

Реброва Олена Євгенівна*доктор педагогічних наук, професор, виконувачка обов'язків директора Інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик**Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет**імені К.Д. Ушинського», Одеса, Україна**E-mail: helen.music56@gmail.com**ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7549-6811>**Researcher ID: S-6827-2018***Сутність і змістовий контент мистецької педагогіки у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін**

У статті розглянуто феноменологію мистецької педагогіки як наукової галузі, специфічного різновиду загальної педагогіки та як освітнього компонента в підготовці майбутніх спеціалістів галузі знань галузі В «Культура, мистецтва та гуманітарні науки». Зокрема, В5 «Музичне мистецтво», В6 «Перформативні мистецтва» (спеціалізація «Хореографія»).

Мета статті полягає у висвітленні сутності мистецької педагогіки як педагогічного ресурсу у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін і конкретизації принципів і змістових мистецько-освітніх ліній мистецької педагогіки в зазначеному контексті.

Мистецька педагогіка є міждисциплінарним освітнім компонентом у підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, який охоплює постулати мистецтвознавства, загальної педагогіки, методики навчання мистецтву. Мистецька педагогіка як наукова галузь є особливим, унікальним різновидом педагогіки, поєднує методологію мистецтва, мистецтвознавства та педагогіки як наукової галузі. Мистецька педагогіка послуговується мовою мистецтва як культурним феноменом, який має свою еволюцію розвитку, зумовлену часово-просторовими діапазонами, традиціями народів, історичними подіями, що впливали на стилізацію й загальну зміну культурних портретів епохи. Уточнено сутність педагогічного потенціалу художніх творів. Обґрунтовано такі педагогічні принципи, що мають методичний контекст навчання мистецтва: опора на екстраполяцію постулатів загальної педагогіки в художньо-освітній процес; аналіз та осмислення педагогічного потенціалу мистецьких творів; урахування філософських засад мистецької творчості; орієнтація на поліфункціональність мистецтва; регулятивний аспект художнього світогляду в мистецько-освітньому процесі; жанрово-стильові властивості продуктів мистецької творчості як атрибутів створення художньої картини світу; актуалізація полімодальності й поліхудожності образних репрезентацій у різних видах інтерпретації творів мистецтва; практико-орієнтоване навчання мистецької педагогіки; вибір методики навчання мистецьких творів на основі їх методичного потенціалу й ресурсу мистецтвознавської наукової парадигми.

Обґрунтовано дві ключові змістові лінії освітнього компонента «Мистецька педагогіка»: проблемне поле мистецької педагогіки; психолого-педагогічні, методичні й організаційно-економічні основи мистецько-педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогіка, педагогічні принципи, педагогічний потенціал творів мистецтва, методика навчання, музика, хореографія, перформативні мистецтва, мова мистецтва, функції мистецтва, мистецька освіта, майбутні викладачі мистецьких дисциплін.

Вступ. Підготовка майбутніх викладачів музичного мистецтва й хореографії в закладах вищої освіти реалізується відповідно до затверджених стандартів 024 «Хореографія» та 025 «Музичне мистецтво». З 30 серпня 2024 року набрав чинності перелік спеціальностей за новими шифрами, згідно з якими зазначена категорія здобувачів відповідає галузі В «Культура, мистецтва та гуманітарні науки». Окрім того, наявний стандарт викладача мистецьких шкіл зумовлює формування відповідних до нього професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти першого бакалаврського рівня. Серед таких виокремлюємо СК 17 «Здатність застосовувати традиційні і альтернативні інноваційні технології музикознавчої, виконавської, композиторської, диригентської, педагогічної діяльності»; СК 18 «Здатність свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями у виконавстві».

Аналіз ОПП у конструкті «Працевлаштування» засвідчив, що в переважній кількості розробники освітніх програм користуються зазначеним стандартом і прописують такі професії, як «викладач мистецьких шкіл».

З огляду на зазначене, педагогічні компетентності стають конче потрібні в професійній підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва (теоретичних, історичних, вокалу, музично-інструментальної підготовки, хорової) і хореографії, усіх її видів.

Якщо звернути увагу на професійну підготовку майбутніх спеціалістів зазначених спеціальностей, то панівним завданням є, безумовно, формування музичних і хореографічних компетентностей. Вони належать до професійних. Але, з огляду на перспективну викладацьку діяльність, необхідними стають саме педагогічні, методичні компетентності. Отже, коло професійних компетентностей майбутніх викладачів різних мистецьких дисциплін не може не враховувати такі, на яких ґрунтується методичний кластер професійної підготовки.

Разом із тим науковці справедливо наголошують на наявних специфічних ознаках педагогіки, що застосовується в галузі мистецької та мистецько-педагогічної освіти. Зокрема, ідеться про викладання педагогіки за фаховим спрямуванням, урахування специфіки художньо-освітньої сфери, тих завдань, які розв'язує саме мистецька педагогіка як окрема наукова дисципліна.

У контексті зазначеного стає актуальним обґрунтування змістових блоків мистецької педагогіки та їх зв'язки з кластерами професійної підготовки майбутніх викладачів різних мистецьких дисциплін, а саме: історико-теоретичний, мистецтвознавчий; виконавсько-інтерпретаційний; викладацько-методичний.

Найсуттєвішими є такі, які застосовують можливий педагогічний потенціал творів мистецтва. Тому в коло актуальних питань також входить обґрунтування сутності й феноменології педагогічного потенціалу творів мистецтва. Такі завдання стають актуальними для здобувачів як під час їхньої самостійної роботи над творами, так і під час виробничої (викладацької) практики. Оскільки з кожного виду мистецької практики об'єктивно існують специфічні завдання, то й педагогічний потенціал того або того виду мистецтва, його окремого твору має свою специфіку. Це зумовлює необхідність урахування наявних специфічних властивостей поєднання педагогіки та мистецької творчості в розмаїтті її видів і форм, стилів та образів, символів і засобів художньої виразності.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є розкриття сутності саме мистецької педагогіки як педагогічного ресурсу у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін і висвітлення в цьому контексті змістових мистецько-освітніх ліній. Завдання: висвітлити й конкретизувати погляди науковців з проблеми мистецької педагогіки, визначити сутність педагогічного потенціалу мистецьких творів, окреслити специфічні педагогічні принципи мистецької педагогіки, що мають методичний наголос; змодельовати зміст освітнього компонента «Мистецька педагогіка».

Матеріали та методи дослідження: феноменологічний аналіз сутності мистецької педагогіки, порівняльний і поняттєвий аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, теоретичне моделювання змісту освітнього компонента, функціональний аналіз мистецтва та мистецької освіти.

Результати дослідження. У контексті поставлених завдань проаналізовано актуальні погляди науковців щодо мистецької педагогіки. Установлено, що сучасна українська думка висвітлює актуальність і специфіку мистецької педагогіки. У науковому дискурсі застосовується два поняття: «педагогіка мистецтва» та «мистецька педагогіка». Відомою є концепція О. Рудницької, зокрема її праця «Педагогіка: загальна та мистецька» (2002). Дослідниця розглядає феноменологію мистецької освіти в педагогічній парадигмі, застосовує як поняття «мистецька педагогіка» так і поняття «педагогіка мистецтва». Наголошує на таких важливих аспектах, як філософія мистецької освіти, культурологічні засади, світоглядна функція та діалогова природа. Саме це є особливими властивостями навчання мистецтва, що й забезпечує взаємозв'язок мистецтва й педагогіки та його суспільний потенціал.

Г. Падалка (2008) застосовує лише поняття «педагогіка мистецтва» й докладно розкриває її основні постулати в навчальному посібнику. Ідеться про головні концептуальні засади: культурологічну парадигму, національний контекст, основні педагогічні принципи й умови педагогіки мистецтва. Останні дослідниця розглядала як «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» (Падалка, 2008: 160).

У 2008 році дослідниця О. Отич також розглядала сутність педагогіки мистецтва та її роль як окремої галузі в системі наукового пізнання, зокрема в системі наук про освіту (Отич, 2008). Разом із тим у 2020 році О. Отич, поділяючи погляди І. Зязюна, указує на ще на один дуже важливий аспект загально-педагогічного контенту співвідношення понять «педагогіка» й «мистецтво», а саме: «педагогічне мистецтво». О. Отич пише: «Майстерне володіння мистецтвом педагогіки відображається у понятті «педагогічне мистецтво» (Отич, 2010).

Конкретизований вид музичної педагогіки також заслуговує на увагу. Зокрема, праця О. Олексюк «Музична педагогіка» є навчальним посібником, що концентрує увагу саме на педагогічних аспектах музичного мистецтва з погляду теорії й практики викладання та дослідження музично-педагогічних явищ. Посібник представлений чотирма модулями, які мають опанувати здобувачі: «Музична педагогіка як галузь гуманітарного знання» (модуль 1), «Історичні етапи розвитку світової та вітчизняної музичної педагогіки» (модуль 2), «Теорія музичної освіти і навчання» (модуль 3), «Організаційно-методичні аспекти музичного виховання» (модуль 4). Разом із тим змістовий контент указує на важливі аспекти й особливості саме музичної педагогіки. З одного боку, О. Олексюк указує на відповідність музичної педагогіки загальній педагогіці, що зумовлює схожість їх розвитку (Олексюк, 2006: 5), а з іншого, указує на те, що музична педагогіка – «...окрема галузь знань, яка має свій науковий простір, свої об'єкт, предмет дослідження...» (Олексюк, 2006: 6).

Концептуального значення набуває підручник Е. Тайнелі, Г. Ніколаї, В. Черкасова, у якому висвітлено музично-педагогічні концепції та системи ХХ століття. Дослідники докладно розглядають такі системи, як Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, методична система музичного навчання «Сходинки», методична система Е. Жак-Далькроза, музично-педагогічні системи З. Кодая, К. Орфа, С. Сузукі, Е. Гордона й ін. Окрім аналізу концепцій, учені презентують їх адаптаційні можливості в українських школах (ХХХ).

Конкретним видом музичної педагогіки є педагогіка музичного сприймання за авторством О. Ростовського. Учений розглядає педагогічні аспекти формування музичного сприймання школярів крізь призму таких важливих теоретико-методичних ліній, як методологія й методика формування музичного сприймання школярів, теоретичні основи педагогічного керування цим процесом, створення педагогічних умов, що розглядається як основа процесу керування, а також педагогічні закономірності, принципи методи, які є актуальними задля формування музичного сприймання школярів. Дослідник визначає суперечності, які виникають під час сприймання школярами музичних творів, і визначає художньо-педагогічне спілкування як основний панівний метод. Ціннісним у пропонованому посібнику є додаток, який представлений таблицею емоційно-естетичних визначень. Цей музичний тезаурус має значення й для мистецької педагогіки загалом, а не лише для сприйняття музичних творів. Є приклад дисертаційного дослідження, у якому представлені визначення перекладено китайською мовою (Лю Цяньцян, 2010).

Варто зазначити, що залежно від виду мистецтва виникають і різні види мистецької педагогіки, не лише музичної (О. Ростовський, О. Олексюк). Прикладом є феномен хореографічної педагогіки, яка в європейському мистецькому просторі представлена як «Dance Pedagogy» (J.M. Bonbright, (1999), Anu Sööt (2014); Gayle Kassing, Danielle Jay-Kirschenbaum & Danielle Mary Jay). Загальною концепцією танцювальної освіти й педагогіки визначено навчання за допомогою засобів виразності танців, створення танцю й оцінювання танцю. Феномен хореографічної педагогіки докладно розкрито українськими вченими в процесі виконання фундаментального комплексного наукового проєкту «Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні» (Г. Ніколаї, О. Реброва, Л. Андрощук), що здійснювався за підтримкою МОН України, номер державної реєстрації НДР: 0115U002489. Хореографічна педагогіка послуговується законами й закономірностями інших наук, але має й свої. Одним із результатів було визначення феноменології й сутності хореографічної педагогіки, її специфіки.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що автори застосовують поняття «педагогіка мистецтва» та «мистецька педагогіка». Загалом не звертають уваги на можливі відмінності цих понять. Разом із тим можуть бути й конкретизовані відмінності, з огляду на різні види мистецтва, мова яких стає атрибутом педагогічного потенціалу твору, що цілеспрямовано використаний задля розв'язання педагогічних завдань. Серед актуальних також науковці визначають формування професійних компетентностей майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, які є важливими для подальшої викладацької діяльності.

У контексті поставлених завдань на основі власного викладацького та дослідницького досвіду акцентовано увагу на певній відмінності мистецької педагогіки й педагогіки мистецтва як на рівні понять, що позначають відповідні феномени. Мистецтво як культурний феномен відображає довгий шлях розвитку людства, еволюцію здатності людини впливати на довкілля, відчувати, розуміти красу, цінувати її, удосконалювати свої здібності й відбивати свої враження в продуктах своєї діяльності, які згодом стають артефактами. Ці витвори мистецтва – зліпки минулого, сучасності або уявлення про майбутнє, відображені різними засобами, що й зумовлює виникнення й розквіт різних видів мистецтва. Але мистецтво «живе», коли його сприймають, переживають і розуміють. Зазначене потребує від глядача, слухача, поціновувача мистецьких творів специфічної художньої грамотності, яка в професійній площині переходить у комплекс компетентностей.

Поняття грамотності (функціональної), компетентності, культури, професійної художньої ментальності з'явилися вже в сучасній науковій теорії. Разом із тим процес навчання мистецтва виник ще в прадавні

часи, він супроводжувався оволодінням засобами створення мови мистецтва. Зазначене зумовлювали й шлях (метод) освоєння атрибутів мистецтва та засобів виразності. О. Рудницька пояснює цей процес через створення технологій і методи навчання того чи іншого виду мистецтва, ефективні прийоми художньо-естетичного виховання через накопичення багатовікового досвіду.

Водночас учена вказує, що повної ідентифікації вивчення мистецьких дисциплін як специфічного освітнього процесу системно не визначено. «Відсутність належного методологічного та методичного забезпечення нерідко стає причиною механічного «вписування» дисциплін художньо-естетичного циклу у загальну для всіх предметів традиційну схему навчально-виховного процесу, в якій не враховується специфіка художнього пізнання світу і відповідні до неї особливості вивчення мистецтва» (Рудницька, 2002: 5). З огляду на зазначене, погоджуючись із дослідницею, будемо розуміти *педагогіку мистецтва* як теоретико-методичну основу передавання досвіду людства з покоління до покоління із застосуванням творів мистецтва в процесі розв'язання педагогічних завдань художньо-естетичного, національного виховання й формування світогляду особистості. Методологічний практичний вектор педагогіки мистецтва спирається на постулати загальної педагогіки, її наукові підходи, принципи, методологічні концепції тощо в їх екстраполяції на художньо-естетичні виховні завдання. Практичний вектор орієнтований на педагогічні методи, які створюються в процесі вивчення творів мистецтва учнями, здобувачами різних рівнів освіти.

У цьому процесі на першому плані виступає саме педагогічний смисловий і методичний вектор навчання мистецтва й художньо-естетичного виховання. Атрибутом передачі досвіду, навчання та виховання стає слово викладача, учителя, їхня викладацька майстерність, володіння технологіями навчання тощо. У цьому процесі твори мистецтва задіяні обов'язково, вони стають педагогічним ресурсом у розв'язанні саме педагогічних завдань.

Щодо феномена мистецької педагогіки, то тут наголос дещо змінюється, і на перший план виходить саме мистецтво, мистецькі твори та їх педагогічний потенціал. Його розуміння стає предметом набуття компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Саме мистецька педагогіка потребує особливого статусу, оскільки її мова зазвичай не вербальна, не природна, а штучна. Уже це зумовлює виокремлення особливих властивостей мистецької педагогіки в контексті філософського, герменевтичного, ментального, культурологічного та функціонального підходів і концепцій.

У зв'язку з різновидами мови мистецтва, через яку об'єктивується мистецька педагогіка, її вияви є досить широкими й певною мірою унікальними. Так, наприклад, визнана у світі хореографічна педагогіка (Dance Pedagogy) має особливу специфіку. Хореограф зазвичай немає готового тексту, навіть відомі балети мають бути втілені крізь призму уявлень балетмейстера щодо хореографічної мови, танцювальної лексики, відповідності образу героїв тощо. На рівні навчання мистецтва танцю, то хореограф найчастіше його створює сам, особливо для свого колективу, а потім утілює, тобто вивчає з учнями. Для цього він застосовує як знання класичної (академічної) педагогіки: методи, технології, педагогічні умови, принципи педагогіки, так і знання педагогічного потенціалу хореографічного мистецтва, зокрема й методики роботи над різновидами мистецтва танцю, його жанрів, стилів тощо. Звертаємо увагу, що лише в хореографії всі основні компоненти освітніх програм, як правило, починаються зі слова *методика*, і весь процес засвоєння виконавських вправ, етюдів, екзерсисів здійснюється саме крізь призму методики, через засвоєння особливостей розучування, розкладки на такти танцювальних рухів та елементів цілісної композиції. Отже, специфікою хореографічної педагогіки, її постулатом є навчання мистецтва танцю крізь призму методики виконання та творчого ставлення до постановки екзерсисів, комбінацій, етюдів, танцювальних композицій.

Образотворче мистецтво також володіє своєю мовою: композицією, перспективою, світлотінню, лінією, штрихом, мазком, малюнком тощо. Головне в мистецькій педагогіці, відповідно до образотворення, розуміти всі змістові й символічні властивості кольору, композиції, світлотіні, форми, фактури, плями тощо. Через це як здійснюється навчання учнів і студентів мистецтва живопису й інших видів образотворення, так і реалізується їхній педагогічний потенціал.

На підтримку ідеї самодостатності мистецької педагогіки слугує відома в мистецтвознавстві й культурології концепція поліфункціональності мистецтва. Воно ще з прадавніх часів виконувало низку функцій, інколи й прикладного характеру. Зокрема, прадавньою функцією вважається пізнавальна та виховна, що пояснюється застосуванням елементарних засобів мистецтва з метою передати досвід від покоління до покоління. Наприклад, відомі петрогліфи Кам'яної могили (Мелітополь) мають зображення повчального характеру: як полювати на буйвола, як заганяти тварину тощо. Артефакти (фрески, вазопис, скульптури) Єгипту, Давньої Греції, інших культурних цивілізацій указують на значну роль мистецтва в культурних традиціях народів.

Мистецтво, на думку С. Шипа, узагалі є явищем, яке характеризується багатофункціональністю діяльності людини. Відображає різні види діяльності й життєтворчості людини, мистецтво саме стає поліфункціональним. Музикознавець зосереджує увагу на таких функціях, як експресивна, комунікативна, пізнавальна, аксіологічна, психотропна, терапевтична, суспільно-організаційна, виховна (Шип, 2023: 10). Також учений указує на широкий спектр функцій, що зумовлює розмаїття жанрів, стилів, «типів образного смислу» (Шип, 2023: 10).

На поліфункціональність мистецтва та екстраполяцію цього феномена в освітній процес вказували О. Рудницька, О. Отич, І. Зязюн та ін. Так, О. Рудницька наголошувала на світоглядній функції мистецтва, з якої випливають інші, розвиваючи як людину, так і культурне середовище, у якому вона існує. На її думку, зі світоглядної функції «...народжуються виховна, соціально-організаційна, комунікативна, аксіологічні» (Рудницька, 1998: 54). При цьому сутність художнього світогляду, за О. Рудницькою, є «специфічна форма емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві настанови та орієнтири людини, які відбито в творах мистецтва» (Рудницька, 2002: 49). У контенті світоглядної функції продуктів художньої творчості закладено специфіку педагогічного потенціалу мистецтва загалом. Уважаємо, що такий потенціал – це феномен, який можна інтерпретувати як об'єктивація здатності продуктів художньої творчості впливати на емоційні, когнітивні, аксеологічні, комунікативні, діалогово-полікультурні реакції особистості й формувати її ціннісне ставлення до реальних явищ, відображених засобами мистецької виразності завдяки спеціально розробленому методичному супроводу. Будь-який твір об'єктивно впливає на особистість, що його сприймає. Але за застосування спеціально розроблених методів, умов якість впливу змінюється: від стохастичного, неусвідомленого сприйняття й реагування особистістю на художній твір на інтерпретаційно-усвідомлене, осмислене емоційно-інтелектуальне ставлення до нього тих, хто сприймає художній текст, артефакт, композицію тощо. Результатом процесу реалізації педагогічного потенціалу продуктів художньої творчості стає художній світогляд, який ми визначаємо, як «психокультурне особистісне утворення, що складається із знань, переконань, уявлень, орієнтацій, ідеалів та діяльності, зміст яких зумовлений відбитими в художньо-творчому процесі сукупними характерними ознаками певної епохи, які сприйняті та перетворені в художній образ творчою особистістю митця» (Реброва, 2023: 286). Художній світогляд розглядається як властивість особистості в проекції на спілкування з мистецтвом, а також як феномен, що охоплює епоху, стиль у часово-просторовому діапазоні. Це кореспондується із цілісним уявленням художньої картини світу, яка властива в певний час, певну добу представникам певної культури, спільноти тощо.

За поясненням О. Рудницької, у художньому творі «...сполучаються об'єктивні та суб'єктивні аспекти, що створюють багатшаровість структури художнього твору» (Рудницька, 2002: 52). Погоджуючись із думкою вченої, укажемо, що художній твір є як відображенням конкретного художнього світогляду митця, так і конкретизованим елементом художньої картини світу, яка домінувала під час художньої творчості митця. Художня картина світу – «цілісний образ світу, відображений у творах мистецтва із закодованою інформацією про особливості художньо-просторового діапазону певної епохи» (Реброва, 2023: 287).

Кожний твір відбиває певний елемент картини світу специфічними засобами, які також еволюціонують, змінюються, що зумовлює зміну стилів у певну епоху. Форма й зміст твору є тими атрибутами мистецької творчості, які ідентифікують його відповідно до стилю, епохи, культурної належності.

Більш за все форми та зміст диференціюються й ідентифікуються саме через стиль. С. Шип уточнює сутність поняття «художній стиль» як «комплекс індивідуально-типових властивостей форми та образного змісту одиничного артефакту мистецтва або певної множини артефактів, що оцінюється як відмінна особливість відповідного явища» (Шип, 2023: 20). Відповідно до нашої концепції, належність творів художнього мистецтва до стилю зумовлює й функціональність педагогічного потенціалу мистецького артефакту. Наприклад, класичний твір (сонати Й. Гайдна, В. Моцарта) створений відповідно до визнаних норм формоутворення сонатного алегро (allegro), до естетичних принципів класицизму, які формувалися під впливом культурних і світоглядних постулатів доби Просвітництва, має суттєвий педагогічний потенціал розвитку музичного мислення, його раціональності й відчуття гармонії, драматургічної цілісності. Нагадаємо, що представниками Просвітництва були Вольтер, Русо, Г'юте, Шиллер, Григорій Сковорода. Зокрема, Г. Сковорода застосовував поняття «розумне серце» (Галуйко, Стеценко, 2014). Перевага раціонального над емоційним, що становить основу художнього стилю класицизму, зумовила й розроблення спеціальних, але обов'язкових норм і приписів щодо створення жанру сонатної форми (Meyer, 1989; Rosen, 1998). Зазначене вплинуло й на створення методичних основ роботи над сонатними класичними формами, визначення важливих та ефективних методів, що виникали внаслідок опрацювання саме класичної сонати під час процесу мистецької ідентифікації й унікальності такого жанру і стилю. У порівнянні, твори барочної музики не потребували застосовувати методи, які визначені й опрацьовані вже на основі композиторської системи написання класичних сонат.

Твори класичного стилю мали певні відголоски й елементи «риторичного мислення» (Боршуляк, 2024), яке більш притаманно музиці бароко. Але вони не мало настільки філософського, пафосного характеру, скоріше це оповідальне, але виразне висловлювання, що кожного з композиторів класиків проявлялося крізь призму їхнього панівного художнього методу та мислення. Якщо в Моцарта риторичне мислення скоріше тяжіло до вокального висловлювання, співу, то в Бетховена та Гайдна наявне мислення з акцентом на інструментальне «портретування».

Зміни жанрів, стилів, обов'язково впливало й на з міну методик роботи над виконанням творів, їх розучування. Нові твори за жанром і стилем впливали й на розвиток виконавських і загальних художніх здібностей. Звертаємо увагу на дослідження А. Тарабанова (2023), який указує на вплив чинних теоретичних основ потрактування, зокрема сонатного жанру, що впливає й на сприйнятті цього жанру, і на методику роботи над ним. Також А. Тарабанов указує на вплив загальних культурних концепцій, актуальних до певної доби, що має специфічні естетичні принципи, зокрема, у виконавстві: «...виконавська традиція щодо клавірної, а згодом і фортепіанної сонати віддзеркалює суттєвий вплив на неї інструментальної європейської культури, процесів, пов'язаних із удосконаленням інструментів та, відповідно, інструментального стилю музикування» (Тарабанов, 2023: 3).

Виходячи із зазначеного, звертаємо увагу на педагогічний потенціал класичної сонати, зокрема, у розвитку ритмічних здібностей, відчуття гармонії, форми, активізації музичного мислення. Саме сонати як жанр класичної музики володіють таким педагогічним ресурсом найкраще. Вони й спонукають до пошуку відповідних методів роботи над ними. Сильові вимоги щодо інтерпретації класичних сонат передбачають метро-ритмічну єдність, динамічну контрастність, легкість піаністичної дрібної техніки, основаної водночас і на розумінні глибини й сили натиску кожної ноти, що допоможе покращити точність і гнучкість пальцевої техніки (Badura-Skoda, 2003). Отже, робота над сонатами зумовлює вибір спеціальних методів, що є далекими від загальнонавчаних педагогічних методів класичної педагогіки. Так, зокрема, Бадура-Скода (2003) обирає методи для роботи над сонатами Моцарта, надаючи вказівки щодо техніки виконання й музичної інтерпретації. Зокрема, це аналіз форми, поділу на частини з паралельним усвідомленням тонального й образно-інтонаційного плану кожної частини; опанування правильних рухів пальців, зокрема в гаммоподібних пасажах та арпеджіо; чіткий розподіл партій кожної руки в правилах гаммофонно-гармонійної фактури тощо.

Отже, завдання опанування творів певного стилю продиктовано самими властивостями цього стилю. Для мистецької педагогіки це означає практико-орієнтоване вивчення її теоретичних постулатів, які стають ґрунтом для педагогічної та виконавської інтерпретації як взаємодоповнюючих процесів.

Суголосним такому інтерпретаційному синтезу є поліхудожнє мислення музиканта-виконавця. Пошук аналогій, асоціацій стає творчим підґрунтям інтерпретації. Цей процес зв'язаний з накопиченням досвіду художньо-образних репрезентацій. Цьому феноменові в мистецькій педагогіці присвячено дисертаційне дослідження Ю Янь (2023). Дослідниця вказує на поліхудожній потенціал художньо-образних репрезентацій. Стосовно музики, дослідниця вказує на «...її здатність відображувати явища буття, природи, довкілля, психічних станів, що передаються композитором засобами сформованих у нього атрибутів художнього авторського методу (унікальність та індивідуальність в інтонаціях, гармонії, форми тощо)» (Ю Янь, 2023: 168).

Для виконавської інтерпретації творів художньо-образні репрезентації – це саме такі атрибути досвіду, які мають полімодальну активність і сприяють поліхудожнім асоціаціям. Вони впливають на емоційний стан під час інтерпретації, стимулюють яскравість і виразовість виконання, а головне, сприяють задоволенню від виконавства, викликають певний ефект «ейфорії» від власної якісної інтерпретації твору. Аналогічний ефект може виявлятися й від вербальної/педагогічної інтерпретації, коли під час розповіді про твір, про його образність раптово виникають несподівані аналогії, асоціації, наводяться зв'язки зі схожими образами у творах різних видів мистецтва.

Отже, підводячи підсумки теоретичним основам визначення змісту мистецької педагогіки як наукової галузі та як перспективного освітнього компонента фахової підготовки майбутніх викладачів мистецької дисциплін, (зокрема музичних і хореографічних), зауважимо такі принципи, яких варто дотримувати:

- опора на екстраполяцію постулатів загальної педагогіки в художньо-освітній процес;
- аналіз та осмислення педагогічного потенціалу мистецьких творів;
- урахування філософських засад мистецької творчості;
- орієнтація на поліфункціональність мистецтва;
- регулятивний аспект художнього світогляду в мистецько-освітньому процесі;
- жанрово-стильові властивості продуктів мистецької творчості як атрибутів створення художньої картини світу;

- актуалізація полімодальності й поліхудожності образних репрезентацій у різних видах інтерпретації творів мистецтва;
- практико-орієнтоване навчання мистецької педагогіки;
- вибір методики навчання мистецьких творів на основі їх методичного потенціалу й ресурсу мистецтвознавської наукової парадигми.

Зазначені принципи мистецької педагогіки спрямовують змістові модулі її навчання як освітнього компонента в підготовці майбутніх викладачів музичного мистецтва, хореографії та інших мистецьких дисциплін.

Узагальнення практики викладання освітнього компонента «Мистецька педагогіка» відповідно до розроблених Стандартів, отримані результати щодо якості підготовки, зацікавленості в опануванні дисципліни, осмисленості її змісту як основи виконавської компетентності й методичної/викладацької підготовки дали змогу кристалізувати увагу на модулях і темах, які включено до робочої програми навчальної дисципліни.

Змістовий модуль 1. Проблемне поле мистецької педагогіки. У межах модуля вивчаються такі теми: Тема 1. Педагогіка і мистецька педагогіка як наукова галузь: мета та функції педагогіки у суспільстві; Тема 2. Культурологічні, полікультурні та національні основи мистецької педагогіки; Тема 3. Функції мистецтва та мистецької освіти у часово-просторовому континуумі епох і стилів; Тема 4. Мова мистецтва та її застосування в освітньому процесі на засадах міжпредметних зв'язків.

Змістовий модуль 2. Психолого-педагогічні, методичні та організаційно-економічні основи мистецько-педагогічної діяльності. У межах модуля вивчаються такі теми: Тема 5. Психолого-педагогічні основи мистецької педагогіки; Тема 6. Художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання та творення: полімодальний вектор; Тема 7. Принципи, методи мистецької педагогіки, організаційно-економічні та методичні основи мистецько-педагогічної діяльності в освітньому процесі й в організації мистецьких проєктів; Тема 8. Дослідницькі стратегії мистецької педагогіки в аспекті міждисциплінарних студій.

Практичні заняття проводяться в таких формах, як семінари, круглі столи, диспути, розв'язання практичних завдань, презентації, проблемні дискусії, кейс-стаді та ін. Як художньо-ілюстративний матеріал на практичних заняттях студенти застосовують твори, які вони вивчають або вивчали, які їм подобаються, які вони застосовували в різних практиках.

Дослідницький компонент забезпечувався індивідуальним навчально-досвідним завданням, яке для зазначених спеціальностей обґрунтовано як індивідуальне навчально-творче завдання (далі – ІНТЗ), що відповідатиме їхньому фаховому напрямку (Реброва, Линенко, Реброва, 2022). Науковці обґрунтовують таку форму тим, що «творчі спеціальності потребують особливих форм контролю, отже, й особливих форм індивідуально-дослідницьких завдань» (Реброва, Линенко, Реброва, 2022: 284). Практика показала, що тісний зв'язок вивчення постулатів і змістових ліній мистецької педагогіки та виконавської практики, зокрема й методики виконання, сприяє зацікавленості здобувачів предметом, розвиває творчу виконавсько-методичну винахідливість.

Для ІНТЗ здобувачам пропонувалися такі теми:

1. Естетичні принципи класицизму та їх застосування в художньо-освітньому процесі.
2. Естетичні принципи романтизму та їх застосування в художньо-освітньому процесі.
3. Естетичні принципи імпресіонізму та їх застосування в художньо-освітньому процесі.
4. Національно-виховний потенціал мистецтва.
5. Мистецтво під час війни.
6. Художньо-творчий проєкт як організаційна форма мистецько-освітнього процесу.

Виконані завдання дехто зі здобувачів застосовував і в процесі роботи над курсовим проєктом. Якщо в центрі уваги студента стає його твір, над яким він працює і який виконує, то завданням було розкрити весь комплекс педагогічного потенціалу самого твору й сукупних культурологічних аспектів його виникнення, зокрема особливості стилю, жанру, художнього світогляду, що панував на час виникнення, художнього світогляду композитора та його творчого методу загалом. Зазначені аспекти потребували дослідницької, пізнавально-пошукової роботи, яку здобувачі розширювали на наступному семестрі під час написання курсової проєкту.

Така послідовність показала підвищення якості засвоєння дисципліни «Мистецька педагогіка» й зацікавлене ставлення до написання курсової роботи, практичний, інтерпретаційно-виконавський характер цього академічного жанру.

Висновки. Мистецька педагогіка є міждисциплінарним освітнім компонентом у підготовці майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, який охоплює постулати мистецтвознавства, загальної педагогіки, методики навчання мистецтву. Мистецька педагогіка як наукова галузь є особливим, унікальним

різновидом педагогіки, поєднує методологію мистецтва, мистецтвознавства та педагогіки як наукової галузі. Мистецька педагогіка послуговується мовою мистецтва як культурним феноменом, який має свою еволюцію розвитку, зумовлену часово-просторовими діапазонами, традиціями народів, історичними подіями, що впливали на стилеутворення й загальну зміну культурних портретів епохи. Поєднання вербальної та невербальної мови зумовлює специфіку постулатів мистецької педагогіки, а також її об'єкта й предмета. Об'єктом є теоретичні та методологічні основи функціонування мистецтва в соціокультурному просторі, що регулюється спеціальним педагогічним супроводом. Предмет – організаційні та методичні аспекти впливу мистецтва на особистість в умовах певного соціокультурного простору, особливості якого враховуються в мистецько-освітньому процесі. Суттєвими властивостями мистецької педагогіки є філософський, герменевтичний, етно- й художньо-ментальний, культурологічний контексти мистецтва, представлені в парадигмі його поліфункціональності, що зумовлює розмаїття функцій мистецтва й мистецької освіти в соціокультурному просторі. Практичним атрибутом мистецько-освітнього процесу є педагогічний потенціал художніх творів, що представлено як об'єктивація здатності продуктів художньої творчості впливати на емоційні, когнітивні, аксеологічні, комунікативні, діалогово-полікультурні реакції особистості й формувати її ціннісне ставлення до реальних явищ, відображених засобами мистецької виразності завдяки спеціально розробленому методичному супроводу.

Вивчення освітнього компонента «Мистецька педагогіка» передбачає два змістові модуля: *Проблемне поле мистецької педагогіки* (мистецька педагогіка як наукова галузь; культурологічні, полікультурні та національні основи мистецької педагогіки; функції мистецтва й мистецької освіти в часово-просторовому континуумі епох і стилів; мова мистецтва та її застосування в освітньому процесі на засадах міжпредметних зв'язків); *Психолого-педагогічні, методичні й організаційно-економічні основи мистецько-педагогічної діяльності* (психолого-педагогічні основи мистецької педагогіки; художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання та творення: полімодальний вектор; принципи, методи мистецької педагогіки, організаційно-економічні й методичні основи мистецько-педагогічної діяльності в освітньому процесі й в організації мистецьких проєктів; дослідницькі стратегії мистецької педагогіки в аспекті міждисциплінарних студій).

Література

Хореографічно-педагогічна освіта: теорія та практика : монографія / О. Бондаренко, Н. Долгова, Ю. Ніколаї та інші. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017.

Боршуляк А. Втілення риторичного мислення в сонатних циклах В. Моцарта. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. Том 1. С. 109–113.

Галуйко Р., Стеценко В. Філософія людини та серця» Г. Сковороди як філософська теологія. *Історія релігій в Україні. Книга II : Філософія і соціологія релігії*. 2014. С. 31–44. URL: <https://www.religio.org.ua> › article.

Олексюк О.М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : КНУКіМ, 2006. 187 с.

Отич О.М. Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* / О.П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О.В. Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. Київ, 2010. С. 35–67. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706489/1/Отич%20О..pdf>.

Отич О.М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. *Мистецтво та освіта*, 2008. № 2(48). С. 13–17.

Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва : монографія. Друге видання, перероб. і доп. Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2023. 310 с.

Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ, 2002.

Реброва О., Линенко А., Реброва Г. Індивідуальне навчально-творче завдання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2003. № 3 (117). С. 273–288.

Тарабанов А.П. Часопростір фортепіанних сонат XVIII–XIX століть у виконавській практиці : дис. ... доктора мистецтва. Харків : Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського, 2023.

Шип С. Теорія художніх стилів : монографія. Суми, 2023. 138 с.

Ю Янь. Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів : дис. ... доктора філософії. Одеса, 2023.

Anu Sööt Contemporary Approaches to Dance Pedagogy. *The Challenges of the 21st Century*. 2014. DOI: 10.1016/j.sbspro. 2014.01.1167.

Bonbright J.M. Dance Education 199: Status, Challenges, and Recommendations. *Arts Education Policy Review*. 1999. № 101. P. 33–39.

Badura-Skoda P. Interpreting Mozart: The Performance of His Piano Pieces and Other Compositions. Routledge, 2003.

Meyer L.B. Style and Music: Theory, History, and Ideology. University of Chicago Press, 1989.

Rosen C. The Classical Style: Haydn, Mozart, Beethoven. W.W. Norton & Company, 1998.

The essence and content of artistic pedagogy in the formation of professional competence of future teachers of art disciplines

Rebrova Olena

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor, Acting Director of the Institute of Musical and Performing Arts and Socio-Cultural Practices

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article examines the phenomenology of artistic pedagogy as a scientific field, a specific type of general pedagogy, and an educational component in the training of future specialists in the field of knowledge "Culture, Arts and Humanities". In particular, this refers to B5 – Music Arts and B6 – Performing Arts (specialization – Choreography).

The purpose of the article is to highlight the essence of artistic pedagogy as a pedagogical resource in shaping the professional competence of future teachers of artistic disciplines. It also aims to specify the principles and content-related artistic and educational lines of artistic pedagogy within the mentioned context.

Artistic pedagogy is an interdisciplinary educational component in the training of future teachers of artistic disciplines, encompassing the postulates of art history, general pedagogy, and methods of art education. As a scientific field, artistic pedagogy is a special, unique type of pedagogy that combines the methodology of art, art history, and pedagogy. Artistic pedagogy uses the language of art as a cultural phenomenon that has its own evolution, determined by spatiotemporal ranges, folk traditions, and historical events that influenced style formation and the overall change in the cultural portraits of an era.

The article specifies the essence of the pedagogical potential of artworks. It substantiates the following pedagogical principles that have a methodological context for teaching art: relying on the extrapolation of general pedagogy postulates into the art and educational process; analyzing and comprehending the pedagogical potential of artworks; taking into account the philosophical foundations of artistic creation; focusing on the polyfunctionality of art; the regulatory aspect of an artistic worldview in the art and educational process; reliance on genre and stylistic properties of artistic products as attributes for creating a visual picture of the world; updating the polymodality and polyartistic nature of figurative representations in various types of interpretation of artworks; practice-oriented teaching of artistic pedagogy; choosing art teaching methods based on their methodological potential and the resources of the art-historical scientific paradigm.

The study substantiates two key content lines of the educational component "Artistic Pedagogy": the problem field of artistic pedagogy and the psycho-pedagogical, methodological, and organizational-economic foundations of artistic and pedagogical activities.

Keywords: *pedagogy, pedagogical principles, pedagogical potential of artworks, teaching methods, music, choreography, performing arts, language of art, functions of art, art education, future teachers of artistic disciplines.*

References

Bondarenko, O., Dolhova, N., Nikolai, Yu., Klochko, V., Povalii, T. & Soloshchenko, V. (2017). Khoreorafichno-pedahohichna osvita: teoriia ta praktyka : monohrafiia [Choreographic and pedagogical education: theory and practice]. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka.

Borshuliak, A. (2024). Vtilennia rytorychnoho myslennia v sonatnykh tsyklakh V. Motsarta [The embodiment of rhetorical thinking in W. Mozart's sonata cycles]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 73, tom 1, S. 109–113.

Haluiko, R., & Stetsenko, V. (2014). *Filosofiiia liudyny ta sertsia» H. Skovorody yak filosofska teolohiia. [Philosophy of the people and the heart» H. Skovorody as philosophical theology]. Istoriiia relihii v Ukraini. Knyha II Filosofiiia i sotsiolohiia relihii. 31–44. Retrieved from: <https://www.religio.org.ua> > article.*

Oleksyuk, O.M. (2006). *Muzychna pedahohika [Music teacher]. Navchalnyi posibnyk. K.: KNUKIM. 187 s.*

Otych, O.M. (2010). *Pedahohika mystetstva u systemi mystetskykh subdystsyplin pedahohiky [Pedagogy of art in the system of art subdisciplines of pedagogy]. Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka. O.P. Rudnytska [ta in.]; zah. red. O.V. Mykhailychenko, redaktor H.lu. Nikolai. S. 35–67. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706489/1/Otych%20O.pdf>.*

Otych, O.M. (2008). *Pedahohika mystetstva: sutnist ta mistse v systemi nauk pro osvitu [Pedagogy of art: its essence and place in the system of education sciences]. Mystetstvo ta osvita, 2(48), 13–17.*

Padalka, H. (2008). *Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)]. K. : Osvita Ukrainy, 274 s.*

Rebrova, O. (2023). *Teoretychne doslidzhennia khudozhno-mentalnoho dosvidu v proektsii pedahohiky mystetstva [Theoretical study of artistic and mental experience in the projection of art pedagogy]: [monohrafiia]. Druhe vydannia, pererob. i dop. Odesa, PNPU imeni K.D. Ushynskoho, 310 s.*

Rudnytska, O.P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]. Navch. posibnyk. Kyiv.*

Rebrova, O., Lynenko, A., & Rebrova, H. (2023). *Indyvidualne navchalno-tvorche zavdannia u profesiinii pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity mystetskykh ta mystetsko-pedahohichnykh spetsialnostei [Individual educational and creative task in the professional training of higher education applicants in artistic and artistic-pedagogical specialties]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 3 (117). S. 273–288.*

Tarabanov, A.P. (2023). *Chasoprostir fortepiannykh sonat XVIII–XIX stolit u vykonavskii praktytsi [The time-space of piano sonatas of the 18th–19th centuries in performance practice]. (Dys. doktora mystetstva). Kharkiv. Kharkivskiy natsionalnyi universytet mystetstv imeni I.P. Kotliarevskoho.*

Shyp, S. (2023). *Teoriia khudozhnykh styliv [Theory of artistic styles]. Monohrafiia. Sumy. 138 s.*

Yu, Yan. (2023). *Formuvannia khudozhno-obraznykh reprezentatsii maibutnikh bakalavriv muzychnoho mystetstva zasobamy fortepiannykh prohramnykh tvoriv [Formation of artistic and figurative representations of future bachelors of musical art through piano program works]. (Dys. doktora filosofii), Odesa.*

Anu Sööt (2014). *Contemporary Approaches to Dance Pedagogy. The Challenges of the 21st Century. DOI:10.1016/j.sbspro. 2014.01.1167.*

Bonbright, J.M., (1999). *Dance Education 199: Status, Challenges, and Recommendations. Arts Education Policy Review, 101, pp. 33–39.*

Badura-Skoda, P. (2003). *Interpreting Mozart: The Performance of His Piano Pieces and Other Compositions. Routledge.*

Meyer, L.B. (1989). *Style and Music: Theory, History, and Ideology. University of Chicago Press.*

Rosen, C. (1998). *The Classical Style: Haydn, Mozart, Beethoven. W.W. Norton & Company.*



Received: August 08, 2025

Accepted: August 18, 2025

Published: October 21, 2025