. 14].

Перспективність дослідження традицій як феномена кінця XIX – початку XX сторіччя ми вбачаємо:

- 1) у необхідності їхнього безупинного розвитку, пов'язаного з постійним смислоутворенням, яке створює перспективу розвитку на «матричному» або генному рівні;
- 2) у наявності діалогізму (як внутрішнього, іманентного, так і зовнішнього, трансцендентного) на рівні загальнокультурних традицій, національних та індивідуальних виконавських традиційних вимог;
- 3) у прагненні адекватності інтерпретації творів, яке обумовлене подальшими парадигмальними змінами в освіті, які спираються на традиції;
- 4) у засвоєнні традицієзнавчої спадщини минулого, що дає позитивні наслідки у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

У сфері сучасної освіти все більше відстежується чітка тенденція повернення до традицій вітчизняної освіти та культури. Головним завданням підготовки сучасного фахівця мистецької спеціальності,

поряд із професійною підготовкою є виховання особистості, якої ми вважаємо за необхідне формувати на засадах традиційно-зберігаючих та творчо-обновлюваних начал, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток держави у майбутньому. Наразі дуже гострим є питання використання традицій у підготовці фахівців саме в час інтеграційних процесів в освітній системі. Підготовка фахівців буде ефективнішою за умови етноцентризму – подачі навчального матеріалу студентам крізь призму традицій і цінностей свого народу, тобто важливо не розгубити своїх напрацювань на шляху до європейських.

Слід зазначити, що в історичному ракурсі ми маємо напрацювання у яких висвітлюються питання звичаєво-правової традиційної культури українців XIX – початку XX ст. М. Гримич, на підставі вивчення широкого кола історичних, етнолінгвістичних, етнографічних та історико-правових джерел проводить комплексне дослідження особливостей формування та становлення звичаєво-правової культури українців. Автор розглядає та аналізує особливості українського звичаєвого інституту власності, де територіальні межі дослідження охоплюють усі етнічні території українців. У цій роботі вперше обґрунтовано взаємозв'язок особливостей народно-звичаєвої культури з ментальністю українців, що складає один з традиційно-знавчих аспектів.

С. Кулинич у своєму дисертаційному дослідженні виявляє прояви і вплив міфологічно-ігрової культурної традиції на певні рівні художньої структури сучасного дитячого фольклору, встановлює статус міфологічної основи сюжетів та мотивів, жанрів дитячої усної культури, характеризує спосіб об'єктивації сакрального в усній дитячій традиції. Український дитячий сучасний фольклор розглядається як неоднорідне та неоднозначне явище, що має стійкі традиції [27, с. 16-18].

Науковцем Ю. Шутенко досліджується фольклорна традиція у ракурсі взаємодії усної колективної творчості з письмовою індивідуальною на прикладі порівняльного вивчення українського словесного фольклору та поезії В.Голобородька. Автор розкриває багатоаспектність фольклорно-літературного взаємозв'язку, аналізує особливості трансформації української народної наративної традиції, З'ясовано семантичний зміст поетичних символів митця у порівнянні з їх трактуванням у народній творчості й усталеними формулами фольклорної традиції [61, с. 14].

Привертає увагу соціологічне дослідження функціонування культурної традиції (К. Настояща), де авторка з'ясувала інноваційно-інституційні процеси, ініційовані культурною традицією та структурною архітектонікою її складових, розвинула положення структурно-функціонального аналізу та поглибила соціологічну інтерпретацію поняття «центральної зони культури». Здійснено топологічне дослідження культурної традиції та висвітлено її соціальні механізми, зокрема діяльність соціальних груп різних типів субкультур. Запропонувала системну класифікацію типів субкультур та удосконалила соціологічну інтерпретацію поняття культурної форми як продукту діяльності субкультури, розробила типологію культурних форм, сформулювала теоретико-методологічний концепт культурної традиції, який є гіпотетичною моделлю її функціонування. Запропонований концепт науковець презентує як культурну традицію, трансчасовий, багатолінійний, креативний процес, що є базовим елементом системи культури грає роль чинника соціальних трансформацій та ініціатора інноваційно-інституалізаційних процесів [61, с. 6].

Значний інтерес представляє розвідка: традиція і сучасне в українській культурі, де простежено генезу музично-теоретичної думки в Україні XVII ст. В ній проаналізовано особливості використання традицій та новаторства у творчості українських композиторів XX ст., висвітлено роль освітньої традиції та оточення у формуванні особистості Г. Хоткевича – прозаїка, драматурга, критика, мистецтвознавця, композитора, скрипаля та бандуриста, хормейстера, диригента, актора, режисера, етнографа, історика, педагога [45, с. 12].

У збірці статей під назвою «Музичне мистецтво: традиції, досягнення, перспективи» розглядаються питання розвитку українського музичного мистецтва широкого історичного періоду – від XVII до XX ст. Окремі статті присвячені розмаїттю жанрових і стильових тенденцій сучасної музичної педагогіки. Конкретні музикознавчі проблеми розв'язуються у багатогранному культурологічному контексті з урахуванням досягнень суміжних видів мистецтв і сучасної науки, що дозволяє висвітлити перспективні тенденції розвитку музичної культури та теоретичні проблеми музично-педагогічної діяльності.

Окремі мистецтвознавці [58, с. 498-521] з'ясовують особливості життя народу, національного традиційного одягу, харчування, етнічної символіки матеріальної культури та фольклору: замовлянь, української народної прози, пісенної епіки, музичного фольклору, народного інструментарію. Ними даються традиції народного мистецтва, зокрема, гаптування, лозоплетіння, стінопис, писанки, ви-

шивки тощо, подано відомості про народні знання та вірування, календарні звичаї та обряди, а також народний етикет, окреслено контури трансформації річної звичаєвості за останні століття. Особливу увагу приділено ролі церкви в етнічній історії України, культовим спорудам та національним особливостям храмовлаштування.

В дисертаційній роботі Т. Прокопович досліджується функціонування національної традиції у релігійному мистецтві української діаспори другої половини ХХ століття [42, с. 15]. Нею розглядається культуротворчий процес української спільноти у сучасному суспільстві, що базується на взаємодії національної традиції та інонаціональних культурних цінностях. За умов інонаціонального середовища формуються та розвиваються різно-направлені світоглядні орієнтації етнічної групи, спрямовані на національне самоствердження, які відбиті у творчості митців-емігрантів, а також конкретизуються в провідних естетичних напрямках релігійного мистецтва української діаспори другої половини ХХ ст. – консервувальний, синтезувальний, трансформувальний. Також виявляються методи інтерпретації національної традиції: реставрація, модифікація та метаморфоза.

У монографії Ірини Волицької досліджуються театральні елементи у календарній та родинно-побутовій обрядовості українців Карпат кінця ХІХ – початку ХХ ст. Відзначаються основні види народно-драматичної творчості, аналізуються їх естетичні, образно-художні особливості. Народно-драматична творчість українців Карпат простежується у контексті загальноукраїнської традиції. У нарисі Олекси Воропая висвітлюється як готувалися до Свят-вечора і як зустрічали Різдво Христове, як гуляли Масляну і як поводитися у Великий піст, як святкували Великдень і які розваги припадали на Івана Купала – про це йдеться у виданні, яке знайомить з багатим і різноманітним світом народних звичаїв, за якими жили українці з давних-давен до нашого часу. Звичаї, що дісталися нам у спадщину від дідів-прадідів, не втратили свого значення й сьогодні. Збагачені кращими зразками народної творчості – обрядовими піснями, віршами, легендами, – вони є найдорожчою скарбницею духовної культури українського народу.

У праці «Українська етнічна нація» Микола Горелова, Олександр Моця, Олег Рафальського автори цієї книги, у продовження своїх попередніх досліджень, розглядають цікаву і ще не до кінця вирішену проблему формування сучасної української нації, акцентуючи увагу не на політичній, а на етнічній складовій, відслідковуючи шлях попередників сучасних українців від ХІХ ст. до сьогодення.



Варто згадати, що у навчальному посібнику «Українське народознавство в іменах» (В. Качкан) відтворюється життєвий і творчий шлях декількох десятків видатних постатей української духовної культури. Серед невідомих і малознаних імен – письменники, публіцисти, історики, фольклористи, етнографи, просвітницькі та культурно-громадські діячі І. Крип'якевич, Б. Стебельський, Є. Чикаленко, І. Огієнко, Ю. Целевич, О. Огоновський і багато інших. Чимало імен нашої минувшини автор уперше повертає зі спецархівів до читачів, аби вони мали змогу прилучитися до невичерпного джерела української духовності. До другої частини цієї книги автор залучає маловідомі або й зовсім незнані імена письменників, учених, суспільно-громадських і просвітницьких діячів, які своєю самовідданою працею й безмежною любов'ю до Батьківщини прислужилися рідному народові у формуванні його самосвідомості, – Олександра Грушевського, Кирила Студинського, Миколу Голубця, Володимира Левицького, Федора Вовка, Олену Кисилевську, Михайла Пачовського, Євгена Маланюка та багатьох інших. Навчальний посібник написаний на основі архівних джерел та малодоступних матеріалів.

Потужною є праця академіка Філарета Колесси «Історія української етнографії», яка присвячена історії етнографії та фольклористики. Робота не була опублікована за життя автора і зберігалася в єдиному примірнику в Національних архівних наукових фондах рукописів та фонозаписів ІМФЕ ім. Т. М. Рильського НАН України. Проте праця не втратила своєї актуальності і донині. Вона є не лише унікальним джерелом для науковців з історії української етнографії, а й буде цікавою для студентів та широкого загалу вчених-гуманітаріїв.

Книга «Українська душа» становить собою збірку оригінальних досліджень української ментальності – специфічного світобачення нашого народу, яке значною мірою впливає на його «вибір» власної історичної долі. Подаються чотири статті відомих учених української діаспори – «Українська емоційність» Євгена Онацького, «Світovidчування українця» Олександра Кульчицького, «Родина і душа народу» Богдана Цимбалістого, «Душа і пісня» Миколи Шлемкевича, – а також короткий бібліографічний огляд до теми Володимира Дорошенка. Цим працям передують вступна стаття Вікторії Храмової «До проблеми української ментальності», в якій критично розглядаються вміщені дослідження та обґрунтовується актуальність даної проблематики, особливо у зв'язку з процесами суспільно-політичного життя сучасної України.

Дохристиянські вірування наших предків у плані свого розвитку у часовому просторі включали такі релігійні форми як анімїзм (вірування в добрих і злих духів), поклоніння Роду і Рожениці (втілювачам творчих сил природи), віру у велику кількість богів. Вони знайшли своє відтворення у легендах, колядках і щедрівках, народних звичаях і обрядах, усталених етичних нормах. З прийняттям християнства в Київській Русі все це доповнилось новим змістом. Оновлений релігійний світогляд українців виявляється в їх моралі, яка, як і в найдавніші часи, базується на працьовитості, скромності, дбайливості, доброзичливості, ввічливості та інших чеснотах.

Слід зазначити, що останнім часом проведено фундаментальні дослідження лірницьких традицій щодо (О. Богданова) [5, с. 14], художньо-світоглядних (М. Северинова) [43, с. 12], етико-світоглядних (В. Шостак), обрядових пісенних (В. Осадча), вокального мистецтва як культурологічного феномена (В. Антонюк), вокальних національних традицій релігійного мистецтва (Т. Прокопович) [31, с. 16], скрипкових, театральних мистецтва [51, с. 12], сакрального мистецтва [55, с. 75-91], кобзарських традицій [40, с. 112-131], трубного виконавства, функціонування культурних традицій, щодо введення духовної музики в заклади загальної середньої освіти школі у ракурсі традицій та новацій, виконавських традицій інструментального кшталту як різновиду культурної традиції.

Аналіз даних розвідок дає нам право стверджувати, що означена проблематика актуальна і сьогодні. Так, ми вважаємо, що трансчасовий, багатолінійний, креативний процес функціонування традицій грає роль чинника подальших трансформацій традицій у сучасному освітньому просторі, що наразі необхідне виявлення та обґрунтування таких методів інтерпретації традицій, як реставрація, модифікація та метаморфоза, кожен з яких має свої реалії щодо розгляду феномену традицій.

Наукові розвідки щодо лірницьких, художньо-світоглядних, етико-світоглядних, обрядово-пісенних, вокальних, релігійних, скрипкових, театральних, культурних, кобзарських традицій, сакрального мистецтва, трубного виконавства дають можливість багатоаспектного аналізу сутності, змісту та методології традицій у їхньому багатогранному вимірі щодо використання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Місце і роль мистецьких національних традицій досліджується у ряді праць українських музикознавців. Розглядаючи традиції у контексті етномистецтвознавчої спрямованості, І. Ляшенко відзначає

«безперервність і довготривалість» національних традицій мистецтва, «цілісність пізнання» національної самобутності сприйняття митця у контексті традицій. С. Грица, А. Іваницький характеризують значення українського фольклору у становленні та функціонуванні традицій. І. Юдкін акцентує увагу на взаємозв'язку традицій в культурі, трактуючи її як «взаємоінтерпретацію», як діалог культур. О. Зінькевич підкреслює аспекти творчого оновлення традицій у жанрі симфонії. Осмислення питань взаємозв'язку традицій та новацій всебічно досліджується мистецтвознавцями М. Нехлюдовою та Н. Шахназаровою.

Відповідно до сучасних наукових уявлень традиції розглядаються як певна амбівалентність, що складається зі стереотипу та новації (Ю. Левада). Проте, на наш погляд, беззаперечним «індексом» традицій є норматив, який забезпечує їх певне усвідомлення. Як підкреслюють Є. Абрамян, А. Антонов та ін., руйнування одних норм завжди супроводжується створенням нових і є специфічною особливістю традицій. Отже, нормотворчість має роль «механізму культурогенезу, забезпечуючи збереження системи загалом в умовах її «сталого нерівноваги» (Є. Абрамян). Стосовно культурного фонду успадкування, наступності традиції виступає інтегративним началом, що організовує культурну структурну систему. Для самої ж культури вона є соціальною інформаційною складовою, «яка завдяки відповідному відбору індивідуального досвіду і перетворенню його в досвід колективний фіксується в різноманітних групових стереотипах діяльності. Процес відбору і перетворення здійснюється саме завдяки «інститутам традиції» (А. Шушарін).

Сучасні дослідники українського педагогічного процесу XIX століття Л. Березівська, М. Веркалець, Я. Грицак, С. Дмитренко, Н. Побірченко, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та інші саме із зростанням впливу ідей національно-культурного відродження пов'язують активізацію пошуків у педагогічній теорії і практиці України другої половини XIX століття щодо ролі і місця освіти у розвитку суспільства, розробки національної моделі школи, яка була б здатна забезпечити суспільний прогрес держави, розробку і впровадження ефективних методів навчання. Така неповторність, своєрідність української педагогічної думки другої половини XIX ст. зумовила і особливий етап розвитку національної педагогіки, який О. Сухомлинська розглядає «як культурний, народницький».

Отже, посилення етнічної самосвідомості у другій половині XIX початку XX століття виразилося в прагненні українців зберегти са-

мобутність, мову, унікальність своєї культури, історії, особливості ментальності. Ці процеси викликали потребу усунення створених протиріч між досягненнями багатовікового культурного та педагогічного досвіду українського народу та суспільними деформаціями, національним нігілізмом другої половини XIX століття. Подолання цього протиріччя значною мірою покладалося на становлення і розвиток української етнопедагогіки, яка містила унікальні механізми формування у дітей і молоді системи національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

### **1.3. Традиційні гуманістичні ідеали освітнього простору України**

Поняття гуманізм, освіта, культура, наука, прогрес є тими аксіологічними універсалами, які не тільки взаємодетерміновані, але утворюють той цілісний динамічний універсум, в центрі якого знаходиться Людина. Саме центричність людського становища надає аксіологічної змістовності цим взаємопов'язаним складовим людського універсуму, а також визначає аксіологічний характер буття людини. В процесі багатоетапного еволюційного розвитку людства характер людської життєдіяльності поступово трансформувалася від синкретизму до множинної диференціації і багатовекторної поліструктуризації.

Сучасні інтеграційні процеси в різних сферах людського життя стали своєрідним викликом в ситуаціях, коли окремі елементи цілісної структури стали набувати центристських ознак в людському універсумі, надаючи людині безліч уніфікованих функцій. Але проблема полягає в тому, що в мережі невпинно зростаючих технічних інновацій інтеграція на засадах економічної доцільності, матеріальної вигоди, корпоративних інтересів, галузевих потреб, політичних розрахунків тощо, активізувала і почала прискорювати процеси дезінтеграції в різних сферах людського життя, зокрема в системах соціально-культурних цінностей, моральних пріоритетів, світоглядних спрямувань. Технізація як стиль мислення набирає сили і масштабу, і все більше охоплює як освітянський, так і весь гуманітарний простір, перетворюючи техніку, економіку, політику із засобу на мету. Ці сучасні ознаки горизонтального розвитку (який радше характеризує не стільки розвиток, як зміни) мають бути урівноваженими вертикаллю духовного зростання людини, яке і визначає як рівні культурного, так і ступені (перспективи) цивілізаційного розвитку.

Прискорене розширення меж матеріального світу, зміщення аксіологічних акцентів в бік прагматизму, технізації, матеріального накопичення поступово знецінює людські якості, девальвує моральні цінності. Людині, щоб не втратити здатність відокремлювати себе і інших поміж матеріальних об'єктів, щоб не загубитися в безмежному надлишковому майновому просторі, насиченому стандартизованими товарами, технічними пристроями і багатофункціональним інструментарієм, варто зберігати в собі спроможність «долати матерію духом». Але для цього освіта має залишатися епіцентром культури, а відтак і наукового поступу.

Освіта як форма безпосереднього зв'язку поколінь, що здійснюється за умов передавання, оновлення і збагачення духовно-практичного і соціокультурного досвіду, завжди мала на меті формування креативної особистості, здатної до самореалізації на основі трьох головних взаємопов'язаних людських властивостей – почуття, воля, розум. Давньогрецька філософська парадигма єдності: краса – добро – істина, зумовили гуманізм освітянської концепції, що базувалась на нерозривності естетичного – етичного – пізнавального. В контексті цієї єдності в кожний віковий період життя людини здійснюється процес накопичення, розвитку, переосмислення науково-практичних, морально-правових, культурно-мистецьких знань і світоглядних орієнтирів. Тим самим утворюється система індивідуальних життєвих цінностей, що забезпечує сталий розвиток духовного буття особистості.

Традиційно в українській музичній педагогіці одним з основних її аспектів є гуманістичне спрямування у підготовці майбутніх вчителів для закладів загальної середньої освіти. У цілісному педагогічному процесі вчитель виконує дві функції – адаптивну і гуманістичну. Адаптивна функція пов'язана з підготовкою учня до певної соціальної ситуації, конкретних запитів суспільства, а гуманістична – з розвитком особистості вихованця, його творчої індивідуальності.

У праці педагога завжди має мати місце гуманістичне, загальнолюдське начало, яке скеровує його не лише на знання, а й на особистість школярів. Гуманістична педагогіка розглядає знання як засіб і умову усвідомлення людиною свого місця в житті, виховання в неї почуття власної гідності, незалежності та свободи. Така педагогіка йде до своєї мети, опираючись на можливості людини, її творчий потенціал, а не на авторитет влади та примусу. Її основне завдання – виявити, розкрити й розвинути все цінне у школярів, а не сформувавши звичку до послууху чи смиренності. Визнання права особистості на

свободу, щастя, духовний і фізичний розвиток стає складовою педагогічного кредо як системи педагогічних цінностей сучасної української школи. Це передбачає реалізацію особистісно зорієнтованого виховання, надання учню допомоги у його саморозвитку і самоформуванні своєї особистості.

В освітній галузі традиції мають основні стрижневі ознаки, які виявляються в різному дозуванні:

- індивідуалізація, що передбачає організацію навчання, коли добір способів, прийомів, темпу навчання зумовлюється врахуванням індивідуальних відмінностей кожного студента, рівня його розвитку, здібностей до навчання (загальних, спеціальних), тобто індивідуальних показників швидкості та якості засвоєння програмових вимог;
- демократизація освітнього процесу, як детермінанти гуманізації освітнього простору. Логічним розвитком індивідуалізації навчання є особистісна орієнтованість в освітньому процесі.

У контексті психолого-педагогічних традицій принцип особистісної орієнтації має на меті таку організацію освітнього процесу, де викладач та студент взаємодіють, співпрацюють як особистості, як суб'єкти діяльності. Для викладача провідною є орієнтація на особистість студента, створення умов для його оптимального розвитку, а зміст предмета та методи навчання є для такого процесу засобами [12, с. 42]. Особистісний підхід передбачає розвиток та саморозвиток особистості із врахуванням її індивідуальних особливостей, визначених на діагностичній основі, та можливостей розвитку та саморозвитку. Йдеться про особистісно зорієнтований підхід, який створює умови для розвитку та саморозвитку особистості згідно з новою освітньою парадигмою.

Індивідуалізація є важливою складовою гуманізації освіти. Гуманізм в освіті передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного студента, зокрема його прагнень та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру. Складовою гуманістичного виховання є й виховання патріотизму. Як зазначає Г. Балл патріотизм має виступати, з одного боку, як усвідомлення й узагальнення найпростіших почуттів прихильності до близьких людей, рідної мови тощо і, з іншого боку, як специфічне втілення і конкретизація загальнолюдських цінностей і водночас тенденція до їх збагачення своєрідними здобутками національної культури. За такого підходу любов до Батьківщини не протиставляється іншим цінностям, не обтяжується негативними емоціями

й настановленнями щодо інших народів і водночас наповнюється позитивним змістом – тим багатшим, чим більш дотична людина до національних (а також і до світових) культурних надбань. І, мабуть, найголовніше у патріотизмі – почуття особистої відповідальності за долю своєї Батьківщини, намагання зробити свій внесок у її процвітання як гідної складової світового співтовариства [3, с. 50].

Гуманізація освітнього простору – є актуальним для сучасних парадигмальних вимог, яку неможливо не помітити серед положень традиційної освітянської галузі кінця XIX – початку XX сторіччя [62, с. 103]. Гуманізм був визначальною якістю провідних педагогічних думок в Україні. Зокрема, О. Васильєва наголошує на необхідності гуманізації освіти в сучасному освітньому просторі відповідно до концептуальних положень державної національної політики та підкреслює виховний потенціал національно-культурних традицій українського народу як педагогічного чинника оздоровлення нації.

Гуманізація освіти в Україні ґрунтується на поєднанні глибоких гуманістичних традицій вітчизняної педагогічної думки та гуманістичного досвіду зарубіжної прогресивної педагогіки. Сучасна педагогічна наука наголошує на необхідності гуманізації освіти. Вона стверджує, що виховні моделі ефективні за умови, коли в їх основі лежить філософія національно-культурних цінностей, а пріоритетні напрямки розвитку освіти та виховання формуються із врахуванням найбільш актуальних для особистості та суспільства, проблем. Сьогоднішня практика свідчить про необхідність введення до освітнього процесу закладів вищої освіти новітніх досягнень у галузі передачі та засвоєння інформації, які призводять до підвищення рівня технологічного забезпечення освітнього процесу. Та, на жаль, ці нововведення відбивають погляди спрощеного розуміння гуманізації освіти, але далеко не повною мірою розв'язують цю проблему.

Гуманістичний характер освіти означає, що вона відповідає принципам універсальності та фундаментальності і максимально спрямована в бік розкриття потенційних можливостей студентів [12, с. 205]. Для розв'язання цих питань необхідно, щоб сучасна освіта стала механізмом ретрансляції цінностей, норм, ідеалів та змісту буття, засобом відтворення специфічного «національного світу», куди безперечно входять традиції. Гуманістична основа, гуманістична спрямованість вищої освіти повинна гарантувати збереження, збагачення і сталий розвиток та саморозвиток цілісної людини незалежно від фахового спрямування – саме в цьому і полягає її єдина аутентична сутність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про зростаючий інтерес до проблеми гуманізації освіти. Важливе місце посідають теорія особистісно орієнтованого навчання та виховання (І. Якіманська, 2002; І. Бех, 2006) і проблема становлення гуманних взаємовідносин в учнівському колективі (А. Гончаренко, 2003; М. Коган, 1988;). Одне з провідних місць у процесі гуманізації освіти відводиться єдності виховання і навчання (А. Джуринський, 1999) та проблемі формування духовної культури особистості (І. Зязюн, 1997; В. Зінченко, 1998).

Варто зазначити, що С. Ніколаєнко в монографії «Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства» звернув увагу на те, що гуманізація як напрям «... був закладений з часів В. Мономаха, філософії Г. Сковороди та П. Юркевича, інших українських гуманістів. Злочинним для нашого суспільства – підкреслює автор – є ігнорування історичного досвіду «братських шкіл», Острозької й Києво-Могилянської академії, педагогічних ідей гуманізації освітнього поля таких видатних мислителів, як Т. Шевченко, І. Франко, М. Драгоманов, Л. Українка, В. Винниченко, М. Максимович, В. Вернадський. Продуктивними є спроби в нових історичних і соціально-економічних умовах переглянути підходи до гуманізації освіти видатних освітян, педагогів-практиків А. Макаренка та В. Сухомлинського» [34, с. 25].

Гуманізація як одна з основ українських освітянських традицій належить до основних принципів освітнього процесу, є пріоритетним завданням самореалізації особистості студента, вимагає створення умов для вияву обдарованості і талантів, формування гуманної та доброзичливої особистості. Зокрема, традиційно гуманістичний, демократичний стиль забезпечує вироблення активної позиції: викладач сприймає кожного студента таким, яким він є, створює атмосферу співпраці [11, с. 3].

В сучасних умовах глобальної технізації, стандартизації і комерціалізації гуманізація освіти, не втрачаючи своєї привабливості як оновлена ідея, втрачає реальне підґрунтя для здійснення. Підставою для такого твердження є те, що освітянський простір, завжди характеризуючись соціокультурним розмаїттям, тяжів до сталого і спільного збереження фундаментальних загальнолюдських цінностей, культурних традицій (освітянських зокрема), моральних та естетичних ідеалів. В своїй сукупності вони і визначили гуманістичну сутність освіти. В теперішні часи тотального релятивізму, повсякчасного переоцінювання цінностей, поступової втрати потреб пошу-



ку смислів людської життєдіяльності, освіта в практиці буденного життя виявилась, деякою мірою, відчуженою від власної теорії, від концептуальних завдань, що визначають її подальший розвиток, перестала утримувати вищі рівні культурних досягнень, і таким чином опинилась у вирі субкультурних впливів і їх мінливих цінностей. В той же час маємо визнати, що тільки повсякденна практика культуротворення в системі освіти; усвідомлення культурної місії освіти; соціалізація та інкультурація особистості – забезпечують розвиток суспільства як культурної системної цінності.

Гуманізація в сфері освіти – це процес, який зорієнтований на повноцінний та усесторонній розвиток людської особистості, бо освіта є одним з найдавніших соціальних інститутів, який виник на потребу суспільства відтворювати і передавати здобуті знання, уміння і навички для наступного покоління, яке було б здатним до вирішення економічних, соціальних та культурних проблем що завжди стоять перед людством. Вона поєднує різні види навчально виховної діяльності, їх зміст в єдину класичну освітню парадигму, яка сформована під впливом різних філософських, релігійних та педагогічних ідей. Такі вчені, як Є. Євладова, Л. Логінова та Н. Михайлова визначають гуманізацію освіти як систему заходів, націлених на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів в змісті освіти і технології навчання, орієнтованих на вдосконалення особистості.

Ще одна складова гуманізації освіти, стосується педагога як суб'єкта гуманістично-орієнтованої освіти. Тут має велике значення різносторонність, гармонійність розвитку його особистості. Адже в педагогічній діяльності цілеспрямованість має поєднуватися з гнучкістю в доборі засобів і шляхів досягнення цілей, а також з готовністю уточнювати й модифікувати їх, враховуючи, крім іншого, індивідуальні особливості кожного здобувача вищої освіти, його прагнень та вподобань, його позицій як суб'єкта учіння. Тепле емоційне ставлення до здобувача має доповнюватися повагою до його гідності та його думки, до його інтелектуальних та духовних можливостей.

Враховуючи те, що кращі традиції минулого носили гуманістичний характер, гуманістичний стиль забезпечує можливість укорінення переконань у студентів щодо своєї діяльності, передбачає розвиток мотивації цілеспрямованого керівництва своєю поведінкою. Сповідуючи демократичний стиль спілкування як найбільш доцільний та перспективний ми вважаємо, що кожен студент має перебувати в емоційному комфорті, як того вимагають українські педагогічні традиції [8, с. 179]. У світовій педагогічній практиці ця думка

простежується у працях Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського, Л. Толстого, Я. Корчака, С. Русової, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін.

Практичним втіленням гуманізму в освіті стали ідеї гуманістичної педагогіки – наряду в теорії і практиці виховання, який виникну в середині ХХ століття в США, де головні завдання направлені на сприянні становлення та вдосконалення цілісної особистості, яка є відкритою для отримання нового досвіду і прагне до реалізації своїх можливостей, спроможна до усвідомленого самостійного вибору в різних ситуаціях.

Зокрема, І. Зязюн виокремлює в історії педагогічного гуманізму чотири провідні ідеї, які вважає не підвладними часові та не реалізованими належно життєвою практикою, а саме:

- ідея вільного розвитку особистості (Відродження, Просвітництво, соціалістичний утопізм);
- ідея категоричного морального імперативу Канта, з'ясувальна сутність гуманізму (людина не засіб, а мета), зокрема і в освітньому процесі;
- пристосування системи виховання до людини, а не навпаки (Ж.-Ж. Руссо);
- ідея «філософії серця», виховання позитивної почуттєвості у ставленні людини до світу, іншої людини, самої себе за біблійським правилом «золотої етики» (Г. Сковорода, П. Юркевич)» [22, с. 40-41].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки гуманізація освіти в Україні стає основною складовою нового педагогічного мислення. Виходячи з позицій інноваційної педагогіки, головною метою гуманізації освіти є безперервне формування та виховання особистості, так як освіта є важливим механізмом, де після сім'ї, відбувається подальша соціалізація особистості. Як відмічає П. Таланчук, «Коли виховання падає, суспільство постає перед загрозою тотальної розбіжності. Уже в давнину говорили, що знання має бути передане тільки учням з певним запасом моральності, інакше зло в суспільстві примножується... Насамперед потрібно духовно вилікувати людину. Культура не може бути без знання історії, філософії, мистецтва, як без знань етики» [22, с. 16]. Співзвучною з даним твердженням є думка українського вченого І. Зязюна, який стверджує, що сенсом і метою сучасної освіти повинна стати «людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Система освіти створюється для людини, функці-

онує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення — щастя людини» [58, с. 126]. Таким чином, засвоюється освітня система суспільних цінностей, через які пізнається добро та зло та формується з часом "індивідуальна шкала цінностей", яка відіграє ключову роль у людських діях, і виконує орієнтаційну та спрямовуючу функції [58, с. 237].

Чимало теорій всесвітньо відомих вчених (Е. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу) позначені гуманістичною спрямованістю, де метою освіти та виховання проголошується саморозвиток особистості студента, поставленого в центрі усієї навчально-виховної діяльності, що цілком збігається з вимогами українських традицій вказаного періоду. Гуманістично орієнтоване навчання є результатом перенесення на ґрунт освіти досягнень та принципів гуманістичної психології, розроблених А. Маслоу, К. Роджерсом, та іншими засновниками цього напрямку. Новий підхід до навчального процесу характеризується, передусім, відмежуванням від традиційного поділу на керівників та підлеглих. Ініціаторів цієї теорії поєднує новий погляд на здобувача, як такого, який цікавиться світом, прагне спілкуватися з іншими, встановлювати з ними глибокі контакти та зв'язки.

На думку М. Романенка гуманізація освіти – це гуманістичний напрям в педагогіці, олюднення, утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, прагнення виховувати людину з усіма атрибутами, що належать феномену людства. Іншими словами, як зазначає автор «якщо раніше основним компонентом навчально-виховного процесу були знання, то зараз – особистісний розвиток і формування цілісної особистості» [28, с. 133]. М. Берулава зазначає, що гуманізація освіти – це така організація освітнього процесу, яка спрямована на розвиток особистості, що передбачає формування у неї механізмів самовиховання та самонавчання через задоволення її базових потреб: у психологічно комфортних міжособистих відносинах та соціальному статусі; в реалізації свого творчого потенціалу; в пізнанні у відповідності зі своїми особистими когнітивними стратегіями. На думку Г. Балла провідну ідею гуманізації освіти можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів освіти на особистість того, хто навчається, гармонізацію його розвитку, підвищення ролі його власної активності у його детермінації [3, с. 29].

Ще однією важливою складовою гуманізації освіти є диверсифікація освіти в соціально-культурний простір, яка передбачає різнобічну взаємозацікавлену творчу співпрацю закладів вищої освіти з культурно-мистецькими освітянськими та іншими соціальними

закладами міста, регіону, держави. В контексті цих взаємозв'язків виникає можливість створення в кожному закладі вищої освіти власного культурно-мистецького простору, який не тільки виконує навчальні, але й просвітницькі та соціальні функції захисту від пропаганди і збереження вітчизняних культурних та освітянських надбань та традицій. Залучення студентів в процесі навчання до активної діяльності в соціально-культурному просторі університету, міста, регіону тощо дозволяє їм усвідомити себе суб'єктами культури, відчутти відповідальність за рівень власної, загальної і професійної культури.

Своє бачення педагогічного процесу на гуманних засадах, що є актуальним у плані висвітлення та використання традицій, Ш. Амонашвілі узагальнив таким чином:

- пізнання та засвоєння справді людського;
- пізнання себе як людини;
- виявлення індивідуальності;
- надання можливостей для розвитку природи особистості;
- співпадіння особистих інтересів з загальнолюдськими;
- відвернення джерел, здатних провокувати на асоціальні вчинки [2, с. 191-192].

В Україні нинішні соціально-політичні реалії створюють об'єктивні передумови для розбудови освітньої системи на засадах гуманізму. Така трансформація існуючої вітчизняної освіти побудованої на гуманістичних засадах, які найзагальніше характеризують поняття гуманізація освіти. Для подолання кризи в системі виховання, яка існує сьогодні через нівелювання багатьох гуманістичних принципів, занепад духовних цінностей, моральну деградацію суспільства, має відзначатись комплексним підходом, який зорієнтований як на сучасні виклики соціальної практики, так і на її майбутнє. Головними критеріями розвитку в сучасних умовах мають бути новітні відкриття наукового простору, прогресивні ідеї вітчизняної педагогіки, християнські цінності. При цьому не допускаються прояви догматизму та шаблонності у підході до навчання людини, ігнорування особистісних якостей. Така система має бути оперативною, яка реагує на нові виклики та зміни у державному управлінні та викликах часу, гуманною, яка враховує інтереси особистості, та справедливою, де головним критерієм оцінки знань є неупереджене ставлення до здобувача вищої освіти.

Слід виділити наступні принципи гуманізації процесу навчання здобувачів у закладах вищої освіти:

- пізнання і засвоєння здобувачами вищої освіти в освітньому процесі істинно людського;
- пізнання здобувачем себе як особистості;
- збіги інтересів студента із загальнолюдськими інтересами;
- неприпустимості використання в освітньому процесі засобів, здатних спровокувати студента на антисоціальні прояви;
- надання студентові в освітньому процесі необхідного громадського простору для найкращого прояву своєї індивідуальності;
- олюднення атмосфери в освітньому процесі;
- визначення якостей особистості студента, його навчання та розвитку залежно від якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти.

Окрім того, Н. Фоменко виділяє такі складові гуманізації освітнього простору вищої школи як:

- відкритість системи освіти;
- перехід від репродуктивного навчання до продуктивного;
- перехід від регламентовано-контрольованих способів організації освітнього процесу до активно-розвиваючих;
- наступність та неперервність освіти [52, с. 21-22]. До цього можна додати ще наступні принципи:
- нерозривний зв'язок освітнього процесу з життям;
- стимулювання творчого мислення здобувачів;
- органічне поєднання вимог та довіри до особистості кожного студента;
- відповідність виховного впливу індивідуальним особливостям особистості студента.

За твердженням С. Гончаренка, слід зазначити, що гуманізацію освіти не можна зводити до якихось конкретних педагогічних технологій чи методів навчання. Це ціннісна орієнтація, в основі якої лежить перебудова особистих установок науково-педагогічного працівника. Гуманістична теорія і практика навчання орієнтується на індивідуалізації та диференціації навчання, використанні індивідуальних нормативів і відповідно програм розвитку, посилення позитивних мотивацій навчання, активізацію творчості здобувачів вищої освіти. Акцентується увага на формуванні механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням індивідуальних здібностей, створення комфортних умов для інтелектуального розвитку кожного здобувача.

Отже, процес гуманізації в системі освіти передбачає послідовну, ієрархічну зміну системи державного управління освітою. Важливим є забезпечення освітнього процесу новими психолого-педаго-

гічними методиками, які забезпечуватимуть гуманізацію сучасного освітнього процесу та сприятимуть його виходу на якісно вищий рівень, забезпечивши безперервне навчання здобувачів вищої освіти в Україні. Вища освіта покликана допомогти людині сформувати індивідуальну систему духовних цінностей на засадах гуманістичного світогляду, що здатний протистояти вульгаризації і дегуманізації культури. Для подолання технократичного мислення, що абсолютизує функціональне ставлення до людини перетворюючи засоби на мету, а тимчасові виробничі завдання піднімає над сенсом буття – необхідна орієнтація на новий алгоритм підготовки фахівця, як творчого учасника соціокультурних процесів, на гуманізацію освітнього середовища, на подолання технократизму гуманітарного мислення, на модернізацію змісту і методів викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти.

#### **1.4. Фахова підготовка учителів музичного мистецтва**

За всіх часів професія вчителя була дуже важливою. Завдяки педагогічній діяльності не переривається зв'язок поколінь. Без неї складно уявити розвиток суспільства чи окремої людини. У процесі взаємодії вчителя і учня народжуються нові ідеї, формуються духовні та матеріальні цінності, творчий потенціал особистості. Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які б відповідали потребам сучасної Нової української школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації освітнього процесу. Це означає перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу підготовки і повного використання потенціалу сучасного вчителя мистецьких дисциплін.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на підставі аналізу досліджень Е. Абдуліна, Л. Арчажнікової, Р. Верхолаз, С. Горбенка, Н. Гуральник, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової, В. Шульгіної та ін. свідчить про те, що метою фахової підготовки можна вважати розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння та творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь та готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності.

Особливості модернізації фахової мистецької освіти висвітлено у роботах В. Горлинського, О. Ковальова, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Слід зазначити, що саме в процесі фахової підготовки майбутні спеціалісти повинні отримувати знання про сутність та зміст роботи вчителя мистецьких дисциплін, особливості використання творчого потенціалу для максимально ефективно професійної діяльності.

Здобувач вищої освіти має бути готовий до того, що діяльність педагога є неперервним процесом розв'язання різноманітних завдань та реалізується в таких видах:

- а) викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю школярів);
- б) виховна робота (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності, зокрема пізнавальною, вихованців із метою їх гармонійного розвитку);
- в) класне керівництво (організація навчання і виховання учнівського колективу в певному класі);
- г) діяльність із самоосвіти та професійного самовиховання;
- ґ) управлінська діяльність (діяльність керівників освітніх закладів та їх заступників);
- д) організаторська діяльність (діяльність організаторів дитячого та юнацького руху, музичних гуртків, хорів у закладах загальної середньої освіти);
- е) методична діяльність (діяльність методистів із вивчення досягнень психолого-педагогічних наук і передового музично-педагогічного досвіду);
- є) позашкільна діяльність (робота у позашкільних закладах);
- ж) науково-дослідницька діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів).

Завдання та зміст навчання та виховання всебічно розвиненої особистості зумовлюють такі функції вчителя, які слід формувати в здобувачів у процесі їх підготовки згідно з Освітньою програмою спеціальності:

- інформативну (учитель транслює певну інформацію);
- розвивальну (розвиває мислення, уяву, мову школярів);
- виховну (формує переконання, систему ставлень, готовність до налагодження стосунків з оточенням);
- орієнтувальну (орієнтує в різноманітній інформації, моральних цінностях);
- культурологічну (сприяє засвоєнню культурних надбань суспільства, загальнолюдських ідеалів, системи цінностей, формуванню базової культури особистості);

- мобілізаційну (мобілізує на виконання вправ, завдань, справ);
- стимулювальну (шукає шляхів переведення дитини на позицію суб'єкта власної життєдіяльності, щоб дитина «захотіла» вчитися, розвиватися, виховуватися);
- конструктивну (конструює урок, позакласні заняття, різнорівневу самотійну роботу та спілкування тощо);
- комунікативну (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі);
- організаційну (організовує учнів, інших учителів, батьків, самого себе на урочні, позакласні заходи тощо);
- соціалізуючу (готує школярів до встановлення взаємних стосунків з реальним соціальним середовищем, яке не завжди ідеально організоване);
- управлінську (керує діяльністю учнів, спрямовує в необхідному напрямі, привчає дітей до самоврядування);
- діагностичну (володіє інформацією про стан школярів, визначає рівень, недоліки та прогалини в знаннях, вихованості, готовності до взаємодії із соціальним оточенням);
- дослідницьку (досліджує особистість учня, дитячий колектив, навченість і вихованість школярів);
- прогностичну (передбачає зміни, що відбуваються з учнями, дитячим колективом, прогнозує їх динаміку на основі виявлення та аналізу певних тенденцій);
- психотерапевтичну (надає дитині вчасну психологічну допомогу, спрощує, а не ускладнює життя учня, запобігає виникненню в його житті конфліктів, пом'якшує або компенсує негативні впливи, допомагає жити у злагоді з оточенням та у згоді із самим собою);
- рекреаційну (створює умови для ефективного навчання, вчасного відновлення фізичних та психічних сил учня);
- здоров'язберігальну (сприяє збереженню і зміцненню фізичного, психологічного, духовного здоров'я учнів);
- коригувальну (вносить зміни в діяльність учнів, загалом у педагогічний процес та його результати, виправляє недоліки);
- методичну (аналізує рівень власної роботи, використаних методик музичного навчання школярів, визначає їх ефективність, виявляє та усуває недоліки, накреслює перспективні зміни, розробляє нові методичні підходи та прийоми власної музично-педагогічної діяльності та діяльності школярів).



Усі функції, які виконує вчитель у процесі професійної діяльності, можна розглядати у кількох проєкціях і на різних рівнях:

- термінальні, або функції-цілі (навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуюча та ін.);
- інструментальні, або функції-засоби (інформативна, діагностична, стимулювальна, прогностична, психотерапевтична, рекреаційна та ін.);
- операційні, або функції-прийоми (управлінська, коригувальна, методична та ін.) (В. Семиченко).

Учитель має реалізувати означені функції у різноманітних видах викладацької та виховної діяльності у закладах загальної середньої освіти в своїй подальшій професійній діяльності.

Педагогічні проблеми, що виникають у процесі фахової підготовки студентів, є відображенням суперечностей між: зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей учнів та усталеною практикою формування фахових (предметних) компетентностей здобувачів у вищих закладах музично-педагогічної освіти; необхідністю становлення фахових компетентностей майбутнього вчителя і відсутністю в системі підготовки вчителів відповідного методичного забезпечення; теоретичною та практичною підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання і вміння у подальшій педагогічній діяльності.

Сучасна професійна модель педагога вимагає дотримання сучасної педагогічної парадигми: від навчання як нормативно побудованого процесу, до вчення як індивідуальної діяльності здобувачів вищої освіти, її корекції та ефективної педагогічної підтримки. В умовах модернізації фахової підготовки майбутній учитель повинен мати високий рівень емпатії, орієнтуватися на співпрацю, досягти достатнього рівня музично-педагогічної підготовки для реалізації нової освітньої парадигми. Фахова підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва повинна базуватись на формуванні інтерсуб'єктивної спрямованості педагогічної діяльності.

Становлення особистості професіонала визначається формуванням складних психічних систем регуляції діяльності та формуванням особливостей поведінки. Кожна професія впливає на розвиток схожих рис особистості, її установок, мотиваційної сфери та відповідної системи цінностей. У своєму розвитку особистість засвоює основні особливості професії, і ці характеристики починають проявлятися в інших сферах життєдіяльності. Це притаманно тим особам, що зацікавлені професійною діяльністю, відчувають задоволення

від її освоєння та практичної роботи. Іншими словами, такі фахівці характеризуються високим рівнем ідентифікації зі своєю професією.

За напрямками фахову підготовку здобувачів бакалаврського рівня ми вбачаємо у: виявленні зв'язку сфери особистості із особливостями структури діяльності (знання, уміння, навички та компетентності); формуванні та розвитку мотивів, інтересів, особливостей емоційно-вольової сфери, професійно-важливих якостей фахівця у конкретній музично-педагогічній діяльності впродовж її опанування. Фактори, що характеризують особливості розвитку особистості здобувача вищої освіти, можна визначити, спираючись на зміст даних напрямів. До таких факторів ми відносимо:

- формування індивідуально-притаманних шляхів розв'язання професійних завдань;
- формування професійних мотивів особистості;
- формування правильного співвідношення змістовних професійних мотивів (інтерес до професії, потреба самореалізації) та адаптивних (престиж професії, розмір заробітку).

Підготовка здобувачів передбачає реалізацію фахових (предметних) компетентностей згідно Освітньої програми 014. Середня освіта (Музичне мистецтво), а саме:

- здатність користуватися символікою та сучасною термінологією музичної мови;
- здатність розкривати системно-структурні зв'язки філософських, музикознавчих, музично-педагогічних, культурологічних, частково-методичних понять;
- здатність до перенесення системи фахових знань у площину навчального предмету музичне мистецтво, структурування навчального матеріалу, проектування та організації власної діяльності;
- здатність демонструвати виконавські (інструментальні, вокально-хорові, диригентські), інтерпретаційні, артистичні та організаційні уміння як учителя-керівника музичних колективів дитячої художньої творчості;
- здатність застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження для підвищення ефективності мистецько-педагогічної діяльності;
- здатність відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексію, ціннісне ставлення до музичних творів, здійсню-

вати активне сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і художньо-педагогічне тлумачення змісту та сенсу творів мистецтва;

- здатність здійснювати добір методів і засобів діагностування, корекції особистісного і музичного (художнього) розвитку учнів, педагогічного супроводу процесів соціалізації та професійного самовизначення художньо обдарованих учнів;
- здатність формувати в учнів предметні (спеціальні) компетентності;
- уміння свідомо обирати шляхи вирішення непередбачуваних проблем у професійній діяльності;
- відповідальність за забезпечення охорони життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності;
- здатність застосовувати методи і прийоми роботи з дитячим хоровим колективом, роботи над інтонацією, співочим диханням, звукоутворенням, дикцією, строем та ансамблем, здійснювати слуховий контроль у процесі розучування та хорового звучання, володіти вокальними вправами та дитячим хоровим репертуаром.

Реалізація низки компетентностей передбачає наступні програмні результати навчання здобувачів вищої освіти першого бакалаврського рівня спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво):

- знає основи теорії музики, жанри, види та напрями музичного мистецтва, музичну термінологію;
- знає особливості розвитку європейської та вітчизняної музичної культури, педагогічні концепції музично-естетичного виховання школярів;
- знає сучасні теоретичні основи музичної педагогіки, педагогіки мистецтва, теорії художньої культури;
- знає та розуміє специфіку використання методів, способів, форм музично-педагогічної та музично-інформаційної діяльності вчителя;
- дотримується системи духовних, професійно-педагогічних, етико-естетичних, мистецьких цінностей у навчально-виховній та організаційній діяльності вчителя музичного мистецтва;
- володіє комплексом знань музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, методами активізації мистецько-творчого розвитку учнів, виховання художньо обдарованої особистості:

- розуміє специфіку теоретичного та експериментального дослідження в музично-педагогічній діяльності вчителя;
- знає психолого-педагогічні аспекти навчання, виховання, розвитку учнів середньої школи, демонструє критичне ставлення до світоглядних теорій у процесі розв'язання соціальних і мистецько-професійних завдань;
- здатний реалізовувати державний стандарт і навчальні програми в умовах закладів загальної середньої освіти та позашкільних формах роботи з учнівською молоддю.

Окрім того здобувач повинен володіти наступними умінями професійного спрямування:

- володіє сукупністю комунікативних, організаторських, гностичних, проектувальних умінь, виявляє моральну та естетичну спрямованість з метою утвердження ідеалів Добра і Краси в фаховій діяльності вчителя.
- інтегрує складні професійні уміння гри на музичних інструментах, співу, диригування музичними колективами, музичного сприймання, запам'ятовування та інтерпретації музичних творів, артистизм, виконавську надійність (самооцінку, самоконтроль, саморегуляцію);
- виявляє здатність до самоактуалізації, саморозвитку та самокорекції у процесі музично-педагогічної діяльності;
- демонструє уміння вирішувати музично-педагогічні проблеми, оригінальність і гнучкість творчого мислення у процесі конструювання, інтерпретації та реалізації музично-педагогічних ситуацій;
- володіє елементами логічного і образного мислення, здатний до аналізу, виділення головного і синтезу в навчально-виховній та організаційній діяльності вчителя музичного мистецтва;
- здатний до підготовки та редагування текстів професійного змісту державною мовою, володіє англійською мовою;
- має навички знаходження, обробки та аналізу інформації з різних джерел (передусім – за допомогою цифрових технологій);
- здатний забезпечувати охорону життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності;
- здатний застосовувати сучасні педагогічні та інформаційні технології для забезпечення якості навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх закладах, закладах мистецької позашкільної освіти;

- здатний застосовувати методи діагностування досягнень учнів, здійснювати педагогічний супровід процесів соціалізації, професійного самовизначення учнів.

Окрім зазначеного, фахівець з музичного мистецтва повинен бути здатним до комунікацій в закладах загальної середньої освіти та:

- демонструвати толерантне ставлення до загальнолюдських, національних, особистісних, мистецьких цінностей;
- здатний з дотриманням етичних норм здійснювати взаємодію та комунікацію з колегами, соціальними партнерами, учнями, вихованцями та їхніми батьками;
- налагоджувати духовну спільність, співпереживання та співпрацю учнів і вихованців, ефективно працювати в мистецько-творчому учнівському і педагогічному колективах освітнього закладу, інших мистецьких об'єднаннях;
- розуміти значущість культури та мистецтва для виховання і розвитку особистості учня, цінувати полікультурність світу і здатність керуватися у своїй діяльності сучасними принципами полікультурної толерантності, діалогу та співробітництва.

Фахова підготовка майбутнього учителя мистецьких дисциплін виступає як здатність особистості вбирати в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Рівень фахової підготовки характеризує ступінь підготовленості студента до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності, яка стає ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності [1, с. 158]. Слід зазначити, що розвиток в студентів професійно-інтелектуального, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань, на нашу думку, є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти.

Фахова підготовка студентів передбачає формування наступних компетенцій: інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна (уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень); автономізаційна (здатність до само розвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність); соціальна (вміння жити та працювати з оточуючими); продуктивна (вміння працювати, ухвалювати рішення та відпові-

дати за них); моральна (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна (здатність використовувати знання, уміння, навички з психології в організації взаємодії та співпраці в освітній діяльності); науково-предметна (знання, уміння та навички у сфері спеціальності); особистісні якості вчителя (гуманність, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність). Поняття «педагогічна компетентність» – це знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвиткові (саморозвиткові) особистості [2, с. 46].

Наявність методологічних, правових, комунікативних, професійно-педагогічних, дидактичних, виховних, інформаційних, науково-предметних, методичних компетенцій свідчать про якісну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Радою Європи було прийняте визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні володіти молоді європейці:

- політичні й соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, вирішувати конфлікти, брати участь у підтримці й поліпшенні демократичних інститутів;
- компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв (відродження) расизму і ксенофобії і розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна прищепити молодим людям міжкультурні компетентності, такими, як прийняття відмінностей, пошана до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій;
- компетенції, що відносяться до володіння усною та писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, оскільки тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікацій все більшу вагу набуває володіння більш ніж однією мовою;
- компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін і способів критичного судження щодо інформації, поширюваної медійними засобами та рекламою;
- здатність учитися впродовж життя як основа безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

Значення ж поняття «компетентність» (лат. *competens* – здібний) значно ширше: 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями,

котрі дозволяють судити про будь-що. Компетентісна в певній галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, котрі дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор, сформулювавши «чотири стовпи», на котрих ґрунтується освіта: «Навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити», – визначив, по суті, основні глобальні компетентності. Так, згідно із Жаком Делором, одна з них гласить – навчитися робити, з тим щоб набути не тільки професійної кваліфікації, але і в ширшому сенсі компетентності, яка дає можливість справитися з різноманітними численними ситуаціями і працювати в групі.

В нових умовах заклади вищої освіти повинні підтримувати постійний зв'язок з потенційними роботодавцями і враховувати їх вимоги щодо професійно-кваліфікаційних якостей майбутніх фахівців. Це потребує реалізації наступних функцій:

- вивчення попиту на кваліфікованих спеціалістів, пошук потенційних роботодавців, складання договорів про цільову підготовку фахівців;
- пошук місць для проходження студентами навчальної практики з перспективою подальшого працевлаштування;
- організація участі представників зацікавлених груп (стейкхолдерів) у формуванні Освітніх програм спеціальності;
- проведення експертних опитувань серед управлінського персоналу закладів освіти, де працюють випускники закладу вищої освіти, з метою отримання інформації про необхідні кроки з вдосконалення підготовки здобувачів до виконання своїх професійних обов'язків.

У фаховій підготовці студентів О. Олексюк відводить ключове місце педагогічним нововведенням, які сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів: самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не в оволодінні світом, а в осмисленні людиною свого місця в цілісній світобудові. Натомість монологізм у викладанні замінюється діалогізмом, суб'єкт-суб'єктними відносинами, а далі – перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу. Спільним у наведених положеннях є думка про те, що управління формуванням професійного досвіду і професійна підготовка є похід-

ними явищами від свого прототипу – професійної діяльності – і виступає як своєрідна модель, у процесі реалізації якої студенти набувають професійних компетенцій. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремлювати найбільш суттєві аспекти навчального процесу; усвідомлювати процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

Важливою компонентою фахової підготовки здобувачів вищої освіти музично-педагогічної спеціальності є їх самостійна робота, яка потребує чіткої організації, планування, системи й керівництва (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості освітнього процесу і як результат – покращення якості знань студентів. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи здобувача мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

Основним завданням самостійної роботи здобувачів вищої освіти є системне і послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Самостійна робота майбутніх музичних фахівців орієнтована на вирішення наступних завдань:

- визначення вимог та умов, необхідних для організації самостійної навчальної і наукової роботи студентів;
- створення умов для реалізації єдиного підходу професорсько-викладацького складу до організації самостійної роботи студентів з метою закріплення та поглиблення їх знань, професійних умінь, навичок та компетенцій;
- сприяння формуванню у здобувачів вищої освіти практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань з навчальних дисциплін (курсів роботи, проекти, індивідуальні навчально-дослідні завдання, розрахунково-графічні роботи, самостійні роботи, презентації тощо);
- сприяння оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, інтернет ресурсними тощо);



- сприяння формуванню у здобувачів культури вдумливої роботи, самостійності та ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості студента.

Формат фахової підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) першого бакалаврського рівня вищої освіти передбачає в освітньому процесі єдність цілей формування:

- особистісного аспекту – усвідомлення студентами потреби у набутті емоційно-виразних якостей;
- професійного аспекту – набуття та розвиток найбільш ефективних та емоційно-виразних елементів музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва;
- соціального аспекту – володіння педагогічно-артистичною технікою як показником динамізму, яскравості, гнучкості та мобільності сучасної особистості у соціально-освітньому просторі та усвідомлення студентами внутрішньої потреби до оволодіння педагогічною, фаховою майстерністю.

Когнітивна складова фахової підготовки характеризується набуттям майбутніми фахівцями знань, умінь, навичок, компетенцій, які являються фундаментом формування педагога-музиканта. Оволодіння системою знань дає опанування студентами відповідних уявлень та понять, її компонентну структуру (художньо-комунікативний, сенсорно-вольовий, експресивно-виразовий компоненти), теоретичне заглиблення та уточнення набутих знань, встановлення внутрішніх зв'язків і відношень між ними. Важливо виходити з того, що набуття знань має являти собою інтенсивне поповнення фонду спеціальних знань у вигляді певних понять, уявлень, цінностей та компетенцій.

Аналізування процесу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволило констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння музично-теоретичного навчального матеріалу здобувачами знаходиться на низькому рівні, відсутні уявлення про систему музичних знань, студенти не можуть належним чином застосовувати музично-теоретичні знання на заняттях з професійно-формуючих профілюючих дисциплін. Зазначені недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки музикантів та якістю їх фахової підготовки; вимогами суспільства до особистості учителя музичного мистецтва та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки; необхідністю формування в майбутніх вчителів музичного мистецтва теоретичних знань. Викладені суперечності зумовлюють не-

обхідність вирішення проблеми формування музично-теоретичних знань у майбутніх педагогів-музикантів, взявши за основу системний метод навчання.

О. Щолокова вбачає необхідність системного підходу в освітньому процесі та зазначає, що «основним завданням системного підходу є озброєння студентів не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічними, тобто знаннями про найважливіші елементи знань і структурні зв'язки між ними» [6, с. 114]. Ю. Полянський зазначає, що освітній процес фахової підготовки студентів має будуватися на системному принципі, «необхідно дати назву системі навчального процесу, класу системи, визначити структуру та побудову її моделі, особливості методики виховання певної дисципліни у цілісній системі навчання» [4, с. 12]. Процес і результат засвоєння систематизованих знань та вмінь, необхідних для здійснення музичної діяльності, М. Ярмаченко визначає як «музичну освіту» [3, с. 32]. Ключем до розв'язання багатьох проблем підготовки здобувачів вищої освіти є цілеспрямоване формування усіх складових фахових компетентностей майбутніх музичних педагогів.

У підготовці нового вчителя важлива також роль національної ідеї, як засіб консолідації нації та своєрідна мета, суспільний ідеал, до досягнення якого в майбутньому прагне нація. Національна ідея має бути фактором, що об'єднує у суспільстві і різні прошарки населення, і різні покоління. Система освіти у загальному вигляді має за мету, перш за все, передачу соціального досвіду зі здобування знань, а не тільки самі знання. Тому становлення української державності, утвердження національної ідеї, набуття особою етнічної ідентичності невіддільне від розвитку, освітньої системи. Освіта, як визначено в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні», повинна мати гуманістичний характер і ґрунтуватися на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Важливою умовою досягнення цієї мети є підготовка нової генерації педагогічних та науково-педагогічних кадрів, яким буде притаманний дух нашого народу, його самобутній менталітет. Національній школі потрібні фахівці високоосвічені й високодуховні, соціально активні й національно свідомі, здатні виплекати з кожної дитини індивідуальну самобутню особистість на основі цінностей вітчизняної і світової культур [60, с. 113].

Вимоги до сучасного вчителя, які висувають держава і суспільство, полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток

особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин незалежної України. Для досягнення найважливішої мети національного виховання – формування свідомого громадянина-патріота – вчитель має створювати умови для всебічного та гармонійного розвитку особистості, сформувати основи громадянської свідомості, активності, відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість [28, с. 133]. Але ж для формування громадянської відповідальності учнів учитель сам повинен бути активним громадянином, усвідомлювати національну ідею як мету розвитку суспільства та особистості.

В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх вчителів мистецьких спеціальностей широкого профілю, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку. Проблема підвищення рівня фахової підготовки студента значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих навчальних закладів. Процес фахової підготовки буде ефективним при дотриманні загально-дидактичних принципів:

- безперервності та наступності; систематичності та послідовності; доступності та наочності;
- зв'язку теорії з практикою; міжпредметних зв'язків;
- поєднання різних форм і методів навчання. Відповідно до сучасних запитів і потреб закладів загальної середньої освіти особлива увага приділяється фаховій підготовці у руслі формування компетенцій майбутнього спеціаліста як підґрунтя його музично-педагогічної майстерності.

У зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти, якісно новими пріоритетами освітніх запитів постає необхідність підвищення якості формування компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвитку його особистості на засадах гуманізму, створення умов для саморозвитку й самонавчання, свідомого визначення своїх можливостей.

Отже, у фахова підготовка здобувачів вищої освіти вимагає комплексного підходу, оскільки визначається факторами різного порядку:

- суб'єктивними, пов'язаними з готовністю учасників освітнього процесу перейти до нових форм та методів роботи у форматі Нової української школи;
- об'єктивними мікрофакторами, пов'язаними зі змінами в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, пов'язаних з новими вимогами до фахівців для Нової української школи;
- макрофакторами, пов'язаними із вирішенням проблем на рівні державної політики, а саме: модернізація матеріально-технічної бази закладу вищої освіти, приведення у відповідність попиту на спеціалістів-випускників закладів вищої освіти та їх пропозиції, створення умов для підготовки конкурентно-спроможного фахівця.

Важливого значення у підготовці фахівців для закладів загальної середньої освіти набуває компетентнісний підхід в освітньому процесі закладів вищої освіти, що спрямований на переорієнтацію щодо створення умов для набуття комплексу компетенцій, які сприяють формуванню особистості фахівця, здатного постійно змінюватися, самовдосконалюватися в умовах багатофакторного середовища: соціально-економічного, політичного, інформаційного і комунікаційного. Отже, компетентнісний підхід у системі навчання є особливо значущим у мистецькій та музично-педагогічній освіті [6, с. 85-87; 7, с. 146]. Професійна компетенція майбутнього вчителя музичного мистецтва має декілька видів діяльності:

- на рівні реалізації діяльності – сукупність функцій, які реалізує фахівець;
- на рівні суб'єкта діяльності – володіння професійною кваліфікацією, та певним досвідом;
- на особистісному рівні – сукупність індивідуальних якостей фахівця, які надають можливість реалізуватися у професійній діяльності майбутньому учителю музичного мистецтва.

Окрім того, фахова підготовка здобувачів вищої освіти повинна вмщувати знання необхідних принципів роботи зі школярами у закладах загальної середньої освіти, таких як:

- принцип природовідповідності Григорія Сковороди тлумачиться як («Учи відповідно до природи»). Розуміння цього принципу стосується врахування, з одного боку, особливостей кожного учня, а з другого, – відповідності навчання законам природи взагалі;

- принцип цілісності означає, що навчання та виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на цілісний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу;
- принцип особистісної зорієнтованості означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються в кожного школяра своєрідно та неповторно;
- принцип гуманізації навчально-виховного процесу спрямовує цей процес на формування й розвиток у особистості терпимості, поваги, толерантності, емпатії, співчуття;
- принцип національної ідентичності передбачає формування національної самосвідомості через виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури всіх народів, які населяють Україну, здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу; брати участь у розбудові та захисті своєї держави;
- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії базується на рівноправності учасників виховного процесу, врахуванні точки зору кожного, визнанні права на її відмінність від іншої, узгодженні позицій;
- мультикультуралізму передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в школярів відкритості, толерантного ставлення до цінностей, культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;
- толерантності – це відкритість спілкування та свобода думки, совісті й переконань, виховання відповідальних громадян, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, запобігати конфліктам та розв'язувати їх ненасильницькими засобами;
- родинності – інтеграція педагогічних принципів у сім'ю, родину;
- дотримання універсальності принципу кола: дитина – родина – нація – все людство;
- акмеологічний принцип вимагає орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток духовної, особистісної та громадянської зрілості, створення умов для досягнення життєвого успіху школярами;
- принцип свободи і прав особистості передбачає становлення морально-етичної шкали цінностей на основі обраних особи-

стістю пріоритетів, виховання внутрішньої свободи, поваги до законів і Конституції України, почуття відповідальності та обов'язку, вміння приймати рішення, готовності відстоювати себе як особистість;

- принцип громадянськості – моральний принцип, який передбачає національну гордість, громадянську відповідальність та готовність служити й захищати Батьківщину;
- принцип європейськості – інтеграція у європейський (світовий) освітній простір на основі загальнолюдських цінностей і національної ідентичності, толерантність, широта погляду на світ і людину, взаємоповага.

Таким чином, фахова підготовка як процес багатогранного освоєння педагогічних, загальнокультурних, психологічних, комунікативних, естетичних, виконавських явищ музично-педагогічної дійсності, являє собою базу, яка відповідає за пізнання, ціннісне усвідомлення і творчу діяльність у площині музично-педагогічних цінностей майбутнього учителя мистецьких дисциплін. Підсумовуючи, відзначимо, що сучасний освітній процес – це перехід на методи активного навчання, мета якого – якість. Саме тому процес якісної фахової підготовки студентів потребує підвищеної уваги. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення та індивідуальної творчої роботи у майбутній музично-педагогічній діяльності в сучасній Новій українській школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ (1 розділ)

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження / Д. В. Алфімов // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. – Київ : Логос, 2010. – С. 158-160.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва, 1995. – 294 с.
3. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – с. 50.
4. Бекірова Л. С. Регулятивно-креативна функція традиції в етнокультурі (на матеріалі досвіду кримськотатарського народу) : автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.04 «Філософська антропологія і філософія культури» / Л.С. Бекірова; Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. – Сімферополь, 2004. – 19 с.
5. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті української духовної культури : автореф. дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О.В. Богданова; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2002. – 20 с.
6. Воевідко Л.М. Методика музичного виховання. Навчальний посібник / Людмила Воевідко. – Кам'янець-Подільський: ФОП Синин Я.І., 2019. – 220 с.
7. Воевідко Л. М. Доцільність використання українських освітанських традицій у підготовці фахівців / Л. М. Воевідко // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2005. – Вип. 6. – С. 145-149.
8. Воевідко Л. М. Українські виконавські традиції у фаховій підготовці майбутніх учителів музики: технічний аспект / Л. М. Воевідко // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2007. – Вип. 13. – С. 178-180.
9. Генеза поняття «традиція» в сучасних культурологічних та естетичних концепціях / Т. С. Цибуля // Проблеми гуманітарних наук: наук. зап. Дрогобич. держ. пед. ун-ту. – Дрогобич, 1999. – Вип. 3. – С. 115-124.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
11. Горбенко С. С. Гуманізація художньої освіти / С. С. Горбенко // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 3-4.

12. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
13. Грица С. Трансмісія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки / С. Грица. – Київ; Тернопіль : Астон, 2002. – 236 с.
14. Грушевський М. Ілюстрована історія України / М. Грушевський. – Репринтне відтворення видання. – Київ, 1990. – 212 с.
15. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) / под ред. М. В. Богуславского, З. И. Равкина. – Москва, 1998. – 124 с.
16. Дамірлі М. А Предметна сфера історико-правового пізнання: традиції й оновлення (епістемологічний аналіз) : автореф. дис. д-ра юрид. наук: 12.00.01 «Теорія та історія держави і права, історія політичних і правових учень» / М. А. Дамірлі; Нац. юрид. акад. України ім. Я. Мудрого. –Харків, 2005. – 38 с.
17. Дітчук О. Тарас Микиша замовчуваний український піаніст середини ХХ століття / О. Дітчук, Н. Кашкадамова // Український музичний архів: документи і матеріали з історії української музичної культури. – Київ : Центрмузінформ, 2003. – Вип.3. – С. 162-187.
18. Естетичні засади національно-культурних традицій : автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.08 «Естетика» / Баранова Н. М.; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 19 с.
19. Етико-світоглядні традиції найдавнішої духовної культури на території України: навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти / В. М. Шостак. – Луцьк : РВВ «Вежа», 1999. – 188 с.
20. Звичаєво-правова традиційна культура українців ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. д-ра іст. наук: 07.00.05 «Історія України» / М. В. Гримич; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 30 с.
21. Звук в традиційній народній культурі : збірник науч. статей / сост. Н. Н. Гилярова. – Москва : Научтехлитиздат, 2004. – 253 с.
22. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ: МАУП, 2000. – 312 с.
23. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач – Київ: Українсько-фінський ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
24. Касавін І. Т. Пізнання в світі традицій / І. Т. Касавін. – Миколаїв, 1990, – 84 с.
25. Колесникова І. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999. – 104 с.



26. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – Київ : Грамота, 2005. – С. 59-60.
27. Кулинич С. П. Сучасний дитячий фольклор: семантичний, структурний, функціональний аспекти : автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.07 «Фольклористика» / С. П. Кулинич; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 20 с.
28. Людина і мистецтво в гуманістичних вимірах : матеріали людинознавчих філософських читань. – Львів : Край, 1997. – С. 132-137.
29. Маккиннон Л. Игра на изусть / Л. Маккиннон; Пер. с англ., вступ. статья и примечания Ф. Соколова. – Ленинград, 1967. – 468 с.
30. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX– XX ст.): хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – Київ : Наук. Світ, 2003. – 481 с.
31. Музичне мистецтво: традиції, досягнення, перспективи: зб. статей / ред. Т. В. Тукова; Донец. держ. консерваторія ім. С. С. Прокоф'єва. – Донецьк, 1998. – 120 с.
32. Настояща К. В. Функціонування культурної традиції у соціальному просторі : автореф. дис. канд. соціол. наук: 22.00.01 «Теорія та історія соціології» / К. В. Настояща; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 16 с.
33. Національно-культурні традиції як педагогічний чинник виховання здорової нації / О.В. Васильєва // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 1. – С. 40-45.
34. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – Київ : Знання, 2005. – С. 25
35. Обрядова пісенна традиція у сучасному слобожанському осередку. Колядки / В. М. Осадча // Культура України. Мистецтвознавство. – Харків, 2000. – Вип. 6. – С. 213-221.
36. Падалка Г. М. Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
37. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г. В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41– 47.
38. Першиц А. И. Динамика традиций и возможности их истокоедического истолкования / А. И. Першиц // Народы Азии и Африки. – Москва, 1981. – № 5. – 121 с.
39. Пісенно-фольклорні витоки українського вокального мистецтва / В. Г. Антонюк; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 1999. – 223 с.

40. Повернення традиції. З історії нищення кобзарства / К. П. Черемський. – Харків, 1999. – 287 с.
41. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики / С. Д. Поляков. – Москва, 1993. – 152 с.
42. Прокопович Т. Ю. Функціонування національної традиції у релігійному мистецтві української діаспори другої половини ХХ століття : автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Т. Ю. Прокопович; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – Київ, 2002. – 20 с.
43. Северинова М. Ю. Художньо-світоглядні традиції у творчості українських композиторів 80-90-х років ХХ ст. : автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / М. Ю. Северинова; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 2002. – 20 с.
44. Скрипкова музика у творчості композиторів Галичини: національні традиції і європейські модерні тенденції / Ю. Волощук. – Київ: Ред. «Бюл. ВАК України», 1999. – 40 с.
45. Соколовська К. М. Традиції українського національного театру другої половини ХІХ – ХХ ст. в соціально-культурному контексті (організаційно-творчий аспект діяльності театральних труп М. Л. Кропивницького) : автореф. дис. канд. іст. наук: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / К. М. Соколовська; Київ. держ. ун-т культури і мистец. – Київ, 1998. – 16 с.
46. Термінологічний словник з культурології / Авт.-уклад. : Н. Ю. Больша, Н. І. Єфімчук. – Київ : МАУП, 2004. – 144 с.
47. Тимошенко Н. П. Взаємодія загально-педагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта / Н. П. Тимошенко // Українське музикознавство : респ. міжвід. наук.-метод. збірник / редкол. : І. А. Котляревський та ін. – Київ : Муз.Україна, 1990. – Вип. 25. – С. 142-149.
48. Токар Л. К. Національна ідея як внутрішня сутність її самовираження нації / Л. К. Токар // Українознавство. – 2003. – № 2– 3 (7– 8) С. 46-49.
49. Традиции и инновации в системе образования : материалы научно-практической конференции : В 2-х ч. – Чита, 1997. – С. 19-21.
50. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наук. дослідж. / В. Г. Антонюк; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, Центр муз. україністики. – Київ: Укр. ідея, 1998. – 147 с.
51. Традиція і сучасне в українській культурі : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 125-річчю Г. Хоткевича / НАН Укра-

- їни, Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т», Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Харк. держ. ін-т мистец. ім. І. П. Котляревського, Харк. держ. акад. культури. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – 140 с.
52. Фоменко Н. А. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2005. – С. 21-22.
53. Українська етнопедогогіка : конспект лекцій / уклад. Б. П. Іщенко; Харк. держ. ін-т культури. – Харків, 1998. – 41 с.
54. Українська етнопедогогіка : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / В. А. Мосіяшенко; Глухів. держ. пед. ун-т. – Глухів, 2001. – 172 с.
55. Українське сакральне мистецтво: традиції, сучасність, перспективи. (Українське сакральне мистецтво XIII – XV століть) : матеріали третьої міжнар. наук. конф., (Львів, 4 - 5 трав. 1995 р.) / ; Український Католицький ун-т ім. Св. Климента-Папи, Ін-т народознавства НАН України. – Львів, 2001. – 120 с.
56. Українське театральне мистецтво другої половини XIX – початку XX ст.: джерела, функції, інновації / І. В. Черничко; НАН України. Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського, Від. театрознавства. – Київ, 1999. – 16 с.
57. Український хорівий спів. Актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Г. Бенч-Щокало. – Київ : Ред. журн. «Український світ», 2002. – 440 с.
58. Українці : Іст.-етногр. моногр. : у 2 кн., кн. 2 / Л. Артюх, В. Балушок, В. Борисенко та ін.; ред. : А. Пономарьов; Міжнар. наук. братство українських антропологів, етнографів і демографів, Полтав. обл. держ. адмін. – Опішне : Українське народознавство, 1999. – 541 с.
59. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Твори в 6 т. – Київ : Рад. школа, 1954. – Т. 1. – 249 с.
60. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. – 364 с.
61. Шутенко Ю. М. Фольклорна традиція та авторське «Я» в поезії Василя Голобородька : автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.07 «Фольклористика» / Шутенко Ю. М. ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 20 с.
62. Юрченко В.І. Проблеми підготовки вчителя національної школи: етнопсихологічний ракурс // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – С. 103-113.
63. Яценко Т. С. Підготовка студентів до педагогічного спілкування / Т. С. Яценко // Психологія : респ. наук.-метод. збірник. – Київ : Рад. школа, 1983. – Вип. 22. – С. 52-60.

## **РОЗДІЛ 2**

# **ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ**

### **2.1. Витоки українських музично-педагогічних традицій**

Актуальність рефлексії історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної освіти в контексті традицій зумовлена об'єктивними та незворотними процесами глобалізації освіти. Розвиток освітянського процесу початку ХХІ сторіччя передбачає розгляд проблеми єдиного освітянського та науково-педагогічного простору для діалогу та взаємозбагачення педагогічних традицій. Долучення України до європейського освітянського простору, з одного боку дозволяє використати позитивний досвід зарубіжних країн, з іншого – зберегти свою національну ідентичність, культурно-педагогічний потенціал, освітянські та виконавські музично-педагогічні традиції.

Різноманітна семантика виконавських традицій дозволяє висвітлити двогранність прихованого за нею явища, феномен якого розкривається на мікро- і макрорівнях пізнання: перший надає уявлення про окремий вид гуманітарної діяльності, одну з її форм; другий – про єдність її галузевих складових, їх загальної суті. Виникає можливість розгляду виконавських традицій у різних градаціях – інтегративній і спеціальній, що відповідає сучасному стану і потребам системи науки.

Слід зазначити, що українські музично-педагогічні традиції кінця ХІХ – початку ХХ ст. ми розглядатимемо як тріаду, що складається з базису, в підґрунті якого знаходиться синтез витоків, розвитку, трансмісії, з трансформації – відповідно до нової парадигми антропоцентричного характеру. Українські музично-педагогічні традиції мають витоки, які базувались як на досягненнях вітчизняної, так і зарубіжної шкіл. Системний аналіз останніх видань свідчить про те, що до питання характеристики українських традицій (виконавських, педагогічних, композиторських) звертались К. Черемиський [24, с. 1-287], С. Грица [12, с. 2-236], В. Антонюк [25, с. 1-147], О. Бенч-Шокало [26, с. 1-436], Н. Гуральник [13, с. 1-460], Ж. Дедусенко [14, с. 1-20]. Особливості українських виконавських традицій кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя не отримали висвітлення в методичній та науковій літературі, недостатньо класифіковані та не систематизовані.

Зауважимо, що фортепіанно-виконавські традиції як окремий пласт специфікованої музично-педагогічної діяльності, що передбачає набуття певних навичок та цільових настанов, можна розглядати в контексті системи культури як один з її компонентів – субкультуру. Репрезентуючи художньо-естетичне начало, вони є, з одного боку, механізмом читання, відтворення і трактування музичного тексту, з іншого – носієм традиції такого читання. Таким чином, вони водночас є й певною мовою спілкування (професійною), і кодом до мови культури, до створених нею текстів і, отже, смислів. Іншими словами, виконавські традиції не зводяться до типових дій та вмінь, навпаки, містять у собі організовану, що пройшла крізь горнило свідомості «людини культурної», навколишню і його власну природу. Таким чином, у культурологічному аспекті виконавські традиції не є чимось зовнішнім чи вимушено обов'язковим для створення художньої моделі духовних процесів, а матеріалом для креативного осмислення, формуючи разом з іншими факторами фахово-спроможну особистість.

Зважаючи на те, що виконавська діяльність двовимірна, то вона передбачає два типи діяльності – професійну та художню. Професійна виконавська діяльність передбачає виявлення аналогічного механізму у виконавському мистецтві, потребує спеціальних підходів, зумовлених своєрідністю нормативних технологій обробки, систематизації та зберігання інформації в художній практиці. Оскільки нормативність у мистецтві реалізується через його універсалії, необхідно виділяти категорію стилю, який трактується як висловлення деякої типологічної спільності, що формується в процесі колективної діяльності (М. Михайлов) і передбачає повторюваність системно організованих елементів, осмислюваних як вияв нормативності структур (стереотип). Таким чином, стиль є одним зі способів існування виконавської традиції, який збігається з нею за принциповою ознакою – нормотворчістю.

У кінці XIX сторіччя педагоги прийшли до висновку про необхідність критичного перегляду методичних вимог щодо навчання гри на фортепіано. Невідповідність старої традиційної школи вимогам виконавського мистецтва визнавалась усіма фортепіанними виконавцями, які прогресивно мислили [1, с. 121]. Проте учні Ф. Ліста, Т. Лешетицького, М. Рубінштейна відтворювали виконавські моделі не за правилами старої традиційної школи, а володіли свободою рухів у виконанні. Тобто серед педагогів існувала потреба у розробці нових шляхів оволодіння фортепіанною технікою, які б давали ключ

до опанування нової музики. Проте це не стосувалося школи Т. Лешетицького, у якого навчався В. Пухальський. Розуміючи неможливість розв'язання проблеми на емпіричному рівні, деякі німецькі педагоги спробували визначити виконавські пріоритети з урахуванням вимог старої традиційної фортепіанної педагогіки [2, с. 143].

В час, коли німецькі педагоги знаходились у пошуках шляхів розвитку так званого психотехнічного напрямку в західноєвропейському піанізмі, в Петербурзі успішно функціонувала школа Т. Лешетицького. Її кращими випускниками були В. Пухальський, А. Єсіпова, К. Фан-Арк, І. Боровка, Д. Клімов, а пізніше, в другому періоді педагогічної діяльності педагога у Відні, – А. Шнабель, І. Падеревський, О. Габрилович, Г. Гальстон, І. Фрідман [13, с. 75].

Відтак, школа Т. Лешетицького – видатного музиканта-педагога, яка належить петербурзькій консерваторії, розглядається як явище, підтвердженням чого є глибоке укорінення цієї школи в сучасну йому музичну практику, зокрема виникнення дочірніх шкіл, що й дає підстави вважати її супер-школою (Ж. Дедусенко) [14, с. 14]. Започатковуючи піанізм у російській столиці, Т. Лешетицький фактично створив еталон досконалої гри на фортепіано, що гармоніювала з культурною парадигмою міста і програмою консерваторії. Так, категорія майстерності пов'язувалася з ідеями порядку, «зробленості», краси, добре організованого звукового матеріалу. Як музикант він був, безумовно, віртуозом (Н. Бертенсон), тобто прагнув до утвердження іманентних законів виконавства як роду діяльності. Таким чином, він зробив суттєвий внесок у переорієнтацію музичної культури Петербурга з напівприкладної функції музикування (заповнення дозвілля розважанням грою на інструменті) на власне естетичну. Відповідно піанізм перетворювався з аматорства на професію. Успіхові сприяла триєдність концертної, композиторської та педагогічної практики Т. Лешетицького, що зумовило поширення його виконавської культури як у професійному, так і в аматорському середовищах. Цементуючим фактором у цій триєдності було те, що фахова підготовка не обмежувалася педагогікою, а проникала в саму працю музиканта, в «матерію» його піаністичного висловлювання, забезпечувала єдність мови спілкування творця прекрасного та його споживача [15, с. 196].

Провідними методичними вимогами Теодора Лешетицького, що складали виконавську модель, яка плідно функціонувала упродовж тривалого часу, виділялись наступні аспекти:

- 1) націленість на формування музиканта;
- 2) акцентування на ролі свідомості на всіх етапах роботи – від рутинних операцій до реалізації художнього задуму музичного твору;
- 3) значуща роль інтелекту та обдуманості виконання музичного твору;
- 4) вимога самоконтролю в процесі усіх видів роботи над музичним полотном;
- 5) бережливе ставлення до індивідуальної волі студента;
- 6) раціональні принципи втілення ідеалу;
- 7) індуктивний метод мислення;
- 8) висока «дисципліна пальців» і усієї вторинної рухової системи;
- 9) почуття «гіпотетичного слухача» (уявне моделювання критичної позиції «цензора»);
- 10) раціональні методи роботи у підготовці фахівців.

Слід зазначити, що виконавські методи Т. Лешетицького є особливою програмою діяльності музиканта, який сприймає її як рід культури (професію) і вид мистецтва (художня творчість) [15, с. 48]. Ця програма висуває власні ціннісні пріоритети, серед яких центральним є віртуозність – спілкування концертанта з аудиторією. Значні адаптаційні властивості програми визначають діалектику повинності і свободи в системі трансляції досвіду через структуру «вчитель-учень»; вони ж стимулюють популяризаторський ентузіазм, що зумовлює публікацію видань різних жанрів (методичних вказівок, мемуарів тощо). Як одна із перших у Росії зразків школи піаністичної майстерності, школа Т. Лешетицького стала основою для всього її подальшого розвитку, що дозволяє охарактеризувати її як створюючу компоненту культурної традиції.

Окрім того, педагогічна діяльність Т. Лешетицького мала впливову значення для розвитку фортепіанної методики [17, с. 170]. «Навряд чи яка інша течія в фортепіанній педагогіці може похвалитися такою кількістю видатних учнів, як ця течія Лешетицького-Єсипової» [19, с. 22-27]. Зі школи вийшли всесвітньовідомі музиканти-піаністи О. Боровський, О. Габрилович, М. Домбровський, І. Енері, Г. Єсипова, І. Падеревський, Ю. Сливанський, В. Пухальський, С. Тарновський та ін. У Київській консерваторії було понад 40 професорів та «навчителів» фортепіанової гри, що вийшли зі школи Лешетицького-Єсипової [22, с. 170].

Особливості виконавських традицій представників школи Т. Лешетицького виражалися також у:

- елегантності та наспівності звукового потоку,

- застосуванні заокругленого фразування,
- яскравій динамічній картині.

Водночас Теодор Лешетицький виділяв у роботі над твором самотійні етапи роботи над музичним твором:

- розбір,
- вивчення творів напам'ять,
- технічне вдосконалення,
- художня робота.

Це свідчить про прямий зв'язок методики з «Повною теоретичною і практичною фортепіанною школою» Карла Черні, його учителя [29, с. 22]. Теодор Лешетицький часто давав учням, ефектні, віртуозно-салонні п'єси, щоб вони, «не відволікаючись внутрішнім змістом музики», змогли навчитися володіти фортепіанними барвами, одночасно виховуючи у своїх учнів вдумливе ставлення до твору. Така методика видається нам не зовсім прийнятною. Передовою була спрямованість Т. Лешетицького на виховання творчої індивідуальності, здатної думати і працювати самотійно. Значну увагу приділяв педагог розвитку слухових уявлень та роботі над звучанням.

Також велику увагу Теодор Лешетицький звертав на те, як учень повинен сидіти за інструментом: не сутулитись, сидіти прямо та вільно, стежити за рівним диханням. Кисті рук мають бути гнучкими та м'якими, але із «залізними» пальцями. Щоб запобігти різкому звучанню особливо у грі *forte* акордами він рекомендував користуватися ресорою кисті. Велике значення мали також бокові рухи кисті (пронація та супінація) на широких інтервалах, які допомагали пальцям достати потрібну клавішу. Щодо аплікатури Т. Лешетицький дотримувався системи Карла Черні і не вносив у свою практику яких-небудь нових аплікатурних принципів [21, с. 254].

Художнє виконання займало традиційно основне місце в заняттях Теодора Лешетицького. С. Майкапар стверджував, що Т. Лешетицький намагався донести до учнів розуміння специфічних завдань концертного виконання, які відрізняються від домашнього виконання. «Оратор, який виступає перед людьми, говорить по-іншому, ніж у себе дома за чаєм. Під час підготовки до публічного виступу він повинен постійно пам'ятати про слухачів. Впродовж промови обов'язково зосередити увагу слухачів на своїх словах, говорити впевнено та ясно, так, щоб сенс його слів був зрозумілим слухачам» [21, с. 129].

Т. Лешетицький часто корегував динамічні відтінки, які рекомендував композитор, він використовував *tempo rubato* задля підсилення виражального значення того чи іншого епізоду, аргументував



ці зміни. Наголошуючи, що без агогічних відхилень музика стає бездиханною. Водночас стверджував, що агогічне прискорення вимагає агогічного сповільнення з тим, щоб в сумі виходити на той самий час [21, с. 132].

Цікаві думки педагогі є і щодо фразування мелодичних контурів. Т. Лешетицький вимагав попереднього свідомого обдумування та обґрунтування, «треба було впевнено знати, які звуки за звучанням повинні бути бути найгучнішими, які треба грати слабко» [18, с. 121]. Т. Лешетицький не працював з учнями над технікою відірвано від конкретних музичних завдань, він знаходив найрізноманітніші вимоги з приводу прийомів звуковидобування та подолання технічних труднощів. Його технічна робота з учнями лежала в руслі знаходження прийомів, які дадуть необхідний художній результат при належній організації практичних занять [28, с. 3].

Правильна організація занять мала для Т. Лешетицького стрижневне значення, він вважав, на відміну від вимог багатьох тогочасних педагогів, що достатньо трьох годин для технічної роботи за фортепіано. Проте, така робота не повинна зводитись до механіки, а базувалась на усвідомленні всього, що робиться в процесі занять на критичному аналізі та висновках, які, безумовно, несуть з собою виправлення відповідно до художнього задуму та конкретно запланованого завдання для цього заняття [27, с. 24]. Він вимагав продумувати те, що вивчалось, тобто заняття повинно бути раціональним та осмисленим.

Раціоналізм у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців базувався на детальному аналізі та скрупульозному відпрацюванні найменших деталей кожної фрази музичного твору з відповідним їх продумуванням. Працю піаніста над оволодінням виконавською майстерністю Т. Лешетицький розглядав як розумову аналітичну роботу, підкорену постійному слуховому контролю.

Г. Коган, учень В. Пухальського, характеризує педагогічну діяльність Т. Лешетицького, теоретично визначає її як течію: «Навряд чи яка інша течія в фортепіановій педагогіці може похвалитися такою кількістю видатних учнів, як ця течія» [18, с. 22].

Під впливом просвітницьких ідей 60-70-х років XIX сторіччя, яскравої художньої індивідуальності А. Рубінштейна Т. Лешетицький переглянув деякі положення своєї школи, яка, безперечно, була прогресивним явищем. А. Рубінштейн вважав Т. Лешетицького одним з найвидатніших фортепіанних педагогів та високо цінував його музично-педагогічну діяльність [27, с. 125].

Тогочасна преса відзначала, що випускні іспити класу Теодора Лешетицького «завжди становлять величезний інтерес, а цього року особливо, тому що серед тих, хто закінчив курс, знаходимо двох вельми талановитих піаністів – Климова та Пухальського... Пухальський – хороший піаніст: солідна техніка і цілком осмислене виконання. Гру його можна назвати довершеною, Володимир Пухальський робить честь своєму знаменитому професорові» [16, с. 35].

## **2.2. Музично-педагогічні погляди представника української музичної еліти – Володимира Пухальського**

Музично-педагогічна діяльність Володимира Пухальського здебільшого була продовженням і розвитком кращих традицій школи Теодора Лешетицького. Пізніше В. Пухальський вирізняв деякі протиріччя цієї школи, перш за все усвідомивши це крізь призму власного досвіду та виконавських ідей А. Рубінштейна та Миколи Лисенка [17, с. 24], які відрізнялися від настанов Т. Лешетицького. В особі В. Пухальського фортепіанне мистецтво в Україні, безсумнівно, мало визначного педагога. Педагогічна обдарованість та школа, яку він пройшов у чудового педагога Т. Лешетицького, любов до справи виховання молодих піаністів – все це забезпечило В. Пухальському вагомий педагогічний успіх в Україні.

Н. Гуральник трактує педагогічну діяльність В. Пухальського як методико-технологічну систему, яка базується на принципах Т. Лешетицького попри спільні риси його системи з системою Л. Демпе [13, с. 184]. На педагогічні погляди В. Пухальського також вплинув К. Таузіг, традиції якого були продовжені та трансформовані у власну фортепіанну школу [13, с. 22-27].

Педагогічна діяльність В. Пухальського ґрунтувалась на таких витоках (традиціях) педагогічної школи Т. Лешетицького:

- чіткі рекомендації щодо посадки учня за фортепіано;
- надання першочергового значення художньому виконанню музичних творів (технічна майстерність як засіб розкриття художнього образу);
- здатність учнів самостійно розв'язувати художньо-виконавські завдання;
- коригування динамічного плану творів задля підсилення художньо-емоційного змісту;
- обґрунтування мелодичних контурів фразування;
- вдумливе прослуховування звучання зі свідомим слуховим контролем.

Грунтовна характеристика українських фортепіанно-виконавських традицій вимагає аналізу творчого амплуа Володимира Пухальського, яке є довершеним, продуктивним поєднанням виконавства з педагогічною діяльністю. Творчість артиста-виконавця, а саме музиканта-виконавця, – миттєва, нематеріальна, зберігається тільки в спогадах сучасників та у відгуках слухачів. Неповторність художніх досягнень вимагає особливо бережливого ставлення до них, бажання зберегти їх якнайдовше [17, с. 49-57]. Педагогічна діяльність разом з розвитком виконавських ідеалів допомагає виробленню основ певного творчого світосприйняття, яке передається від учня до учня, несе в собі найбільш життєздатне та цінне, що було характерним для його засновника.

Володимир Пухальський є одним з фундаторів національної фортепіанної виконавської школи, багатогранний таланти якого найповніше відкрився в педагогіці. Педагог виховав цілу плеяду видатних, відомих цілому світу піаністів-виконавців, педагогів, музичних діячів, мистецтвознавців [27, с. 22-38]. Серед учнів В. Пухальського – музикант зі світовим іменем – Володимир Горовиць – володар найвищої американської нагороди – Медалі Свободи та 25 премій Греммі. Його гра відрізнялась блискучою віртуозністю та феноменальною технікою, що не стримало радянську окупаційну владу від погроз у його бік через еміграцію та в 1930-х роках та страти у концтаборах СРСР брата та батька всесвітньо-відомого піаніста Володимира Горовиця. Володимира Горовиця називають найвеличнішим піаністом ХХ сторіччя. Про його октавну техніку ходили легенди і всі були зачаровані його блискучою октавною віртуозністю.

Інший відомий учень Володимира Пухальського світового рівня – Олександр Браїловський. Лондонська преса називала Олександра Браїловського «Лістом нашого часу». Піаніст був надзвичайним віртуозом, продовжував піаністичну традицію Й. Гофмана. Для нього були характерні імпровізаційність, висока техніка, великі октави, жвавий, захопливий темперамент, невимушеність і енергія виконання, елегантна відточеність фразування.

Також учнями В. Пухальського були відомі прекрасні музиканти, професори, педагоги, які працювали в різний час у Київській та інших консерваторіях – Микола Тутковський, Болеслав Яворський, Арнольд Альшванг, Леонід Ніколаєв, Григорій Коган, Дмитро Клімов, Костянтин Михайлов, Борис Милич, Ісаак Беркович, Сергій Короткевич, Ганна Артоболевська та багато інших відомих діячів та педагогів мистецького середовища (впродовж навчального року у В. Пу-

хальського навчалось до 60 учнів) [28, с. 112]. При всіх виконавських, педагогічних, особистісних відмінностях їм властиві спільні риси, що дає вагоме право говорити про школу В. Пухальського, про українські виконавські традиції, одним з фундаторів яких він вважається.

Варто зауважити, що на думку Наталії Гуральник, «педагогіка Володимира Пухальського спирається на індивідуально-трансформоване успадкування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантою взаємозбагачення (II тип) та має ознаки I типу – самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні «материнської» фортепіанної школи» [13, с. 186].

На жаль, більша частина матеріалів про діяльність В. Пухальського втрачена. Надруковані статті про його життя і діяльність – нечисленні, короткі і мають переважно біографічний характер. Аналізуючи публікації в пресі, можна зробити висновок, що В. Пухальського вкрай рідко згадують, тільки з нагоди деяких річниць (не всіх), а про педагогічну та виконавську діяльність взагалі не йдеться. Так, «Русская музыкальная газета» (1899 р., № 40) відзначає його талант та плідну педагогічну та просвітницьку діяльність, журнали «Музыкальное обозрение» (1928р. №2), «Музыка и революция» (1928 р., № 3) публікують спогади Г. Когана, учня В. Пухальського, про внесок Володимира В'ячеславовича у формування та розвиток піаністичної школи України, стаття Ж. Аністратенко «Педагог-просвітитель» (до 125-річчя від дня народження Володимира Пухальського) [4, с. 19] висвітлює деякі аспекти просвітницької та педагогічної діяльності митця. В статті Т. Білокур «Музична еліта вшановує Володимира Пухальського» окреслено віхи творчого життя українського піаніста, композитора, професора, першого директора консерваторії [5, с. 3]. У статті О. Борисюк «Вшанували українського маєстро» з нагоди 150 річчя із дня народження йдеться про те ж [7, с. 8]. Тобто актуальність педагогічних надбань В. Пухальського очевидна, та на жаль, досі не досліджена і не використовується у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва для закладів загальної середньої освіти.

Монографія Наталії Гуральник «Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти» – є важливим внеском у музичну педагогіку України. Авторка пропонує проект історико-аналітичного дослідження основних тенденцій розвитку

української фортепіанної школи ХХ сторіччя та узагальнює науково-теоретичні, методичні та практичні досягнення її представників у контексті музичної та загальної педагогіки. Дослідниця проводить відповідну періодизацію, аналізує методико-технологічні та інноваційні системи педагогів-піаністів минулого століття та визначає перспективи науково-педагогічного та музично-творчого розвитку фортепіанної школи України, висвітлює напрямки її функціонування в культурно-освітньому просторі [13, с. 1-460].

Педагогічний талант В. Пухальського виявлявся в умінні глибоко і тонко аналізувати гру учня, розуміти її основні переваги та недоліки, в умінні поставити правильний педагогічний діагноз і знайти найкоротші індивідуальні шляхи для розв'язання виконавських завдань. У цьому Володимир Пухальський був надзвичайно близький до свого вчителя Теодора Лешетицького [23, с. 125].

Треба сказати, що розкриття художнього змісту твору В. Пухальський тісно пов'язував з такими засобами музичної виразності, як виконавський ритм, артикуляція, динаміка, педалізація, фразування, аплікатура. Ядро музичного образу вбачав в інтонації, відводячи велике значення знаходженню «кульмінаційних точок» фрази. Інколи він радив виявляти ці точки спеціальними відтінками, збільшенням тривалості звучання. Такий прийом складав враження «живого дихання, пульсації ритму. Все це часто застосовував Володимир Пухальський, демонструючи високе мистецтво фразування» [29, с. 131].

Слід підкреслити, що однією з найважливіших умов вільної гри Володимир В'ячеславович вважав посадку за фортепіано, дещо віддалену від інструмента. Ця умова була важливою до тих пір, доки студент не навчився сидіти за інструментом прямо та вільно, і обов'язково стежити за рівністю дихання.

Що ж до роботи над виконавською технікою, то в її основі лежала повна свобода піаністичного апарату. Підлегле значення техніки, не зменшувало відповідної роботи для набуття учнями всіх необхідних навичок технічної досконалості. Педагог проявляв велику винахідливість у складанні технічних вправ. Ці методи допомагали виховувати в учня внутрішню свободу, яка приводила до свободи руху [23, с. 91]. Володимир В'ячеславович був неабияким психологом, емпіричним шляхом знаходив правильні розв'язання практичних питань, проблем фортепіанного навчання кожного студента, а їх у нього налічувалось біля шістдесяти впродовж одного навчального року, як уже зазначалось.

Одним з першочергових питань у класі В. Пухальського було питання співвідношення художніх та технічних завдань у підготовці фахівців у процесі їх навчання у класі відомого вчителя. На своїх щоденних заняттях зі студентами він підтверджував переваги слухових і образно-художніх уявлень щодо технічних. Зауважимо: саме щодо гри на фортепіано передова педагогіка завжди прагнула до зближення вузько технічних завдань з висвітленням образного змісту музичного матеріалу. Працюючи в цьому напрямку, В. Пухальський завжди допомагав учням кожному індивідуально, зрозуміти та глибше вникнути у зміст твору, який вивчався, і відповідно обирати найбільш доцільні прийоми в оволодінні технікою. Отже, виховання творчої уяви разом з розширенням кругозору в практиці В. Пухальського нерозривне від вироблення технічної майстерності [29, с. 514].

Зазначимо, що в технічних прийомах В. Пухальський зробив великий крок вперед порівняно зі своїм учителем щодо використання в ігрових рухах усієї руки. Він був послідовним противником так званої «ізолюваної» техніки пальців, завжди іронічно ставився до гри піаністів – представників старої фортепіанної школи. Так, наприклад, про гру професора Штейна писав, що він виконував свою партію надзвичайно точно, ритмічно, не відступаючи від вказівок партитури, як це прийнято в Німеччині, скляним звуком завдяки винятковій техніці пальців [21, с. 25].

Цікавим є той факт, що В. Пухальський повністю змінив постановку руки: зберіг так зване склепіння Лешетицького, але замінив заокруглену форму пальців (Лешетицького) на більш витягнуті (особливо на чорних клавішах), як у постановці піаністичного апарату учнів Антона Рубінштейна [17, с. 85]. В. Пухальський вимагав свободи всього плечового пояса, пластики рук, ціпких та дещо витягнутих чуттєвих пальців. Виховання таких якостей було обов'язковим в роботі з кожним учнем, з такою ціллю розроблялись спеціальні вправи та пропонувались студентам відповідні прийоми гри [29, с. 31].

Слід зазначити, що один із перших елементарних прийомів полягає в тому, щоб легко покласти руку, відчуючи опору на кінчику пальця, який в свою чергу опирається в долонний звід, після чого легко зняти руку [35, с. 215]. Продовжуючи методику Т. Лешетицького, педагог вимагав вдумливого прослуховування звучання, яке повинно було бути «м'яким, соковитим» та на опорі.

Зміст роботи В. Пухальський вбачав у досягненні необхідної якості звучання. Жоден піаністичний прийом не існував сам собою. Працюючи над вправами, В. Пухальський завжди наголошував, що тех-

нічний і музичний розвиток нерозривні, відбуваються одночасно під постійним слуховим контролем: грати треба зосереджено, стежити за якістю звучання. Він вважав, що педагогу необхідно знати безліч вправ, але пропонувати учням найбільш корисні в кожному окремо-му випадку, виходячи з особливостей виконання твору та індивіду-альних якостей учнів [21, с. 131].

Вагома робота проводилась для виховання свободи піаністично-го апарату задля чого пропонувалась гра арпеджіо в багатьох комбі-націях. Даному виду техніки Володимир В'ячеславович надавав ваго-мого значення, допомагав учневі звільнитися, використовуючи при цьому різні асоціації: «Уявляйте собі, що у вас не руки, а крила, і не курячі, а орлині». Вони змушували учнів відчувати пластичність та політність і легкість рухів [17, с. 26]. В. Пухальський використовував такі комбінації під час гри арпеджіо:

- задля ясного прослуховування партій двох рук у виконанні розгорнутого арпеджіо пропонував такий варіант: починає п'ятий палець лівої руки і тільки після цього вступає перший звук правої руки (перший палець), тобто велась робота для уважного прослуховування партій лівої та правої рук, шліфу-валась мелодична лінія, проведена на *legato*, відпрацьовува-лось вільне ведення рук в обох напрямках;
- пропонувалось виконання арпеджіо з закінченням на перший палець (при цьому не треба готувати палець раніше, а підво-дити його легко, м'яко і гнучко) або на п'ятий палець, який коротко зриває звук, а кисть при цьому робить кругові рухи («повернути ключ в замок», як пояснював педагог) [29, с. 89]. В. Пухальський наголошував, що у технічному розвитку учня рухам кисті треба приділяти велику увагу, бо їх рухливість становить одну з передумов виконавської майстерності, що від гнучкості кисті значною мірою залежить і техніка пальців.

Особливими були вимоги до першого пальця, який мав бути гнучким, легким та максимально рухливим. Зокрема в грі арпеджіо, підкладання його для опанування *legato*, наполягаючи при цьому на рівноправності всіх пальців. Пластичність, рухливість, спритність та плавність першого пальця вкрай необхідна в піаністичній практиці у грі арпеджіо, де підкладання ще важче, ніж у гамах [17, с. 26].

Гнучкість та рухливість відпрацьовувалась на таких вправах: першим і п'ятим пальцями треба взяти октаву або сексту і першим пальцем легким *staccato* грати гаму до мажор, до мінор і далі в рам-ках октави різними тривалостями, поступово їх скорочуючи (чет-

вертними, восьмими, шістнадцятими). Такі вправи використовувала А. Єсіпова, і очевидно, Т. Лешетицький. Їх з А. Єсіповою два роки ймовірно шліфував у Петербурзькій консерваторії В. Пухальський як «ад'юнкт» [18, с. 132].

### **2.3. Принципи української піаністики у становленні українських музично-педагогічних традицій**

Вдумливо працюючи В. Пухальський відкрив нові для того часу принципи, які зіграли позитивну роль у розвитку національного піанізму та становленні українських музично-педагогічних традицій:

- 1) професійна вимогливість щодо проведення вдумливої, осмисленої та систематичної повсякденної роботи;
- 2) демократичність спілкування педагога і учня в процесі фахової підготовки;
- 3) творчий характер навчально-виховного процесу;
- 4) використання різноманітних методів;
- 5) глибокий художньо-педагогічний аналіз виконавської моделі музичного зразка.

Важливою була робота педагога з учнями над акордовою фактурою, де основним принципом був не удар, а натиск, заглиблення в клавіатуру. Кисть повинна бути неодмінно звільнена після взяття акорду. В цьому його вимоги до виконання акордів можна порівняти з вимогами К. Ігумнова – «саме туше, дотик до клавіатури» [9, с. 87] / *toucher* з французької – торкатися/.

В. Пухальський використовував вправу Теодора Лешетицького, яка полягала в грі акордів з погляду різноманітного положення рук у різних тональностях, починаючи з до-мажору [8, с. 31]. Підготовка акордів здійснювалась у повільних і швидких темпах. Темп вправ мінявся від повільного до швидкого, рух кисті, у зв'язку з прискорюванням темпу зменшувався. У повільному темпі відбувалося заглиблення в клавіатуру, в швидкому – короткі зібрані рухи, близькі до *staccato*. Велике значення відводилось звучанню верхнього голосу, який піддавався уважному інтонуванню і грався за допомогою руху дещо витягнутого п'ятого пальця. Гра акордів розвиває вміння використовувати крупні рухи рук. Обов'язково Пухальський звертав увагу на рівність та одночасне відтворення всіх звуків акорду [15, с. 129]. В. Пухальський давав конкретні рекомендації до виконання вправ на різні види техніки – акорди, мелізми, педалізація, арпеджіо, гліссандо, гами. Рекомендації лаконічні, але дуже цінні. Він зробив важливі узагальнення, які можуть стати вагомими досягненнями сучасної системи фахової підготовки студентів – майбутніх учителів музики.



У плані роботи над виконавською технікою як складової фахової підготовки майбутніх вчителів музики з використанням українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя ми вирізняємо такі вимоги:

- краса, легкість та вільність звучання має (згідно з українськими інструментально-виконавськими традиціями зазначеного періоду) неодмінно поширюватися на гру гам, які учень повинен уявляти як уривок з художнього твору;
- робота над подвійними терціями, опираючись на фортепіанні традиції вимагає належного прослуховування переходу від однієї терції до другої, при цьому необхідно досягнути ідеальної рівності в голосах. При перекладенні пальців кисть швидким рухом переносить пальці на наступну терцію: 2-4; 1-3. При русі вгору опорою служать верхні пальці, при русі вниз – нижні. Оскільки при перекладенні пальців у терціях неможливо зв'язати обидва тони з наступною терцією, затримується тільки той палець, який є опорою. Другий знімається під час руху кисті;
- глісандо вгору і вниз грається третім пальцем без розривів і поштовхів. Щоб зробити закінчення змістовним і виділити останній звук, потрібно сковзнути з переднього краю клавіші;
- довгий форшлаг, який стоїть перед акордом, треба виконувати одночасно з нижніми нотами, а головну мелодичну ноту грати слідом. Басовий тон і акорд при цьому треба брати одночасно з форшлагом;
- мордент треба виконувати з опорою на головну ноту, взяту сильним пальцем;
- у трелі основним завданням є звукова рівність двох звуків. Різницю в силі пальців треба компенсувати силою дотику. Найбільш придатні для трелі 1-3 пальці в правій руці 1-3. Дуже корисно грати трель тріолями, спочатку повільно, акцентуючи кожен першу ноту тріолі, потім кожен другу, змінюючи ритмічний малюнок, потім швидше і без акцентів (дуолі, тріолі, квартолі). Особливий ефект полягав в тому, щоб ударити спочатку обидві ноти одночасно, а потім, знявши палець з головної ноти, продовжити трель іншим пальцем. При довгозвучній трелі треба міняти пальці, щоб не допустити перевтоми;
- легкі пасажі на РР треба грати плоскими, але ціпкими пальцями. Сам Володимир В'ячеславович був дивовижним майстром дзвінкх, прозорих звучань на інструменті [21, с. 132].

Важлива порада В. Пухальського – працювати над музичним твором на тихому звучанні, уважно прислухаючись до всіх затриманих голосів і гармонічних послідовностей. При такому звучанні учень зможе легше проникнути в суть музичної фактури, визначити фразування і динаміку. Зовсім протилежний приклад роботи, тобто метод «збільшення» пропонувала А. Єсіпова, радячи учням вчити твір голосно, сильними пальцями. Пухальським та Єсіповою переслідувались різні цілі щодо тихої гри – акцент робився на слуховому контролі, а гра на голосному звучанні корисна при слабких пальцях [29, с. 131]. Обидва методи взаємодоповнювальні (при необхідності йдеться про другий) і використовуються за потреби, хоча метод В. Пухальського швидше, правило, бо кількість студентів, здатних чути всі голоси, гармонічні послідовності, фактурні зміни, не велика.

Прослуховування фактурних змін, гармонічної основи твору також не залишалося поза увагою Володимира В'ячеславовича. Найменша неточність викликала у нього бажання заставити учня почути свою помилку. Прослуховування лінії басів при постійній зміні гармонії явно переважало в процесі роботи. Тут якраз залучалась до роботи педаль, яка допомагала прослуховуванню і проведенню цієї лінії. Таким чином, слух і художні завдання повинні бути основними регуляторами педалі. В. Пухальський, як і К. Ігумнов, був прихильником частого застосування педалі, але для нього завжди було важливим звучання ясної гармонії, тому він звертав особливу увагу на чисте звучання басів. В даному В. Пухальський перевершив Т. Лешетицького, який вимагав яскравого виділення мелодії і відсував на другий план супровід [29, с. 312].

Прийомам педалізації як одному з важливих засобів музичної виразності, В. Пухальський надавав великого значення. Так, дехто педалізує правильно, але по-учнівськи, боячись згрішити проти закону гармонії. Такий спосіб безпомилковий, та при цьому втрачається безліч цікавих ефектів педалі. Інші володіють чудовим слухом і в більшості випадків застосовують педаль правильно, однак занадто часто покладаються на свій слух і вміння, ставлячись до педалізації поверхово. Тому їхня педалізація підкорена настрою, адже педаль не тільки посилює та зв'язує звуки, а й дає можливість отримати цікаві звукові ефекти. До таких ефектів В. Пухальський відносив, наприклад, раптове зняття педалі разом із *sf* у кінці пасажу на *crescendo*. При цьому він радив брати педаль тільки в кінці пасажу, застерігаючи від злиття обертонів у басовому регістрі, від гудіння [23, с. 23].

При редагуванні педагогічного репертуару, В. В. Пухальський точно фіксував педаль за допомогою тривалостей (половинні, четвертні, восьмі). У роботі «Мистецтво педалізації» Н. Голубовська в розділі «Про точну фіксацію педалізації за допомогою запису» категорично заперечує точну фіксацію педалі, яка породжує «механічні навикі замість творчих» [11, с. 46]. Така точка зору справедлива для виконавців з певним досвідом. У повсякденній практиці педагог, виховуючи навикі педалізації, фіксував педаль у нотах. Цим педагог дисциплінує слуховий контроль студента при виконанні самостійної домашньої роботи, застерігає його від стихійного, випадкового використання педалі разом з іншими засобами художньої виразності. Необхідно зазначити, що позначення педалі таким майстром, яким був Володимир Пухальський, могло б стати сьогодні не тільки матеріалом для вивчення педагогічних настанов, але й школою пізнання піаністичної і художньої майстерності, прикладом творчих пошуків і знахідок.

Робота над зазначеними виконавськими методами проходила ненав'язливо. На першому плані було вдумливе, виразне виконання всіх творів, які вивчались у класі. Основу технічної свободи Володимир В'ячеславович вбачав у внутрішній свободі, в звичайному відчутті руху музики і розвитку фрази, в почутті форми. Тому він постійно наполягав на прослуховуванні власного виконання. Студент повинен чути і головне і те, що знаходиться на другому плані в фактурі, розрізняти мелодичну лінію кожного голосу, вміти виконати партію кожної руки окремо і з будь-якого місця [10, с. 215].

В. Пухальський вимагав від своїх учнів, як зазначалося вище, свідомого слухового контролю. Невипадково всі вони при різних рівнях музичної обдарованості чули власне виконання, а не сліпо виконували заучені рецепти. Велику увагу приділяв він розвиткові слухових уявлень, роботі над звуком. Гра вихованців В. Пухальського відрізнялася змістовністю, врівноваженістю, відчуттям цілого і частин твору. У піаніста індивідуальні риси його творчої особистості – результат складної взаємодії природної обдарованості і життєвих шляхів, які зумовили особливості його виконавського-педагогічного стилю з притаманними йому конкретними, обґрунтованими вимогами до виконавства [2, с. 76].

Серйозним був підхід Володимира В'ячеславовича і до аплікатурних прийомів, як з позиції автора, так і з позиції індивідуальних якостей учня [3, с. 47]. Так, у роботі над творами Ф. Шопена В. Пухальський застосував аплікатурні принципи самого Шопена, які базува-

лись на використанні індивідуальних особливостей пальців [2, с. 76]. Великий педагогічний досвід В. Пухальського, його вдумливе ставлення до елементів розвитку виконавської майстерності призводили іноді до використання аплікатурних прийомів, які могли суперечити всім наявним правилам. При цьому Володимир В'ячеславович керувався перш за все художніми потребами.

Спогади учнів, а також педагогічний репертуар за редакцією В. Пухальського, виданий у Києві Л. Ідзиковським (1911-1915 р.), його власні етюди, ор. 5, етюди в арпеджіо для фортепіано, ор. 11 дозволяють нам констатувати знахідки Володимира В'ячеславовича у плані аплікатури.

На першому етапі розучування твору він разом з учнем аналізував аплікатуру і часто записував всю, керуючись індивідуальною будовою руки учня і власним досвідом роботи над твором, який підказував йому варіанти аплікатури, відмінні від редакторської, але при цьому зручні, правильні й художньо виправдані (зі спогадів А. Артоболевської, П. Гольденберг, Н. Скоробогатько). Серйозно ставлячись до питань аплікатури, Володимир В'ячеславович був упевнений, що від вміння підібрати аплікатуру залежить і характер звучання, і зручність рухів.

#### **2.4. Вимоги до добору репертуару в класі Володимира Пухальського**

Діапазон педагогічного репертуару В. Пухальського був дуже широкий. Він включав у себе твори різних композиторів: Концерт № 1 для фортепіано з оркестром, «Думка», «Пори року» П. Чайковського; баркарола та інші мініатюри, Концерт B-dur А. Рубінштейна; невеликі п'єси, етюди, Концерт f-moll, фантазія на теми бувальщини Аренського; деякі прелюдії, «Елегія», Концерт № I, «Музичні моменти» тв. 16, «Етюди-картини», тв. 39 С. Рахманінова; мініатюри Лядова; Фортепіанний концерт Римського-Корсакова.

В. Пухальський виховував своїх учнів на творах С. Прокоф'єва, творчість якого у ті роки тільки розпочинала завойовувати концертну естраду і входити до педагогічного репертуару. В 1916 році до Києва приїжджав учень Р. Глієра, С. Прокоф'єв і зустрічався з В. Пухальським, вони розмовляли про нову музику. Між ними виникла гаряча дискусія, оскільки В. Пухальський, музикант старого «гарту», не повністю визнавав нову музику. Після довгих теоретичних суперечок С. Прокоф'єв сів за рояль і зіграв свою Токату. Це було настільки переконливо, що Володимир В'ячеславович поміняв своє ставлення

до молодого композитора і почав цікавитись створенням цього твору. З листа Р. Глієра ми дізнаємось, що: «Прокоф'єв мав великий успіх в Києві... Ним тут всі, навіть Пухальський, зачаровані» [10, с. 15].

Коло художніх образів і засобів музичної виразності С. Скрябіна мало цікавили В. Пухальського. В репертуарі його учнів зустрічаються лише деякі твори Скрябіна: етюди *cis-moll*, *dis-moll*; прелюдії – тв. 11, *Fis-dur*, *Cis-dur*, *Ges-dur*. Однак факт звертання до музики Прокоф'єва, Скрябіна говорить про широкі різнобічні інтереси В. Пухальського та про те, що він ішов у ногу зі своїм часом. Так, наприклад, М. Домбровський (учень Т. Лешетицького і Єсипової) нової музики не розумів, ставився до неї іронічно. Його художні смаки формувались на класичному і романтичному репертуарі XIX сторіччя [10, с. 84]. Корінні зміни художніх уявлень, новизна музичної мови Прокоф'єва і Скрябіна стали для Володимира В'ячеславовича новими, хоча зрідка він звертався до згаданого репертуару.

Щороку В. Пухальський включав до педагогічного репертуару твори Миколи Лисенка, Л. Бетховена, з німецьких романтиків – Р. Шумана, Мендельсона, з творів Ф. Ліста – рапсодії, оперні та вокальні транскрипції, любив грати Гріга, Брамса. Щодо Ф. Ліста, то, зі спогадів Б. Яворського [29, с. 314], учні Пухальського із захопленням обговорювали принципи його техніки та інтерпретацію творів. До педагогічного репертуару В. Пухальський часто включав твори своїх сучасників та власні твори. Для нього завжди був близький реалістичний репертуар української та західноєвропейської фортепіанної літератури.

Вивчення педагогічного репертуару в класі педагога-піаніста В. Пухальського дозволило глибше проникнути в його творчу лабораторію, простежити еволюцію його поглядів на навчальний матеріал і його значення в вихованні та навчанні фахівців. В. Пухальський був першим автором фортепіанного педагогічного репертуару в Україні (збірник п'єс за редакцією В. Пухальського), виданого ще до революції в Києві Л. Ідзіковським. Цей факт маловідомий навіть фахівцям. Далі були педагогічний репертуар Г. Ходоровського, також виданий до революції Л. Ідзіковським, і колективне редагування педагогічного репертуару для фортепіано Г. Беклемішева, В. Золотарьова, Л. Ревуцького (діячі Київського музично-драматичного інституту імені Миколи Лисенка 30-х років) [28, с. 95-99].

До збірки під редакцією В. Пухальського «Вибрані сучасні твори для фортепіано з зазначенням аплікатури і педалі» видавництва Л. Ідзіковського, яка включала 60 п'єс західноєвропейських компози-

торів, здебільшого ввійшли п'єси салонного характеру: Дюран – тв. 79, 84; Годар – тв. 53, 54, 55, 56, 83, 108, 109; Мошковський – тв. 7, 21, 41, 45; Рафф, тв. 54, Сен-Санс – тв. 3, а також популярні п'єси Е. Гріга – тв. 38, 43, 46, 47. Аналізуючи педагогічний репертуар різних періодів діяльності митця, треба відзначити, що з кожним роком його зацікавлення цими творами слабшало, а в зрілому періоді педагогічної діяльності він взагалі відмовився від подібних творів.

Спогади учнів свідчать про те, що В. Пухальський володів великим репертуаром, часто і багато грав у класі, тобто користувався методом показу. Помітну перевагу він віддавав музиці композиторів-романтиків XIX століття. Любив виконувати музику Ф. Шопена. Пластична, наспівна, широка кантилена виконувалася з надзвичайним теплом. Політна, легка, янтарна пасажна техніка, вільний ритм, гарний смак, благородство – ось основні риси виконання музичних творів Ф. Шопена Володимиром Пухальським. Відомий учень Володимира В'ячеславовича Леонід Ніколаєв писав: «У Києві я навчався у прекрасного піаніста Володимира Пухальського. Він багато грав на уроках, любив продемонструвати бездоганні гами та арпеджіо. Як сріблом дзвенів! Також добре грав Шопенівські етюди в терцію, в сексту, ноктюрн соль мажор у подвійних нотах, Рубінштейнівську Баркаролу. Грав все це надзвичайно красиво. Звучання було прекрасним» [3, с. 48].

До підбору репертуару для учнів В. Пухальський ставився з усією серйозністю. Відомо, що митець вів репертуарні записні книжки, до яких систематично заносив короткі нотні приклади творів, вказуючи при цьому на деякі художні й піаністичні завдання, пов'язані з їх виконанням. Факт існування репертуарних книжок ще раз свідчить про дивовижно відповідальне ставлення В. Пухальського до педагогічної праці, обов'язковими складовими якої, на його думку, були постійні настирливі пошуки, самодисципліна, бажання удосконалювати всі сторони педагогічної майстерності. Керуючись сентенцією, що мистецтво повинно ґрунтуватись на високому рівні майстерності, В. Пухальський вимагав від піаністів високої професійності і ставився з презирством до вияву дилетантства. Володимир В'ячеславович високо цінував довершене, майстерне виконання [29; 21].

Отже, українські музично-педагогічні традиції кінця XIX – початку XX сторіччя з окресленими витоками та відповідним базисом можуть слугувати якісній підготовці фахівців за такими параметрами:

- 1) виховання здатності самостійно розв'язувати художні виконавські завдання у роботі над музичними творами, дозволить майбутньому вчителю музичного мистецтва забезпечувати на-

- вчально-виховний процес у закладах загальної середньої освіти за рахунок самостійного втілення інтерпретаційних ідей;
- 2) підпорядкування технічної майстерності художній при розв'язанні виконавських завдань;
  - 3) якнайглибше проникнення в художній образ музичного твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, що сприятиме ефективному сприйманню музики школярами;
  - 4) використання різноманітних методів та прийомів роботи;
  - 5) творча робота на практичних заняттях, що дозволить їм розширити власні потенційні можливості;
  - 6) демократичність у спілкуванні забезпечить спадкоємність демократичних засад від покоління до покоління.

Важливо відмітити методичну систему Г. Беклемішева як представника київської школи, який мав у своєму традиційному арсеналі виконавської підготовки прийоми, що перегукувались з напрацюваннями В. Пухальського, таких як: відстоювання індивідуальної неповторності, збереження виконавської традиції. Серед продовжувачів традицій Г. Беклемішева М. Гозенпуд, Р. Ельвова, Ф. Красинська, Г. Курковський, А. Луфер, Є. Сливак, В. Тихонов, Є. Топілін, Д. Шарнопольська, А. Янкелевич та інші [13, с. 214].

Функціонування школи В. Барвінського, представника львівської фортепіанної традиції збігається з вимогами В. Пухальського у аспектах: невіддільності художнього розвитку від технічного, в традиції естетики наспівного видобування звуку, важливе місце метро-ритмічної пульсації. Для збереження виконавської традиції В. Барвінського можна прослідкувати вплив В. Курца, Я. Гольфельда (Львів) та В. Новака (Прага). На педагогічних принципах В. Барвінського розкривали свій музично-педагогічний потенціал Д. Гординська-Каганович, Н. Кашкадамова, Г. Клим, М. Колесса, І. Крих та інші відомі діячі [13, с. 236].

Наукової уваги вимагає музично-педагогічна діяльність П. Луценка, лідера харківської фортепіанної школи. П. Луценко був тісно пов'язаний з традиціями європейської та російської музичної культури, наслідував такі принципи Ф. Бузоні: серйозне ставлення до авторської ідеї твору, органічний зв'язок технічних прийомів з проблемами художньо-виконавської майстерності, розумне технічне роздроблення складної фактури. Подібно В. Пухальському П. Луценко пропонував для вивчення тільки високохудожні твори, а для удосконалення технічних можливостей конструювати саме з них власні вправи [там само].

За умов національно-культурного відродження система підготовки фахівців мистецького напрямку у закладах вищої освіти вимагає переосмислення та перегляду з урахуванням історично-педагогічних засад минулого. Вітчизняна музична педагогіка, зокрема періоду кінця XIX – початку XX ст., не отримала належного висвітлення, вивчення та використання у професійній підготовці студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва закладами вищої освіти.

Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система розв'язує завдання формування базових знань, вмінь, навичок та компетентностей, що дозволять студентам, майбутньому фахівцю мистецької спеціальності, перейти до самостійного засвоєння цінностей більш високого рангу. З початком третього тисячоліття ведуться педагогічні пошуки в галузі мистецької освіти в Україні щодо традицій, сучасності та перспектив, розробки та використання нових педагогічних технологій та методик у мистецьких навчальних закладах України. Попри це, варто залучити українські виконавські традиції кінця XIX – початку XX сторіччя до освітнього процесу, для якісної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для Нової української школи.

Зважаючи на те, що специфіка виконавських традицій є усною формою висловлювання, загострюються проблеми спадкоємності трансляції напрацьованих пізнавальних моделей, мовних форм у цій сфері музично-творчої діяльності. У такому контексті виконавські традиції розкривають своє подвійне значення – як творчості й дидактики, оскільки з їх допомогою, з одного боку, здійснюється кристалізація безпосереднього досвіду діяльності, з іншого, – акт передачі цього досвіду від учителя учневі. Тому трансмісія виконавських традицій є необхідною умовою безперервності художнього простору виконавського мистецтва, діяльності, спрямованої на його створення. Погляд на трансмісію як на своєрідний регулятор виконавства та його осмислення суспільною свідомістю дозволяє характеризувати її як один із способів існування колективної пам'яті, тобто трансмісії (передачі) музично-педагогічних традицій від покоління до покоління.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ (2 розділ)

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики / А. Д. Алексеев Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.) : хрестоматия. – Киев : Муз. Україна, 1974. – 160 с.
2. Альшванг А. Памяти В. В. Пухальского / А. Альшванг // Сов. музыка. – 1948. – № 4. – С. 75 –76.
3. Альшванг А. Советские школы пианизма : очерк четвертый: Школа Леонида Николаева / А. Альшванг // Сов. Музыка. – 1934. – № 2 (8). – С. 44 – 49.
4. Аністратенко Ж. Педагог-просвітитель : до 125-річчя від дня народження В. Пухальського / Ж. Аністратенко // Музика. – 1973. – № 1. – С. 19.
5. Білокур Т. Музична еліта вшановує В. Пухальського / Т. Білокур // Україна молода. – 1998. – 26 берез. – С. 4.
6. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті української духовної культури : автореф. дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Богданова; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2002. – 20 с.
7. Борисюк О. Вшанували українського маестро: з нагоди 150 річниця з дня народження / О. Борисюк // Вечірній Київ. – 1998. – 21 берез. – С. 8.
8. В фортепианнных классах Ленинградской консерватории : сборник статей / под ред. Л. А. Баренбойма. – Ленинград : Музыка, 1968. – 188 с.
9. Вопросы музыкально-исполнительского искусства / редкол.: Л. А. Баренбойм, Л. С. Гинзбург, А. А. Николаев отв. ред. А. А. Соловьев. – Москва, 1962. – Вып. 3. – 192 с.
10. Глиер Р. М. Статьи. Воспоминания. Материал : в 2 т. / Р. М. Глиер; под ред. В. М. Богданова-Березовского : – Ленинград : Музыка, 1965. – Т. 1. – 390 с.
11. Голубовская Н. Искусство педализации / Н. Голубовская. – Москва. – 1967. – 168 с.
12. Грица С. Трансмiсія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки / С. Грица. – Київ, Тернопіль : Астон, 2002. – 236 с.
13. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – Київ : НПУ, 2007. – 460 с.

14. Дедусенко Ж. В. Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції : автореф. дис. канд. мистецтвознав.: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Дедусенко Ж. В.; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2002. – 20 с.
15. Коган Г. Избранные статьи / Г. М. Коган. – Москва : Сов. композитор, 1972. – 265 с.
16. Коган Г. М. В. В. Пухальський. (К 80-летию со дня рождения) / Г. М. Коган // Музыка и революция. – 1928. – № 3. – С. 35– 36.
17. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музыка. – 1925. – Ч. 1. – С. 22-27.
18. Коган Г. М. Избранные статьи. : Вып. второй / Г. М. Коган. – М. : ВИСК, 1972. – 292 с.
19. Коган Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – Москва, 1961. – 289 с.
20. Курковський Г. В. Питання фортепіанного виконавства / Г. В. Курковський. – Київ : Муз. Україна, 1983. – 128 с.
21. Майкапар С. М. Годы учения / С. М. Майкапар. – Москва, 1938. – 342 с.
22. Мастера советской пианистической школы : очерки / под ред. А. А. Николаева. – Москва, 1961. – 186 с.
23. Николаев Л. В. Статьи и воспоминания современников. Письма / Л. В. Николаев. – Ленинград, 1979. – 168с.
24. Повернення традиції. З історії нищення кобзарства / К. П. Черемський. – Харків, 1999. – 287 с.
25. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наук. дослідж. / В. Г. Антонюк; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, Центр муз. україністики. – Київ : Українська ідея, 1998. – 147 с.
26. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Г. Бенч-Шокало. – Київ : Ред. журн. «Український світ», 2002. – 440 с.
27. Хентова С. М. Артур Рубінштейн / С. М. Хентова. – Москва : Сов. композитор, 1971. – 160 с.
28. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – Київ : Муз. Україна, 1990. – 134 с.
29. Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка : Т. 1 / Б. Яворский; ред.-сост. И. С. Рабинович; Общая редакция Д. Шостаковича. – Москва, 1972. – 711 с.

## **РОЗДІЛ 3**

# **ТРАНСМІСІЯ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

### **3.1. Аналіз процесу трансмісії українських музично-педагогічних традицій**

Традиціями (лат. *tradition* – передача) вважаються елементи соціальної та культурної спадщини, які передаються від покоління до покоління, зберігаються і функціонують у певних суспільствах, спільнотах, соціальних групах упродовж тривалого часу. Численні стереотипні різновиди не вичерпують традицій. Адже традиції охоплюють об'єкти спадщини (матеріальні й духовні цінності), процеси та способи соціального наслідування, тобто найширші сфери соціальних та культурних явищ. Традиціями насичено все суспільне життя – економіка, політика, право, наука, освіта, релігія, культура, мистецтво тощо. Кожне покоління засвоює певні традиції. Життєздатність і розвиток традицій у часі передбачає їх духовне наповнення наступними поколіннями відповідно до нових історичних, соціальних та культурних умов.

Процес трансмісії традицій – один з найбільш актуальних, зважаючи на зміни в розвитку традицій під впливом нових умов існування, трансформації та функціонування. Трансмісія є способом передачі інформації від учителя до учнів, реалізується через словесний метод, метод показу, здійснюється шляхом переходу певних музично-виконавських напрацювань від покоління до покоління. Трансмісія – це про те «що» і «як», за яких обставин передається через століття [5, с. 3].

Поняття виконавських традицій має багатий зміст. Виконавські традиції у підготовці фахівців у класі фортепіано лежать у площині не тільки формування професійних якостей щодо володіння інструментом, а й у площині виховання музиканта-художника, який характеризується глибоким інтелектом, яскравою емоційністю, творчою індивідуальністю, натхненням та віртуозною технікою, що слугуватиме могутнім засобом виразного глибокого розкриття змісту музики у процесі трансмісії та трансформації українських виконавських традицій.

Питання використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя є актуальною проблемою сьогодення, предметом аналізу, систематизації та застосування в освітньому процесі вищої школи як ефективного засобу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вагомим положенням виконавських традицій зазначеного періоду було прагнення виховати всебічно освіченого музиканта, яскравого художника, який знає і розуміє мистецтво. В. Пухальський як один із фундаторів українських виконавських традицій твердив, що сенс виконання музичного твору – в розкритті ідейно-образного змісту твору, а для цього мало володіти артистичним темпераментом, смаком та віртуозністю, треба бути людиною з розвиненим розумом, різнобічною освітою та з прагненням постійно самовдосконалюватись. Так, Артур Рубінштейн вважав свої уроки, окрім забезпечення безпосередніх функцій, засобом особистого вдосконалення та самоаналізу [19, с. 119].

Зміни, які відбувалися у поглядах та вимогах щодо розвитку фортепіанного виконавства за період розвитку фортепіанної гри від клавесина і клавикорда до сучасного фортепіано дають загальну картину еволюції щодо інтерпретації музики, щодо виконавської майстерності: розглядаються різноманітні школи та напрямки в царині піанізму, тісно пов'язані з завданнями та суспільними функціями виконавського мистецтва в різні періоди. «Блискуча віртуозність піаніста..., яка зразу ж змушує про себе говорити, – це ще не майстерність, а... вільне володіння технологією свого професійного ремесла. Майстерність виконавства розпочинається там, де зникає технічний блиск, де ми чуємо тільки музику, захоплюємось натхненням гри і забуваємо про те, як, за допомогою яких технічних засобів музикант досяг того чи того виражального ефекту» [21, с. 8].

Згідно з українськими фортепіанно-виконавськими традиціями підготовка фахівців пов'язана з вихованням волі, уваги та художньої уяви. Так, В. Пухальський відзначав: «Слухаючи артиста, який виконує музичний твір, ми передусім сприймаємо вияв його художнього темпераменту, що є невід'ємним першоджерелом усякого таланту, який створює на основі художнього відчуття віртуозну техніку. Але це не все: це поки що тільки зовнішня форма, яка чуттєво сприймається слухачами, форма, зумовлена тонкістю нервового сприйняття і досконалістю координації фізичних даних. Для повноти художньої довершеності твору, який виконується, необхідним є стиль, з чого випливає правильне тлумачення цього твору в розумінні приналежності його до певної епохи... Ця складна вимога може бути здійснена

лише людиною з тонко розвиненим розумом і широкою різнобічною освітою...» [17, с. 76].

Важливо відмітити наявність трансляційного каналу, яким здійснюється передавання виконавських традицій від одного покоління до іншого, що становить комунікативну систему вчитель-учень. Тобто, існує структурованість (основоположна особливість передачі виконавських традицій) – втілення аналогічної особливості виконавської підготовки. Динамічний аспект виконавських традицій ми визначаємо як певну естафету зі змінюваним та незмінним у виконавській підготовці, в результаті чого дійшли висновку, що соціальна пам'ять виконавських традицій, їх інформаційний фонд складається з діалектично сполучених інваріантів (утворювальної моделі) та їх історичних втілень. Звідси виникає проблема успадкування та ключового механізму цього процесу функціонування традицій.

Виконавська модель загалом збігається з успадкованим трактуванням наставника:

- почуття завжди підкорене контролю інтелекту,
- задум раціонально правильний,
- звуковий аспект відзначається красою та співучістю,
- моторика бездоганна [20, с. 31], що й втілювалося у виконавсько-педагогічну діяльність учнів В. Пухальського. Загалом київська «гілка» школи Т. Лешетицького у особі В. Пухальського забезпечила високу професійність як фактор не лише педагогіки й спеціальної освіти, але й культурної традиції, що отримала загальнонаціональний резонанс з огляду на ефективність виконавської підготовки його учнів. Успадкувавши «хромосомний набір» «лешетицівської» методи, Володимир Пухальський зумів розвинути її у самостійний організм, що поєднав родові ознаки різних шкіл і напрямів, та передати учням як багатогранні українські виконавські традиції [2, с. 7].

Успадкування українських виконавських традицій, їх трансмісію та трансформацію спостерігаємо у педагогічних та виконавських прийомах В. Пухальського та його учнів. Насамперед зазначимо, що у фаховій діяльності його учнів мали місце виконавські традиції зазначеного періоду. Відмітимо трансмісію виконавських традицій Л. Ніколаєва в поглядах на педагогічну та виконавську роботу вчителя і учня, що виражалося в наступних вимогах та методах фахової підготовки:

- 1) деталізованість, поступовість, послідовність у навчальному процесі;
- 2) досягнення поставленої мети, як на кожному занятті, так і в цілісній підготовці фахівців;

- 3) систематичність у роботі над звуковою палітрою кожної музичної композиції відповідно до вимог;
- 4) винятковість та раціоналізм роботи над технікою, яка підкорена художнім потребам;
- 5) відмова від механічності.

Говорячи про трансмісію українських виконавських традицій школи В. Пухальського слід згадати ще одного його учня – Григорія Михайловича Когана, автора капітальних праць з історії піанізму, історії та теорії виконавства. Із спогадів Г. Когана ми дізнаємося про його перший урок з В. Пухальським, на той час педагога з відомим іменем. Прослухавши третю баладу Ф. Шопена (В. Пухальський завжди спочатку слухав, не перебиваючи учня, весь твір до кінця і тільки після цього, зрозумівши картину, яка склалася в уяві граючого, приступав, якщо треба, до роботи над деталями) професор без особливого ентузіазму сказав: «Нічого», – додавши тільки, що в якомусь місці добре було б зробити невеличке *ritardando*. В процесі роботи над баладою з'ясувалось, що одне невеличке *ritardando* вимагало таких самих змін у декількох аналогічних побудовах. Ці зміни, в свою чергу, стали несумісними з попереднім нюансуванням сусідніх епізодів. Учні довелось перебудувати увесь план виконання балади, все її трактування [10, с. 25-26].

Г. Коган приніс до класу баладу повторно. Прослухавши її вдруге, В. Пухальський сказав, характерно акцентуючи деякі слова: «Знаєте, «батечку» (так В. Пухальський мав звичку звертатися до своїх учнів), я минулого разу засумнівався, як з вами бути. Бачу, ви уже граєте, граєте впевнено і по-своєму непогано: можна і так. Дай, думаю, подивлюся, що ви за птах. Якщо б ви, зробивши те, що я Вам показав, все інше залишили як було, я би возитися з вами не став: скоріше б випустив – і з Богом! Та Ви, видно, розумієте, що до чого; значить, з Вас може бути толк. Тоді, виходить, варто з Вами повозитися» [там само]. Манера робити зауваження скупі, строго, вибірково була взагалі характерною особливістю його педагогіки; саме вмільй вибір зауважень, вибір того, про що сказати, а про що поки-що помовчати, вважав він чи не найважливішим принципом педагогічного мистецтва [10, с. 25-26].

Через кілька років, відвідавши урок Г. Когана, Володимир В'ячеславович сказав: «Ви викладаєте для публіки, намагаєтесь показати, як добре ви чуєте, як багато вмієте. А у бідних учнів голова йде обертом від тієї маси зауважень, яку ви на них звалюєте. Ні запам'ятати їх за один раз, ні, тим більше, зв'язати в єдине ціле ученень не зможе.

Ваші вказівки правильні і цікаві, та грати після них Ваші учні будуть не краще, а гірше. Тому що до цього часу у них була якась, хай недосконала картина, яку треба було обережно підправити, тепер вони замість цієї картини, замість виконання твору будуть робити сотню дріб'язкових завдань – тут *crescendo*, там акцент» [там само].

В. Пухальський дотримувався тієї думки, що вмілий педагог повинен робити не все, що запрошується, а звертати увагу на ключові моменти, які б підштовхували самих учнів до численних висновків. Такий метод, безсумнівно, стимулював розвиток обдарованих учнів, виробляв самостійність їх мислення. Та не всі учні і не відразу могли відтворити художній зміст музичних творів, зрозуміти, охопити все те, чого не вистачало виконанню, як би вдало не були вибрані «ключові зауваження» [23, с. 171].

Однак В. Пухальського це не розчаровувало, він вважав, що послідовний і природний розвиток учня важливіший показової досконалості деяких його виступів; передчасна закінченість здавалась йому неперспективною, як ті квіти без коріння, які в руках японських фокусників пишно розквітають за дві-три хвилини, щоб зараз же зів'янути. «Виконання, – говорив В. Пухальський, – повинно зростати разом з виконавцем; багато чого сьогодні учень ще не відчуває, не чує і тому не виконує в творі, він повинен, якщо розвиток його йде нормально – сам почути і відчувати завтра, або через місяць, чи через рік: тоді і прийде час виконати відчуте і почуте» [20, с. 35-36].

Зрозуміло, що при такому підході учні В. Пухальського грали на консерваторських вечорах та екзаменах не завжди досконало, з недоліками, які залишав без уваги професор, та на які вказували інші педагоги. Але Володимир В'ячеславович вважав, що не можна робити висновків щодо роботи педагога за тим, як грають його учні, доки вони в нього займаються. Про заняття педагога з учнями треба судити з того, як грають його учні через десять чи п'ятнадцять років після занять з педагогом. В. Пухальський говорив, що він не готує учнів до сьогоднішнього чи завтрашнього виступу, «а готує учнів до життя, до діяльності, ставить їх на «рейки», якими вони зможуть їхати вперед, куди самі захочуть, до кінця днів своїх». Погрішності, які були у грі деяких учнів В. Пухальського, не зашкодили їм вирости у відомих виконавців, музичних діячів та знаних педагогів.

Яскравим свідченням цього є особистість Болеслава Яворського – ще одного учня Володимира Пухальського. Б. Яворський залишив великий науковий спадок: ґрунтовні праці з музикознавства, естетики, теорії музики, психології та виконавства. Б. Яворський ба-

гато займався дослідженням виконавства, що свідчить про вагомий інтерес, підвалини якого були закладені, свого часу, В. Пухальським. Б. Яворський збирав матеріал для написання книги, присвяченої проблемам фортепіанного виконавства, про що свідчать конспекти, тези та зразки деяких розділів. Б. Яворський переслідував мету різнобічно дослідити виконавський процес, науково обґрунтувати силу його дії, напрацювати науковий критерій виконавського мистецтва, тобто створити теорію виконавства. Дослідження Б. Яворським творчих та виконавських стилів допомагає розуміти особливості творчого мислення композитора, розкриває момент виконавства. «Те, що дає Болеслав Леопольдович, найбільше відноситься до суті справи, це те саме, що переносить уміння музиканта-виконавця з ремесла, з підсліпуватої інтуїції, наслідування, смакування у свідому художню творчість» [23, с. 160].

Б. Яворський, як і В. Пухальський під технікою розуміли вміння виконавця втілювати свій художній задум. В поняття техніки Б. Яворський включав піаністичний апарат, біглисть, дихання виконавця, туше, тобто, розуміння техніки було широким. Необхідно наголосити на трансмісії традицій В. Пухальського у педагогічній діяльності Б. Яворського:

- по-перше, це раціональність, яка мала місце у роботі двох митців;
- по-друге, надзвичайні вимоги до якості звучання, а саме, відповідність туше певному стилю та епосу;
- по-третє, добір необхідних вправ, задля чого, як і В. Пухальський, Б. Яворський мав великий арсенал різноманітних вправ. Він створив фортепіанно-технічну систему для оволодіння різними видами туше. Як уже зазначалось, у В. Пухальського в запасі було дуже багато вправ, які він створював задля кожного твору, де в них була потреба, проте, і тут мав місце раціоналізм. З великого арсеналу добирались найоптимальніші і ті, які призведуть до бажаного результату, що було спільним у трансляційному каналі учитель – учень. [16, с. 84]. По-четверте, у Яворського, як і у В. Пухальського та ж вимога – виконувати твір напам'ять на першому ж уроці.

Про властивість Ганни Артоболевської довго зберігати напрацьований репертуар відомо широким колам спеціалістів у галузі фортепіанного виконавства. Про те, що така позиція має потужне коріння в українських традиціях виконавської лабораторії В. Пухальського, невідомо практично нікому, як і те, що учителем відомої Ганни Артоболевської є фундатор українських виконавських тради-



цій – Володимир Пухальський. Дана спільна вимога має традиційний характер і веде діалог на рівні трансмісії українських виконавських традицій.

Відтак, важливо зазначити, що оптимально проходила трансляційними каналами робота над художнім образом, артикуляцією, фактурою та динамікою як однією з найбільш дієвих засобів індивідуальної інтерпретації музичного твору. Щодо артикуляції, – згідно традицій, студенти повинні розуміти образний підтекст залежно від жанру, фактури та стилістичних особливостей музичного полотна, причому рекомендації щодо динамічного розвитку, темпів, характеру виконання мають сприйматись та опановуватись з відповідним трактуванням їх студентами уже в процесі розбору, відповідно до художнього задуму. Належного значення надавалось також виконавським навичкам, які пов'язані з оволодінням інтонаційною, темпово-ритмічною, ладово-гармонічною та артикуляційною виразністю [23, с. 458].

Важливими аспектами трансмісії українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя є темпераментність та пристрасність, які властиві учневі В. Пухальського Володимиру Горовицю. Такі риси виконавського стилю В. Горовиця, як вокальність, прагнення до співу на інструменті, також стали продовженням педагогічних вимог В. Пухальського, «він, очевидно, сприяв і розвиткові у В. Горовиця чудового дару унікального дотику до інструмента, із чого, у свою чергу, виходило темброве багатство й особлива витонченість його піанізму, різноманітність прийомів звуковидобування» [23, с. 104]. Поряд з необхідним формуванням у майбутніх фахівців навичок точного відтворення фактури, штрихів, артикуляції, аплікатури, динаміки та агогіки важливе значення належить також архітектоніці виконання згідно українських виконавських традицій зазначеного періоду.

Аналіз українських виконавських традицій та їх трансмісії виявив, що робота над твором передбачає вивчення епохи, її культури, особливостей музичного письма композитора з обов'язковою вимогою творчої передачі певної музичної композиції. Не можна вважати фахову підготовку такою, що йде у вірному руслі, якщо студенти не усвідомлюють усіх змін фактури, які мають місце у творах, всіх її нюансів, якщо вони не розуміють, що є основним для кожного уривку, а що підпорядковане головному. Тільки за умови, що фактура зрозуміла, реконструкція художнього образу буде свідомою. Перш ніж опанувати структуру і логіку мелодичного та гармонічного розвитку

музичного твору, традиційно необхідно чітко орієнтуватись у визначенні темпів, характеру та стилістичних особливостей виконання, де стиль трактується як висловлення деякої типологічної спільності, що формується в процесі діяльності (М. Михайлов) і передбачає повторюваність системно організованих елементів, осмислених студентом як вияв нормативності структур (стереотип). Таким чином, стиль є одним зі способів існування традиції, збігаючись з нею за принциповою ознакою – нормотворчістю.

### **3.2. Формування музичного світогляду здобувачів у закладах вищої освіти**

Духовна культура особистості визначається ставленням людини до загальнолюдських цінностей, дозволяє здійснити гуманістично-творчу спрямованість її особи. І мистецтво, у тому числі музичне, відіграє в цьому істотну роль шляхом впливу на емоційно образний світ почуттів і формування вищих людських цінностей. У зв'язку з цим музична освіта стає не лише засобом підготовки, але і найважливішим інструментом духовноморального формування особи.

Духовна культура людини визначається передусім її ставленням до загальнолюдських цінностей, слугує мірою їх засвоєння і привласнення, здатністю реалізувати ці цінності, розкрити свої глибинні життєві потенції, здійснити гуманно-творчу спрямованість своєї особи. Істотна роль при цьому

- відводиться мистецтву взагалі, як формі духовної культури, що історично склалася, і музиці зокрема. Музика більшою мірою впливає на внутрішній емоційно-образний світ почуттів людини і формує здатність вищої людської
- цінності – любові-ідентифікації, що проявляється у всіляких формах співпереживання, співучасті, співчуття, співдружності, співтворчості. І поза сумнівом, що усього цього неможливо добитися без музичної освіти, яка слугує засобом передачі накопиченого досвіду і духовних цінностей не лише від людини до людини, але і від покоління до покоління.

Важливе значення у функціонуванні традиції має трансмісія. Стрижневими ознаками трансмісії українських виконавських традицій також є вміння перебороти психологічні бар'єри у сприйнятті музики, чому сприяє розширення загальнонаукового світогляду студентів, їх поглядів, умінь виходити за межі свого мистецтва, своєї науки. Так, ефективним є використання методів риторики у виконанні

музики і у зв'язку з цим реконструювання теорій XVIII ст. на прикладі інтерпретацій сучасної музики.

Відтак, слід згадати про трансляцію застосування методів наочності у процесі фахової підготовки, що додатково спрямовує увагу до чинників гармонійного розвитку особистості піаніста, до складних завдань формування розумової діяльності студентів, що вимагає умілої організації всього процесу підготовки майбутніх вчителів музики. Так, В. Пухальський вдавався до використання художньої літератури як наочного засобу, до використання репродукцій картин відомих художників та рекомендував учням не пропускати театральних вистав, що отримало продовження в діяльності його учнів [20, с. 56].

Дані методи вели до досягнення адекватного музичного вираження своїх установок зі знаходженням виконавських інтонацій, що задовольняють його почуття в поєднанні зорового, слухового й рухового сприймання. При цьому спираємося на положення праць В. Холопової про базисність просторових уявлень в музиці як художній сфері, про зорово-просторові уявлення, що живлять інтелектуальні («лівопівкульові») виявлення індивіда. Зорові враження багато в чому формують виконавські навички піаністів. Застосування методів наочності у процесі трансмісії українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя забезпечує:

- органіку наочно-зорових вражень у навчанні студентів, що активізують фахову підготовку до роботи вчителем музичного мистецтва у Новій українській школі;
- інтелектуально-диференційований підхід до підготовки фахівця як базисного підґрунтя креативного розвитку багатогранності здібностей, пам'яті та артистичної витримки здобувача;
- аналітичність виражально-художньої діяльності здобувачів вищої освіти як складової розумової діяльності, що має концентруватися в зорово-наочних засобах навчання.

Особливе місце в українських виконавських традиціях та їх трансмісії мала місце активізація фахової підготовки у плані роботи над технічною вправністю. Даний вид діяльності посідав другорядне місце у відношенні до художніх завдань в процесі роботи над музичним матеріалом, тому першочергово виявлялись художньо-виконавські завдання, у зв'язку з якими продумувались технічні вимоги. Загальною передумовою відчуття правильності ігрових рухів при виконанні було почуття повної свободи, згідно виконавських настанов В. Пухальського, невимушеності при відпрацюванні поставлених завдань. Відповідні відчуття можливі лише при відсутності м'язової

скутості, тому великого значення надавалось вихованню м'яких та плавних рухів та повної свободи піаністичного апарату.

«Діалог» піаніста з музичним інструментом – дозволяє говорити про своєрідне «спілкування» і навіть «зговір» з ним. Цей діалог є певною константою виконавської майстерності (В. Страджев) і водночас його первинною складовою, з якої розпочинається опанування інструмента та знайомство з його оперативними можливостями. Подібно до того, як перші кроки при вербальному вивченні мови пов'язані з вивченням її алфавіту, початок контакту з фортепіано потребує адаптації до нього завдяки апробованому, історично усталеному комплексу елементарних рухових навичок, з яких формується виконавський апарат. Отже, комплекс пристосованих (механічних, фізичних) засобів не може виникнути на рівні несвідомо імпульсивних дій, він є результатом відбору і культивування, вторинною руховою системою, створеною зусиллями багатьох поколінь музикантів, і має, таким чином, колективно-особистісний характер. Як артефакт, фортепіано містить культурний смисл, закодований у названій системі, внаслідок чого розкривається суть гри на ньому як однієї з форм вторинних способів діяльності.

Для підтвердження цієї думки мусимо згадати еволюцію клавішного мистецтва та притаманної йому моторики, що дозволяє констатувати не лише культурний, а й семантичний смисл, пов'язаний з категорією руху і варіативністю її трактування в історичному часі (Болеслав Яворський). У результаті ми дійшли висновку про відносну автономність і структурну багатоплановість діалогу виконавця з інструментом. Виступаючи в ролі первинного (базисного) компонента, завдяки якому здійснюється специфізація виконавської підготовки, такий тип відношень є своєрідним консервантом, виявом «інстинкту самозбереження»; не випадково «школа» послідовно культивує його як гарант існування піаністичної традиції.

У фортепіанній педагогіці вказаного періоду вимальовується певна картина змін у поглядах та вимогах щодо розвитку фортепіанної техніки. Їх формування що пов'язане з еволюцією щодо технічного розвитку, до вимог виконання та інтерпретації музики, зі змінами щодо завдань та функцій виконавського мистецтва у різні періоди історії піаністики.

Процес фахової підготовки здобувачів має включати основні методи активізації процесу формування технічної вправності здобувачів вищої освіти згідно з українськими виконавськими традиціями кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя та відповідної їх трансмісії та трансформації у подальшому полягають:

- у необхідності повної свободи піаністичного апарату;
- у наявності чіткості організації процесу технічного вдосконалення з урахуванням «лістовської гнучкості»;
- у віднайденні доцільних, найбільш економних та виправданих піаністичних прийомів, зокрема щодо рухів рук;
- у необхідності розуміння аплікатурних принципів для оптимального розвитку технічної свободи.

Формування технічної вправності студентів, згідно українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, розглядалось як засіб для сприймання, розуміння та інтерпретації художніх образів, розкриття задумів композиторів у програмових творах, але не переслідувалась мета зосередження уваги на технічних складнощах. Загальною передумовою правильності ігрових рухів при виконанні було відчуття повної свободи, невимушеності при відпрацюванні визначених завдань. Таке можливе лише при відсутності м'язової скрутості та при наявності уявного звукового образу, про що наголошував І. Павлов, як при явищі, яке має велике значення для розуміння виконавських навичок: «При навчанні гри на роялі чи скрипці з нот спостерігається перехід подразнення від зорової клітки до кінестезичної» [18, с. 274]. За Гофманом, наявність чіткої мети, яка народжує відповідні м'язові відчуття, закон, за яким будував своє вчення про фізичні дії актора Станіславський.

У роботі над технічними формулами формувалось чітке усвідомлення змістових та виражальних функцій кожного музичного матеріалу. Рухи піаністів відповідно до потреб музичного матеріалу, мають пристосовуватися до відтворення необхідного звучання, з необхідною умовою постійного (пильного) слухового контролю. Причому чим яскравіша звукова уява, чим кращі знання нюансів інструменту, знання, що з'являлись завдяки цілеспрямованій розумовій роботі, тим точнішими та незалежнішими ставали функції рук та пальців студентів-піаністів, тим коротший та оптимальніший ставав шлях до технічної майстерності. Доречно згадати про «розумні» руки за Голубовською [18, с. 52], тобто такі, які безпомилково та миттєво здатні реалізувати необхідне звучання. Загалом робота над технічною вправністю спрямовувалась на вироблення у студентів «безпосередньої піаністично-рухової реакції на музичний образ чи його нотне зображення» або за введеним С. Савшинським поняттям – виховання «руки, яка чує».

Базисною нормою українських виконавських традицій зазначеного періоду та подальшої їх трансмісії була й ефективність розвит-

ку технічної вправності, що лежить в площині повної свободи піаністичного апарату. Попри це, існує низка інших норм. Зокрема:

- обов'язкова спеціальна робота над технікою (з застосуванням музично-дидактичних принципів доступності, послідовності, систематичності та науковості);
- ретельна послідовність щодо ускладнення технічних формул (наявність постійного професійного росту);
- добір найбільш сприятливого додаткового матеріалу (в залежності від якості засвоєння знань, розвитку фахових вмінь, навичок та компетентостей);
- використання всього напрацьованого технічного арсеналу у фаховій підготовці здобувачів;
- продуманість роботи над засвоєнням технічних моделей.

Одним із видатних учнів та колег В. Пухальського Костянтин Миколайовичем Михайловим, чия діяльність пов'язана з Київською консерваторією з дня її заснування і до 60-х років, було активно розвинені педагогічні принципи вчителя щодо повної свободи піаністичного апарату. Це відбилось у його вмінні «звільняти» піаністичний апарат [15, с. 121].

Розвиток технічної вправності, з опорою на українські виконавські традиції кінця XIX – початку XX сторіччя мав наступні умовні етапи:

- початковий – етап «діалогу» з інструментом (формування піаністичної свободи, залежить від того, як сидить студент за фортепіано та від добору найбільш ефективного технічного матеріалу);
- другий – етап технічного становлення піаністичного апарату;
- третій – етап передбачає технічну розкутість [12, с. 73].

«Для досягнення техніки, яка дозволить виконати всі зразки фортепіанної літератури, необхідно використовувати всі наявні в людини природні анатомічні рухи – від малопомітного руху останньої фаланги пальця, всього пальця, руки, передпліччя, плеча, до участі спини, в загальному – всієї верхньої частини тулуба, починаючи від однієї точки опору, – кінчиків пальців на клавіатурі – і закінчуючи другою точкою опору – на стільці» [18, с. 75].

Згідно виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя в роботі над віртуозними п'єсами та етюдами відпрацьовувався чіткий механізм засвоєння різних фігурацій при постійному розвитку пальцевої техніки: сили та самостійності пальців, рівності звукової лінії, чіткості звучання, ритмічної сталості виконання, аплікатурної досконалості. Обов'язковою була робота над октавними етюдами

з відпрацюванням методів засвоєння необхідного виконання [23, с. 95]. Необхідною передумовою віртуозності у виконанні октавних пасажів була спрямованість на весь складний взаємопов'язаний комплекс піаністичних дій.

Рекомендовані методи відпрацювання навичок як В. Пухальський так і його наступники обов'язково реалізовували на заняттях із доведенням їх надійності та результативності, акцентували увагу на з'ясуванні трьох основних складових розумової роботи над технікою [23, с. 215]:

- аналізі структури,
- виявленні причин перешкод,
- виборі матеріалу та методів занять.

Співвідношення технічних та художніх завдань у фаховій підготовці було одним із стрижневих виконавських традицій та процесу трансмісії досвіду. Як відомо, В. Пухальський питання техніки фортепіанної гри органічно пов'язував з проблемами художньої сторони виконання [16, с. 104]. Пошук найкоротшого шляху – одне з правил, яке слід усвідомити в роботі над технікою. Воно реалізується різними методами, зокрема виявленням причини технічної незручності, що потребує активного включення мислення. Практика виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя свідчить про те, що використання методу структурного аналізу технічного пасажу, фактурної побудови досить часто дає ключ до розуміння природи незручностей, виявляє елементи, які стримують рух, долають темповий бар'єр. Зустрічається зовсім неважкий пасаж, який складається з уже засвоєних елементів техніки, фактури, але який не піддається засвоєнню до того часу, поки не буде зроблений чіткий аналіз його структури.

Експлицитною є вимога українських виконавських традицій зазначеного періоду щодо фахової підготовки – вивчення напам'ять технічно-складних епізодів, що змушувало зосереджувати увагу на структурі тексту та художньо-емоційному змісті музичного полотна. Вивчення напам'ять технічно-складних епізодів виправдане також тим, що їх виконання нерідко потребує зорового контролю за положенням рук на клавіатурі, що отримало трансмісію до педагогічної діяльності Г. Когана, К. Михайлова, Д. Милича, Г. Артоболевської та інших.

Проблеми розвитку техніки залежать багато в чому від того, який матеріал залучається як навчальний та якими принципами керуватись при його доборі до робочих програм. Єдиної універсальної відповіді бути не може в силу безперечних відмінностей конкретних індивідуальних умов. Попри це, виконавські традиції окресленого

періоду показують, що В. Пухальський вів спеціальні записи до «Репертуарних книжок» [14, с. 131], ефективно впроваджував їх у роботу з учнями [7, с. 115], куди заносились зразки музичних творів з відповідними записами щодо їх доцільного застосування [14, с. 131]. Попри відмінності методів та послідовності роботи над технікою, загальним для всіх зберігалось правило системності в підборі технічного матеріалу та в ускладненні завдань, тобто, простежується чітка опора на загально дидактичні принципи.

Також важливе значення у фаховій підготовці студентів має ескізне опрацювання технічного репертуару, яке передбачає детальне відтворення нотного тексту та вимагає з'ясування певних ключових питань у процесі трансмісії українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя:

- розуміння архітектонічної будови музичних творів;
- відтворення кульмінаційних моментів (місцевих та загальних) музичних полотен;
- знання дезидератів щодо інтонаційних особливостей, динамічного плану та елементів агогіки музичних композицій;
- вміння опанувати структуру технічних формул та застосувати необхідні методи задля їх засвоєння.

Отже, професійно-виконавські вміння базуються як на основі чисто піаністичних технічних навичок, так і на музично-теоретичних знаннях, на вмінні осягати сенс музичної мови та відтворювати її в конкретному звучанні. Важливою умовою професійності є вироблення у майбутніх фахівців виконавської культури, яка передбачає віддзеркалення естетичного смаку, широту світогляду, свідоме ставлення до музичного мистецтва, готовність до музично-просвітницької діяльності. Культивуючи розумову роботу над технічним та ескізним матеріалом за повної свободи піаністичного апарату, зменшувалась загальна кількість часу роботи над виконавською досконалістю студентів при залученні ефективних методів роботи у фаховій підготовці педагогічної лабораторії В. Пухальського як потужних виконавських традицій музичної педагогіки на межі XIX – XX століть та отримало подальшу трансмісію у діяльності його учнів.

Традиції мали продовження щодо певних парадигм з вибору аплікатури та адекватного використання педалі з урахуванням композиторських сентенцій [7, с. 25]. Тут йдеться про цілеспрямовану роботу з учнями в опануванні аплікатурних принципів, підпорядкованих художнім потребам. На першому етапі розучування твору необхідно проаналізувати аплікатуру і виправити її із студентами



(за необхідності), керуючись індивідуальною будовою рук (за В. Пухальським, який щодо аплікатури мав вагомі напрацювання). Аплікатурні варіанти можуть бути відмінними від редакторських, але зручними, правильними та художньо виправданими. В. Пухальський у своїй повсякденній роботі був упевнений, що від уміння підібрати аплікатуру залежать і характер звучання, і зручність рухів. З приводу цього В. Пухальський знайшов цікаві розв'язки, про що свідчить педагогічний репертуар «Вибрані сучасні твори для фортепіано» за його редакцією, виданий Л. Ідзіковським (1911-1915). «Найкращою є та аплікатура, яка дозволяє найбільш повно передати певну музику... Принцип фізичної зручності, зручності руки є другорядним принципом, підкореним першому, головному...» [7, с. 94].

Одним з стрижневих завдань у процесі трансмісії українських виконавських традицій у роботі над твором є вибір необхідної, найбільш виправдані аплікатури та засвоєння пальцями техніки виконання. [9, с. 129]. Аплікатура має вагоме значення для відповідного звучання певного твору з обов'язковим урахуванням інтонаційних, артикуляційних та стилістичних вимог. З окремих нотаток учнів Володимира Пухальського можна сказати про його вимогу грати, приріом, твори Ф. Шопена з аплікатурою Ф. Шопена [8, с. 36].

Робота над моделями вибору аплікатури базувалась на відповідності художньому сенсу та композиторських вимогах щодо інтерпретації музичних творів. Тобто вибір аплікатури та засвоєння певних механізмів у цьому питанні мають юти підпорядковані:

- а) художньому змісту музичних творів;
- б) стилістичним особливостям музичних полотен;
- в) артикуляційним моментам;
- г) інтонаційній відповідності;
- д) мелодичним вимогам;
- е) фактурним побудовам.

Адекватність використання педалі з урахуванням композиторських сентенцій займало вагоме місце серед українських виконавських традицій та у процесі їх трансмісії. Формування навичок професійної педалізації передбачає довершене використання педалі відповідно до відтворення художнього образу, фактури та стилістичних особливостей музичного твору. Для довершеності формування музичного образу педалізацію неможливо випускати з поля зору. В кожному музичному творі педаль знаходиться в повній залежності від:

- а) артикуляції,
- б) інтонацій,

- в) фактури,
- г) стилістичних особливостей,
- д) агогіки,
- е) динамічного плану,

є) мелодичної лінії – відповідно до чого впроваджуються певні прийоми педалізації. «Майстерність педалізації можна виховувати, як і майстерність гри руками, і вона такою ж мірою полягає в оволодінні багатством засобів, в гнучкому і тонкому підкоренні її звуковій меті» [3, с. 52].

У роботі над педаллю В. Пухальський та деякі з його учнів [8; 9; 10; 11; 16] допомагали засвоєнню навичок педалізації, фіксуючи педаль у нотах, чим дисциплінували слуховий контроль студентів. Щодо самостійної домашньої роботи, мало місце застереження від стихійного, випадкового використання педалі разом з іншими засобами художньої виразності, а відтак заохочували до розуміння та відтворення стилістики кожного музичного полотна, відповідної його інтерпретації залежно від жанру та епохи.

Багато уваги приділялось прослуховуванню гармонічної основи твору. Найменша неточність викликала у В. Пухальського бажання заставити учнів почути свої помилки. Прослуховування лінії басів явно переважало в процесі роботи при постійній зміні гармонії [9, с. 124]. Тут якраз залучалась педаль, яка допомагала прослуховуванню і проведенню цієї лінії. Таким чином, загострений слух та художні завдання були основними регуляторами педалі. Ці методичні поради В. В. Пухальського є актуальними дезидератами у процесі формування професійної педалізації як складової фахової підготовки на матеріалі українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя.

Довершена педалізація несе в собі функції формування певного музичного образу. Залежно від музичного полотна, його приналежності артикуляції та інтонування, педаль виконує різні функції. Застосування всіх видів педалі у процесі фахової підготовки необхідне для чіткого розуміння студентами всієї багатогранної палітри звучання твору. Саме найменші нюанси використання педалі створюють звучання, притаманне тільки цьому твору. У формуванні навичок професійної педалізації необхідно донести до свідомості студентів усі функції та місце педалізації в кожному творі, який вивчається, згідно українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя.

Музична освіта – це взаємодія двох сторін: діяльності вчителя і діяльності вихованця [2, с. 63]. З боку вчителя музично-освітній про-

цес є поєднанням навчання і виховання, з боку учня – формуванням та творчим використанням музичних знань, вмінь, навичок та компетентностей. Музичну освіту як результат розглядають у двох аспектах. По-перше, це наслідок дії системи, зафіксованої державним стандартом, щодо певної освітньої системи. По-друге, результатом освіти є сама людина, її досвід як сукупність особистісних якостей, музичних знань, вмінь, навичок, компетентностей, ціннісних орієнтацій, світогляду, творчої діяльності.

Музична освіта як цілеспрямоване засвоєння музичної культури є навчально-виховним процесом. Він покликаний реалізувати мету музичного виховання, визначену вимогами сучасного українського суспільства. Одним із засобів реалізації цієї мети є зміст музичної освіти. Як зазначає О. Рудницька [20, с. 39], головна мета музичної освіти полягає у формуванні різножанрових потреб учнівської молоді, для якої музика стає не лише засобом розваги, а й сприяє підвищенню культури. Реальні музичні інтереси учнів здебільшого виходять за межі традиційних програм, і тому розв'язання проблеми пріоритету «серйозного» або «розважального» мистецтва дозволяє глибше з'ясувати кризу сучасної культури, визначити відповідні форми та напрями музичної освіти.

В науковому просторі сьогодення існує багато спільних методів дослідження, які складають загальні наукові підходи до вивчення різноманітних явищ дійсності. З музичною педагогікою пов'язані насамперед системний, феноменологічний, синергетичний та герменевтичний підходи. Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими. Системний підхід дає змогу виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що становлять систему. При системному підході педагогічну систему розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мета навчання, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учень), зміст навчання (загальна, базова та професійна культура), методи і форми педагогічного процесу та матеріальна база (засоби).

Для музично-педагогічної науки виняткове значення має феноменологічний підхід, розробка якого пов'язана з іменами Е. Гуссерля, М. Шелера, Р. Інгардена, М. Дюфреина та ін. Ці досить відмінні одна від одної концепції поєднують розгляд предметів такими, якими вони існують «в собі», поза емпіричним змістом та соціальною обумовленістю. Ключовим поняттям феноменологічного підходу є інтенціо-

нальність, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, співвідносність задуму з об'єктом дії, у тому числі спрямованість акту сприймання художнього твору. Теоретичне навантаження, яке дістає інтенціональність у феноменологічній філософії, дає можливість розкрити структуру мистецтва як сукупність його особистісних значень і смислів, пояснити індивідуальну природу змісту художнього твору, чуттєвої конкретності образу, естетичного переживання. У кожному інтелектуальному акті феноменологи виділяють три аспекти: 1) внутрішньо властивий свідомості інтенціональний об'єкт; 2) спосіб фіксації цього об'єкту (сприймання, фантазування, уявлення, спогади, передбачення тощо); 3) дослідження самого суб'єкта, «Я», його рефлексії. У такому розумінні предметом рефлексії стає саме інтенціональність. Це поняття можна вважати наріжним для феноменологічної естетики, оскільки воно дає специфічну характеристику ідеального способу буття художнього твору, його структурної організації, аналізу процесу сприйняття музичного мистецтва.

Останнім часом активно розвивається синергетичний підхід – напрям філософсько-педагогічної думки, який відштовхується від глобального аналізу сучасності і формування нової парадигми наукової картини світу. Ідея світоглядної цілісності у синергетичному підході ґрунтується на нових закономірностях взаємодії логосу і хаосу та інших протилежностей буття. Синергетика – черговий крок до розуміння феномена світовідношення, через неї досягається більш глибоке розуміння явищ природи і світу людини.

Герменевтичний підхід безпосередньо звернений до встановлення особистісних смислів, до ціннісних аспектів музично-педагогічної діяльності. Завдання створення нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно й культурно насиченої, діалогічної, толерантної – є пріоритетним напрямом національної доктрини розвитку освіти України XXI століття. Дослідження герменевтичної проблематики здійснюються в контексті поділу педагогічного знання на дві сфери: природничо-наукової та гуманітарної. Нині герменевтика постає як одна з форм осмислення духовного досвіду. Особлива цінність герменевтичного підходу в підготовці здобувачів вищої освіти музично-педагогічного спрямування полягає в цілісному сприйнятті, осягненні та розумінні художньо-естетичного образу, який дає змогу створити умови для розвитку смислів та ідей, дасть студентам змогу втілення власного творчого потенціалу в навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти.

### **3. 3. Художній аналіз музичних творів як індикатор подальшої роботи учителя музичного мистецтва в Новій українській школі**

Парадигмальні підходи до художнього аналізу музичних творів є концептуальним питанням використання українських виконавських традицій на межі XIX – XX століть. Саме на усвідомленому поміркованому осмисленому виконанні музичного твору базуються українські виконавські традиції зазначеного періоду, що можливе лише за умови систематизованого, обґрунтованого, детального художнього аналізу кожного музичного твору, що залучається до програм підготовки фахівців.

Видатні педагоги-піаністи зазначеного періоду для підтвердження власної художньо-виконавської концепції та прищеплення здатності до самостійної орієнтації в музичному творі вдавалися до різних методів художнього аналізу музичного твору. В такому аналізі розкриття головних принципів та окремих деталей інтерпретації впливало з багатих знань та аналітичного проникнення у виражальні закономірності музичного полотна. В художньому аналізі мало місце прагнення шляхом дослідження музично-виражальних, конструктивних, музично-психологічних елементів тексту твору виявити та розшифрувати багаті, виконавські об'єктивно існуючі образно-виражальні можливості.

Художній аналіз має бути спрямований на розпізнавання музично-сислової ролі авторських фразувальних ліг, артикуляційних штрихів, динамічних та агогічних позначень, виражальних особливостей жанру, форми, мелодики, гармонії, темпоритму, голосоведення, тобто, спрямування має бути на виявлення усіх деталей авторського тексту. З цього приводу С. Савшинський писав про педагогічну діяльність Л. Ніколаєва: «З граничною старанністю працював він над осмислюванням музичних даних твору. Характерні властивості фактури, оркестровки, модуляційний план, гармонічні та ритмічні особливості, драматургія, лінії розвитку та їх кульмінації – усе це привертало увагу Ніколаєва... Адже не тільки новий тематичний матеріал, а й нова тональність, модуляція (особливо раптова), зміна регістру, зрушення ритму, зміна фактури – все це свідчить про зміну виразних інтонацій виконання. Таким чином, аналіз об'єктивних даних вів до того, що в театральному мистецтві зветься розкриттям підтексту» [16, с. 82-83].

Аналіз музичних творів – це наука про будову музичних творів. У вузькому сенсі музичний аналіз (грецьк. *ἀνάλυσις* – поділ цілого на частини) – це поділ музичного твору на складові частини та вивчення цих частин. В широкому сенсі – це розгляд музичного твору у єдності змісту та форми, у зв'язках з жанром та стилем, в історичному та культурному контекстах. Художній аналіз музичних творів – це чуттєво-образний і одночасно інтелектуальний або емоційно-логічний пізнавальний акт, спрямований на виокремлення та одночасно об'єднання основних елементів звукової тканини музичного твору, з метою їх образного осмислення у формі емоційно-асоціативних комплексів, що представлені у різних видах художньо-практичної діяльності. Основні завдання аналізу музичного твору ми вбачаємо у:

- оволодінні методикою теоретичного та слухового аналізу музичних творів на засадах раціонально-логічного та художньо-емоційного сприйняття;
- вивченні основних принципів формоутворення з позицій структурно-композиційних та художньо-процесуальних факторів;
- сформуваності здатності до самостійного аналізу змісту музичного твору, його музичної мови та засобів музичної виразності як провідних формоутворюючих компонентів;
- розвитку умінь дослідження музичних творів з метою об'єктивної оцінки їх художньої значимості, культурно-історичної та мистецької цінності;
- збагаченні особистого музичного досвіду здобувачів вищої освіти;
- виробленні вміння використовувати знання з аналізу музичних творів у практичній діяльності вчителя музичного мистецтва сучасної школи.

Підсумовуючи сказане про роль та спрямованість художнього аналізу у процесі трансмісії українських виконавських традицій та про його методичну доцільність, ми прийшли до таких узагальнюючих висновків:

- 1) аналіз – не самоціль, а один із засобів, які допомагають розкрити ідейно-образний сенс музичного твору та шляхи його інтерпретації;
- 2) аналіз спрямований на дослідження виражальних закономірностей музичної тканини твору та окремих її елементів;
- 3) аналіз дає ключ для виявлення особливостей, складнощів фактури та вказує шлях подолання цих труднощів;

4) своєчасність та різнобічність художнього аналізу допомагає знайти найоптимальніший шлях вивчення музичного твору.

Зважаючи на вагому педагогічну діяльність К. Михайлова, учня В. Пухальського, продовжувача українських виконавських традицій, слід зазначити, що «у своїй методико-технологічній системі спирався на такі позиції:

- скрупульозне ставлення до авторського тексту з подальшим аналізом усіх позначок у нотному тексті та виробленням власного тлумачення і ставлення студента до виконуваних музичних творів;
- включення до професійного становлення студентів необхідних навичок швидкого читання нотного тексту, розуміючи, що цей процес спирається на природні задатки кожного. Все ж таки вимагав від студентів копіткої праці (мобілізація внутрішнього слуху, визначення характерних ритмічних фігурацій, набуття досвіду знайомства з літературою різних жанрів, форм, стилів) для формування відповідних умінь;
- спонукування студентів до самоосвіти (зародження прототипів безперервного навчання), впливав на активізацію ініціативи їх і не лише в навчальній роботі, а й у сумісному музично-творчому процесі з педагогом, концертній, просвітницькій діяльності, методичній роботі;
- внесення у фортепіанне навчання досягнень психолого-педагогічної науки щодо врахування віку піаністів, використання специфічного музичного матеріалу для дітей (вперше разом з Б. Мілічем, Є. Сливаком здійснив педагогічне редагування серії фортепіанних творів для дітей та юнацтва);
- урахування індивідуальних особливостей кожного студента у доборі навчального музичного матеріалу (репертуару), з дотриманням дидактичних (відповідно до теорії загальної педагогіки) принципів поступового ускладнення та запобігання вперед, які проявлялись у свідомій пропозиції студентам завважких творів, але таких, які в процесі опанування стануть у пригоді в їх подальшому технічному або художньому удосконаленні та сприятимуть подоланню перешкод на шляху до вищого щабеля творчого опанування фортепіано, тобто створював індивідуальні проекти музично-піаністичного та особистісного розвитку кожного учня [6, с. 131-136].

К. Михайлов, як і В. Пухальський був упевнений, що педагог опосередковано вагомо впливає на своїх учнів, тому спонукав своїх продовжувачів самостійно мислити, бути активними і ініціативними в педагогічній та культурно-громадській роботі, спрямовувати зусилля на самовиховання до рівня висококваліфікованих музикантів, намагались знаходити можливості в сумісній інтелектуально-творчій діяльності педагога і учнів (типовий приклад наукового спрямування функціонування школи в мистецтві). Його тип успадкування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні «материнської» фортепіанної школи [12, с. 59].

Підготовка фахівця передбачає формування впродовж навчання низки компетентностей, серед яких важливе місце займають компетентності аналізу музичних творів. Успіх художньо-педагогічного аналізу музичних творів залежить передусім від педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, його фахової підготовки у закладах вищої освіти. Методика аналізу повинна ґрунтуватися на знанні майбутнім вчителем закономірностей музичного мистецтва, специфіки впливу музики на слухачів, особливостей сприймання музики школярами.

Аналіз музичних творів доцільно здійснювати за таким узагальненим планом: назва музичного твору; відомості про автора; характеристика епохи, розкриття художньої картини світу; творчий метод композитора; жанр музичного твору (пісня, романс); музична форма (період, проста двочастинна, проста тричастинна, складна двочастинна, складна тричастинна, варіаційна, рондо, сонатна форми); засоби музичної виразності (тональність, лад, темп, ритм, тембр, фактура, динамічний план); характеристика мелодії, її жанрові особливості (лірична, наспівна, скерцозна, маршова); аналіз часткової та загальної кульмінацій твору; гармонічний аналіз (тональний план, гармонія, наявність модуляцій і відхилень); структурний аналіз кожної частини (побудова періоду, речень, мелодичних фраз); технічні прийоми; зв'язок музики й поетичного тексту; добір інших видів мистецтва за принципом художніх аналогій.

Питаннями аналізу музичних творів займалися відомі теоретики музики: Б. Асаф'єв, Т. Бершадська, В. Бобровський, П. Козлов, Л. Кулаковський, Л. Мазель, В. Протопопов, І. Пустильнік, А. Пен, І. Рижкін, О. Ростовський, С. Скребков, І. Способін, Т. Тер-Мартиросян, Ю. Тюлін,



А. Цуккерман, А. Шнітке та інші. Не зважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему аналізу не можна вважати достатньо вивченою. Розглянемо синхронічний та діахронічний аналіз музичних творів у процесі підготовки здобувачів вищої освіти до роботи зі школярами. Синхронічний аналіз передбачає занурення у художні стилі епохи для усвідомлення стилю конкретного музичного твору, діахронічний аналіз музичного твору виводить за межі конкретних художніх стилів, він вимагає залучення міжхудожніх асоціацій і досвіду спілкування з іншими мистецтвами.

Синхронічний аналіз музичного твору передбачає зіставлення з іншими видами мистецтв в контексті стилю епохи. У синхронічному аналізі важливу роль відіграє художній стиль як сукупність головних ідейно-художніх особливостей мистецтва епохи. Стиль твору відображає як загальні закономірності мистецтва, так і оригінальні риси композитора. Ми пропонуємо студентам творчі завдання для самостійного знаходження мистецьких аналогії на основі закономірностей естетики саме цього стилю. Так, аналізуючи твори романтичної епохи, слід враховувати типові риси романтизму: несумісність ідеалу та дійсності, мрії про досконалість людини та світу, свободу творчості, широту почуттів та фантазію. Все це можна знайти у творчості Ф. Шуберта, Ф. Ліста, Ф. Шопена, Р. Шумана та інших.

У синхронічному аналізі особливу роль відіграє художнє узагальнення. Це основа мисленнєвої діяльності у музично-художній творчості. Художнє узагальнення властиве добору, виокремленню, фіксації такого матеріалу, який найкраще виражає художню ідею митця. Іноді узагальнення відбувається на основі ретельного відбору окремих деталей. Це так звана типізація. Інший шлях – типологізація, коли митець подає узагальнений образ. Такі твори меншою мірою чуттєво-конкретні та наочні, але вони є концептуальними. Художнє узагальнення залежить від творчого методу, який складається під впливом різних факторів, і в різних видах та жанрах мистецтва відбувається по-різному. Музика – найбільш узагальнене й абстраговане мистецтво. Проте, вона створює умови для передачі різноманітних емоційних переживань.

Діахронічний аналіз музичного твору більш складний, адже він не пов'язаний з конкретним художнім стилем. Це зіставлення художнього образу музики з образами інших видів мистецтв на основі міжхудожніх асоціацій. Оволодіваючи навичками діахронічного ана-

лізу, треба знати, що чим ширшими є міжхудожні асоціації, тим цікавішим та змістовнішим буде виконання музичного твору, естетичне переживання в слухачів. Художня інформація асоціативного образу має декілька рівнів, тому в одному творі розкривається в різні епохи по-різному, чим і пояснюється «свіжість» інтерпретацій творів музичного мистецтва.

Зважаючи на принципи вимоги щодо художньо-педагогічного аналізу музичного твору ми спрямовуємо роботу здобувачів вищої освіти у таких напрямках:

- ознайомлення із взірцями цілісного аналізу музичних творів (зі списку запропонованої літератури) з виявленням рис теоретичного аналізу та художнього висловлювання;
- у запропонованих для аналізу творах віднайти аналогії та узагальнення, водночас уміти пояснити в чому вони полягають та порівнювати взірці для аналізу (ритм, лад, форма тощо), знаходити в музичних творах спільне та принципово відмінне;
- порівняння запропонованих частин великих форм (сонати, сюїти, концерту) з матеріалами інших частин та уміння обґрунтування;
- аналізування творів, які вивчаються в класі основного музичного інструменту, їх співставлення;
- аналізування логічних закономірностей розгортання музичної тканини у великих формах та п'єсах, їх порівняння.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне залучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві школярів повинен зберегти свою цілісність та змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, більш складні твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів. У фаховій підготовці здобувачів вищої освіти в розрізі їх умінь щодо музично-педагогічного аналізу музичних творів слід проектувати їх діяльність на подальшу музично-виховну роботу зі школярами в закладах загальної середньої освіти, а саме:

- учителю потрібно чітко уявляти кінцеву мету аналізу – сприяти глибшому сприйняттю творів школярами, спрямувати учнів до естетично його переживання та оцінки. Процес спостереження, вслухування в музику може дещо знизити емоційність сприймання, зате при повторному слуханні вдалий аналіз

- сприятиме естетичному осягненню змісту твору школярами;
- доцільно починати аналіз твору відразу після прослуховування, поки його звучання ще свіже у пам'яті учнів;
- перш ніж аналізувати музичний твір, треба, щоб у школярів створилося загальне враження про нього. Якщо музика не почута, не слід долучатися до її аналізу. Переходити до аналізу варто лише після того, як школярі вільно висловилися про свої враження від музичного матеріалу;
- мислення школярів повинне націлюватися на з'ясування того, яка це музика, які почуття і переживання виражає, якими засобами вона цього досягає;
- шлях аналізу твору йде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики музики – до деталей і окремих виразних засобів. Слід пам'ятати, що у вокальних творах цей аналіз значною мірою пов'язується з поетичним текстом;
- на першому етапі сприймання вчитель повинен спрямовувати увагу школярів не на окремі якості твору, а на сам процес руху, його організацію та динаміку. При повторних сприйманнях слово вчителя повинне підводити до розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують художній образ. Основна увага звертається на ті засоби, які у даному творі є провідними;
- аналіз музичного твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощення, підміни власне музичних відомостей побутовими, життєвими прикладами, подекуди далекими від музики;
- не слід спрямовувати увагу школярів, їх уяву на пошуки у не програмному творі тотожного музиці програмного змісту. По-перше, це відволікає слухачів від основного змісту: діти захоплюються картинками, які їм малює уява, і погано слухають музику. По-друге, вони починають мислити предметними образами, невластивими даному музичному матеріалу;
- необхідно уникати поза музичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень», приписування композитору таких задумів і намірів, які не підтверджуються ні самою музикою, ні документами;

- при пояснюванні творів слід дбати про те, щоб у школярів не виникали спрощені уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є лише «описувати» та ілюструвати події життя. Завдання пояснень вчителя музичного мистецтва – поглибити, закріпити і зробити осмисленішими музичні враження школярів. Пояснююче слово вчителя має бути коротким, конкретним, образним та повністю підтверджуватися музичним текстом;
- необхідно вчити школярів усвідомлювати почуте, розбиратися в тому, як, якими засобами виражений в музиці її зміст, як втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухачів. Щоб викликати більшу активність учнів, учителю не слід давати готові власні оцінки музики;
- аналіз твору повинен пробуджувати уяву школярів, їхні музично-слухові уявлення, викликати правильні, – але у кожного слухача свої, – асоціації. Доцільно постійно проводити паралелі з іншими видами мистецтва, використовувати різноманітні образні висловлювання. Однак, не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету;
- бесіда про твір весь час повинна пов'язуватися з живим звучанням, пояснювати його. Аналіз не досягне поставленої мети при формальному підході, коли окремі елементи музичного твору розглядаються без виявлення їх зв'язку з іншими елементами музичної мови, їхньої ролі у створенні художнього образу музичного твору;
- успіх і якість спостереження за музикою залежить від того, наскільки зрозуміле учням завдання, поставлене перед ними. Правильно поставлені запитання виховують уміння чути музику та розвивають музичне мислення школярів.

Зауважимо, що повноцінний аналіз музичного твору передбачає обов'язкове поєднання музично-теоретичних знань з даними музично-історичної науки. Так, навряд чи можливо розібрати та оцінити твір без відомостей про те – де, коли, в яких умовах і з якої причини він виник. Саме у цьому ракурсі слід використовувати на практиці ті знання, які надають курси національної та світової музичної літератури, загальної історії музики. При вивченні художнього явища – музичного стилю, творчого портрету композитора, конкретного му-

зичного твору важливу роль відіграє техніка порівняльного аналізу. Вчитель повинен вміти не тільки зіставити явище, яке вивчається, з іншими (подібними і відмінними), але й виділити його специфічні риси та індивідуальні особливості. Такий аналіз є можливим тільки в умовах набуття педагогом ґрунтовних знань з історії музики та музичної літератури. Накопичення відповідних фахових компетентностей відбувається поступово – в процесі тривалого навчання, вивчення різноманітних музичних дисциплін історико-теоретичного та виконавського циклів.

Аналіз музичних творів не просто дає вміння узагальнювати знання і навички, набуті студентами, але спрямовує їх на вирішення головного практичного завдання – вміння визначати сутність музики як мистецтва, принципи дії комплексу засобів музичної виразності у створенні художнього образу, композиційні особливості конкретного музичного твору. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що в процесі аналітичного розбору музичного твору здобувач вищої освіти повинен використовувати різні знання та вміння і робити це системно, ні в якому разі не обмежуючись колом вузьких, суто технологічних завдань.

Виховання грамотного вчителя музичного мистецтва базується на ґрунтовній музично-теоретичній та музично-історичній освіті. Але у справі підготовки вчителя музичного мистецтва для закладів загальної середньої освіти дисципліни історико-теоретичного циклу набувають певних особливостей. Якщо виконавець, як правило, аналізує твір для власного осмислення, виконавського рішення (інтерпретації), то у педагога до цього завдання додається вимога передати свої аналітичні спостереження учням, з'ясувати разом з ними специфічні риси музичного твору, який вивчається. Звідси і виникає необхідність включати у практичні заняття обов'язкові елементи методики, слід готувати студентів не тільки до самостійної аналітичної роботи, але й розвивати вміння обирати ті результати аналізу, які необхідні для уроку музичного мистецтва в школі. Спираючись на набуті знання, аналітичні навички, студент – майбутній вчитель повинен навчитись грамотно і цікаво розповідати учням про різноманітні музичні явища.

Слід зазначити, що для оптимальної роботи з аналізу музичного твору ми дотримуємось наступних дизедератів або іншими словами

пропонуємо для ефективності даної ділянки роботи орієнтовний план аналізу музичного твору:

1. Загальне коло образів і тем творчості композитора, чий твір аналізується, його належність до певної національної та стильової традиції.
2. Місце жанру аналізованого твору у творчості композитора.
3. Особливості змісту твору, необхідність вибору даної форми у зв'язку зі змістом та жанром.
4. Загальна будова композиції, визначення частин.
5. Характеристика будови кожної частини.
6. Повна характеристика початкового періоду.
7. Формотворче значення мелодії.
8. Формотворче значення гармонії.
9. Роль інших музично-виражальних засобів (динаміка, фактура, тембр, регістр і таке ін.) у формотворенні та створенні художнього образу музичного твору.

Музично-педагогічний аналіз музичних творів є перспективним підґрунтям у формуванні культури художнього сприйняття у майбутніх вчителів музичного мистецтва, оскільки уможливорює формування творчої оцінки музичного твору в контексті художньо-стильових мистецьких напрямків певної епохи, встановлення внутрішніх зв'язків й художнього діалогу з автором і самим собою, усвідомлення художньо-образного змісту в широкому духовно-історичному контексті й таким чином розв'язання актуальних проблем та важливих завдань сучасної музично-педагогічної освіти.

#### **3.4. Репертуарна політика у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти**

Робота з аналізування та добору навчального репертуару для підготовки вчителів музичного мистецтва для Нової української школи показала, що в основі українських музично-педагогічних традицій лежать наступні компоненти:

- використання музичних творів українських композиторів минулого та сучасності (одна з основних компонент, що була актуальною і сто років тому, зважаючи на агресивну політику російської (імперської, радянської) влади спрямованої на заборону всього українського в тому числі і інтелектуального музичного продукту вітчизняних композиторів);

- розширення знань музичної літератури минулого та сучасності у здобувачів вищої освіти;
- виховання професійного художнього смаку здобувачів вищої освіти на широко репрезентованій фортепіанній літературі;
- формування виконавського досвіду інтерпретації музики різних стильових течій та епох;
- розвиток навичок слухового сприйняття різної фактури фортепіанних творів;
- знайомство з жанровим розмаїттям, представленим у багатій музичній спадщині минулого та сучасності;
- наявність технічного зросту у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти;
- розвиток принципово нових за психофізіологічною природою навичок виконавства;
- виховання та закріплення гармонічного та поліфонічного мислення у вивченні творів українських та зарубіжних композиторів.

Серед низки компонент концептуальне значення має положення про використання музичних творів українських композиторів минулого та сучасності, бо у зазначений період твори українських композиторів не вивчались, не виконувались, не залучались до просвітницької та освітньої діяльності на теренах України та зарубіжжя. В. Пухальський виступав за включення до навчальних програм творів українських композиторів минулого і його сучасників у зв'язку з відповідною владною установкою на заборону всього українського. Поряд з педагогічною діяльністю він займався пропагандою українського мистецтва у рамках роботи Київського літературно-артистичного товариства. В. Пухальський неодноразово підкреслював прогресивний зміст творчої діяльності Миколи Лисенка, залученням його творів до навчальних програм, прагнув розкрити його плідну роль для розвитку української музики. В. Пухальський цінував лисенківські виконавські бачення: «Мені подобалося в ньому його навдивовижу чесне, щире і любовне ставлення до мистецтва» [13, с. 24].

Слід також згадати про тривале збереження вивченого репертуару для подальшої діяльності, яке має коріння у педагогічній діяльності В. Пухальського, який передав даний дезидерат своїй учениці Г. Артоболевській. Ганна Данилівна Артоболевська – заслужений вчитель, виховала багато фахівців-виконавців, серед яких Олексій Наседкін, Олексій Любимов, Тетяна Федькіна, Любов Тимофєєва, Єв-

ген Корольов. Головний її девіз: «Як можна більше музики! Зацікавити, захопити, влюбити в неї!». Однією з характерних рис педагогіки Г. Артоблевської є її рідкісне вміння налаштовувати учня на довге «збереження» всього пройденого репертуару. Зі слів Ганни Данилівни, до цього постійно прагнув Володимир В'ячеславович [12, с. 33].

Важливим аспектом підготовки фахівців – є збереження опрацьованого матеріалу для майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва, як надзвичайно важливої вимоги, яка повинна мати місце у роботі зі здобувачами вищої освіти, адже відомо, що твір, який ґрунтовно вивчався з педагогом майбутній вчитель зможе продемонструвати на більш високому рівні дітям шкільного віку. Відтак, можна говорити про вагомий вплив на учнівську аудиторію засобами музики у навчально-виховному процесі сучасних закладів загальної середньої освіти [22, с. 48-51].

Варто зазначити, що залучення творів з шкільних програм «Музика», «Музичне мистецтво» та «Мистецтво» до програм з основного інструмента, їх фундаментальне вивчення та тривале збереження, на нашу думку, забезпечить ряд ексцитативних компонент у підготовці здобувачів таких як:

- ґрунтовні знання програм, за якими в подальшому працюватимуть здобувачі вищої освіти;
- вивчення творів не тільки шкільного пісенного репертуару, а й інструментальних творів різних композиторів, епох, стилів та жанрів;
- якісну підготовку фахівця, якого потребує, на даний момент, Нова українська школа.

Відтак, Г. Коган у спогадах про В. Пухальського писав, що говорячи про В. Пухальського як про «фортепіанного педагога», слід робити наголос не на першому, а на другому слові не тому, що у піаністичному аспекті він чогось не додає, а навпаки окрім суто піаністичного навчання має місце потужна педагогічна майстерність [7, с. 173]. Можна стверджувати про наявність в українських музично-педагогічних традиціях та подальшій їх трансмісії загально-дидактичних принципів:

- 1) зв'язку теорії з практикою (передбачає розуміння та знання теоретичних положень із підтвердженням практичними вміннями, навичками та розвиненими компетентностями згідно освітньо-професійної програми);
- 2) принцип науковості (до нього входять знання термінології, як музичної так і наукової);



- 3) систематичності (передбачає систематичне засвоєння навчального теоретичного та музичного матеріалу);
- 4) доступності ( матеріал спрямований на ефективний розвиток здобувачів вищої освіти на кожному етапі та є доступним для них, але разом з тим несе в собі нові завдання, які передбачають якісну фахову підготовку студентів);
- 5) наступності (передбачає цілеспрямоване поетапне навчання теоретичних постулатів та певних виконавських прийомів, які базуються на українських виконавських традиціях кінця XIX – початку XX сторіччя);
- 6) наочності (передбачає використання записів музичних творів різними виконавцями та їх різноманітних інтерпретацій, зразків художньої, наукової та методичної літератури, репродукцій художніх полотен та ін.);
- 7) свідомості та активності студентів (даний принцип є можливим лише за умови постійного спонукання до розвитку активно-свідомої діяльності здобувачів вищої освіти з боку педагога);
- 8) особистісно-орієнтованого навчання (передбачає врахування індивідуальних можливостей та потреб здобувачів у реалізації освітньо-професійної програми спеціальності 014. Середня освіта (Музичне мистецтво);
- 9) виховного навчання (передбачає ненав'язливе, природне спілкування (навчання), яке базується на глибокій демократичності, що й властиво виконавським традиціям зазначеного періоду та у подальшій їх трансмісії з урахуванням вимог до реалізації загальних компетентностей підготовки фахівців).

Процес трансмісії українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя доводить необхідність їх використання у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики в сучасному освітньому просторі. Відповідно до цього можна сформулювати наступні дезидерати щодо залучення українських виконавських традицій, які сприятимуть:

- 1) отриманню якісної підготовки здобувачів вищої освіти до роботи в умовах Нової української школи;
- 2) формуванню нового спектра методичних засад щодо засвоєння, роботи та презентації творів програмового матеріалу з музичного мистецтва, зокрема зі шкільною аудиторією;
- 3) дотриманню вимог українських інструментально-виконавських традицій, що сприятиме ґрунтовнішим знанням шкільних програм «Музика», «Музичне мистецтво», «Мистецтво»;

- 4) кращому розумінню сучасних парадигмальних вимог демократизації освітньої галузі крізь призму українських музично-педагогічних традицій кінця XIX – початку XX;
- 5) здійсненню аналізу з доведенням доцільності та необхідності використання більшою мірою творів українських композиторів як базових у фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва, зауважуючи на недостатньому вивченні та експозиції творів українських композиторів та необхідності їх популяризації в Новій українській школі;
- 7) детальному висвітленню оптимальних шляхів роботи над розкриттям художнього змісту програмових творів, у тому числі і засобами наочності, які використовувалися в українських виконавських традиціях названого періоду та у подальшій їх трансмісії;
- 8) переконливості безперечно вагомого сенсу, що вимагає порушення даної проблеми, її опрацювання та виділення в методику використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у сучасній фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Таким чином, аналіз українських музично-педагогічних традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, що були складовими музично-педагогічної діяльності В. Пухальського та його учнів ми розглядаємо у таких напрямках як:

- демократичність спілкування зі студентами, що перегукується з сучасною парадигмою освіти та є наразі актуальною проблематикою освітнього простору України;
- ексцитаційне місце художнього відтворення музичного полотна за рахунок системного підходу до інтерпретації музичного твору;
- належне місце у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти роботи над технічним матеріалом;
- концептуальне значення самостійної роботи студентів над програмовим матеріалом згідно освітньо-професійної програми підготовки здобувачів з означеної спеціальності;
- чільне місце музично-педагогічного аналізу музичних творів у підготовці здобувачів у закладі вищої освіти до майбутньої музично-педагогічної діяльності;
- тривале збереження вивченого музичного матеріалу для ефективного його застосування у подальшій педагогічній діяльності в Новій українській школі.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад досліджуваного феномену, власного педагогічного досвіду з організації процесу формування музичного репертуару у здобувачів вищої освіти у вищій школі ми вважаємо, що лише планомірний, прогностичний та інтегрований підхід до організації та проведення, керівництва та управління даною ділянкою роботи студентів, відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутнього педагога-музиканта сприятиме цілісному підходу до досліджуваного феномену та забезпечення прогнозованого результату.

Результати дослідження показали, що процес роботи над формуванням репертуару відбувається через залучення постулатів наступного змісту:

- надання важливого значення розкриттю художнього змісту музичних творів з усвідомленням засобів їх використання у процесі музичного виховання школярів;
- парадигмального підходу до художнього аналізу музичних творів з відповідною класифікацією відповідно до навчальних програм «Музика», «Мистецтво», «Музичне мистецтво» закладів загальної середньої освіти;
- перманентного формування критеріїв у репертуарній політиці, пристосованих до вікових та ситуативних аудиторій школярів;
- тривалого збереження засвоєного навчального матеріалу для його подальшого продуктивного використання у майбутній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Важливою компонентою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є засвоєння та збереження у виконавській та методичній готовності шкільного пісенного репертуару. Дану ділянку роботи не можливо переоцінити через її перманентну актуальність та необхідність активізації процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами у вищій школі. Сучасний музично-педагогічний фахівець має володіти широким спектром різноманітного педагогічного репертуару для фундаментальної готовності до музичного виховання школярів.

Самостійна робота студентів над творами шкільного пісенного репертуару передбачає наступні аспекти:

- вивчення інструментальної партії;
- засвоєння вокальної партії;

- вибір методичних засад для потенційного вивчення даного музичного твору з відповідною аудиторією школярів.

Вивчення інструментальних партій та засвоєння вокальних партій вимагають якісної підготовки студентів на практичних заняттях з основного музичного інструменту та класу вокалу, що передбачає вирізнення та скрупульозний аналіз фактурних, композиційних, координаційних складнощів, туше, звукоутворення, звуковедення; відповідності штрихів, динамічних нюансів, інтонації художньому задумові; технічної досконалості, придатної аплікатури, вміння вдалого використання педалі для якомога глибшого розкриття художнього змісту музичних зразків. Поглиблений та детальний аналіз музичних творів (художній, виконавський, педагогічний) з відповідним відпрацюванням допоможе зрозуміти та створити студентам виконавське трактування творів.

Переконані, що задля активізації процесу вивчення програмових творів студентам вищої школи необхідне систематизоване, поетапне, послідовне та таке, що вимагає логічної структуризації опрацювання навчального матеріалу та відповідна класифікація. Плануючи роботу здобувачів вищої освіти над програмовими творами ми керуємось низкою вимог:

- чітко окреслюємо вимоги до кожного із зразків музичного матеріалу, що залучаються для вивчення;
- визначаємо етапи роботи з різноманітними творами;
- передбачаємо труднощі, що можуть виникнути у процесі роботи над музичними творами;
- достеменно визначаємо зміст та обсяг завдань;
- вимагаємо структурованості матеріалу щодо кожного зразка шкільного репертуару, який вивчається;
- оговорюємо форму подачі виконаної роботи.

Зауважимо, що навчальний матеріал не просто моделює професійну реальність, а й створює предметні умови для формування якостей особистості спеціаліста, необхідних для досягнення цілей навчання та виховання. Отже, завдання полягає в тому, щоб у формах організації спільної діяльності суб'єктів пізнання розгорнути в модельному вигляді зміст навчання, віддзеркалити професійну діяльність якнайповніше. Знання при цьому несуть цілком визначену змістову функцію, яка обумовлює комплекс пізнавальних та професійних мотивів та інтересів здобувачів вищої освіти.

Ефективність даної ділянки роботи здобувачів значною мірою залежить від способу постановки завдань, а саме, розробкою навчальних завдань, їх формулюваннями, вказівками щодо послідовності виконання роботи над засвоєнням шкільного репертуару. Окреслимо ряд загальних вимог щодо роботи над музичними творами у фортепіанній підготовці здобувачів вищої освіти:

- 1) деталізованість, поступовість, послідовність в освітньому процесі;
- 2) досягнення поставленої мети, як на кожному занятті, так і в цілісній підготовці фахівців;
- 3) систематичність у роботі над звуковою палітрою кожної музичної композиції відповідно до вимог;
- 4) винятковість та раціоналізм роботи над технічними аспектами, підкорених художнім потребам;
- 5) відмова від механічності та формалізму.

Важливе місце в освітньому процесі закладів вищої освіти мають критерії оцінювання знань здобувачів вищої освіти. У розробці критеріїв системи оцінювання якості знань, умінь, навичок та сформованих компетентностей враховуються три основні компоненти:

1. Рівень знань:

- глибина і міцність знань;
- логіка мислення;
- уміння систематизувати знання за окремими темами;
- уміння складати розгорнутий план відповіді;
- давати точні формулювання;
- культура відповіді (грамотність, логічність і послідовність викладу);
- навички і прийоми виконання практичних завдань.

2. Навички самостійної роботи:

- уміння пошуку необхідного музичного матеріалу з його систематизацією, структуризацією та класифікацією;
- навички ведення записів (складання простого і розгорнутого плану даного фрагменту).

3. Уміння застосувати знання на практиці:

- реалізація на практичних заняттях;
- виконання індивідуальних завдань під час проходження практики щодо використання різноманітного репертуару.
- Вважаємо за доцільне при оцінюванні вивченого програмового матеріалу студентами наголосити на важливості аналізу виконаного твору з позицій: повноти та правильності розкриття художнього змісту творів;

- ступеню усвідомлення та розуміння навчального матеріалу;
- уміння застосувати свої знання на практиці;
- аргументованості, впевненості, емоційності та переконливості у виконанні музичних творів;
- логіки викладу, культуру виконання музичного твору;
- вміння аналізувати виконувані твори, робити порівняння та відповідні висновки;
- творчого підходу до вивченого музичного матеріалу.

Слід зазначити, що активна виконавська робота викладача під час навчальних занять є наочною формою безпосереднього художньо-естетичного впливу на студентську аудиторію. Жива форма спілкування зі студентами засобами виконавського музичного мистецтва є найбільш ефективною та пріоритетною у плані активізації студентської молоді. Це пов'язано з тим, що взаємодія глядацького та слухового аналізаторів посилює та активізує сприйняття музики студентами. Кваліфікована виконавська діяльність викладача викликає у студентів поважне ставлення, захоплені відгуки про його майстерність. Робота над програмовими творами на практичних заняттях є не що інше, як активний творчий процес.

Варто зазначити, що використання методів активного навчання, мета якого – якість, спонукають студентів, особливо майбутніх учителів музичного мистецтва, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи, адже вони в майбутньому навчатимуть підростаюче покоління, від якого залежатиме культурний рівень розвитку нашої держави. Таким чином, роль репертуару, який залучається до роботи у процесі фортепіанної підготовки студентів постійно зростає, оскільки дає змогу формувати у здобувачів вищої освіти не тільки загально-навчальні та спеціальні вміння, а й виховувати ціннісні людські якості, формувати потребу в прагненні до саморозвитку, самовдосконалення та самолеалізації в Новій українській школі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ (3 розділ)

1. Альшванг А. Советские школы пианизма : очерк четвертый: Школа Леонида Николаева / А. Альшванг // Сов. Музыка. – 1934. – №2 (8). – С. 44-49.
2. Видатні педагоги-піаністи про фортепіанне мистецтво / за ред. С. Хентової. – Москва : Музика, 1969. – 84 с.
3. Голубовская Н. Искусство педализации / Н. Голубовская. – Москва. – 1967. – 168 с.
4. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве / Н. Голубовская. – Ленинград : Музыка, 1985. – 142 с.
5. Грица С. Трансмісія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки / С. Грица. – Київ ; Тернопіль : Астон, 2002. – 236 с.
6. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – Київ : НПУ, 2007. – 460 с.
7. Коган Г. Избранные статьи / Г. М. Коган. – Москва : Сов. композитор, 1972. – 265 с.
8. Коган Г. М. В. В. Пухальский. (К 80-летию со дня рождения) / Г. М. Коган // Музыка и революция. – 1928. – № 3. – С. 35-36.
9. Коган Г. М. Воспитание пианиста / Г. М. Коган. – Москва, 1963. – 238 с.
10. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музыка. – 1925. – Ч. 1. – С. 22-27.
11. Коган Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – Москва, 1961. – 289 с.
12. Курковський Г. В. Питання фортепіанного виконавства / Г. В. Курковський. – Київ : Муз. Україна, 1983. – 128 с.
13. Лисенко О. М. Лисенко М. В. у спогадах сучасників / О. М. Лисенко. – Київ, 1968. – 84 с.
14. Майкапар С. М. Годы учения / С. М. Майкапар. – Москва ; Ленинград, 1938. – 342 с.
15. Мастера советской пианистической школы : очерки / под ред. А. А. Николаева. – Москва, 1961. – 186 с.
16. Николаев Л. В. Статьи й воспоминания современников. Письма / Л. В. Николаев. – Ленинград, 1979. – 168 с.
17. Очерки по методике обучения игре на фортепиано / под ред. А. А. Николаева. – Москва ; Ленинград, 1950. – Вып. 1. – 86 с.
18. Павлов И. П. Избранные произведения / И. П. Павлов. – Москва, 1961. – 364 с.

19. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.
20. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ : АПНУ. – 2002. – 270 с.
19. Хентова С. М. Артур Рубінштейн / С. М. Хентова. – Москва : Сов. композитор, 1971. – 160 с.
20. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – Київ : Муз. Україна, 1990. – 134 с.
21. Шостакович Д. Мастерство и ремесло / Д. Шостакович // Советская культура. – 1965. – 20 декабря. – С. 8.
22. Щолокова О. П. Вивчення шкільного пісенного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки учителя музики / О. П. Щолокова // Музика в школі: зб. статей. – Київ : Муз. Україна, 1983. – Вип. 9. – С. 48-51.
23. Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка : Т. 1 / Б. Яворский; ред.-сост. И. С. Рабинович; Общая редакция Д. Шостаковича. – Москва, 1972. – 711 с.



## **РОЗДІЛ 4**

# **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

### **4.1. Змістове наповнення методики підготовки музично-педагогічного фахівця**

В умовах інтеграційних культурно-освітніх процесів істотно важливим питанням у фортепіанній підготовці має стати національне виховання педагога. Необхідність виховання в майбутнього музиканта-педагога відчуття причетності до свого народу, його історії та культури потребує впровадження у виконавську практику надбань української фортепіанної музики, спрямування культурно-просвітницької діяльності на забезпечення потреб національного відродження країни. Звернення до музичних шедеврів національної скарбниці, залучення із сучасного музичного мистецтва того, що найповніше відповідає українській духовності, забезпечить надійне підґрунтя для формування національної свідомості особистості, виховання любові та поваги до українського музичного мистецтва. Теорія музичного виконавства займає особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів та спільних зусиль спеціалістів у галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства та музичної педагогіки. Плідність і перспективність теорії музичного виконавства забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи. В теоретичному аспекті виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, діяльність інтерпретатора та слухацька «співтворчість». Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М. Кагана, виконавство є «повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга» [17, с. 348], але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю та цінністю цього виду мистецтва.

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як «вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності» [15, с. 39]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства та досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

За твердженням О. Бодіної, виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури даного процесу, вчена вказує, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця.

Відтак, досягнення виразності виконання, відтворення художнього змісту музичного твору неможливе без опанування специфіки звуковидобування на інструменті. Узагальнюючи свій досвід, Г. Нейгауз коротко сформулював принцип роботи над звуком: «Найперше – «художній образ» (тобто зміст, розуміння, вираження, те, «про що йде мова»); друге – звук в часі – опредметнення, матеріалізація «образ» і, врешті, третє – техніка в цілому як сукупність засобів, потрібних для вирішення художнього завдання, гра на роялі «як така», тобто володіння своїм м'язово-руховим апаратом і механізмом інструменту» [28, с. 156]. Л. Виготський вважав, що виконавська діяльність зумовлена переживанням чогось значного для індивіда і сприяє появі якісних змін психічних властивостей особистості та «якісним новоутворенням» [8, с. 463].

Узагальнення результатів аналізу досліджуваної проблеми надає можливості визначити перспективи розвитку та пріоритетні напрямки модернізації фортепіанної підготовки у закладах вищої освіти, а саме:

- забезпечення сучасної якості освіти шляхом збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості та суспільства;
- формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок та компетентностей, досвіду самостійної діяльності та особистої відповідальності майбутніх фахівців;

- оптимізація процесу формування загальнокультурної та професійної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва в розрізі загальних інтеграційних культурно-освітніх процесів.

На основі теоретичного дослідження, ґрунтовного аналізу та висвітлення проблематики, одержаних діагностичних даних нами розроблена методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає чотири змістових блоки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що дадуть змогу різнобічно підготувати здобувача вищої освіти до його майбутньої музично-педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти:

- 1) оптимізація процесу фахової підготовки за рахунок індивідуального підходу до фахової підготовки здобувачів;
- 2) активізація формування виконавських умінь на основі використання здобутків українських виконавських традицій;
- 3) вироблення у здобувачів вищої освіти парадигмальних стандартів в художньому аналізі музичних творів на основі використання матеріалів українських фортепіанно-виконавських традицій;
- 4) набуття умінь відбору репертуару з його тривалим збереженням у концертній готовності.

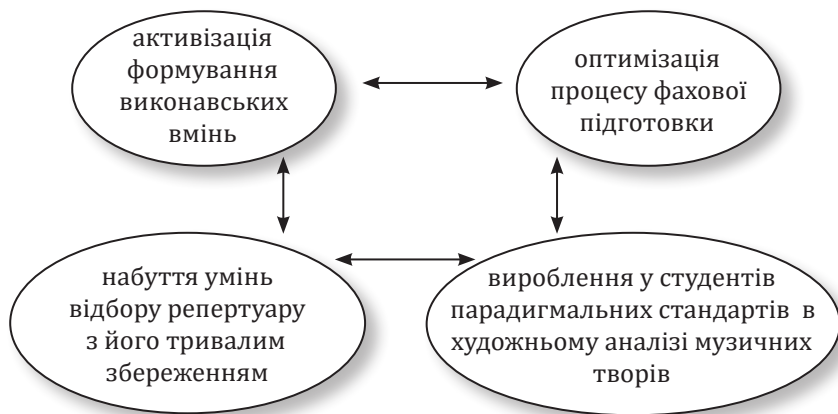
Відповідно, змістові блоки передбачають чотири етапи здійснення фахової підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва з використанням українських виконавських традицій зазначеного періоду:

перший – фундаментальний етап, який повинен забезпечити глибокі знання теоретичних положень і сформованих компетентностей та дати ключові знання за чотирма змістовими блоками;

другий – синтезуючий, що дасть змогу перевірки теоретичних положень шляхом практичних втілень з глибшими знаннями за усіма параметрами змістових блоків;

третій етап – рефлексивно-оцінний має сприяти набуттю у здобувачів вищої освіти вмінь аналізування;

четвертий етап – креативний, який дасть свободу вільного застосування методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у власній музичній лабораторії майбутнім учителям музичного мистецтва. Блокову будову даної методики можна прослідкувати за наступною схемою.



*Рис. 2. 4. Схема методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з відповідним блоковим структуруванням*

#### **4.2. Компоненти методики використання традицій в освітньому процесі закладів вищої освіти**

Основним змістовим блоком розробленої методики є оптимізація процесу фахової підготовки здобувачів вищої освіти, яка відбувається, в першу чергу, за рахунок індивідуального підходу та чіткої організації навчання студентів (аудиторні, самостійні заняття, заліки, екзамени). Блок має наступну послідовність у використанні українських виконавських традицій зазначеного вище періоду:

- 1) формування теоретично-обґрунтованих знань, вмінь та компетентностей щодо використання вимог блоку у власній навчальній та у подальшій педагогічній діяльності;
- 2) розуміння переваг застосування українських виконавських традицій, як додаткового фактору впливу на школярів під час навчальних практик та у подальшій музично-педагогічній діяльності в Новій українській школі;
- 3) потреба у необхідності долучення даних парадигм до освітнього процесу, в тому числі і в трансформованому вигляді.

Процес приведення фахової підготовки до оптимального стану (оптимізація) можливий, в першу чергу за умови перегляду роботи над художнім образом кожного твору зі студентами. Дане питання носить концептуальне навантаження в рамках змістового блоку, тому його слід розглядати найпершим. Окрім того, до даного бло-

ку слід віднести роботу над артикуляцією, фактурою, динамікою та агогікою. Звісно, що до роботи над зазначеними засобами музичної мови можна приступати тільки в рамках першого етапу процесу впровадження методики використання українських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя.

Аспекти роботи над формуванням уміння художнього відтворення образу композиції фактично ототожнюються роботі над музичним твором керуючись тим, що робота над ним, як пише Г. Нейгауз: «...починається з перших кроків вивчення музики...» [5, с. 14] і не закінчується до доведення звучання твору до бажаного. Ефективним методом даного змістового блоку є метод візуального підсилення художнього образу, який повинен сприяти потужному розкриттю художнього задуму композитора через візуалізований ряд. Даний метод має розширити та поглибити знання, що необхідні задля реальної передачі художнього образу використовуючи при цьому: друкований продукт, зразки архітектури, скульптури, малюнку, графіки, відеоряд, художні стрічки, документальні стрічки, театр, літературні читання, концерти та ін. Послідовне залучення даного методу разом з інструментальним виконанням допоможе швидше знайти ключ до розкриття музичного сенсу творів. Також варто вжити прийом почергового застосування згаданих вище аспектів, здатних підсилити ефективність методу.

Застосування методу візуального підсилення художнього образу передбачає органічний розвиток наочно-зорових вражень, що дасть нам активізацію інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців. Відтак, інтелектуально-диференційований підхід фахівця до організації музичного виховання школярів сприятиме наявності багатогранності здібностей та витримки музиканта. Окрім цього, аналітичність розумової діяльності, що концентрується в зорово-наочних стимулах навчання, як необхідна складова виражально-художньої діяльності дасть той потужний потенціал розкриття художнього сенсу будь-якого музичного твору в процесі фахової підготовки.

В наступному ракурсі методики слід зазначити, що художній образ слугує для визначення зв'язку між дійсністю і мистецтвом і найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому, тому найбільший наголос слід робити у фаховій підготовці на чітке вміння художнього відтворення музичних творів. Його визначають як форму або засіб відображення дійсності в мистецтві, особливістю якого є вираження абстрактної ідеї у конкретній формі почуттів. У певній мірі сприйняття та відтворення художнього образу – це спів-

творчість, результатом якої є музичний продукт, здатний справити на людину одночасно певний виховний та емоційний вплив. В ньому зливаються два моменти – об'єктивне та суб'єктивне та визначається пізнавально-творча природа музичного мистецтва. Відповідно до логіки художнього пізнання світу слід зазначити, що художній образ виникає в музичному творі внаслідок творчого перетворення об'єктивної дійсності. Виходячи з вище зазначеного, керуючись логічною послідовністю наступним став метод креативного розкриття художнього сенсу музичного твору.



*Рис. 2. 5. Схематичне зображення методів використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в ході реалізації першого блоку розробленої методики*

На думку А. Алексеева: «Прослуховування музичної мови твору, – це процес пошуку художнього сенсу, розкриття його естетичної

цінності» [6, с. 61]. Усвідомлення художнього явища є ніщо інше, як встановлення причини, джерела зовнішнього художньо-естетичного впливу та визначення його сутності.

Розглядаючи сприйняття музики як процес співтворчості необхідно зазначити, що студент-виконавець повинен не просто споглядати музичне полотно, а й передбачати логіку музичного розвитку. Разом з тим, музична логіка відрізняється від звичайної тим, що містить не тільки об'єктивні моменти, а й суб'єктивні. Роботу над художнім твором в класі ми пропонуємо умовно поділяти на три етапи згідно з ідеями педагогів-виконавців минулого. Умовність поділу залежить від особистісно-індивідуальних відмінностей студентів, від особливостей їх дарувань, від загально-музичної та виконавської підготовки, торкається самого розподілу процесу та тривалості окремих етапів роботи у фаховій підготовці студентів щодо вмінь художнього відтворення музичного твору.

Перший етап опрацювання твору передбачає формування загального уявлення про нього, про основні контури художніх образів, чому слугує метод креативного розкриття художнього сенсу. Варто згадати, що інколи, приступаючи до вивчення будь-якого репертуару, студенти вже з ним знайомі (з засобів масової інформації, концертів, виконання іншими студентами), та це не виключає обґрунтованої, аргументованої розмови про «художнє полотно» і його стиль. Розмова супроводжується показом (зв'язок теорії з практикою), В. Пухальський завжди демонстрував своїм учням пропоновані музичні композиції – з огляду на його виконавсько-просвітницьку діяльність, його учні отримували зразок високоякісного виконання твору [3; 21; 22; 25; 37], також твори пропонувалися студентам у виконанні відомих артистів, причому бажаною є наявність декількох варіантів (може бути у виконанні одного артиста, а можна у виконанні різних). Причому в жодному разі не переслідувалася мета нав'язування тлумачення даного зразка, а навпаки використовується продуктивний метод навчання, а прослухані та проаналізовані зразки слугували загальним уявленням про музичну композицію, саме для цього необхідно є наявність декількох зразків.

Необхідним на першому етапі роботи над музичним твором є розуміння студентами форми музичного полотна та фактури, також великого значення в цій роботі набував вдумливий аналіз:

- 1) форми твору,
- 2) будови музичного матеріалу,
- 3) засобів художньої виразності.

Розкриваючи учням зміст твору, В. Пухальський, як і його послідовники користувалися в своїх поясненнях різнобічним матеріалом: з області історії, літератури, поезії, живопису, широко використовували асоціативні уявлення учнів, які збагачували художню фантазію [3; 18; 20; 22]. На початковому етапі роботи над музичним твором в свідомості студента вимальовуються загальні уявлення про темп твору, динаміку та розграфлюються елементи фразування і кульмінацій (часткових, загальної). Тобто студент повинен зрозуміти у загальних рисах план інтерпретації, де буде доречним використання методу концептуального бачення твору, який допоможе йому зрозуміти концептуальні засади музичного твору. Ці дезидерати ми ввели до методики використання українських виконавських традицій кінця зазначеного періоду у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

На думку Г. Нейгауза: «Важливо, щоб після тимчасового розподілу живої музичної матерії на «молекули та атоми» вони, ці частинки, після відповідного відпрацювання повинні знову стати живими частинами музичного організму» [28, с. 63]. Відповідно, другий етап роботи над музичною композицією передбачає поступове заглиблення в сутність твору, де відбувається оволодіння засобами виразності, необхідними для реалізації його художнього сенсу. На цьому етапі ми пропонуємо аналізувати виконавські прийоми та знаходити оптимальні для даного студента шляхи їх опанування. Актуально залишається вимога – від загального – до часткового та навпаки. Особливо увагу студентів треба загострювати на технічно-складних епізодах та спрямовуватись на найбільш оптимальні вирішення щодо кожної окремо взятої технічної формули (позиції, групування, лінії, голоси, теми). Для такої роботи, на нашу думку, слід застосовувати метод деталізованої скрупольозності, що має загострити увагу студентів на частковому, яке дасть загальне.

Керуючи процесом так-званої «чорнової» роботи, ми повинні спрямовувати її в бік кінцевої художньої мети, до її «надзавдання» (К. Станіславський). Даний етап передбачає певний розвиток рухових відчуттів та виконавських прийомів, усталення найбільш раціональних з них, що потребує використання методу раціональної виправданості. Вибір певних виконавських прийомів, у кінцевому результаті, зумовлений їх художньою доцільністю. При цьому, ми маємо вимагати певного балансу в досягненні мети – розкриття художнього змісту та зведення до мінімуму м'язової напруги [1, с. 124]. Саме в цей період роботи над твором нами повинна перевіритись відповідність виконавських прийомів певному художньому змісту, яка передбачає автоматизацію рухів під свідомим слуховим контролем.



На цьому етапі роботи твір вивчається із поділом на епізоди, в повільному темпі, причому вибираються різні градації сповільнення з використанням методу епізодичного відтворення музичного твору. Варто наголосити, що робота в повільному темпі передбачає продуманість, раціональність, що скорочує процес вивчення. Робота над творами, які написані в швидких темпах, передбачає точність відтворення артикуляції, фразування, аплікатури, педалізації, за умови, що з боку викладача ведеться цілеспрямована, систематична робота з даних питань. У даному ракурсі повинна відпрацьовуватись виразність звучання, чистота інтонацій, динамічний план, чіткість штрихів, доцільність аплікатурних рішень, елементи агогіки. Причому засоби втілення художнього образу мають витікати зі змісту виконуваного твору, бути ним зумовленими. «Чим ясніша мета (зміст, музика, досконалість виконання), тим ясніше вона диктує засоби її досягнення» [28, с. 6].

Як наголошував В. Пухальський: «Найважливіше завдання виконавця – виявлення суттєвих рис художнього образу. Вони повинні розкриватись рельєфно, випукло, загострено. Притому настільки природно, в такій художньо переконливій формі, щоб слухачу не здавалось, що вони йому нав'язуються» [19, с. 59-60]. Тож, відповідно, третій етап роботи над художнім твором є логічним підсумком перших двох, найбільш відповідальним в творчому плані. На даному етапі більш за все виявляється художня індивідуальність студента-виконавця, його виконавська майстерність, артистичність, темперамент, натхнення, творчий аспект, що дає поле для використання методу особистісно-креативної ідентифікації. Даний метод полягає в тому, щоб виконавський план, який був нами намічений на першому етапі в процесі роботи над твором зазнає певних змін, в силу детального поглиблення в сутність музичної композиції, так би мовити, в результаті «вживання в образ». Виконавський план стає близьким студентам і за рахунок подолання певних, в кожному окремо взятому творі, технічних труднощів.

Даний етап підготовки студента передбачає злиття усіх частин композиції, всіх відпрацьованих деталей в єдине ціле, досягнення цільності музичного виконання та передбачає застосування методу цілісності інтерпретації. Як вже було сказано вище, перші етапи роботи над твором повинні проходити під постійним спрямуванням на поглиблення в сенс музичного полотна, з вивченням деталей з відповідною перспективою на розкриття художнього змісту твору. Вкрай важливими є пропорції та співвідношення динамічних, агогічних,

артикуляційних контрастів, які зумовлені характером даного твору. Тому на перший план виступають відчуття стилю та міри. Звертання до певних деталей вже є, швидше, винятком, аніж закономірністю, проте, при необхідності, слід звернутись до відпрацювання деталей. Повернення до роботи над деталями свідчить про те, що на попередніх етапах деякі аспекти роботи були випущені з-під контролю, перш за все, педагога, а тоді вже – студента.

Зрозуміло, що план інтерпретації музичного твору студентом-виконавцем повинен відповідати стилю, змісту та формі виконуваного твору. Йдеться про художнє втілення, повне розкриття музичних образів. Музично-творчий процес фахової підготовки студентів – це рух від початкового пізнання через усвідомлення, пошук до художнього висвітлення образу, тобто від задуму композитора до втілення виконавцем. Традиційно вважається, що взірцем виконавської майстерності є органічне поєднання композиторського задуму з творчою інтерпретацією студента-виконавця, єдності об'єктивного і суб'єктивного. В основі виконавської діяльності лежить принцип особистої інтерпретації музичного полотна, яка повинна максимально розвивати творчу самостійність, активізувати вже набутий досвід, створювати умови для асоціативного мислення студентів, що вимагає використання методу художньо-правдивої сентенції.

Безумовно, художнє відтворення музичного полотна майбутнім учителем музики має певні аспекти пов'язані зі спостережливістю, пам'яттю людини, її вихованням та освітою, знанням музики та інших видів мистецтва, з її естетичним сприйняттям навколишньої дійсності, темпераментом. З такого комплексу уявлень народжується почуття художньої правди, розуміння художніх образів і стилю виконання творів, вміння відтворити їх суть [19, с. 126]. Чим багатшим та глибшим буде спектр таких аспектів, тим змістовнішою та більш насиченою будуть вміння художнього відтворення змісту музичних полотен у сьогоднішніх студентів, у завтрашньому – творчих фахівців, майстрів своєї справи. Важливо, що «темперамент виконавця не повинен ламати виконавського плану», як зазначав Г. Коган [22, с. 240].

В оптимізації процесу фахової підготовки важливе місце має відводитись постійному вихованню навичок оптимально організованої самостійної роботи студентів над програмовими творами, доведення певних етапів роботи до мінімуму за рахунок вдумливої та зосередженої роботи, що в кінцевому результаті дасть змогу уже з початку роботи над твором акцентувати всю увагу на розкритті художньо-емоційного змісту музичного твору, дасть можливість більш ефектив-

но формувати виконавські вміння у студентів [31, с. 24]. Для цього ми пропонуємо використовувати метод вдумливої самостійності, що охоплює всі вищезгадані ділянки роботи з тією умовою, що студент самостійно знаходить шлях втілення художніх завдань відповідно до виконавських традицій, що склалися в кінці XIX – початку XX сторіччя.

Слід відмітити, що використання методу вдумливої самостійності у фаховій підготовці базується на традиційних підходах до виконання музичних творів в процесі теоретичних та практичних курсів з вимогою обов'язкового рафінованого індивідуального застосування як на практичних заняттях так і під час проходження педагогічних практик з наступним аналізом здійсненої діяльності та виведенням власних алгоритмів щодо використання українських виконавських традицій названого періоду.

Відтак уміння художнього відтворення музичного твору у студентів, вчителів музики в майбутньому має проводитись у три етапи. Ця якість входить до першого з чотирьох основних змістових блоків, що вимагають поступового, засвоєння певних прийомів та методів роботи у фаховій підготовці студентів. Виховання всебічно освіченого музиканта, яскравого художника, який знає і розуміє мистецтво вимагає чіткої організації та впорядкованості навчально-виховної роботи та самопідготовки студентів.

Вагоме місце в роботі над музичним твором у фаховій підготовці майбутніх учителів музики має займати робота над артикуляцією музичного мовлення, яка вимагає послідовної копіткої роботи з розкриття музичного образу [34, с. 82-83]. Артикуляція пов'язана із звуковидобуванням, звуковеденням, звуковідтворенням та його зга-санням. Також артикуляційна чіткість залежить від темпу. Основними факторами артикуляції виступають паузи, темп і характер звуковимови, над якими повинна вестись послідовна робота. Наявність *staccato*, так званих люфт-пауз, що є важливим засобом артикуляції для висвітлення музичного образу. В цьому аспекті ми пропонуємо для використання метод артикуляційної відповідності. Даний метод передбачає з'ясування артикуляційних вимог насамперед у вербальному вигляді з відповідністю сенсові музичного твору за всіма параметрами, а надалі повинно мати місце виявлення та знаходження точної артикуляції. При цьому, необхідно враховувати артикуляційні градації з їхніми змінами (поступовими чи раптовими) та їх сутність у загальній концепції музичного полотна [там само].

У виконавських традиціях зазначеного періоду інтонація музичної мови є одним з основних, найголовніших засобів відображення

художнього змісту музичного твору. Багатогранною є інтонація в творах різних композиторів, відповідно до сенсу музичних композицій, де відтворення музичного змісту стає можливим тільки за умови вірного інтонаційного трактування [35, с. 95]. Ядро музичного образу В. Пухальський вбачав в інтонації, відводячи велике значення виявленню «кульмінаційних точок» фрази [37, с. 512]. Негативно відносився В. Пухальський до невиразності та поспішності, вважав основною їх причиною занадто швидкий темп, коли учень не в змозі до кінця зрозуміти і почути музичний твір [3; 21; 29]. Для того, щоб студент зрозумів інтонацію музичного твору необхідними є загальні відомості щодо епохи написання твору, елементів його стилістичного викладу, про що говорилося вище. У цьому зв'язку ми пропонуємо також застосування методу інтонаційного зерна, що охоплює наявність всіх необхідних дезидератів методики використання українських виконавських традицій. Сутність даного методу полягає у тому, щоб навчити студента знаходити «інтонаційні зерна» у кожному творі, що вивчається згідно програм та органічно поєднати їх у відповідності до його інтонацій та сенсу. Разом з тим, робота над інтонацією є складовою опрацювання артикуляції музичної вимови і провадиться в цілому комплексі формуванням художнього вміння відтворення музичних композицій студентами у фаховій підготовці.

Спіраючись на педагогічну спадщину В. Пухальського, відповідно до розробленої методичної системи, роботу над артикуляцією слід пов'язувати з такими засобами музичної виразності, як: виконавський ритм, динамічний план, педалізація та фразування. Вибір доцільної аплікатури, був для В. Пухальського передумовою роботи над артикуляційними моментами. З розкриттям ідейно-образного змісту твору тісно пов'язувалась робота над артикуляцією в класі митця [29, с. 22-38]. Аналізуючи артикуляційні нюанси треба згадати про процес формування умінь художнього відтворення музичного твору, а саме, якщо всі перераховані етапи проходять на належному рівні, то в результаті студенти розуміють вищезгадані фактори. В даному аспекті можна з впевненістю стверджувати, що робота над артикуляцією є логічним ланцюжком в роботі над музичним образом, що є вагомим показником процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Розуміння студентами фактури є обов'язковим, що є водночас способом викладу гармонії та сполученням різних виразових засобів з координацією між собою мелодії та гармонії з іншими засобами музичної виразності [14, с. 26]. Органні пункти є предметом гармонії

та фактури і розглядаються, відповідно, в двох аспектах. В залежності від викладу музичного полотна, фактурних побудов повинна вестись відповідна робота. Відтак, ми пропонуємо в даному ракурсі для застосування метод фактурної компетентності, що дасть на нашу думку, ключ до грамотного відтворення фактури з її внутрішніми законами та вимогами, якими необхідно керуватися у практичній діяльності. Даний метод полягає в тому, щоб впродовж засвоєння програмових творів у студентів з'являлись компетентні знання щодо фактурних побудов та формувались навички роботи над їхнім розмаїттям.

Метод фактурної компетентності передбачає грамотну роботу над музичним твором та потребує повної прозорості у всьому, що стосується фактури. Перш за все студенти повинні усвідомити всі зміни фактури, які мають місце у творі, надалі слід з'ясувати зміну всіх її нюансів, також необхідно, щоб студенти зрозуміли, що є основним для кожного уривку, а що підкорене головному та, обов'язковою умовою використання даного методу є розуміння диспозиції твору. Тільки за умови, що все вищезгадане є зрозумілим для студентів, робота над творами буде свідомою згідно традиційних вимог зазначеного періоду [20; 21; 22].

Загострюючи увагу на етапах, слід зазначити, що в процесі здійснення фахової підготовки за першим змістовим блоком ми проходимо крізь усі етапи, де, фундаментальний, – забезпечує глибокі знання теоретичних положень, синтезуючий, – дає змогу перевірки теоретичних положень шляхом практичних втілень з глибшими знаннями з вимогами даного змістового блоку, та, як парадигма результативності вимог першого блоку – креативність у вирішенні та реалізації будь-якого музичного твору і дасть свободу креативного застосування методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у власній музичній лабораторії майбутнім учителям музики.

Перший блок методики логічно пов'язується з другим її блоком у спектрі потреби в наявності виконавських умінь для того, щоб оптимізувати процес фахової підготовки здобувачів вищої освіти з усіма аспектами першого блоку та фіксується нами як – активізація формування виконавських умінь на основі використання здобутків українських виконавських традицій. Даний блок – є цілковито підпорядкованим першому і передбачає вироблення необхідних у майбутніх вчителів музичного мистецтва необхідного рівня технічної досконалості для повноцінного забезпечення навчально-виховного

процесу в закладах загальної середньої освіти. Важлива проблема технічної майстерності студентів є другорядною у відношенні до художніх завдань в процесі роботи над музичним матеріалом. Тож, ми першочергово пропонуємо виявляти художньо-виконавські аспекти, у зв'язку з якими необхідно продумати технічні завдання. Загальною передумовою відчуття правильності ігрових рухів при виконанні повинно бути відчуття повної свободи та невимушеності при відпрацюванні поставлених завдань [27, с. 33-39]. Відповідні відчуття можливі лише при відсутності м'язової скрутості, тому великого значення треба надавати вихованню м'яких та плавних рухів піаністичного апарату [26, с. 114].



*Рис. 2. б. Схематичне зображення методів використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в ході реалізації другого блоку розробленої методики*

Однією з найважливіших умов вільної гри згідно з традиційними вимогами є посадка за фортепіано, дещо віддалена від інструмента [19, с. 24]. Треба вимагати від здобувачів вищої освіти повної свобо-

ди піаністичного апарату в роботі над виконавською технікою. Підлегле значення техніки, не зменшує відповідної роботи для набуття студентами всіх необхідних навичок технічної досконалості. Наслідуючи В. Пухальського, який виявляв велику винахідливість у складанні технічних вправ, ми пропонуємо вирізняти епізоди, технічно складні для студентів і відпрацьовувати їх на конкретних вправах з обов'язковою вимогою внутрішньої та рухливої свободи, що зумовлює вибір та використання методу повної свободи, який дасть змогу професійного зросту здобувачам.

Варто підкреслити, що сутність методу полягає в тому, щоб із його застосуванням формувались у студентів стійкі уміння вільно використовувати свій технічний арсенал для вираження сенсу музичного твору. Процес активізації фахової підготовки здобувачів вищої освіти має бути насиченим технічним розмаїттям, вираженим у музичних творах на різні види техніки та із залученням великої кількості вправ та інструктивного матеріалу.

Слід згадати про те, що ексцитативного значення В. Пухальський надавав грі арпеджіо, як особливому виду техніки, допомагаючи студенту звільнити піаністичний апарат, використовуючи при цьому різні асоціації такі як, уявляти собі, що у вас не руки, а крила, і не курячі, а орлині. Такі оригінальні порівняння змушували студентів відчувати пластичність, політ та вільність рухів [23, с. 65]. У зв'язку з цим ми розробили та пропонуємо використовувати метод асоціативної пластичності в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Тобто, слід зазначити, що для якісної фахової підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва ми пропонуємо використання даного методу, який має креативне спрямування, при цьому залучення методу асоціативної пластичності вимагає від студента актуалізації всіх його знань та відповідного застосування у процесі його підготовки до майбутнього керівництва музичною діяльністю школярів закладів загальної середньої освіти з застосуванням українських виконавських традицій зазначеного періоду.

Варто звернути увагу на те, що питання співвідношення художніх та технічних завдань у фаховій підготовці студентів є першочерговим [16; 10; 11]. Студенти повинні усвідомити, що будь-які навички здобуваються в процесі роботи, багаторазового повторення дій. Нерідко добросовісні студенти готові по кілька годин повторювати важкий пасаж, не замислюючись над змістом такого тренування з надією, що кількість перейде в якість. Як відомо, В. Пухальський органічно пов'язував питання техніки фортепіанної гри з проблемами

художньої сторони аспекту виконання [37, с. 314]. Пошук найкоротшого шляху – одне з правил, яке здобувачі вищої освіти мають усвідомити в роботі над технікою. Надалі стає доцільним використання методу виявлення причин перешкод, які складають технічну незручність і потребують активного включення мислення здобувачів вищої освіти. Практика свідчить, що структурний аналіз технічного пасажу, фактурної побудови досить часто дає ключ до розуміння природи незручностей, виявляє елементи, які стримують рух, призводить до подолання темпового бар'єру. Даний цей метод передбачає скорочення загального часу для засвоєння музичного матеріалу. Зустрічається зовсім неважкий пасаж, який складається з уже відомих елементів техніки, фактури, і який не піддається подоланню до того часу, поки не буде зроблений чіткий аналіз структури музичного полотна.

Робота над технічними завданнями повинна розпочинатись з їх продумування, і тільки тоді має проводитись відповідне опрацювання, пов'язане з художніми завданнями. У цьому полягає сенс наступного методу – розумової роботи над технікою. В процесі занять у студентів накопичується досвід аналізу та художнього підходу до технічно-складних фактурних побудов, тож слушною була вимога В. Пухальського та його послідовників, яку ми пропонуємо використати в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, – вчити напам'ять технічно-складні епізоди, що змушує активізувати увагу на структурі тексту та художньо-емоційному змісті. Попереднє вивчення певного уривка виправдано також тим, що його виконання нерідко потребує зорового контролю за положенням рук на клавіатурі.

Цікавою є сентенція щодо розумової роботи у процесі засвоєння технічних навичок, подолання технічних бар'єрів, де дана сентенція має усвідомлюватись здобувачами та набрати реального змісту як умова, що передує якісній фаховій підготовці, прискоренню процесу технічного розвитку, на конкретному матеріалі демонструються переваги застосування методу розумової роботи над технікою. При цьому ми переслідуюмо також мету засвоєння здобувачами вищої освіти системи прийомів аналізу технічних завдань, що дасть їм у майбутньому ключ до самостійного подолання технічних складнощів, які виникатимуть у процесі педагогічної діяльності з музичного виховання учнів Нової української школи.

Натомість, попри відмінності методів та послідовності роботи над технікою загальним для всіх залишається правило системності



в підборі технічного матеріалу та в ускладненні завдань. Вимагаючи від студентів самостійної вдумливої роботи над технічними завданнями згідно з українськими виконавськими традиціями зазначеного періоду, нам необхідно переконатись, що елементи, які складають фактурну тканину, засвоєні раніше [21, с. 54].

У відповідності до навчальної робочої програми здобувачі вищої освіти вивчають твір ескізно, який ми пропонуємо згідно методики використання українських виконавських традицій відтворити самостійно, із застосуванням методу ескізної роботи. Метод вимагає художньо-продуманого, технічно вдосконаленого (враховуючи індивідуальні технічно-виконавські можливості здобувачів) виконання музичних творів.

В той час, рекомендуючи методи відпрацювання необхідних навичок, їх обов'язково треба апробувати на практичних заняттях з доведенням надійності та результативності задіяних методів. На практичному занятті слід акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на з'ясуванні трьох основних складових розумової роботи над технікою, сенс яких полягає в наступному:

- 1) аналіз структури музичного твору;
- 2) виявлення конкретних причин перешкод;
- 3) визначення матеріалу та способу занять для подолання певних труднощів [13, с. 26].

Відтак, активізація процесу технічної вправності здобувачів повинна відбуватись за рахунок засвоєння запропонованих методів, за матеріалами українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, які в кожному конкретному випадку мають слугувати приводом для аналізу та узагальнень, вироблення принципів положень до кожного із завдань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для закладів загальної середньої освіти.

Дієвим методом використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музики є метод активного ініціативного мислення. Як і будь-який інший, він має перейти у навичку шляхом набуття та розвитку виконавських умінь у процесі роботи. Після кожного заняття студент повинен отримати конкретне завдання для роботи над технікою, на кожному наступному – повинен відзвітуватись про результат. Чим краще буде налагоджена така ритмічність, тим менше часу на кожному уроці потребує розбір нових завдань, тим більш результативною стає робота з фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва [15, с. 114].

Натомість, загальним положенням можна вважати вимогу розвивати техніку, збагачувати її на базі вивчення художнього музичного репертуару. Інструктивний матеріал (етюди, вправи) є допоміжним у засвоєнні тих видів техніки, які в художніх творах навчальної програми кожного семестру є новими, з певними складнощами для здобувачів вищої освіти. Така залежність інструктивного матеріалу від художнього переконлива з позиції логіки цільових настанов роботи над даним матеріалом, що додатково сприяє зацікавленості студентів та передбачає використання методу технічної свободи. Пропонувати студентам етюди для вивчення можна тільки після попередньої роботи над художніми творами, як вважає А. Ніколаєв [29, с. 94]. Однак у будь-якому випадку націленість на конкретний художній твір додатково мобілізує активність здобувачів та дає їм змогу виконання будь-якого музичного твору.

В межах даного змістового блоку методики особлива робота зі студентами відводиться відпрацюванню акордової фактури. Для відповідного відтворення акордової фактури ми пропонуємо використовувати вправу на гру акордів щодо різного положення рук у різних тональностях, починаючи з до мажору (за методичними напрацюваннями В. Пухальського) [23, с. 28]. Гра акордів розвиває у студентів вміння використовувати крупні рухи рук, при цьому, обов'язково слід загострювати увагу здобувачів на рівності та одночасному відтворенні всіх звуків акорду. Даний метод згідно методики використання українських виконавських традицій вищезгаданого періоду ми продукуємо, як метод ексцитативності туше, який полягає у розробці та відпрацюванні вищезазначених вимог методики.

Окрім зазначеного, слід відмітити про місце даного змістового блоку в етапах реалізації методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя. Так от, даний блок знаходиться на першому фундаментальному етапі, де йдеться про забезпечення глибоких знань теоретичних положень та практичних втілень технічних формул.

Основними аспектами активізації процесу формування виконавських умінь за українськими виконавськими традиціями, що склали у кінці XIX – початку XX сторіччя є:

- 1) розумова робота над технічною вправністю;
- 2) виховання свободи піаністичного апарату студентів;
- 3) використання різноманітних вправ;
- 4) вибір найбільш придатних методів;
- 5) вільне оволодіння технічними постулатами;
- 6) креативне опрацювання технічних формул.

Наступним змістовим блоком методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя став блок вироблення у студентів парадигмальних стандартів до художнього аналізу музичних творів на основі використання матеріалів українських фортепіанно-виконавських традицій, що продукує пряме підлегле значення стосовно першого змістового блоку та опосередковане відношення до другого змістового блоку методики. Художній аналіз музичних творів є стрижневим постулатом фахової підготовки майбутнього учителя музики сучасної школи. Необхідною є наявність базових знань, вмінь та навичок, що дозволять студенту, майбутньому вчителю музики, перейти до самостійного засвоєння цінностей більш високого рангу та на більш високому рівні, що лежать у площині повноцінного та фундаментального художнього аналізу музичного твору [33, с. 128].

Художній аналіз музичних творів має місце у ряді курсів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та несе наступні завдання:

- по-перше, зробити реконструкцію музичного образу та зрозуміти і відтворити її;
- по-друге, при систематичному аналізі музичних творів у студентів формуються вміння самостійного осмислення та розуміння різних музичних полотен, у відповідності до жанрів, стилів, особливостей письма композиторів та епох;
- по-третє, у майбутньому студенти зможуть допомагати в моделюванні музичних зразків своїм учням і чим ґрунтовніше вони отримають знання в аналізуванні музичних творів, тим більш кваліфікованою буде подальша передача знань наступникам. Попри це, якщо на заняттях з основного музичного інструменту студенти отримують аналіз у вербальній формі, то програмами з курсу «Методики гри на музичних інструментах» передбачено засвоєння та розробка аналізу у письмовій формі, згідно розроблених нами методичних рекомендацій до проведення зазначеного курсу.

Згідно українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя виконавська підготовка майбутніх фахівців повинна базуватись на системному аналізі та скрупульозному відпрацюванні найменших деталей кожної фрази музичного твору, з відповідним їй продумуванням [25; 29; 37]. Методом системного аналізування слід розглядати опрацювання музичного твору, як розумової аналітичної роботи, що підкорена пильному слуховому контролю для якомога

правдоподібнішого втілення художнього задуму. Свідомий слуховий контроль дозволяє, при зовсім відмінних рівнях музичної обдарованості, відмінно чути своє виконання, а не сліпо наслідувати заучені формули. При цьому, музична гра повинна відрізнятися змістовністю, врівноваженістю, відчуттям цілого і частин твору, що говорить в користь вагомому значенню художнього аналізу музичних творів та застосованого методу системного аналізування, що носитиме концептуальне значення у подальшій музично-педагогічній діяльності.

Як зазначав Л. Баренбойм: «Сенс роботи над твором полягає в розкритті ідейно-образного змісту твору, а для цього мало володіти артистичним темпераментом, смаком та віртуозністю, треба бути людиною з розвиненим розумом, різнобічною освітою та постійно самовдосконалюватися» [4, с. 214]. Відтак спираючись на українські виконавські традиції слід допомагати студенту глибше проникнути в зміст твору, обрати найбільш доцільні прийоми в оволодінні технікою, знову ж таки, завдяки детальному аналізу музичних полотен, чому слугуватиме метод кваліфікованого самоконтролю. Метод полягає у постійному свідомому сприйманні та адекватності художньо-педагогічних завдань майбутнього учителя музики.

Традиційно робота над твором передбачає вивчення епохи, культури, особливостей музичного письма даного композитора, творче відношення до інтерпретації музичного твору, зрештою, не може бути мови про оптимальну фахову підготовку без дотримання зазначених вимог [18; 20; 21; 37]. Якісна робота над музичним твором передбачає повну прозорість. Не можна вважати роботу зі студентом такою, що йде у вірному руслі, якщо він не усвідомлює всіх змін фактури, які мають місце у творах, всіх її нюансів, якщо не розуміє, що є основним для кожного уривку, а що підпорядковане головному. Тільки за умови, що фактура є зрозумілою для студента виконання твору буде свідомим. Перш ніж опанувати структуру, логіку мелодичного та гармонічного розвитку музичного твору, студент повинен чітко орієнтуватись у визначенні темпів, характеру та стилістичних особливостей твору, де стиль трактується як висловлення деякої типологічної спільності, що формується в процесі діяльності (М. Михайлов) і передбачає повторюваність системно організованих елементів, які є осмисленими студентом як вияв нормативності структур (стереотип). Метод типологічної спільності надає можливість охопити все вищесказане у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики, що став логічним виявом змістового блоку вироблення у студентів парадигмальних підходів до художнього аналізу музичних творів

методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя.

Отже, вироблення власної концепції щодо будь-якого програмового твору, можливе за умови деталізованого розгорненого аналізу, який приведе до глибокого особистого проникнення у суть твору і відповідно до цього дасть змогу вибору адекватних йому форм та засобів реалізації образу, що сприяє усвідомленню та відтворенню композиторської концепції майбутнім учителем музики, що буде ексцитативним чинником якісного музичного виховання школярів.

Суто художній аналіз музичного твору бажано розпочинати із складання плану [32, с. 1-69]. Спираючись на українські виконавські традиції кінця XIX – початку XX сторіччя необхідно загострити увагу на тому, що аналіз музичного твору в жодному разі не є самоціллю, а являє собою глибоке доповнення до компетентного вивчення музичного твору, для повного розуміння студентом, як технічних так і художніх аспектів та передача відповідної концепції на власному уроці в майбутній практичній діяльності в якості вчителя музики. З цією метою ми пропонуємо використовувати метод доповнюючої компетентності. Цей метод має сприяти формуванню у студентів концептуальних підходів до художньо-педагогічного аналізу музичного твору. Разом з тим, використання знань з окреслених вище теоретично-практичних курсів має слугувати створенню глибокого осмисленого аналізу, з доповненнями з різних курсів, які готують майбутнього учителя музики загальноосвітньої школи.

Художній аналіз музичного твору бажано проводити за двома напрямками. Перший передбачає цілісний аналіз музичного зразка, де проводиться аналіз композиції музичного твору; темпу; метро-ритму; динамічного плану; мелодичної лінії; гармонії; тонального плану твору; розміру; фразування та фактури музичної композиції. Цей напрям передбачає детальний розбір форми – від характеристики найменшої синтаксичної побудови до розгляду та ідентифікації форми в цілому (мотив, фраза, речення, період, одночастинна форма і таке інше) [19, с. 92-104]. Необхідно подати тематичну характеристику, а потім провести визначення кількісного співвідношення тактів, з чіткою градацією музичних побудов у числовому вимірі.

Наступним кроком блоку повинно бути виявлення темпу твору у відповідності зі звуковисотним розміщенням мелодичної лінії, проаналізувати агогічні відхилення, які мають місце у даному творі. Також треба виявити точний переклад темпів твору, з визначенням походження усіх термінів. Важливе значення має питання

метро-ритмічної структури, яке також вимагає деталізованого розбору [12, с. 26]. Необхідно провести паралель між метро-ритмом та жанровими особливостями твору, вирізнити найбільш суттєві ритмічні побудови частин. Для опрацювання даної ділянки роботи ми пропонуємо метод проведення паралелей між метро-ритмічною структурою та жанровою приналежністю, де необхідною стане характеристика групування.

Динамічне навантаження важко переоцінити стосовно будь-якого твору, незалежно від його приналежності [20, с. 212]. Слід розглянути динамічний план частин, вирізнити та охарактеризувати часткові та загальні моменти кульмінацій та спаду динамічного напруження. Дати характеристику взаємовпливу динаміки та мелодичних ліній, метро-ритмічних структур, гармонічних побудов та модуляцій, якщо вони наявні. Метод динамічного моделювання дає ймовірність з'ясування та відображення будь-якої динамічної картини музичного полотна.

Згідно українських виконавських традицій, необхідно подати багатоаспектну характеристику, як однієї із стрижневих засобів музичної виразності – мелодики твору, яка підлягає аналізу. Необхідно з'ясувати: низхідний, висхідний рух мелодії; інтервалику; наявність хроматизмів; наявність секвенцій, з чітким визначенням ролі кожної з граней, чому прислужиться метод мелодичного навантаження. В даному розділі слід опрацьовувати та висвітлити інтонаційні та артикуляційні моменти. Ми пропонуємо провести аналіз та ідентифікацію мелодики за жанровою приналежністю. Також, необхідним є аналіз штрихової палітри стосовно мелодичних побудов, які мають місце в музичному творі [37, с. 112].

Гармонія твору вимагає деталізованого аналізу, з виявленням найбільш живаних гармонічних послідовностей, гармонічних побудов, виявлення акордів та їх приналежності до певної функції, де можна використати метод гармонічної реконструкції. Метод дасть змогу у глобальному плані в майбутньому скрупульозно відноситись до точного відтворення гармонічної основи творів та виховувати культуру виконання музичних творів. Аналізу вимагає і тональний план твору, з відхиленнями та модуляціями (звісно, якщо дані мають місце у творі) зі з'ясуванням міри спорідненості тональностей.

Надалі важливого значення набуває характеристика розміру та фразування. Можна проаналізувати їх у взаємозв'язку, а можна дати окремі характеристики. Подається розмір написання твору, вказується чи змінюється він до кінця твору. Знову ж таки, з'ясовується

жанрові особливості, що впливають на синтаксичні побудови та метро-ритмічну структуру твору, який підлягає аналізу. Аналізуються всі елементи фактури та її зміни, відповідно до частин твору і таке ін.

Другий напрям роботи передбачає художньо-педагогічний аналіз даного музичного твору. Насамперед, ми вважаємо, що тут слід розглянути творчий шлях композитора, проаналізувати жанрову приналежність даного твору, з роз'ясненням (тлумаченням), якщо є необхідність, назви твору. Треба з'ясувати програмний твір чи ні. Якщо твір входить до певного циклу, то треба дати характеристику циклу в цілому, та деталізувати деякі елементи, якщо в даному є нагальна потреба. Необхідно з'ясувати особливості музичного почерку автора твору, що аналізується.

Далі, слід опрацювати питання відповідності аудиторії, тобто, з'ясувати з якою підготовкою можливе вивчення та виконання даного твору. Вивірити місце даного твору у майбутній діяльності вчителя музики, тобто, в якому класі і в якій чверті (семестрі) можна буде використати даний музичний зразок і у зв'язку з якою темою. В даному ракурсі ми пропонуємо застосування методу тривалого збереження засвоєного матеріалу, що полягає у доброму засвоєнні музичного зразка з одного боку і постійному поверненні протягом навчання до вже вивчених творів для створення певної скарбнички для використання у власній діяльності учителя музики [25, с. 38]. Спираючись на українські виконавські традиції зазначеного періоду та, зокрема, настанов Г. Артоболевської щодо тривалого збереження вивчених творів під час навчання у студента формуватиметься власний виконавсько-методичний багаж інструментальних творів, які він повинен освоїти згідно програмових вимог з музики у сучасному загальноосвітньому закладі. А в загально-педагогічному плані використання даного методу дасть нам те, що у студентів протягом фахової підготовки сформується власна скарбничка педагогічного репертуару для подальшої музично-педагогічної діяльності.

Наступним етапом роботи має стати розкриття художнього змісту музичного твору, розгляд жанрової приналежності та визначення драматургії музичного полотна. Відтак ґрунтовно дослідити виконавські засоби, можна проаналізувавши: аплікатуру, інтонацію, особливості музичної мови, зв'язок та членороздільність музичної мови, артикуляцію, кульмінації, педалізацію. Далі подати опрацьовані та пропонувані, дотичні до розгляду даного музичного твору літературні джерела [37, с. 89].

Здобувачам вищої освіти, що мають хорошу підготовку можна пропонувати для написання аналізу наступний розділ: «Виконавський аналіз», та окремим блоком дати «Педагогічний аналіз», що безперечно сприятиме покращенню фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Тобто, йдеться про те, що майбутній музичний фахівець, з одного боку набуде умінь щодо роботи над будь-яким можливим музичним матеріалом, а з другого – зможе дати педагогічну оцінку доцільності використання певних виконавських прийомів.

Слід зазначити, що органічність виконавських (художніх, технічних) та педагогічних засад у фаховій підготовці – одна з найважливіших умов зростання ефективності підготовки майбутніх вчителів музики, згідно українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя. Щодо послідовності розділів та пунктів при написанні аналізу на музичний твір, слід зазначити, що даний підхід не носить догматичних настанов, а дає певну послідовність у питанні вирішення детального аналізу.

Натомість методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, відповідно, до поетапності у рамках зазначеного змістового блоку знаходиться на другому етапі здійснення фахової підготовки майбутнього учителя музики, тобто, на синтезуючому, що дає поле для реалізації теоретичних положень шляхом практичних втілень з глибшими знаннями за усіма параметрами змістових блоків.

Необхідно зазначити, що запропоновані методи не мають безпеляційного навантаження, натомість, навпаки – згідно українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя дають можливість для імпровізації щодо послідовності, викладу матеріалу, його компонування та структури. Тобто, студента необхідно навчити вільно висловлювати власну думку відносно здійснення аналізу музичного твору; знаходити свої рішення реконструкції з тим, щоб у власній майбутній музично-педагогічній діяльності він почував себе впевнено, що базуватиметься, в свою чергу, на фундаментальних знаннях стосовно системного аналізу музичного твору. А відомо, чим більше зразків опрацюють студенти, керуючись при цьому дидактичними принципами, чим більш різноманітними будуть дані зразки за усіма параметрами (форма, тональний план, фактура, гармонія, метр, ритм, мелодика, динаміка, жанр, стиль і таке інше), тим впевненіше можна говорити про якісну фахову підготовку майбутнього вчителя музики, який зможе на високому рівні забезпечити музичне виховання сучасних школярів.





*Рис. 2. 7. Схематичне зображення методів використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в ході реалізації третього блоку розробленої методики.*

Розроблена методика передбачає реалізацію четвертого змістового блоку. Четвертий змістовий блок – це набуття умінь відбору репертуару з його тривалим збереженням у концертній готовності. Базисну ланку даного блоку складають твори українських композиторів, з якомога тривалишим збереженням вивченого педагогічного репертуару для подальшої діяльності та залученням творів із шкільних програм «Музика», «Мистецтво», «Музичне мистецтво» аспект, який визначає та обумовлює сенс попередніх трьох блоків у фаховій підготовці студентів вищої школи.

Слід відмітити, що даний блок є повністю підпорядкованим першому блоку, в силу готовності здобувача вищої освіти (загальноосвітній, філософський, загальнокультурний потенціал) до реалізації задуму композитора. Також даний блок є залежним від другого блоку методики, тому що, якщо немає технічної розкутості, то напевно-чи можна говорити про добірку довільного педагогічного

репертуару. Та, відповідно, за відсутності вимог перших двох блоків не можна говорити про повноцінність третього блоку як такого, що може співвідноситись належним чином з останнім блоком методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Натомість, перші блоки цілковито підпорядковані останньому через залежність вибраного репертуару задля фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для Нової української школи.

У процесі відбору педагогічного репертуару ми керуємось положенням, що полягає у розширенні знань здобувачами музичної літератури. Виховання професійного художнього смаку, використання музичних творів українських композиторів минулого та сучасності, формування виконавського досвіду інтерпретації музики різних стильових течій, формування та розвиток навичок слухового сприйняття різної фактури фортепіанних творів, знайомство з жанровим розмаїттям, з дотриманням обов'язкової умови технічного зросту – оптимального вибору педагогічного репертуару для музичної підготовки здобувачів у закладах вищої освіти.

Зазначимо, що не менш важливим є збереження принципу відбору художніх творів індивідуального плану з урахуванням технічного розвитку студентів, в тому числі – їх досвіду засвоєння репертуару з тією чи іншою фактурою. Ми пропонуємо застосовувати метод репертуарних книжок в педагогічній діяльності, що походить від представника українських виконавських традицій В. Пухальського [25, с. 41], нами систематично заносились короткі нотні приклади творів у окремий нотатник з вказівками на деякі художні та технічні завдання, що дало змогу значно полегшити роботу з підбору педагогічного репертуару для студентів, і дало можливість врахування індивідуальності кожного студента, зокрема їх технічного розвитку та стану виконавських умінь.

Історичний процес розвитку і ускладнення фортепіанної фактури, відображений в фортепіанній літературі, є для нас орієнтиром в послідовності засвоєння навичок оволодіння багатограним фактурним компонентом фортепіанної майстерності. Засвоєння фактури творів віденських класиків готує до технічно-виконавського засвоєння фактури творів наступних епох. До роботи необхідно залучати твори: зарубіжної класики, української класики та твори сучасних композиторів.

Експлицитним питанням фахової підготовки майбутнього вчителя музики в рамках даного змістового блоку є добірка шкільного пісенного репертуару. Дане питання, ми вважаємо, слід розглядати як систематизоване, яке вимагає поетапності, послідовності та логіки у класифікації музичного матеріалу з урахуванням того, що протягом всього часу навчання у вищому навчальному закладі згідно навчальних програм – від першого і до останнього курсів студенти вивчають твори шкільного пісенного репертуару, причому, як уже зазначалось, на різних курсах, згідно програми, розробленою Г. Палдкою [30, с. 1-27].

Нами визначено необхідні дезидерати для найбільш сприятливого засвоєння шкільного репертуару студентами для оптимального їх використання у подальшій педагогічній діяльності з залученням нового пісенного репертуару сучасних українських композиторів. У роботі над шкільним пісенним репертуаром згідно українських виконавських традицій кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя ми виділяємо наступні методи для успішного засвоєння студентами творів шкільного пісенного репертуару: метод серіації, що передбачає упорядкування пісенних зразків за зростанням складнощів музичного викладу; метод класифікації, тобто йдеться про логічну дію, що вимагає систематизації за спільними ознаками, яка забезпечує чітке усвідомлення студентами, який твір можна використати у подальшій педагогічній діяльності в якому класі та в якій чверті, відповідно до шкільних програм з музики; метод різноманітності – різноманітність фактурних побудов, тобто, використання впродовж усього періоду навчання творів різноманітного викладу музичного матеріалу, зразки, котрі студенти повинні навчитись розпізнавати та аналізувати самостійно; метод синтезу музичного та поетичного змісту, тобто, яскраві поетичні образи підкріплені яскравим музичним матеріалом; метод використання батьківського матеріалу, тобто планування та вивчення творів українських композиторів, враховуючи втрату цінностей в суспільстві, необхідно заповнювати дану нішу, починаючи з копії, послідовної роботи з студентами над вивченням якомога більшої кількості творів вітчизняних композиторів, які, в свою чергу, понесуть засвоєне школярам та виховуватимуть їх засобами національного мистецтва.

Щодо методу серіації, то слід зазначити, що підбір творів шкільного пісенного репертуару має проходити за схемою поступового

ускладнення фактури. Даний метод відповідає програмовим вимогам та навчальним планам в аспекті відповідності підібраного пісенного репертуару до того якими темпами розвивається виконавська майстерність майбутнього учителя музики у процесі його підготовки до майбутньої фахової діяльності. Метод серіації передбачає застосування його в процесі всього процесу фахової підготовки студентів.

Метод класифікації дає ефективні наслідки щодо систематизації музичного пісенного репертуару з його відповідною ідентифікацією. Тобто, відбувається структурування матеріалу за спільними ознаками, а також з відповідним зарахуванням кожного музичного зразка для вивчення у певному класі загальноосвітнього навчального закладу.

Натомість, метод різноплановості дає змогу впродовж навчання опанувати різні фактури викладу музичного матеріалу, окрім того, даний метод вимагає застосування різноманітного туше, де даний метод перегукувався з уже запропонованим вище методом ексцитаивності туше та особливе навантаження робиться на застосування виконавських традицій щодо різнобарвності, яскравості, відповідності художньому задумові кожної музичної композиції. Залучення різнопланових творів активізує підготовку студентів та загострює їх увагу. З використанням даного методу співзвучним є глибоке проникнення у сенс музичного матеріалу з достеменним відпрацюванням виконавських елементів впродовж всього процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики [5, с. 46].

Керуючись логікою, наступним методом є синтез музичного та поетичного змісту, який має на меті навчити студентів опрацьовувати так музично-поетичний матеріал, щоб: по-перше, мало місце чітке усвідомлення важливості донесення літературного тексту до учнів у майбутньому; по-друге, забезпечити необхідність у студентів використовувати для музичного виховання школярів високохудожні зразки шкільного пісенного репертуару; по-третє, українські виконавські традиції мають слугувати відправною точкою у виборі синтезу музичного та поетичного. Звісно, що даний метод передбачає також співпрацю з навчальною дисципліною «Вокальний клас» [19, с. 123].

Слід зауважити, що у роботі над даними творами існує специфіка, яка лежить у поєднанні одночасного виконання твору на інструменті та голосом, яка має відповідні складнощі стосовно грамотного відтворення двох партій. Та слід пам'ятати, що саме даний вид діяльно-

сті займатиме особливе місце у подальшій педагогічній діяльності, тому йому необхідно віддавати належне у процесі підготовки фахівців. Вокальні твори необхідно вивчати в синтезі поетичного з музичним, а враховуючи той факт, «що музика поруч з поезією у всіх майже народів стала від непам'ятних часів і чимраз більше стає одним з чинників та засобів у вихованні молодого покоління від колиски до повного розвою. Сам цей факт уже говорить за свою стійкість і змінювати його не маємо ні змоги, ні потреби. Важливо те, щоб цей факт відповідно оцінити та раціонально використати в національно-суспільному житті», як зазначав С. Людкевич [24, с. 266].

Беззаперечно, що робота над шкільним репертуаром має проводитись в двох класах, власне, класі фортепіано та класі вокалу, де, відповідно, слід допомагати впоратись здобувачам з наявними складнощами партій, тобто, студенти повинні отримати кваліфіковану допомогу спрямовану на продуктивне засвоєння музичних зразків шкільного пісенного репертуару. Як зазначає О. Щолокова: «Практика переконливо засвідчує, що ті пісні, які студенти вивчили у вузі і які викликали в них позитивний емоційний відгук, вони вдало використовують у подальшій самостійній роботі. Крім того, всебічне знання репертуару та досконале володіння ним (інструментальне і вокальне) дозволяє вчителю вільно орієнтуватися в програмах з музики, враховувати можливості та інтереси шкільного хорового колектив» [36, с. 48].

Важливим у процесі підготовки фахівців є наступний метод. Метод використання батьківського матеріалу має сприяти залученню до навчальних та робочих програм творів українських композиторів. А впродовж навчання у вищому навчальному закладі при умові, що дані твори будуть постійно вивчатись студентами, то в них з'явиться інтерес до вивчення творів шкільного пісенного репертуару українських композиторів. Окрім того, студенти, що впродовж навчання в університеті засвоїли механізм роботи над даним пісенним матеріалом зможуть вдало та влучно добирати до шкільних програм нові твори, які ще будуть написані композиторами, бажано, щоб в більшості – це були твори, написані вітчизняними композиторами українською мовою [6, с. 9; 7, с. 66-68].

Окрім того, слід зазначити, що даний змістовий блок функціонує виключно на третьому етапі здійснення фахової підготовки майбутнього учителя музики з використанням українських виконавських

традицій зазначеного періоду, як креативного, що дає можливість вільного репертуарного розмаїття у власній музичній лабораторії майбутнім учителям музики.

Запропоновані методи роботи над шкільним пісенним репертуаром, які, на нашу думку, є концептуальними в рамках даного змістового блоку методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, є фактором появи у студентів стійких форм роботи над даними творами, вибору оптимальних шляхів у вирішенні учбових завдань та добірку найбільш припадних творів сучасності до навчальних програм у їх майбутній педагогічній діяльності вчителів музики. Загалом, методика структурується за чотирма блоками, до яких входять, відповідно до смислового навантаження кожного блоку ряд методів.



*Рис. 2. 8. Схематичне зображення методів використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в ході реалізації четвертого блоку розробленої поетапної методики.*

Добираючи репертуар для здобувачів вищої освіти, необхідно дотримуватися певних методичних принципів. По-перше, слід ураховувати технічні й художньо-виконавські можливості здобувачів. Відібрані музичні твори повинні, з одного боку, не бути занадто простими чи надмірно складними, з іншого боку, вони мають сприяти загальнохудожньому та музично-виконавському розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. По-друге, репертуар повинен складатися з творів різних жанрів, тобто включати і обробки народних мелодій (фантазії, парафрази, варіації, рапсодії на народні теми), і оригінальні авторські твори для музичного інструменту. Таке органічне поєднання творів різних жанрів у репертуарі здобувачів формує їх відповідний художній рівень.

Окрім того, має значення й інтерес до опрацювання того чи того музичного твору здобувачами вищої освіти, що стає запорукою успішного засвоєння технічних і художньо-виконавських труднощів твору, а також яскравих концертних виступів здобувачів.

#### **4. 3. Класифікація стрижневих методів з поетапністю впровадження в освітній процес вищої школи**

Питання класифікації методів навчання представляється однією з найбільш складних проблем сучасної педагогіки. Розглянемо деякі, найбільш прийняті усталені, канонічні типи класифікацій. Насамперед, слід зазначити, що метод походить від грецького слова «methodos», де «metha» – шлях до мети і «odos» – слідувати – це спосіб пізнання, шлях до досягнення мети. При визначенні сутності методу навчання важливо враховувати два фактори: сутність цього процесу (цілеспрямованість, двосторонність) та багатоаспектність його мети. При класифікації за джерелом отримання знань методи навчання поділяються на словесні, наочні та практичні. У свою чергу, до словесних відносяться методи роботи з книгою, лекційні методи, що приймають різні форми, наприклад, пояснення, розповіді, методи, засновані на дискусіях, педагогічних бесідах. Словесні методи навчання реалізуються шляхом:

- 1) пояснення – словесне тлумачення понять, явищ, термінів; успіх залежить від доказовості. Важливе значення мають чіткість мовлення, темп, образність;
- 2) розповіді – послідовне розкриття змісту навчального матеріалу з навчальної дисципліни навчального плану підготовки спеціаліста;

- 3) лекція – усний виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою матеріалу;
- 4) бесіда – метод навчання, що передбачає запитання-відповіді:
- вступна;
  - бесіда-повідомлення;
  - бесіда-повторення;
  - репродуктивна (повторення раніше засвоєного навчального матеріалу з дисципліни);
  - евристична (сократівська) суть даного різновиду полягає в тому, що викладач вмilo формулюючи запитання скеровує здобувачів вищої освіти до формування нових понять, висновків і правил;
  - катехізисна – спрямована на відтворення відповідей, які потребують тренування пам'яті здобувачів закладів вищої освіти.

Застосування словесних методів спирається на використання абстрактно-логічних здібностей сприйняття і обробки інформації.

До наочних - відносяться методи ілюстративного, демонстраційного пред'явлення інформації, засновані на активному впливі на механізми образного сприйняття інформації та образного мислення. До методів звичайно відносять вправи, що ведуть до вироблення навичок і умінь, практичні завдання. Наочні методи навчання передбачають:

- 1) ілюстрування: плакати, карти, рисунки, музичні зразки в різноманітних інтерпретаціях;
- 2) демонстрування;
- 3) самостійне спостереження.

Насправді в практичній музичній педагогіці, що має справу зі здобувачем вищої освіти, як цілісною особистістю, завжди використовується комплекс, що складається з наочних, словесних та практичних методів, що обумовлено одночасним використанням всіх типів здібностей здобувачів до сприйняття, переробки, запам'ятовування, осмислення знань та формування загальних і професійних компетентностей. Враховуючи структуру процесу навчання та структуру процесу оволодіння знаннями, умінями, навичками та компетентностей до завдань процесу навчання, які розв'язують методи навчання також відносяться: повідомлення навчального матеріалу (організація розуміння, осмислення навчального матеріалу); узагальнення та систематизація знань; формування умінь та нави-



чок використання знань на практиці; корекція та контроль результативності формування фахових (предметних) компетенцій. У застосуванні практичних методів навчання передбачається залучення вправ, дослідницьких елементів, відпрацювання практичних навичок здобувачами вищої освіти.

У підсумку в двосторонньому процесі спілкування педагога та здобувача завжди має місце системне, комплексне використання різних методів і способів навчання. Наприклад, серед словесних методів можна виділити інформаційні, тобто методи, переважно пов'язані з повідомленням довідкових даних, пояснювальні - пов'язані з більш складною функцією, що допомагають здобувачам вищої освіти розібратися у важкій для нього ситуації. Проте всі ці методи обов'язково включають в себе елементи наочності та ілюстративності. З іншого боку, в наборі засобів інструктивно-практичних методів з неминучістю повинні бути присутнім і словесні, і наочні компоненти.

Серед багатогранності всіх існуючих методів навчання виділяють загальні і спеціальні. Під загальними методами в сучасній музичній педагогіці прийнято розуміти такі, що застосовуються у вивченні загальних навчальних дисциплін. Спеціальні – це такі, що застосовуються при вивченні дисциплін професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Таке розуміння загальних і спеціальних методів навчання хоч і є найбільш поширеним в сучасній педагогіці, проте потребує уточнення з методологічних позицій – з погляду співвідношення загального, одиничного та особливого (професійного). Точне визначення спеціальних методів навчання щодо окремих навчальних дисциплін фахового спрямування є завданням окремих методик, які вирішуються на основі загально-дидактичних музичних принципів.

Класифікація методів навчання передбачає їх групування за певними ознаками і встановлення між ними системних зв'язків. Альтернативною є система класифікації методів навчання за основним дидактичним цілям. У цій класифікації виділяються методи придбання, формування, використання, закріплення, перевірки знань, умінь, навичок та компетентностей. З іншого типу класифікації пропонується поділ методів навчання на активні та пасивні. Активні методи пов'язані переважно самостійною роботою здобувачів під час виконання завдань, проведення спостережень, роботи з підручниками, виконання домашніх завдань. Пасивні - з прийняттям інформації

переважно під час викладу навчального матеріалу у вигляді розповідей викладачів, коли в здобувачів здійснюються процеси критичного осмислення отриманих даних.

Ще один спосіб класифікації методів навчання пов'язаний з рівнями пізнавальної діяльності. В теорії навчання і практичній педагогіці прийнято виділяти три таких рівня засвоєння знань. Перший рівень методів навчання пов'язаний з досягненням усвідомленого сприйняття і запам'ятовування, що виявляється якщо не в копіюванні викладу викладача, то в точному і близькому до оригіналу відтворенні навчального матеріалу. Другий рівень методів пов'язаний з досягненням результатів, що гарантують правильне застосування знань, компетентностей і способів діяльності у реалізації навчальних ситуацій. Третій рівень методів пов'язаний з досягненням таких результатів навчання, які достатні для творчого застосування знань у вивченні програмових творів, що вимагають нестандартних рішень.

Сучасні інформаційні технології, що використовують величезні обсяги комп'ютерної пам'яті, швидкодіючі процеси переробки інформації, представляють принципово нові можливості для реалізації раніше відомих, але важких для практики методів навчання. Крім того, важливо зазначити, що сучасні методи навчання комплексно реалізують поєднання різних способів передачі і засвоєння знань, умінь, навичок та компетентностей здобувачів вищої освіти. В якості прикладів можна привести різні варіанти методів евристичного, програмованого, проблемного навчання, методи дистанційного навчання. Кожен з цих методів на сьогоднішній день може бути реалізований в інформаційному середовищі комп'ютерно-соціальних технологій і включати в себе класичні ідеї усталених варіантів словесних, наочних та практичних методів навчання.

Зважаючи на те, що методи навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи їх визначають як складне, багатовимірне педагогічне явище. У структурі об'єкта методів навчання виділяють внутрішній і зовнішній вияви. Внутрішній вияв методів навчання – це сторона розумової діяльності тих, хто навчається. З точки зору зовнішнього вияву методів навчання виділяють такі форми: словесно-слухова, словесно-зорова, навчально-практична, педагогічна техніка і мистецтво. Методи навчання мають дуже широку сферу застосування у галузі професійної музичної педагогіки.

За сучасних умов розвитку науки сритрижневою функцією викладача стає функція керування пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти, тобто з'являється необхідність раціоналізувати організацію самостійної навчальної роботи здобувачів вищої освіти. З реформуванням вищої освіти суттєво розширились і функції контролю, зокрема, контроль якості знань майбутніх фахівців у галузі музичної педагогіки. На даному етапі функціонування закладів вищої освіти головним завданням викладача вищої школи є не тільки подати здобувачу якомога більше знань із навчальної дисципліни, але і сформулювати його професійні компетентності та навчити застосовувати їх на практиці та у подальшій професійній діяльності. Інформаційний надмір знань породжує процес гальмування на шляху засвоєння знань. У зв'язку із бурхливим зростанням обсягу наукової інформації, викладач уже не в змозі опрацювати весь обсяг друкованої продукції. Науковцями підраховано, що щороку зі спеціальності вченого видається близько 7 мільярдів сторінок друкованого тексту, для того, щоб її опанувати вченому треба було б витратити близько 17 років життя. Тому вкрай важливо вміти вибрати той необхідний мінімум, або канон, який би максимально сприяв набуттю необхідних здобувачам для професійної діяльності знань та компетентностей.

На основі різних груп класифікаційних ознак виділяють різні групи методів навчання. Необхідно відзначити, що дане питання у педагогіці і до сьогодні залишається дискусійним. Розглянемо критерії класифікації методів навчання:

- 1) за джерелами передачі й характером сприйняття інформації : словесні, наочні, практичні (С. Петровський, Е. Галант);
- 2) за основними дидактичними завданнями, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання: методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсіпов);
- 3) за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі (М. Скаткін, І. Лернер).

Слід зазначити, що академік Ю. Бабанський виділяє 3 групи методів навчання такі як:

- 1) методи стимулювання й мотивації навчання, спрямовані на розвиток інтересу до навчання і розвиток відповідальності за навчання;

- 2) методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, це методи індуктивного і дедуктивного характеру, репродуктивного і пошукового, методи керованого і самокерованого навчання, словесні, наочні і практичні методи;
- 3) методи контролю і самоконтролю, зокрема, це методи усного, письмового і лабораторно-практичного контролю.

Слід згадати, що академік М. Махмутов пропонує номенклатуру бінарних методів пропорційно із п'ятьма методами викладання розглядає п'ять методів навчання, що містять наступні постулати:

Методи викладання:

- 1) інформаційний;
- 2) пояснювальний;
- 3) інструктивно-практичний;
- 4) пояснювально-спонукаючий;
- 5) пояснювальний.

Методи навчання:

- 1) виконавчий;
- 2) репродуктивний (відтворюючий);
- 3) продуктивно-практичний;
- 4) частково-пошуковий;
- 5) пошуковий.

В останні роки набула поширення класифікація методів навчання, побудована на ідеї проблемності (М. Скаткін та І. Лернер), що знаходиться у наступній площині:

- 1) інформаційно-рецептивний (порада, вказівка про спосіб розв'язання будь-яких проблем);
- 2) репродуктивний;
- 3) проблемного викладу;
- 4) евристичний (частково-пошуковий);
- 5) дослідницький.

Варто зазначити на важливості методів стимулювання навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, тобто методів, спрямованих на формування позитивних мотивів навчання, що стимулюють пізнавальну активність та сприяють збагаченню навчальною інформацією з навчальної дисципліни таких як:

- 1) метод навчальної дискусії – суперечка, обговорення будь-якого питання навчального матеріалу;

- 2) метод пізнавальних ігор – моделювання життєвих ситуацій, що викликають інтерес до навчальних дисциплін;
- 3) метод створення ситуації інтересу в процесі викладання навчального матеріалу – використання пригод, гумористичних уривків;
- 4) метод створення ситуації новизни навчального матеріалу;
- 5) метод опори на життєвий досвід здобувачів закладів вищої освіти.

Задля апробації ефективності методики використання українських виконавських традицій у фаховій підготовці ми пропонували здобувачам вищої освіти низку завдань, що опирались на методи вищезгаданої методики використання українських музично-педагогічних традицій. Так, згідно першого змістового блоку фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що мав оптимізувати дану підготовку було запропоновано наступні методи:

- візуального підсилення,
- розкриття музичного сенсу,
- методу концептуального бачення твору,
- метод деталізованої скрупульозності,
- раціональної виправданості,
- методу епізодичного відтворення музичного твору,
- методу особистісно-креативної ідентифікації,
- методу цілісності інтерпретації,
- художньо-правдивої сентенції,
- вдумливої самостійності,
- артикуляційної відповідності,
- інтонаційного зерна,
- метод фактурної компетентності.

Методика передбачала реалізацію ще одного блоку. Другий блок «Активізація формування виконавських умінь на основі використання здобутків українських виконавських традицій» включав в себе реалізацію наступних методів:

- повної свободи,
- асоціативної пластичності,
- виявлення причин перешкод,
- розумової роботи над технікою,
- ескізної роботи,
- активного ініціативного мислення,
- технічної свободи,

- методу експлицитності туше, що сприяли активізації процесу формування виконавських вмінь зокрема, та процесу фахової підготовки здобувачів вищої освіти загалом.

Наступний змістовий блок «Вироблення у здобувачів вищої освіти парадигмальних стандартів в художньому аналізі музичних творів на основі використання матеріалів українських фортепіанно-виконавських традицій» передбачав формування у здобувачів закладів вищої освіти парадигмальних підходів до аналізу музичних творів засобами таких методів як:

- системного аналізу,
- кваліфікованого самоконтролю,
- типологічної спільності,
- доповнюючої компетентності,
- методу проведення паралелей між метро-ритмічною структурою та жанровою приналежністю,
- методу динамічного моделювання,
- мелодичного навантаження,
- гармонічної реконструкції,
- тривалого збереження засвоєного матеріалу.

Останній блок методики «Набуття умінь відбору репертуару з його тривалим збереженням у концертній готовності» передбачає реалізацію формування вмінь відбору репертуару з залученням наступних методів:

- репертуарних книжок,
- серіації,
- класифікації,
- різноплановості,
- синтезу музичного та поетичного,
- використання батьківського матеріалу.

Єдиної універсальної класифікації методів навчання дидактикам і методистам створити не вдалося. Але, здається, така класифікація методів неможлива в принципі – через різноманітність і багатофункційність методів. Єдину класифікацію методів неможливо створити так само, як, скажімо, єдину класифікацію людей. Для оцінки й вибору методів ми використовуємо низку наявних класифікацій, здійснених на основі різних засад на наступних основах:

- за джерелом знань (виокремлюють словесні, наочні й практичні методи, тому що інших джерел, крім слова, образу й досвіду, не існує);

- за відповідним етапом навчання, на кожному з яких розв'язують специфічні завдання (орієнтація на методи підготовки тих, кого навчають, до вивчення матеріалу, що передбачає пробудження інтересу, пізнавальної потреби, актуалізацію базових знань, необхідних умінь, навичок та компетентностей; на методи вивчення нового матеріалу; на методи конкретизації й поглиблення знань, набування практичних умінь і навичок, які сприяють використанню засвоєного музично-педагогічного матеріалу; на методи контролю й оцінки результатів навчання здобувачів вищої освіти);
- за способом керівництва навчальною діяльністю здобувачів закладів вищої освіти безпосередні або опосередковані (виокремлюють методи пояснення педагога й різноманітні методи організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти);
- за логікою навчального процесу (опора на індуктивні й дедуктивні, аналітичні й синтетичні методи);
- за дидактичними цілями (виокремлюють методи організації діяльності тих, кого навчають, методи стимулювання діяльності, наприклад, конкурси, змагання, ігри, заохочення й інші методи перевірки та оцінки якості знань майбутніх учителів музичного мистецтва для Нової української школи).

Методи, що складають розроблену нами методіку використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з відповідним блоковим структуруванням класифікуються наступним чином:  
*за джерелом знань:*

- 1) словесні: розкриття музичного сенсу, системного аналізування;
  - 2) наочні: візуального підсилення, ексцитативності туше, мелодичного навантаження;
  - 3) практичні: повної свободи, технічної свободи;
- за призначенням:*
- 1) набуття знань: інтонаційного зерна, виявлення причин перешкод,

- 2) формування вмій та навичок: артикуляційної відповідності, репертуарних книжок;
- 3) застосування знань: епізодичного відтворення музичного твору, активного ініціативного мислення, кваліфікованого самоконтролю;
- 4) творча діяльність: особистісно-креативної ідентифікації, художньо-правдивої сентенції, синтезу музичного та поетичного;
- 5) закріплення набутих знань: цілісності інтерпретації, гармонічної реконструкції;
- 6) перевірка знань, умінь і навичок: ескізної роботи;  
*за характером пізнавальної діяльності:*
  - 1) пояснювально-ілюстративний: деталізованої скрупкульозності, асоціативної пластичності, проведення паралелей між метро-ритмічною структурою та жанровою приналежністю;
  - 2) репродуктивний: раціональної виправданості;
  - 3) евристичний: типологічної спільності, динамічного моделювання;
  - 4) дослідницький: фактурної компетентності, доповнюючої компетентності, серіації, класифікації, різноплановості;
  - 5) за дидактичними цілями:
    - 1) сприяють первинному засвоєнню матеріалу: концептуального бачення, вдумливої самостійності;
    - 2) сприяють закріпленню та удосконаленню набутих знань: розумової роботи над технікою, тривалого збереження засвоєного матеріалу, використання батьківського матеріалу.

Отже, на наш погляд методика використання українських виконавських традицій зазначеного періоду у фаховій підготовці повинна реалізовуватись у чотири етапи, де перший етап, фундаментальний, забезпечить глибокі знання теоретичних положень та сформовані компетентності та виконавські вміння за параметрами усіх зазначених курсів; другий (синтезуючий) дає змогу перевірки знань те-



оретичних положень у поєднанні з практичним втіленням, а третій етап, рефлексивно-оцінний сприятиме набуттю у здобувачів вищої освіти умінь аналізу та рефлексії у власній оцінці; четвертий етап – креативний, що дасть можливість вільного застосування методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у власній музичній лабораторії як майбутнім учителям музичного мистецтва в Новій українській школі.

Слід зазначити, що між різними методами існує органічний взаємозв'язок і взаємопроникнення. Керуючись принципом оптимальності при виборі методів, необхідно пам'ятати, що кожен метод орієнтований на розв'язання певного кола музично-педагогічних завдань, побічно сприяє вирішенню й інших, але не в тій мірі, в якій інші завдання можуть бути розв'язані за допомогою інших методів. Звідси впливає необхідність оцінки можливостей кожного методу, знання його переваг і недоліків, вибору їх оптимального поєднання.

У практичній діяльності викладач, вибираючи методи педагогічної діяльності, повинен керуватися метою і завданнями освітнього процесу в закладах вищої освіти та їх змістом. Основою педагогічного процесу слугують не самі методи, а їх система. Методи педагогічної діяльності, за допомогою яких досягаються очікувані результати, залишаючись принципово однаковими, нескінченно варіюються в залежності від різноманітних обставин і умов реалізації педагогічного процесу. Педагогічною майстерністю оволодіває лише той викладач, який знаходить оптимальну відповідність методів закономірностям індивідуального розвитку здобувачів та потребою реалізації освітньо-професійної програми підготовки музичного фахівця. В дидактиці встановлена наступна закономірність: чим більшою кількістю потенційних позитивних можливостей був обґрунтований викладачем вибір методів навчання (перцептивний, гностичний, логічний, мотиваційний, контрольно-оцінювальний і т. ін.), тим більш високі й міцні освітні результати будуть досягнуті в процесі навчання здобувачів у закладах вищої освіти.

При виборі і поєднанні методів навчання необхідно дотримуватися наступних критеріїв:

1. Відповідність методів закономірностям і принципам навчання.
2. Відповідність меті і завданням навчання.
3. Відповідність змісту музично-педагогічної науки і окремої теми зокрема.

4. Відповідність навчальним можливостям здобувачів вищої освіти, рівню підготовки, особливостям колективу групи.
5. Відповідність умовам та часу навчання.
6. Відповідність можливостям самих викладачів закладів вищої освіти.

Отже, методи навчання – досить складне, багатоякісне багатовимірне педагогічне явище, в якому знаходять відображення об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми навчання. Цей зв'язок з іншими дидактичними категоріями взаємозворотній: принципи, цілі, зміст і форми навчання визначають метод, але вони не можуть бути реалізовані без нього. Таким чином, вибір методів педагогічної діяльності не є довільним актом. Він підпорядкований ряду закономірностей, серед яких першочергове значення мають мета і конкретні освітні завдання, зміст і принципи, рівень підготовленості здобувачів вищої освіти, їх розвиток та якість здобутих знань та сформованість необхідних компетентностей для ефективної музично-педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ (4 розділ)

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики / А. Д. Алексеев Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.) : хрестоматия. – Киев : Муз. Украина, 1974. – 160 с.
2. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : в 3 ч. / А. Д. Алексеев – Москва: Музыка, 1962. – Ч. 1. – 144 с.
3. Альшванг А. Советские школы пианизма : очерк четвертый: Школа Леонида Николаева / А. Альшванг // Сов. Музыка. – 1934. – №2 (8). – С. 44 – 49.
4. Баренбойм Л. А. Антон Григорьевич Рубинштейн. Жизнь, творчество, музыкально-общественная деятельность : Т. 1. / Л. А. Баренбойм. – Ленинград, 1957. – 491 с.
5. Видатні педагоги-піаністи про фортепіанне мистецтво / за ред. С. Хентової. – Москва; Ленинград : Музыка, 1969. – 84 с.
6. Воевідко Л. М. Дезидерати щодо шкільного пісенного репертуару навчальних програм з основного музичного інструменту фортепіано вищої школи / Л. М. Воевідко // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2005». Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Т. 29. – Музика та життя. – С. 6-9.
7. Воевідко Л. М. Експлицитні чинники активізації процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару студентами у фаховій підготовці. Теоретичні питання культури, освіти та виховання / Л. М. Воевідко // Збірник наук. праць. / за заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха, уклад. – О. В. Михайличенко. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип. 35. – С. 66-68.
8. Выготский С. Л. Собр. соч.: в 6 т. / С. Л. Выготский. – Москва, 1982. – Т. 2. – 587 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Горбенко С. С. Гуманізація художньої освіти / С. С. Горбенко // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 3-4.
11. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
12. Григорчук І. С. Формування морально-ціннісного відношення до духовної музики в процесі підготовки вчителів музики (на матеріалі православної християнської традиції) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / І. С. Григорчук; Київ. держ. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 1999. – 16 с.

13. Гуральник Н. П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика / Н. П. Гуральник // Проблеми педагогіки музичного мистецтва : збірник наук.-метод. статей / упоряд. О. Я. Ростовський. – Ніжин : НДПУ, 2004. – С. 99-111.
14. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – Київ : НПУ, 2007. – 460 с.
15. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 243 с.
16. Дітчук О. Тарас Микиша замовчаний український піаніст середини ХХ століття / О. Дітчук, Н. Кашкадамова // Український музичний архів: документи і матеріали з історії української музичної культури. – Київ : Центрмузінформ, 2003. – Вип. 3. – С. 162-187.
17. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган – Ленинград : Искусство, 1970. – 478 с.
18. Коган Г. М. В. В. Пухальский. (К 80-летию со дня рождения) / Г. М. Коган // Музыка и революция. – 1928. – № 3. – С. 35-36.
19. Коган Г. М. Воспитание пианиста / Г. М. Коган. – Москва, 1963. – 238 с.
20. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музыка. – 1925. – Ч. 1. – С. 22-27.
21. Коган Г. М. Избранные статьи.: Вып. второй / Г. М. Коган. – Москва : ВИСК, 1972. – 292 с.
22. Коган Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – Москва, 1961. – 289 с.
23. Курковський Г. В. Питання фортепіанного виконавства / Г. В. Курковський. – Київ : Муз. Україна, 1983. – 128 с.
24. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / С. Людкевич; упорядкування, редакція, переклади, примітки і бібліографія З. Штундер. – Львів: Дивосвіт, 2000. – Т. 2. – 816 с.
25. Майкапар С. М. Годы учения / С. М. Майкапар. – Москва; Ленинград, 1938. – 342 с.
26. Маккиннон Л. Игра на изусть / Л. Маккиннон; Пер. с англ., вступ. статья и примечания Ф. Соколова. – Ленинград, 1967. – 468 с.
27. Мастера советской пианистической школы : очерки / под ред. А. А. Николаева. – Москва, 1961. – 186 с.
28. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – Москва, 1961. – 382 с.

29. Николаев Л. В. Статьи и воспоминания современников. Письма / Л. В. Николаев. – Ленинград, 1979. – 168 с.
30. Падалка Г. М. Программи педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (фортепіано) для спеціальності 03.05.00. «Музика» / Г. М. Падалка, Н. І. Плешкова. – Київ : РНМК, 1991. – 27 с.
31. Падалка Г. М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти / Г. М. Падалка. – Київ : 1999. – 29 с.
32. Ростовський О. Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі. Методичні рекомендації / О. Я. Ростовський. – Київ – Рад. школа. – 1989. – 69 с.
33. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.
34. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. Савшинский. – Москва; Ленинград : Музыка. – 1964. – С. 82-83.
35. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – Київ : Муз. Україна, 1990. – 134 с.
36. Щолокова О. П. Вивчення шкільного пісенного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки учителя музики / О. П. Щолокова // Музика в школі: зб. статей. – Київ : Муз. Україна, 1983. – Вип. 9. – С. 48-51.
37. Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка : Т. 1 / Б. Яворский; ред.-сост. И. С. Рабинович; Общая редакция Д. Шостаковича. – Москва, 1972. – 711 с.

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдієвський А. Т. На хвилях відродження / А. Т. Авдієвський // Музика. – 1992. – № 2. – С. 3-4.
2. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики / А. Д. Алексеев Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.) : хрестоматия. – Киев : Муз. Украина, 1974. – 160 с.
3. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства / А. Д. Алексеев. – Москва : Музыка, 1982. – Ч. 3. – 286 с.
4. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : учеб. для муз. вузов / А. Д. Алексеев : Гос. Муз-пед. ин-т им. Гнесиных. Кафедра спец. фортепиано. – Москва : Музыка, 1967. – Ч. 2. – 285 с.
5. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : в 3 ч. / А. Д. Алексеев – Москва : Музыка, 1962. – Ч. 1. – 144 с.
6. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев – Изд- 2-е, доп. – Москва : Музыка, 1971. – 277 с.
7. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев – Москва : Музыка, 1978. – 288 с.
8. Альшванг А. Памяти В. В. Пухальского / А. Альшванг // Сов. музыка. – 1948. – № 4. – С. 75-76.
9. Альшванг А. Советские школы пианизма : очерк четвертый: Школа Леонида Николаева / А. Альшванг // Сов. Музыка. – 1934. – № 2 (8). – С. 44 – 49.
10. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва, 1995. – 294 с.
11. Андрущенко В. Характер особистості / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Освіта. – 2008. – № 47. – С. 6-7.
12. Андрущенко В. Характер особистості / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Освіта. – 2008. – № 48. – С. 10-11.
13. Андрущенко В. Освіта має плекати духовність // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: 36 наукових праць. – Випуск 11 (24) – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007 – С. 7.
14. Аніловська Г.Я. Університетська освіта : [навч. посіб.] / Аніловська Г.Я., Марушко Н.С., Томаневич Л.М. – Львів : Магнолія-2006, 2009. – 370 с.

15. Аністратенко Ж. Педагог-просвітитель : до 125-річчя від дня народження В. Пухальського / Ж. Аністратенко // Музика. – 1973. – № 1. – С. 19.
16. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі: учеб. пособ. для студентів пед. ін-тів / О. А. Апраксина. – Москва, 1983. – 222 с.
17. Арчажникова Л. Г. Методика навчання грі на фортепіано : учеб. пособие для студентів 4 курсу вечірн. і заочн. отд. муз.-пед. ф-та. / Л. Г. Арчажникова. – Москва : МГЗПИ, 1986. – 82 с.
18. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – Москва : Музыка, 1973. – 144 с.
19. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл. – Рівне: Листа – Москва, 2003. – С. 12-15.
20. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – С. 50.
21. Баранівський В. Ф. Духовність особистості в системі сучасних суспільних відносин. Київ : НВТ «Правник» – НАВСУ, 1998, – С. 128.
22. Баренбойм Л. А. Антон Григор'євич Рубінштейн. Жизнь, творчество, музыкально-общественная деятельность : Т. 1. / Л. А. Баренбойм. – Ленинград, 1957. – 491 с.
23. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Ленинград; Москва : Сов. композитор, 1973. – 269 с.
24. Бебик В. Територіальний патріотизм – передумова державотворення (звертаючись до поглядів В'ячеслава Липинського) / В. Бебик, О. Самойленко // Віче. – 2007. – № 7-8. – С. 65-67.
25. Бекірова Л. С. Регулятивно-креативна функція традиції в етнокультурі (на матеріалі досвіду кримськотатарського народу) : автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.04 «Філософська антропологія і філософія культури» / Л. С. Бекірова; Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. — Сімферополь, 2004. – 19 с.
26. Білокур Т. Музична еліта вшанує В. Пухальського / Т. Білокур // Україна молода. – 1998. – 26 берез. – С. 3.
27. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті української духовної культури : автореф. дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Богданова; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2002. – 20 с.

28. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка и изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – Москва, 1972. – 126 с.
29. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – Київ: Вересень, 1996. – 129 с.
30. Борисенко В. К. Традиції і життєдіяльність етносу: на матеріалах святково-обрядової культури українців : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. К. Борисенко ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ : Унісерв, 2000. – 190 с.
31. Борисюк О. Вшанували українського маестро: з нагоди 150 річниці з дня народження / О. Борисюк // Вечірній Київ. – 1998. – 21 берез. – С. 8.
32. Боряк О. О. Україна: етнокультурна мозаїка / О. О. Боряк; голов. ред. С. Головка. – Київ : Либідь, 2006. – 328 с.
33. Босий О. Г. Міф, символ, орнамент: історія, символіка та композиція укр. орнаментики: [метод. посіб.] / Олександр Босий ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Нац. музей архіт. та побуту України. – Вінниця : Данилюк В. Г., 2011. – 119 с.
34. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности : психолог. исследования / Б. С. Братусь. – Москва : Знание, 1985. – 226 с.
35. Буяльська Т. Гуманізація освіти – вичерпане гасло і (не) виконане завдання? // Освіта. – 21-28 червня. – 2006. – С. 4-5.
36. Вандышев В.Н. Философия. Коммуникация. Истина (Философские эссе): Монография / В.Н. Вандышев, В.С. Сломский. – Суми: Вид-во СумДУ, 2009. – 216 с.
37. Василина М. Актуальні проблеми практично підготовки студентів вищої школи України [Електронний ресурс] / М. Василина, В. Майборода // Проблеми підготовки сучасного вчителя – 2010. – №2. – С. 233-237. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/ppsv/2010\\_2/fil.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/ppsv/2010_2/fil.pdf).
38. Василюк Ф. Б. Психология переживания / Ф. Б. Василюк. – Москва, 1972. – 249 с.
39. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ : – Ірпінь. 2001. – 995 с.
40. Вендровская Р. Б. Традиция как аксиологическая категория истории образования ( вопросы развития гуманитарного образования в отечественной школе предреволюционного и постреволюцион-



- ного періода) / Р. Б. Вендровская // Образование, идеалы и ценности. – Москва, 1995. – С. 22-25.
41. Вендровская Р. Б. Традиция как аксиологическая проблема в истории образования / Р. Б. Вендровская // Аксиологические аспекты историко- педагогического обоснования стратегии отечественного образования. – Москва, 1994. – 154 с.
  42. Видатні педагоги-піаністи про фортепіанне мистецтво / за ред. С. Хентової. – Москва; Ленинград : Музыка, 1969. – 84 с.
  43. Вилюнас В. Н. Психологические механизмы мотивации человека / В. Н. Вилюнас. – Москва, 1992. – 111 с.
  44. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / В.Г. Кремень. С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – Київ : Знання, 2005. – 327 с.
  45. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
  46. Воевідко Л. М. В. В. Пухальський – виконавець і педагог / Л. М. Воевідко, З. П. Яропуд // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори (ПП Мошак М. І.), 2003. – Вип. 5. – С. 166-169.
  47. Воевідко Л. М. Культурно-історичні умови становлення національної фортепіанної школи / Л. М. Воевідко // Наукові праці Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів і аспірантів : – вип. 2, в 2 т. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інф.-вид. від., 2003. – Т. 1. – С. 290-292.
  48. Воевідко Л. М. Педагогічна та творча діяльність Миколи Леонтовича в Києві (1918-1919рр.) / Л. М. Воевідко // Матеріали до українського мистецтвознавства. Микола Леонтович і сучасна освіта та культура (до 125-річниці від дня народження). : наук. збірник.– Київ; Кам'янець-Подільський : Медобори (ПП Мошак М.І.), 2003. – Вип. 4. – С. 25-27.
  49. Воевідко Л. М. Формування виконавської майстерності студентів у класі фортепіано вищої школи / Л. М. Воевідко // Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі : збірка статей. – Київ, 2004. – Вип. 35. – С. 223-230.

50. Воєвідко Л. М. Дезидерати щодо шкільного пісенного репертуару навчальних програм з основного музичного інструменту фортепіано вищої школи / Л. М. Воєвідко // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2005». Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Т. 29. – Музика та життя. – С. 6-9.
51. Воєвідко Л. М. «Свою Україну любіть» – співзвучність шевченкового слова з музикою С. Людкевича (партія фортепіано в хорівій композиції «Чи ми ще зійдемося знову?») / Л. М. Воєвідко // Наукові праці Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – Вип. 9 : За матеріалами Міжнар. конф., присвяч. 190-й річниці з дня народження Т. Г. Шевченка. – С. 329-335.
52. Воєвідко Л. М. Доцільність використання українських освітніх традицій у підготовці фахівців / Л. М. Воєвідко // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І., 2005. – Вип. 6. – С. 145-149.
53. Воєвідко Л. М. Методика музичного виховання : навчальний посібник / Л. М. Воєвідко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2019. – 220 с.
54. Воєвідко Л. М. Трансформація традицій піаністки у сучасному освітньому просторі вищої школи / Л. М. Воєвідко // Наукові праці Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів і аспірантів : вип. 4, в 3 т. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, ред.-вид. від., 2005 – Т. 1. – С. 144-145.
55. Воєвідко Л. М. Українські виконавські традиції у контексті художнього відтворення музичних творів / Л. М. Воєвідко // Збірник наук. праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2006. – Вип. 9. – С. 127-131.
56. Воєвідко Л. М. Українські виконавські традиції у фаховій підготовці майбутніх учителів музики: технічний аспект / Л. М. Воєвідко // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2007. – Вип. 13. – С. 178-180.

57. Воєвідко Л. М. Трансмісія українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя: В. В. Пухальський – Б. Л. Яворський – М. Д. Леонтович / Л. М. Воєвідко // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2007. – Вип. 14. – С. 8-10.
58. Воєвідко Л. М. Українські виконавські традиції у контексті художнього відтворення музичних полотен студентами вищої школи / Л. М. Воєвідко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / редкол.: Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 8 (18). – С. 50-53.
59. Воєвідко Л. М. Експлицитні чинники активізації процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару студентами у фаховій підготовці. Теоретичні питання культури, освіти та виховання / Л. М. Воєвідко // Збірник наук. праць. / за заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха, уклад. – О.В. Михайличенко. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип. 35. – С. 66-68.
60. Воєвідко Л. М. Сутнісна характеристика поняття «традиція» та її культурно-педагогічна цінність / Л. М. Воєвідко // Проблеми мистецької освіти : збірник наук.-методич. статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – Вип. 3. – С. 46-51.
61. Воєвідко Л. М. Хід та результати експериментальної перевірки ефективності методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музики / Л. М. Воєвідко // Збірник наук. праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006», 2009. – Вип. 2. – С. 236-239.
62. Воєвідко Л.М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання : методичні рекомендації / Л.М. Воєвідко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І., 2013. – 88 с.
63. Волицька І. В. Театральні елементи в традиційній обрядовості українців Карпат кінця XIX – початку XX ст. / Ірина Василівна Волицька, Інститут народознавства НАН України. – Київ : Наукова думка, 1992. – 138 с.
64. Воловик В.І. Філософія педагогіки / В.І. Воловик. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 140 с.

65. Вопросы инструментальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета / редкол.: Ю. А. Брейтбург (отв. ред.), Г. М. Цыпин, О. А. Апраксина. – Москва, 1971. – С. 65-82.
66. Вопросы музыкально-исполнительского искусства / редкол.: Л. А. Баренбойм, Л. С. Гинзбург, А. А. Николаев отв. ред. А. А. Соловьев. – Москва, 1962. – Вып. 3. – 192 с.
67. Вопросы фортепианной педагогики: сборник статей / под общей ред. В. Натансона. – Москва, 1971. – Вып. 3. – 235 с.
68. Воропай Олекса. Звичаї нашого народу: етнограф. нарис / О. Воропай. – Мюнхен : Українське видавництво, 1958 . Т. 1. – 1958. – 448 с.
69. В фортепианных классах Ленинградской консерватории: сборник статей / под ред. Л. А. Баренбойма. – Ленинград : Музыка, 1968. – 188 с.
70. Генеза поняття «традиція» в сучасних культурологічних та естетичних концепціях / Т. С. Цибуля // Проблеми гуманітарних наук: наук. зап. Дрогобич. держ. пед. ун-ту. – Дрогобич, 1999. – Вип. 3. – С. 115-124.
71. Глиэр Р. М. Статьи. Воспоминания. Материал : в 2 т. / Р. М. Глиэр; под ред. В. М. Богданова-Березовского: – Ленинград : Музыка, 1965. – Т. 1. – 390 с.
72. Глиэр Р. М. Статьи. Воспоминания. Материалы в 2 т. / Р. М. Глиэр; под ред. В. М. Богданова-Березовского: – Ленинград : Музыка, 1967. – Т. 2. – 352 с.
73. Голубнича Л. О. Розвиток ідеї особистісно-орієнтованого навчання / Л. О. Голубнича // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : збірник наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2000. – Вип. 13. – 154 с.
74. Голубовская Н. Искусство педализации / Н. Голубовская. – Москва; Ленинград – 1967. – 168 с.
75. Голубовская Н. Искусство исполнителя / Н. Голубовская. – Санкт-петербург, 2007. – 132 с.
76. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве / Н. Голубовская. – Ленинград: Музыка, 1985. – 142 с.
77. Гольденвейзер А. Б. Пианистические школы Ленинграда / А. Б. Гольденвейзер // Музыка. –1946. – № 22. – С. 3-6.
78. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

79. Горбенко С. С. Гуманізація художньої освіти / С. С. Горбенко // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 3-4.
80. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
81. Горбенко С. С. Людина культури як цінність і мета виховання // Концептуальні засади мистецької педагогіки у вищій школі : [колективна монографія] / За заг. ред. Т.В. Мартинюк, Н.В. Ігнатенко. – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 102-150.
82. Горбенко С. С. Музична освіта сьогодення: гуманістичні вектори розвитку // Розвиток художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін на основі інтегративного підходу: [колективна монографія] / За ред. О.М. Отич, І.В. Дубінець та ін. – Бердянськ: ФОП Ткачук О.В., 2014. – С. 29-46.
83. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX- початок XXI ст.): [монографія]. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 407 с.
84. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку. Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський, ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 347 с.
85. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку. Навчальний посібник. Вид. друге, доповнене. – Житомир, В.Б. Котвицький, 2008. – 416 с.
86. Горбенко С. С. Навчально-наукова діяльність студентів з «Методики музичного виховання». – Київ : Освіта України, 2010. – 178 с.
87. Горбенко С. С. Довідники: Освітня діяльність мистецької кафедри: від витоків до сучасності. Історико-інформаційний довідник. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012. – 190 с. – (співавтор – А.Т. Авдієвський).
88. Горбенко С. С. Методичні рекомендації: Теорія та методика організації музично-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Навчальний матеріал з курсу «Методика музичного виховання». – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 44 с.
89. Горєлов М. Є. Українська етнічна нація / Микола Горєлов, Олександр Моця, Олег Рафальський. – Київ : Еко-продакшн, 2012. – 174 с.

90. Григорчук І. С. Формування морально-ціннісного відношення до духовної музики в процесі підготовки вчителів музики (на матеріалі православної християнської традиції) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Григорчук І. С.; Київ. держ. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 1999. – 16 с.
91. Грица С. Трансмісія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки / С. Грица. – Київ; Тернопіль : Астон, 2002. – 236 с.
92. Грушевський М. Ілюстрована історія України / М. Грушевський. – Репринтне відтворення видання. – Київ, 1990. – 212 с.
93. Грушевський М. Ф. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. Ф. Грушевський ; упоряд. і авт. післям. Я. Левчук. – Київ : Либідь, 2006. – 256 с.
94. Губерський Л. В., Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації : збірник наукових праць / відп. ред. А. Є. Конверський, Л. О. Шашкова. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – 303 с.
95. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) / под ред. М. В. Богуславского, З. И. Равкина. – Москва, 1998. – 124 с.
96. Гуральник Н. П. Історичні завоювання фортепіанної школи у контексті розвитку української музичної культури ХХ століття: аналіз періодизацій / Н. П. Гуральник // Історико-педагогічний альманах. – 2006. – № 1. – С. 12-17.
97. Гуральник Н. П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика / Н. П. Гуральник // Проблеми педагогіки музичного мистецтва : збірник наук.-метод. статей / упоряд. О. Я. Ростовський. – Ніжин : НДПУ, 2004. – С. 99-111.
98. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – Київ : НПУ, 2007. – 460 с.
99. Гуревич А. Я. Історична наука та історична антропологія / А. Я. Гуревич // Питання філософії. – 1988. – № 1. – С.56– 57.
100. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 243 с.

101. Гучко Г. І. Кирило-Мефодіївська традиція в українській духовній культурі (IX – перша половина XIX ст.) : автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.05 «Історія філософії» / Гучко Г. І.; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2005. – 18 с.
102. Дамірлі М. А. Предметна сфера історико-правового пізнання: традиції й оновлення (епістемологічний аналіз) : автореф. дис. д-ра юрид. наук: 12.00.01 «Теорія та історія держави і права, історія політичних і правових учень» / М. А. Дамірлі; Нац. юрид. акад. України ім. Я. Мудрого. – Харків, 2005. – 38 с.
103. Дедусенко Ж. В. Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції : автореф. дис. канд. мистецтвознав.: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Дедусенко Ж. В.; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2002. – 20 с.
104. Державний стандарт базової та повної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2004р. // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 2. – С. 2-11.
105. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – Київ : Освіта, 1993.
106. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
107. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібн. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004р. – 218 с.
108. Дітчук О. Тарас Микиша замовчуваний український піаніст середини ХХ століття / О. Дітчук, Н. Кашкадамова // Український музичний архів: документи і матеріали з історії української музичної культури. – Київ : Центрмузінформ, 2003. – Вип. 3. – С. 162-187.
109. Дорогань С. О. Українська література у формуванні світогляду майбутнього вчителя // Мультиверсум. Філософський альманах. – Київ : Центр духовної культури, 2004. – № 39. – С. 195-205.
110. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 1 : А-В. – Київ : Наукова думка, 2003. – 688 с.
111. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 2 : Г-Д. – Київ : Наукова думка, 2004. – 518 с.
112. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 3 : Е-Й. – Київ : Наукова думка, 2005. – 672 с.

113. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 4 : Ка–Ком. – Київ : Наукова думка, 2007. – 528 с.
114. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 5 : Кон–Кю. – Київ : Наукова думка, 2009. – 560 с.
115. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 6 : Ла–Мі. – Київ : Наукова думка, 2009. – 784 с.
116. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 7 : Мл–О. – Київ : Наукова думка, 2010. – 728 с.
117. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 8 : Па–Прик. – Київ : Наукова думка, 2011. – 520 с.
118. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 9 : Прил–С. – Київ : Наукова думка, 2012. – 944 с.
119. Енциклопедія історії України. Редколегія: В. А. Смолій (голова) та інші; Інститут історії України НАН України. Т. 10 : Т–Я. – Київ : Наукова думка, 2013. – 784 с.
120. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008 – 1036 с.
121. Енциклопедія сучасної України : у 30 т. / ред. кол. І. М. Дзюба [та ін.] ; НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. — К., 2003–2018.
122. Естетичні засади національно-культурних традицій : автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.08 «Естетика» / Н. М. Баранова; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 19 с.
123. Етико-світоглядні традиції найдавнішої духовної культури на території України: навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти / В. М. Шостак. – Луцьк : РВВ «Вежа», 1999. – 188 с.
124. Закон України про вищу освіту. – Київ : Аперта, – 2015 –96 с.
125. Звичаєво-правова традиційна культура українців ХІХ – початку ХХ ст.: автореф. дис. д-ра іст. наук: 07.00.05 «Історія України» / М. В. Гримич.; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 30 с.
126. Звук в традиційній народній культурі : збірник науч. статей / сост. Н. Н. Гилярова. – Москва : Научтехлитиздат, 2004. – 253 с.



127. Золота книга українських традицій та звичаїв / Авт.-ук- -80 лад. І. Скрипник - Донецьк: ТОВ «Агентство Мультипрес», 2011 - 288 с.
128. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. - Київ : МАУП, 2000. - 312 с.
129. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач - Київ : Українсько-фінський ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. - 302 с.
130. Каган М. С. Морфологія искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган - Ленинград : Искусство, 1970. - 478 с.
131. Канигін Ю. Українська мрія / Ю. Канигін, З. Трачук - Київ : Лексикон, 1996. - 108 с.
132. Касавін І. Т. Пізнання в світі традицій / І. Т. Касавін. - Москва, 1990, - 84 с.
133. Катернога М. Т. Українська криниця / М. Т. Катернога. - Київ : Техніка, 2006. - 132 с.
134. Качкан В. А. Українське народознавство в іменах: У 2 ч. Ч. 1: Навч. посібник / За ред. А. З. Москаленка; Передм. А. Г. Погрібного. - Київ : Либідь, 1994. - 336 с.
135. Качкан В. А. Українське народознавство в іменах: У 2 ч. Ч. 2. Навч. посібник. - Київ : Либідь, 1995. - 288 с.
136. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція / М. В. Кісіль // Інноваційний розвиток суспільства за умов кроскультурних взаємодій : матеріали конференції. - Суми, 2007 - С. 51.
137. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні / С. Килимник. - Львів : «Кобзар», 1993 . Т. 1 : Зимовий цикл (т. 1). 1994. - 134 с.
138. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні / С. Килимник. - Київ : Обереги, 1994. Кн. 2, Т. 3, Т. 4 : Весняний цикл (т. 3). Літній цикл (т. 4). - Київ : 1994. - 524 с.
139. Климець Юрій Дмитрович. Купальська обрядовість в Україні. : Монографія / Ю. Д. Климець . - Київ : Наукова думка, 1990 . - 144 с.
140. Князева Т. М., Дейнека В. О. Гуманізація українського суспільства та сучасні проблеми вищої освіти. // IX Міжнародна нау-

- ково-практична конференція «Гуманізм та освіта» (електронне видання матеріалів) КІВЦ ВНТУ, 2008 // [http:// conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Dejneka.php](http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Dejneka.php).
141. Ковальчук О. В. Українське народознавство. Книга для вчителя. – Київ : Освіта, 1992. – 176 с.
  142. Коган Г. Избранные статьи / Г. М. Коган. – Москва : Сов. композитор, 1972. – 265 с.
  143. Коган Г. М. В. В. Пухальский. (К 80-летию со дня рождения) / Г. М. Коган // Музыка и революция. – 1928. – № 3. – С. 35-36.
  144. Коган Г. М. Избранные статьи.: Вып. второй / Г. М. Коган. – Москва : ВИСК, 1972. – 292 с.
  145. Коган Г. М. Воспитание пианиста / Г. М. Коган. – Москва, 1963. – 238 с.
  146. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Вчення Демпе / Г. М. Коган // Музыка. – 1925. – Ч. I. – С. 22-27.
  147. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музыка. – 1925. – Ч. 1. – С. 22-27.
  148. Коган Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – Москва, 1961. – 289 с.
  149. Козяр Світлана. Українська родинна обрядовість. Віхи людської долі: весілля, похорон / С. Козяр; Поділ. від-ня Ін-ту мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, Обл. учбово-метод. центр культури Поділля. – Хмельницький : [б.в.], 2000. – 72 с.
  150. Колесса Філарет Михайлович. Історія української етнографії / Ф. Колесса ; НАН України, Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. – Київ : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2005. – 366 с.
  151. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – Санктпетербург, 1999. – 104 с.
  152. Концертмейстерський клас і ансамбль: Програма для музично-педагогічних факультетів та факультетів вчителів початкових класів і музики педагогічних інститутів / уклад.: А. Болгарський, М. Мойсеева. – Київ : УДПУ, 1997. – 23 с.
  153. Корінь безсмертної України і українського народу / упоряд. В. Паїк. – Львів : Червона калина, 1995. – 240 с.
  154. Корольов Б. І. Вища школа України на зламі епох. // Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, пробле-

- ми, тенденції розвитку, 1991-2006р. : Наук.-допом. бібліогр. покажч. – Київ, 2008. – С. 19.
155. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – Москва : Музыка, 1979. – 156 с.
156. Косміна О. Ю. Традиційне вбрання українців / О. Ю. Косміна. – Київ : Балтія-Друк, 2008. Т. 1 : Лісостеп. Степ. – [Б. м.] : [б.в.], 2008. – 160 с.
157. Косміна О. Ю. Традиційне вбрання українців / Оксана Косміна. – Київ : Балтія-Друк, 2008. Т. 2 : Полісся. Карпати. – 158 с.
158. Костомаров М.І. Закон Божий (Книга буття українського народу) // Кирило-Мефодіївське товариство: В 3-х т. – №1. – С. 28-34.
159. Кравець О.М. Сімейний побут і звичаї українського народу: / Київ: «Наукова думка», 1966. –167 с.
160. Крукевич Л. Формування професійної самосвідомості у студентів коледжу // Вища освіта України. – 2006. – № 2 – С. 48-54.
161. Круковська В. І. Андріївські вечорниці / В. І. Круковська. – Львів : Євровіт, 2001. – 52 с.
162. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – Москва, 1972. – 99 с.
163. Кузь, В. Г. Українська козацька педагогіка і духовність / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, О. Т. Губко. – Умань, 1995. – 220 с.
164. Кулинич С. П. Сучасний дитячий фольклор: семантичний, структурний, функціональний аспекти : автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.07 «Фольклористика» / Кулинич С. П.; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 20 с.
165. Культура і побут населення України : навч. посіб. для вузів / В. І. Наулко (кер.) та ін. ; [голов. ред. С. В. Головка]. – Вид. 2-е, допов. та переробл. – Київ : Либідь, 1993. – 288 с.
166. Курковський Г. В. Питання фортепіанного виконавства / Г. В. Курковський. – Київ : Муз. Україна, 1983. – 128 с.
167. Курочкін О. Українські новорічні обряди: "Коза" і "Маланка" : (З історії народних масок) / О. Курочкін. – Опішне : Українське народознавство, 1995. – 377 с.
168. Кушнір В. Г. Нариси традиційної культури українців Одещини (Миколаївський район) / Кушнір В. Г., Петрова Н. О., Поломарьов В. М. ; Упр. освіти і науки Одес. обл. держ. адмін. [та ін.]. – Одеса : СМІЛ, 2010. – 359 с.

169. Лаврук М. М. Гуцули Українських Карпат: етнографічне дослідження / М. М. Лаврук ; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – 286 с.
170. Леві-Строс К. Структурна антропология / К. Леві-Строс. Москва, – 1983. – 320 с.
171. Леонтьев Д. А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д. А. Леонтьев // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1990. – №3. – С. 14-18.
172. Лисенко О. М. Лисенко М. В. у спогадах сучасників / О. М. Лисенко. – Київ, 1968. – 84 с.
173. Лисенко О. М. М. В. Лисенко: спогади сина / О. М. Лисенко. – Київ, 1959. – 267 с.
174. Ліфоренко О. Борис Овсійович Милич / О. Ліфоренко // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. – Київ : НМАУ імені П. І. Чайковського, 2013. – С. 174-180.
175. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – Київ : МАУП, 1994. – 196 с.
176. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х т. – Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339-344.
177. Людина і мистецтво в гуманістичних вимірах: матеріали людинознавчих філософських читань. – Львів: Край, 1997. – С. 132-137.
178. Лозко Г. С. Етнологія України: філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект / Г. С. Лозко. – Київ : АртЕк, 2001. – 303 с.
179. Лозко Г. С. Українське народознавство / Г. С. Лозко. – Вид. 3-тє, доп. та перероб. – Київ : АртЕк, 2006. – 472 с.
180. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / С. Людкевич; упорядкування, редакція, переклади, примітки і бібліографія З. Штундер. – Львів: Дивосвіт, 2000. – Т. 2. – 816 с.
181. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України / В. Майборода // Вища освіта України – 2012 . – №4 . – С. 31-36.

182. Майкапар С. М. Годы учения / С. М. Майкапар. – Москва; Ленинград, 1938. – 342 с.
183. Макарчук С. А. Етнічна історія України : навч. посібник / С. А. Макарчук. – Київ : Знання, 2008. – 471 с.
184. Маккиннон Л. Игра на изусть / Л. Маккиннон; Пер. с англ., вступ. статья и примечания Ф. Соколова. – Ленинград, 1967. – 468 с.
185. Максимова Т. В. Проблемы гуманизации в системе образования. Донецк, 2005. – 124 с.
186. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навчальний посібник – 4е вид. – Київ : Либідь, 2002. – 384 с.
187. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX– XXст.): хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – Київ : Наук. Світ, 2003. – 481 с.
188. Мастера советской пианистической школы. Московская консерватория: очерки. – Москва : ГМИ, 1961. – 238 с.
189. Мастера советской пианистической школы : очерки / под ред. А. А. Николаева. – Москва, 1961. – 186 с.
190. Медвідь Ф. Українська національна ідея як детермінанта державотворчих процесів // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 35-43.
191. Методика викладання гри на фортепіано : підручник / Т. П. Воробкевич та ін. – Львів : ЛДМА, 2001. – 244 с.
192. Милич Б. Фортепіанна література українських радянських композиторів для дітей та юнацтва / Б. Милич – Київ, 1961. – 101 с.
193. Милич Б. Воспоминание о моей учебе в Киевской консерватории и дальнейшей педагогической, методической, общественно-методической и издательской работе / Б. Милич // Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – Вип. 101: Зі спадщини Майстрів. – Кн. 2 / [ред.-упоряд. К. І. Шамаєва]. – Київ, 2013. – С. 324-341.
194. Мистецтво України : Біографічний довідник / упоряд.: А. В. Кудрицький, М. Г. Лабінський ; за ред. А. В. Кудрицького. – Київ : «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1997. – 700 с.
195. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка: Навч. посіб. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 174 с.
196. Музичне мистецтво: традиції, досягнення, перспективи: зб. статей / ред. Т. В. Тукова; Донець. держ. консерваторія ім. С. С. Прокоф'єва. – Донецьк, 1998. – 120 с.

197. Настояща К. В. Функціонування культурної традиції у соціальному просторі : автореф. дис. канд. соціол. наук: 22.00.01 «Теорія та історія соціології» / Настояща К. В. ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 16 с.
198. Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : збірник статей. Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі. – Київ, 2004. – Вип. 35. – 292 с.
199. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електр. ресурс] –: <http://www.mon.gov.ua/>
200. Национальные ценности образования: история и современность / под ред. З. И. Равкина. – Москва, 1996. – 128 с.
201. Національно-культурні традиції як педагогічний чинник виховання здорової нації / О.В. Васильєва // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 1. – С. 40-45.
202. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – Музыка, 1961. – 382 с.
203. Ніколаєва Т. О. Український костюм. Надія на ренесанс / Т. О. Ніколаєва ; НАН України, Ін-т мистецтвознав., фольклору та етнографії ім. М. Рильського. – Київ : Дніпро, 2005. – 320 с.
204. Николаев Л. В. Статьи и воспоминания современников. Письма / Л. В. Николаев. – Ленинград, 1979. – 168 с.
205. Обрядова пісенна традиція у сучасному слобожанському осередку. Колядки / В. М. Осадча // Культура України. Мистецтвознавство. – Харків, 2000. – Вип. 6. – С. 213-221.
206. Омельченко Т. А. Фортепіанна педагогіка Бориса Милича // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – № 2, 2015. – С. 69-81.
207. Освітні інновації у вищих навчальних закладах України: Каталог / Уклад. В.І. Соколов, В.В. Висоцька; відп. ред. К.М. Левківський. – Київ : Стило, 2003. – 336 с.
208. Основи національного виховання: концептуальні положення: Частина I /За ред. В.Г. Кузя, Ю.Д. Руденка, З.О. Сергійчук. – Київ : Інформаційно-видавничий центр «Київ», 1993. – 152 с.
209. Очерки по методике обучения игре на фортепиано / под ред. А. А. Николаева. – Москва; Ленинград, 1950. – Вып. 1.– 86 с.

210. Павлов И. П. Избранные произведения / И. П. Павлов. – Москва, 1961. – 364 с.
211. Падалка Г. М. Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
212. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : збірник наук. праць. – Київ : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.
213. Падалка Г. М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти / Г. М. Падалка. – Київ, 1999. – 29 с.
214. Падалка Г. М. Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (фортепіано) для спеціальності 03.05.00. «Музика» / Г. М. Падалка, Н. І. Плешкова. – Київ : РНМК, 1991. – 27 с.
215. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г. В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41-47.
216. Педагогіка вищої школи / За ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
217. Переписка с гл. дирекцией рус. муз. общества о смете Киевской консерватории на 1914-1915гг. и о введении класса обязательного фортепиано не пианистам-специалистам, и о комплекте учащихся в спец. классах // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – ОП. 1. – Од. зб. 216. – 3 арк.
218. Першиц А. И. Динамика традиций и возможности их истокоевческого истолкования / А. И. Першиц // Народы Азии и Африки. – Москва, 1981. – № 5. – 121 с.
219. Петрик В.М. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України: Монографія (навчальний посібник) / В.М. Петрик, С.В. Сьомин: За ред. З.І. Тимошенко. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 331 с.
220. Пісенно-фольклорні витоки українського вокального мистецтва / В. Г. Антонюк; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 1999. – 223 с.
221. Повернення традиції. З історії нищення кобзарства / К. П. Черемський. – Харків, 1999. – 287 с.
222. Пономарьов А. П. Українська етнографія: Курс лекцій. – Київ : Либідь 1994. – 320 с.

223. Програма музичних творів учнів класу В. Пухальського. Технічний екзамен // ДАМК. – Ф. Р. 810. – Оп. 1. – Од. зб. 2 – 5 Арк.
224. Прокопович Т. Ю. Функціонування національної традиції у релігійному мистецтві української діаспори другої половини ХХ століття : автореф. дис. канд. мистецтвознавства.: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Прокопович Т. Ю. ; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – Київ, 2002. – 20 с.
225. Робоча програма з курсу «Основний музичний інструмент» для спеціальності «Музична педагогіка та виховання». Ухвалена на засіданні кафедри музики Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2002. – 22 с.
226. Ромашко О. Українська національна ідея в дзеркалі преси // Політичний менеджмент. – 2006. – № 2 (17). – С. 115-126.
227. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – 2-е вид. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 216 с.
228. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – 2-е вид. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
229. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Київ: ІЗМН, 1997. – 248 с.
230. Ростовський О. Я. Українська музична педагогіка: Стан і перспективи / О. Я. Ростовський // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 17-18.
231. Ростовський О. Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі. Методичні рекомендації / Ростовський О. Я. – Київ: – Рад. школа. – 1989. – 69 с.
232. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ: ІЗМН, 1998. – 248 с.
233. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ: АПНУ. – 2002. – 270 с.
234. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ: Екс об, – 2000. – 208 с.
235. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти / О.П. Рудницька. – Київ: Віпол, 1998. – 247 с.



236. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. Савшинский. – Москва; Ленинград : Музыка. – 1964. – С. 82-83.
237. Сагач Г. М. Золотослів: Навчальний посібник. – Київ : Райдуга, 1993. – 378 с.
238. Северинова М. Ю. Художньо-світоглядні традиції у творчості українських композиторів 80-90-х років ХХ ст. : автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / М. Ю. Северинова; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 2002. – 20 с.
239. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 78 с.
240. Скрипкова музика у творчості композиторів Галичини: національні традиції і європейські модерні тенденції / Ю. Волощук. – Київ : Ред. «Бюл. ВАК України», 1999. – 40 с.
241. Скуратівський В. Т. Дідух: Свята українського народу / В. Т. Скуратівський. – Київ : Освіта, 1995. – 272 с.
242. Скуратівський В. Т. Святвечір: нариси-дослідж. : у 2 кн. / Василь Скуратівський. – Київ : Перлина, 1994. – (Українська пізнавальна бібліотека «Земляни». Серія «Українці»). – Кн. 1. – 1994. – 288 с.
243. Скуратівський В. Т. Святвечір [Текст] : нариси-дослідж. : у 2 кн. / Василь Скуратівський. – Київ : Перлина, 1994. – (Українська пізнавальна бібліотека «Земляни». Серія «Українці»). – Кн. 2. – 1994. – 192 с.
244. Смирнов С. А. Методика организации творческой познавательной деятельности – основа гуманистической педагогической системы / С. А. Смирнов // Инновационная деятельность в образовании. – Москва – 1995. – № 2. – С. 14.
245. Соколовська К. М. Традиції українського національного театру другої половини ХІХ – ХХ ст. в соціально-культурному контексті (організаційно-творчий аспект діяльності театральних труп М. Л. Кропивницького) : автореф. дис. канд. іст. наук: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / К. М. Соколовська; Київ. держ. ун-т культури і мистец. – Київ, 1998. – 16 с.
246. Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Осипова. – Москва, 1998. – 356 с.

247. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – Київ : ІЗМН, 1997. – С. 8-15.
248. Стражний О. С. Український менталітет: ілюзії, міфи, реальність / О. С. Стражний. – Київ : Книга, 2008. – 368 с.
249. Струманський В. П. Народознавство Поділля: хрестоматія / В. П. Струманський. – Хмельницький : Поділля, 1995. – 448 с.
250. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ : А.П.Н., 2003. – 68 с.
251. Табачек І.В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: Автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.10 / І.В. Табачек; Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2005. – 20 с.
252. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / редкол.: Н. В. Гузій (відп. ред.) та інші. – Київ : НПУ, 1999. – 461 с.
253. Термінологічний словник з культурології /Авт.-уклад.: Н. Ю. Больша, Н. І. Єфімчук. – Київ : МАУП, 2004. – 144 с.
254. Тимошенко Н. П. Взаємодія загально-педагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта / Н. П. Тимошенко // Українське музикознавство : респ. міжвід. наук.-метод. збірник / редкол. : І. А. Котляревський та ін. – Київ : Муз.Україна, 1990. – Вип. 25. – С. 142-149.
255. Токар Л. К. Національна ідея як внутрішня сутність її самовираження нації / Л. К. Токар // Українознавство. – 2003. – № 2– 3 (7– 8) С. 46-49.
256. Традиции и инновации в системе образования : материалы научно-практической конференции : В 2- ч. – Чита, 1997. – С. 1-21.
257. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наук. дослідж. / В. Г. Антонюк; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, Центр муз. україністики. – Київ : Укр. ідея, 1998. – 147 с.
258. Традиція і сучасне в українській культурі : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 125-річчю Г. Хоткевича / НАН України, Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т», Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Харк. держ. ін-т мистец. ім. І. П. Котляревського, Харк. держ. акад. культури. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – 140 с.
259. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с.

260. Українська етнопедagogіка : конспект лекцій / уклад. Б. П. Іщенко; Харк. держ. ін-т культури. – Харків, 1998. – 41 с.
261. Українська етнопедagogіка : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / В. А. Мосіяшенко; Глухів. держ. пед. ун-т. – Глухів, 2001. – 172 с.
262. Українська музична культура: від джерел до сьогодення / О. В. Сердюк, О. В. Уманець, Т. О. Слюсаренко. – Харків : Основа, 2002. – 400 с.
263. Українське сакральне мистецтво: традиції, сучасність, перспективи. (Українське сакральне мистецтво XIII – XV століть) : матеріали третьої міжнар. наук. конф., (Львів, 4 - 5 трав. 1995 р.) /; Український Католицький ун-т ім. Св. Климента-Папи, Ін-т народознавства НАН України. – Львів, 2001. – 120 с.
264. Українське театральне мистецтво другої половини XIX – початку XX ст.: джерела, функції, інновації / І. В. Черничко; НАН України. Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського, Від. театрознавства. – Київ, 1999. – 16 с.
265. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Г. Бенч-Шокало. – Київ : Ред. журн. «Укр. Світ», 2002. – 440 с.
266. Українці : Іст.-етногр. моногр.: у 2 кн. Кн. 2 / Л. Артюх, В. Балушок, В. Борисенко та ін.; ред.: А. Пономарьов; Міжнар. наук. братство укр. антропологів, етнографів і демографів, Полтав. обл. держ. адмін. – Опішне : Укр. народознавство, 1999. – 541 с.
267. Українознавство : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. М.І. Обушного. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 672 с.
268. Українська етнологія: Навч. посібник / За ред. В. Борисенко. – Київ : Либідь, 2007. – 400 с.
269. Українське Різдво на Мараморощині / упоряд. Бевка О. – Київ : Етнос, 2008. – 384 с.
270. Українці. Іст.-етнографічна монографія. У 3-х т. Т. 2 / НАН України. ІМФЕ ім. М. Рильського; Наук. ред. Г. Скрипник. – Київ : ІМФЕ, 2005. – 256 с.
271. Українці: історико- етнографічна монографія: У 2 кн. / Л. Артюх [та ін.]; ред. А. Пономарьов; Міжнародне наукове братство українських антропологів, етнографів і демографів, Полтавська обласна держ. адміністрація. – Опішне : Українське Народознавство, 1999. Кн. 1. – [Б. м.] : [б.в.], 1999. – 527 с.

272. Українці: історико- етнографічна монографія: У 2 кн. / Л. Артюх [та ін.]; ред. А. Пономарьов; Міжнародне наукове братство українських антропологів, етнографів і демографів, Полтавська обласна держ. адміністрація. – Опішне : Українське Народознавство, 1999. Кн. 2. – [Б. м.] : [б.в.], 1999. – 541 с.
273. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Твори в 6 т. – Київ : Рад. школа, 1954. – Т. 1. – 249 с.
274. Хентова С. М. Артур Рубінштейн / С. М. Хентова. – Москва : Сов. композитор, 1971. – 160 с.
275. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – Київ : Муз. Україна, 1990. – 134 с.
276. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – Москва : Просвещение, 1984. – 174 с.
277. Цыпин Г. М. Музыкант й его работа / Г. М. Цыпин. – Москва: Сов. Композитор, 1984. – С. 79.
278. Черепанова С. О. Родовід – духовний діалог поколінь: метод. рекомендації для студ. вищих закладів освіти / С. О. Черепанова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Львів : Каменяр, 1998. – 150 с.
279. Швед М. Ідеї гуманізму у сучасній педагогіці / М. Швед // Діалог культур. Україна у світовому контексті. Філософія освіти : збірник наук. праць. – Львів, 1999. – № 2. – С. 11.
280. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Шевнюк О. Л.; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ – 2004. – 555 с.
281. Шкода М. Н. Традиції і свята українського народу / М. Н. Шкода. – Донецьк : БАО, 2007. – 384 с.
282. Шостакович Д. Мастерство и ремесло / Д. Шостакович // Советская культура. – 1965. – 20 декабря. – С. 8.
283. Шульгіна В. Д. Музична україніка / В. Д. Шульгіна. – Київ : НМАУ, 2000. – 230 с.
284. Шульгіна В. Д. Про курс навчання гри на фортепіано / В. Д. Шульгіна // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: зб. статей. – Київ : Муз. Україна, 1981. – С. 25-28.
285. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник / В. Д. Шульгіна. – Київ : ДАКККІМ, 2005. – 271 с.

286. Шутенко Ю. М. Фольклорна традиція та авторське «Я» в поезії Василя Голобородька : автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.07 «Фольклористика» / Ю. М. Шутенко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 20 с.
287. Щербакова К. Й. Вступ до спеціальності: навч. посібник / К. Й. Щербакова – Київ, 1990. – 164 с.
288. Щолокова О. П. Вивчення шкільного пісенного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки учителя музики / О. П. Щолокова // Музика в школі: зб. статей. – Київ : Муз. Україна, 1983. – Вип. 9. – С. 48-51.
289. Щолокова О. П. Конкурс імені Володимира Пухальського / О. П. Щолокова // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 60.
290. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – Київ : Віпол, 1996. – 170 с.
291. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Щолокова О. П.; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 1996. – 394 с.
292. Федас Й. Ю. Український народний вертеп (у дослідженнях XIX – XX ст.) / Йосип Юхимович Федас, Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського АН УРСР . – Київ : Наукова думка, 1987 . – 184 с.
293. Яворницький, Д. І. Історія запорізьких козаків : у 3 т. / Д. І. Яворницький. – Київ : Наукова думка, 1990. – Т. 1. – 592 с.
294. Яківчук А. Ф. З роси і з води: оповіді про народні традиційні свята / А. Ф. Яківчук. – Чернівці : Місто, 2003. – 172 с.
295. Яценко Т. С. Підготовка студентів до педагогічного спілкування / Т. С. Яценко // Психологія : респ. наук.-метод. збірник. – Київ : Рад. школа, 1983. – Вип. 22. – С. 52-60.
296. Bacher T. and Kogan M. Process and Structure in Higher education /T.Bacher, M.Kogan.– London and New York: First published in 1992.–209 p.
297. Greene R. Art Worlds in School / R. Greene // The Symbolic Order / Ed. P. Abbs. – London, 1989. – 18 p.
298. Knowles M. S. The modern practice of adult education. From Pedagogy and Andragogy / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – P. 43– 59.

299. Musica Antiqua Europae Orientalis Congress. September 1994 / Programme // Scientific direction. – Lindstedt-Bydgoszcz, 1994 – 6 s.
300. Mackinnon L. Musical Secrets / L. Mackinnon. – London, 1936. – 142 p.
301. Opiensry H. Ignacy Jan Paderewski. Wyd. nomenimienione I Uzupeln / H. Opiensry. – Krakow, 1960. – 21 s.
302. Perl A. Who's Who of Pianists / A. Perl // Piano journal (Vol.17). – London, 1996. – № 51, October – 56 p.
303. Shulgina V. Establishment of Multimedia Historic and Cultural Resource of Multipurpose Electronic Library / V.Shulgina, O. Barkova // Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. – EVA Conference International. – Berlin, 2002. – P. 184 – 189.
304. Shulgina V., Yakovlev O., Barkova O. Presentation of Ukrainian Old Printed Book and Music Manuscripts of the Orthodox Church in the Digital Space / V.Shulgina, O.Yakovlev // Electronic Imaging & the Visual Arts. EVA 2004 Florence. – Bologna: Pitagora Editrice, 2004. – P. 8.
305. The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture. Ed. by H.Foster. – Washington, 1983. – P. 67.

## ДЛЯ РОЗДУМІВ

1. Скільки масштабних рівнів властиві виконавському творчому процесу?
2. На основі чого розроблена методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя?
3. Яку структуру має методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва?
4. Скільки етапів передбачає реалізація змістових блоків методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва?
5. Що являє собою метод креативного розкриття художнього сенсу музичного твору?
6. Як Ви розумієте сенс методу концептуального бачення твору?
7. Коли слід застосовувати метод деталізованої скрупульозності?
8. Що таке метод особистісно-креативної ідентифікації та яке поле для його професійного використання?
9. Яке місце самостійної роботи здобувачів над програмовими творами в оптимізації процесу фахової підготовки і які методи можуть послугувати реалізації якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва?
10. Які новації містить метод інтонаційного зерна?
11. Що забезпечує фундаментальний етап використання даної методики?
12. Яким чином пов'язані між собою змістові блоки методики використання українських музично-педагогічних традицій?
13. Назвіть основні аспекти активізації процесу формування виконавських умінь за українськими виконавськими традиціями, що склалися у кінці XIX – початку XX сторіччя.
14. Що Ви можете сказати про вироблення у здобувачів вищої освіти парадигмальних стандартів в художньому аналізі музичних творів на основі використання матеріалів українських фортепіанно-виконавських традицій?
15. Яке значення має художній аналіз музичних творів?
16. Що являє собою метод системного аналізування?

17. Які напрямки є пріоритетними у художньому аналізі музичних творів?
18. Чим необхідно керуватись у процесі відбору репертуару?
19. В чому сенс методу серіації?
20. Як Ви розумієте метод репертуарних книжок?
21. Як Ви розумієте поняття трансмісії?
22. Що таке трансформація?
23. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «демократичність спілкування»?
24. Які методи активізації процесу формування технічної вправності здобувачів Вам відомі?
25. Як Ви розумієте поняття «освітня парадигма»?
26. Що можете сказати про співвідношення технічного та художнього розвитку здобувачів з огляду на українські музично-виконавські традиції?
27. Чому для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливо звертати увагу на тривале збереження вивченого шкільного репертуару?
28. Як Ви розумієте вимогу представників українських музично-виконавських традицій зазначеного періоду «розумової роботи над технікою»?
29. Які етапи складають роботу над розвитком технічної вправності згідно українських музично-виконавських традицій?
30. З'ясування яких питань, на Вашу думку, повинно мати місце в ескізному опрацюванні репертуару?
31. Чому підпорядкований вибір аплікатури згідно з українськими музично-педагогічними традиціями зазначеного періоду?
32. У чому полягає актуальність художнього аналізу музичного твору для підтвердження власної художньо-виконавської концепції?
33. Як Ви розумієте роботу над художньо-педагогічним аналізом музичного твору?
34. Які алгоритми на Вашу думку забезпечують залучені твори для вивчення з шкільних програм «Музика», «Мистецтво», «Музичне мистецтво» до навчальних програм закладів вищої освіти?



35. Чому сприяє використання українських музично-педагогічних традицій у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва?
36. Які загально-дидактичні принципи мають місце в українських музично-виконавських традиціях зазначеного періоду?
37. Які типи діяльності містить виконавська діяльність, враховуючи її двовимірність?
38. Які витоки мають українські виконавські традиції?
39. Що являють собою, на вашу думку українські музично-виконавські традиції у культурологічному аспекті?
40. Яким чином Н. Гуральник трактує педагогічну діяльність В. Пухальського?
41. Які з провідних методичних вимог склали виконавську модель, що плідно функціонувала упродовж тривалого часу?
42. З чим, на Вашу думку, пов'язував В. Пухальський розкриття художнього образу музичного твору?
43. На яких витоках педагогічної школи Т. Лешетицького ґрунтувалась педагогічна діяльність В. Пухальського?
44. Яким чином співвідносяться художні та технічні завдання у підготовці музично-педагогічних фахівців згідно українських музично-педагогічних традицій?
45. У яких аспектах перегукувались системи Г. Беклемішева та В. Пухальського як представників київської школи?
46. Охарактеризуйте базисні моменти становлення українських музично-виконавських традицій.
47. Яке відношення мають до В. Пухальського прекрасні музиканти, професори, педагоги – В. Горовиць, Браїловський, О. Штосс-Петрова, М. Тутковський, Б. Яворський, А. Альшванг, Л. Ніколаєв, Г. Коган, Д. Клімов, М. Гольденберг, Р. Зарицька, К. Михайлов, І. Беркович, Б. Милич, Г. Артоболевська, С. Короткевич, А. Добкевич, З. Худякова, Є. Жарковський, О. Брон, С. Струмило, М. Гольдштейн, Р. Горовиць?
48. Як Ви розумієте поняття традиція?
49. Що таке українські етнопедagogічні традиції?
50. Яким чином відбувається формування традицій?
51. Що Ви знаєте про сутність традицій?

52. *Що можете сказати про поліфункціональність традицій?*
53. *Які Вам відомі думки педагогів про гуманізацію сучасного освітнього простору?*
54. *Якими можуть бути на Вашу думку традиції за типологією?*
55. *У якій площині лежить перспективність дослідження традицій?*
56. *У чому на Вашу думку виражається культурно-педагогічна цінність традицій?*
57. *Який зміст вкладаєте Ви у поняття автентичних та не автентичних традицій?*
58. *Що означає гомеостазисне або кібернетичне тлумачення природи традицій?*
59. *У чому полягає суть комунікативної функції традицій?*
60. *Як відбувається функціонування пізнавальної форми традицій?*
61. *Що означає та як діє дидактична функція традицій?*
62. *Як Ви розумієте світоглядну функцію традицій?*
63. *Що являє собою оцінно-нормативна функція традицій?*
64. *Яким чином використовується інтегративна функція традицій?*
65. *У чому полягає сутність регулятивно-креативної функції традицій?*
66. *У чому полягає ціннісно-нормативний характер дії автентичних традицій?*
67. *Який зв'язок на Вашу думку між новаціями та традиціями?*

## ПІСЛЯМОВА

Національно-культурні традиції українського народу зберігають національну пам'ять, застерігають проти того, чого не слід робити в навчанні та вихованні. Традицієзнавчий підхід у педагогіці збагачує зміст виховання згідно з віковичними настановами і вимогами, спрямовує процес виховання до певної благородної мети й добра, на користь усіх народів. Ми не можемо заперечити, що в кожній країні найголовнішим педагогом є народ, який сотні років збирає педагогічний досвід і формує правила виховання, зберігання їх у традиціях. У зв'язку з цим важливо бути гранично уважним та тактовним у всьому, що стосується національних інтересів та національних почуттів, виходячи з того, що національна ідея – не омертвіла уніфікація життя різних національностей, а повнокровна та динамічна їх єдність у багатоманітності.

Національні традиції сприяють розвитку вселюдської культури. Національні культури вбирають у себе прогресивні традиції та акумулюють енергію для їх передачі на новому рівні культурного буття народу. Таким чином, традицієзнавчий підхід забезпечує повсякчасну трансляцію соціокультурного досвіду, його єдність з прогресивними інноваційними процесами, конструктивне спрямування в майбутнє. Невизнання цього підходу в науковому й культурному поступі породжує таке аномальне явище, як національний нігілізм, веде до деградації духовності й громадянськості в людині, байдужого ставлення до власної історії, втрати спадкоємності поколінь, відмови від рідного, материнського, своєї мови та Батьківщини.

Під вихованням на національно-культурних традиціях розуміємо процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірені українським народом упродовж всього періоду нашого існування. Отже, традиції надійно захищають національну самобутність, сприяють усвідомленню кожної особистості невід'ємною частиною свого народу. Виховні національні традиції вивчаються в загальнокультурних зв'язках, їх неможливо здійснити без національної етнопедагогіки, рідної мови, історії, фольклору та національного світобачення. Таким чином, традиції підтримують сили в історико-етнічному організмі нашого народу, забезпечують передачу народних надбань в освіті та вихованні як національної пам'яті, своєрідного педагогічного коду українців.

Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів, які б відповідали потребам Нової української школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Це означає, що є необхідним перехід на якісно новий щабель ефективності, якості та оптимальності освітнього процесу у напрямку становлення, розкриття та повного використання потенціалу сучасного вчителя музичного мистецтва.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки учителів музичного мистецтва на підставі аналізу досліджень Е. Абдуліна, Л. Арчажнікової, Р. Верхолаз, С. Горбенка, Н. Гуральник, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової, В. Шульгіної та ін. свідчить про те, що метою фахової підготовки можна вважати розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь та компетентностей і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Педагогічні проблеми, що виникають у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти, є відображенням суперечностей між: зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей учнів та усталеною практикою формування фахових компетентностей студентів у закладах вищої музично-педагогічної освіти; необхідністю становлення фахових компетентностей майбутнього вчителя і відсутністю в системі підготовки вчителів відповідної збалансованої системи; теоретичною та практичною підготовкою студентів і їх здатністю реалізувати набуті знання, вміння та компетентності у подальшій музично-педагогічній діяльності.

Фахова підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва виступає як здатність особистості вбирати в себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, компетентності, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями мають бути сформовані за час навчання у вищій школі. Рівень фахової підготовки характеризує ступінь підготовленості студента до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності, яка стає ланкою вдоско-

налення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності.

У фаховій підготовці студентів О. Олексюк відводить ключове місце педагогічним нововведенням, які сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів: самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не в оволодінні світом, а в осмисленні людиною свого місця в цілісній світобудові. Орієнтація на майбутню професійну діяльність має дати змогу здобувачам виокремлювати найбільш суттєві аспекти освітнього процесу; усвідомлювати процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце та функції окремої навчальної дисципліни в загальній структурі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Отже, у найскладніший час випробувань для нашого народу ми переконані, що стратегічний розвиток України залежить від інтелектуального ресурсу – науки, освіти й культури. Європейське майбутнє нашої країни забезпечать нові покоління, виховані в єдиній системі моральних і політичних цінностей, що утверджують високу культуру, толерантність, взаєморозуміння та національну ідентичність на засадах українських традицій. Саме освіта має стати в авангарді європейської духовної України.

Сучасний етап функціонування освіти характеризується зміною освітньої парадигми, йде процес інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір, розробляються нові освітні стандарти, держава і суспільство вимагають від освітян формування нової генерації педагогічних працівників – конкурентноспроможних фахівців, здатних до подальшого реформування освітньої галузі в річищі завдань національного виховання. Саме в цей час актуалізується питання якісної фахової підготовки особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, який вільно орієнтується та зможе зорієнтувати учнів Нової української школи в сучасному культурному середовищі, музично-інформаційному просторі, має сформований музичний смак та міцні естетичні орієнтири.

# ЗМІСТ

Вступ.....	4
------------	---

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Культурно-освітня цінність музично-педагогічних традицій в Україні .....	7
1.2. Сутнісні та типологічні аспекти функціонування традицій в освітньому середовищі закладів вищої освіти .....	16
1.3. Традиційні гуманістичні ідеали освітнього простору України .....	36
1.4. Фахова підготовка учителів музичного мистецтва .....	46
Список використаних джерел (1 розділ) .....	63

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ

2.1. Витоки українських музично-педагогічних традицій.....	68
2.2. Музично-педагогічні погляди представника української музичної еліти – Володимира Пухальського.....	74
2.3. Принципи української піаністики у становленні українських музично-педагогічних традицій .....	80
2.4. Вимоги до добору репертуару в класі Володимира Пухальського .....	84
Список використаних джерел (2 розділ) .....	89

## РОЗДІЛ 3

### ТРАНСМІСІЯ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Аналіз процесу трансмісії українських музично-педагогічних традицій .....	91
3.2. Формування музичного світогляду здобувачів у закладах вищої освіти .....	98
3.3. Художній аналіз музичних творів як індикатор подальшої роботи учителя музичного мистецтва в Новій українській школі.....	109

3.4. Репертуарна політика у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти.....	118
Список використаних джерел (3 розділ).....	127

**РОЗДІЛ 4**  
**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ**  
**МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ**  
**У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**  
**МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

4.1. Змістове наповнення методики підготовки музично-педагогічного фахівця .....	129
4.2. Компоненти методики використання традицій в освітньому процесі закладів вищої освіти .....	132
4.3. Класифікація стрижневих методів з поетапністю впровадження в освітній процес вищої школи .....	159
Список використаних джерел (4 розділ).....	171
Список рекомендованих джерел .....	174
Для роздумів.....	199
Післямова.....	203

*Наукове видання*

**ВОЄВІДКО Людмила Миколаївна**

**УКРАЇНСЬКІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ У ФАХОВІЙ  
ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Монографія*

Підписано до друку 25.06.2019. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 12,09.

Наклад 300 прим. Зам. № 3-103

ФОП Сисин Я.І. Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції від 18.07.2012 р. Серія ДК №4368.

32300, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. Князів Коріатовичів, 9а

Тел. моб.: 0984253404, 0501931724, 0673808375;

e-mail: abetka2017@ukr.net, <http://abetka.in.ua>