

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ
КАФЕДРА МУЗИКОЗНАВСТВА ТА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

«Допущено до захисту»:

Завідувачка кафедри музикознавства та музичної освіти

_____ **ОЛЬГА ОЛЕКСЮК**

Протокол засідання кафедри № ____ від «_____» 2025 р.

Харитонова Тетяна Олександрівна
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ
(КІНЕЦЬ ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Кваліфікаційна робота зі спеціальності

025 «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО»

Освітньо-професійна програма **025.00.01 «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО»**

Науковий керівник:

Олексюк Ольга Миколаївна,

докторка педагогічних наук,
професорка, завідувачка
кафедри музикознавства та
музичної освіти

Київ – 2025

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ	8
1.1 Соціокультурний контекст розвитку освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.).....	8
1.2 Музична освіта в умовах Австро-Угорської та східної імперій: порівняльний аспект	13
1.3 Розвиток музично-освітніх закладів та просвітницьких ініціатив.....	19
РОЗДІЛ 2. ПРОВІДНІ ДІЯЧІ ТА СИСТЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.).....	28
2.1. Видатні постаті української музично-педагогічної думки	28
2.2. Становлення системи музичної освіти та методів викладання....	36
2.3. Регіональні особливості та європейські впливи у формуванні педагогічних підходів	41
РОЗДІЛ 3. МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВПЛИВІВ І НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ	46
3.1 Вплив європейських освітніх традицій на українську музичну педагогіку	46
3.2. Культурно-просвітницькі ініціативи у розвитку музичного виховання	51
Розділ 3.3. Формування національної системи музичної педагогіки в умовах відродження української культури.....	56
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73

ВСТУП

Актуальність теми. Кінець XIX – початок XX століття – доба, коли в Україні закладалися основи національної системи музичної педагогіки. У цей період українські землі були розділені між двома імперіями, і така політична ситуація зумовила дві моделі розвитку музичної освіти: централізовано-уніфіковану на імперсько-тиранічних землях та більш автономну, експериментальну – на західноукраїнських (в межах Австро-Угорщини). За умов жорсткої імперської асиміляції на Наддніпрянщині будь-які прояви української культури в освіті зазнавали утисків (цензура прямо забороняла використання української мови й пісень у школах). Натомість у Галичині й Буковині більш сприятлива мовно-культурна політика австрійської влади дала можливість українській громаді легально розвивати власні освітні ініціативи. Збереження національної ідентичності за допомогою музичного виховання стало насущною потребою: в умовах наступу чужої культури саме музика й пісня виконували роль носія мови, історичної пам'яті та духовних цінностей народу. Ідеї народного виховання, сформульовані видатними педагогами Костянтином Ушинським та Олександром Духновичем, підкреслювали, що освіта повинна спиратися на рідну культуру. Зокрема, Духнович наголошував, що народна пісня – це «голос душі народу», здатний виховувати любов до рідної землі й формувати в дітей національну свідомість. Таким чином, включення фольклору в навчальні програми розглядалося тодішніми просвітителями як ключ до збереження культурної самобутності українців.

Вагомим чинником актуальності теми є й те, що саме в цей період відбувся перехід від поодиноких аматорських ініціатив до системної музичної освіти. Починаючи з 1860–1870-х років, по всій Україні виникають музичні класи, гуртки та перші школи, а на межі століть – учительські семінарії та вищі інституції, які запроваджують спеціалізовані музичні дисципліни. До початку XX ст. сформувалася розгалужена мережа закладів – від сільських «співочих» шкіл і народних домів до консерваторських класів. Важливо, що поряд із

державними структурами все більшу роль відігравали українські громадські організації – товариства «Просвіта», хорові об'єднання «Боян», приватні музичні школи тощо, які готували національні кадри і розробляли власні програми навчання. Отже, означений період заклав фундамент української музично-педагогічної традиції, поєднавши академічні стандарти з народною основою.

Не менш актуальним є питання впливу європейського досвіду. Музична педагогіка в Україні кінця XIX – початку XX ст. розвивалася не ізольовано, а в руслі загальноєвропейських тенденцій. Українські композитори та педагоги переймали передові методики німецьких, австрійських, чеських шкіл, навчалися за кордоном, перекладали іноземні підручники. З одного боку, у частині захопленої імперіалістами України програми музичних училищ копіювали столичні (пітербурзькі) консерваторські взірці, а з іншого – у Галичині орієнтувалися на віденські та празькі стандарти, паралельно вводячи народний компонент до навчання. Європейські моделі давали українським педагогам зразки системності, дисципліни й теоретичної ґрунтовності, водночас привертаючи увагу до значення національного елементу в освіті. Таким чином, вивчення теми дозволяє зрозуміти, як синтез власної фольклорної традиції та європейських методик визначив обличчя української музичної педагогіки.

З огляду на вищезазначене, тема дослідження має велике соціокультурне і наукове значення. Практична реалізація національних ідей в музичному навчанні кінця XIX – початку XX ст. (через видання збірників пісень, створення хорів, спеціальних курсів) стала чинником консолідації нації та піднесення освітнього рівня народу. Цей історичний досвід набуває нового звучання і сьогодні, коли питання збереження культурної ідентичності в освіті є надзвичайно актуальним. Вивчення доробку тогочасних діячів – композиторів і просвітників – дає змогу віддати шану їхнім зусиллям і використати найкращі напрацювання у сучасній педагогіці. Серед ключових постатей періоду слід відзначити Миколу Лисенка, Кирила Стеценка, Миколу

Леонтовича, Олександра Кошиця, Анатолія Вахнянина та інших. Їхня діяльність стала рушійною силою розвитку музичної освіти: від укладання і публікації фольклорних збірників та створення перших підручників – до заснування професійних навчальних закладів і об'єднань. Усі ці аспекти обґрунтовують актуальність обраної теми та потребу її всебічного дослідження.

Об'єкт дослідження. Об'єктом дослідження є історичний процес становлення та розвитку музичної педагогіки в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття, розглянутий у контексті суспільно-освітніх змін даної епохи.

Предмет дослідження. Предметом виступають зміст, форми та провідні тенденції розвитку української музичної освіти зазначеного періоду.

Мета дослідження. Метою роботи є історико-педагогічний аналіз процесу становлення і розвитку музичної педагогіки в Україні кінця XIX – початку XX століття, з'ясування його особливостей, закономірностей та значення в контексті національного відродження і європейського культурного впливу.

Завдання дослідження: *для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань:*

- Проаналізувати соціокультурний і політичний контекст розвитку музичної педагогіки в Україні кінця XIX – початку XX ст., зокрема вплив імперських освітніх політик та національного відродження на становлення музичної освіти.
- Висвітлити внесок видатних українських діячів (М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, О. Кошиця, А. Вахнянина та ін.) у розвиток музично-педагогічної думки й практики, показати їхню роль у створенні національної школи музичної освіти.
- Дослідити формування системи музичної освіти (інституцій та навчальних програм) у зазначений період, простежити еволюцію методів

викладання музичних дисциплін – від початкових шкіл і гуртків до семінарій та перших консерваторій.

- З'ясувати характер і напрями впливу європейського досвіду на українську музичну педагогіку (запозичення методик німецьких, австрійських, чеських шкіл; діяльність іноземних фахівців і навчання українців за кордоном).
- Визначити особливості інтеграції українського фольклору в освітній процес та значення народнопісенної традиції у професійній підготовці музикантів і вчителів того часу.

Методи дослідження. Для реалізації мети використано комплекс методів: історичний та історико-порівняльний методи (для визначення хронології подій і порівняння розвитку в різних регіонах); біографічний метод (для аналізу життєвого шляху і педагогічної діяльності провідних діячів); метод аналізу джерел (опрацювання архівних документів, старих підручників, нотних збірників, періодики); а також культурологічний підхід (для інтерпретації музичної педагогіки як частини національного культурного процесу). Застосування цих методів у поєднанні забезпечило всебічне й об'єктивне дослідження теми.

Наукова новизна. У дослідженні здійснено цілісне висвітлення музично-педагогічних процесів в обох частинах України кінця XIX – початку XX ст. (Наддніпрянщині та Галичині) у єдиному порівняльному ключі. Вперше залучено і проаналізовано широке коло джерел тієї епохи – архівні матеріали, рідкісні підручники, пресу та спогади сучасників – для реконструкції освітніх практик та методик. На основі цього уточнено роль провідних діячів і установ у формуванні національної музичної освіти. Новизна роботи проявляється й у міждисциплінарному підході: поєднано історичний, педагогічний та культурологічний аналіз, що дало змогу всебічно висвітлити унікальне явище становлення української музичної педагогіки на зламі століть.

Практична значущість. Результати роботи мають важливе практичне значення. Узагальнений історичний досвід становлення української музичної

педагогіки може бути використаний при розробці сучасних навчальних програм, підручників і посібників з методики музичного виховання – з метою посилення в них національно-культурного компонента. Матеріали дослідження стануть у пригоді викладачам музично-педагогічних дисциплін, зокрема при викладанні курсів з історії педагогіки, історії музичної освіти та етномузикології. Висновки та фактичні дані роботи можуть слугувати підґрунтям для написання науково-методичних рекомендацій, створення музеєфікованих експозицій, присвячених видатним педагогам-музикантам, а також для збереження і популяризації народнопісенної спадщини у сучасному освітньому просторі. Таким чином, дослідження сприятиме розвитку наступності в національній музичній освіті та зміцненню культурної ідентичності через педагогічну практику.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків. Загальний обсяг роботи без урахування списку використаних джерел – 72 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ

1.1 Соціокультурний контекст розвитку освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.)

Наприкінці XIX століття українські етнічні землі перебували у складі двох імперій – російської (надалі – «східної імперії» або «східно-тиранічної імперії») та Австро-Угорської. Цей розподіл мав визначальний вплив на характер освітніх реформ, розвиток мовної політики та культуру загалом, зокрема й музично-педагогічний простір.

Наддніпрянська Україна, що входила до складу східної імперії, зазнавала політики жорсткої асиміляції. Після видання Валуєвського циркуляра (1863) й Емського указу (1876) державна цензура заборонила видання українською мовою як літературної, так і шкільної літератури. Це позначилося на шкільній практиці – обов'язкове викладання велося російською, а елементи національної культури йшли «підпільно» через приватні гуртки та читальні.

Водночас державні реформи східної імперії 1863-1884 років створили єдину мережу початкових парафіяльних і повітових шкіл та середніх навчальних закладів (гімназії, ліцеї), які мали у своєму курсі обов'язкові уроки співу та музики. Така «секуляризація» освіти формально відкривала доступ до музичної грамотності й мистецтва, але програми залишалися уніфікованими й далекі від національних традицій. Більшість учителів-музикантів отримували підготовку у столичних і центральних навчальних закладах, де панував консервативно-класичний канон музичної освіти [17, 18].

Церква відігравала велику роль у музичному вихованні селянства: у парафіяльних недільних школах діти вчилися співати духовні піснеспіви за київськими традиціями Києво-Печерської лаври, а монастирські хори виконували роль центрів фахового підвищення кваліфікації регентів [56]. Такий дуалізм – світська школа загального типу з елементами «суспільної»

музики й церковна семінарія з поглибленою хоровою підготовкою – визначив подальший шлях музичної педагогіки.

На відміну від Наддніпрянщини, Галичина й Буковина зазнали менш жорстких цензурних обмежень. Після Австро-угорського компромісу 1867 року крайовий сейм Галичини отримав право формувати власні освітні програми. Хоч польська та німецька мови в середніх школах все ще домінували, у сільських початкових школах дедалі ширше впроваджувалося навчання українською.

Культурно-освітні товариства «Просвіта» та «Народний Дім» стали осередками національного музичного виховання. Вони організовували недільні й вечірні курси гри на фортепіано, сольфеджію, народного співу та хорової практики [67]. До початку XX століття у східній Галичині діяло понад 500 «Народних Домів», де відбувалися громадські концерти, репетиції аматорських хорових колективів і теоретичні лекції з музичної педагогіки [16].

Університети та гімназії Львова, Чернівців, Перемишля теж мали музичні кафедри й факультативи, але справжню методичну новацію принесли курси при «Просвіті», які поєднували європейські методи (за зразком Віденської консерваторії) з українською народною традицією. Така «гібридна» система дала першу генерацію педагогів, здатних викладати музичну теорію й практику з урахуванням національної специфіки [51, 52].

У другій половині XIX століття в Україні сформувався потужний суспільно-культурний рух — національне відродження, яке стало однією з головних рушійних сил оновлення музичної педагогіки. Цей процес мав кілька взаємопов'язаних складових: ідеологічно-теоретичну (концепції «народності» освіти), практичну (фольклорні пісенні збірники, курси та гуртки) і соціальну (усвідомлення музики як чинника національної ідентичності).

Концепція «народності» у педагогіці, запроваджена Костянтином Ушинським і розвинена Олександром Духновичем, стала основою для музично-освітніх реформ. Ушинський наголошував, що виховання має виходити з духу й традицій конкретного народу, а не нав'язувати чужі моделі:

«Педагогіка народу тим більше народна, чим ближча до його способу життя й духовних потреб».

Духнович підкреслював, що народна пісня є ключовим засобом естетичного виховання: вона не лише розвиває музичний слух і почуття ритму, а головне — формує національну свідомість і почуття солідарності з народом. За його словами, «народна пісня — це голос душі народу, вона здатна виховувати в дітях любов до рідної землі й людей, зігріти серце теплом спільної пам'яті».

У результаті цих теоретичних засад у навчальних програмах початкових і середніх закладів з'явилися пісні з українського фольклору. Навчальні посібники почали включати збірники автентичних народних мелодій та вправи на їх опанування, а підручники з сольфеджіо часто ілюстрували основні музичні поняття прикладами з народної творчості.

На практиці «народність» реалізовувалася через кілька ключових ініціатив:

1. Фольклорно-пісенні збори та видання. Наприкінці XIX — на початку XX ст. виходять друком збірники народних пісень під редакцією Миколи Лисенка, Кирила Стеценка, Олександра Кошиця. Ці видання розповсюдилися серед шкіл і гуртків «Просвіти», ставши матеріалом для учительських курсів і репетицій самодіяльних хорових колективів [38].

2. Курси та гуртки при «Просвіті». У Львові, Коломиї, Чернівцях організовувалися курси сольфеджіо і фортепіано, на яких викладали методику навчання народної пісні. Для багатьох селянських учителів це був єдиний шанс отримати музичну кваліфікацію й дізнатися про сучасні педагогічні технології, що поєднували ноти з поступовим розбором мелодії та тексту пісні [38].

3. Хорові школи в духовних семінаріях. На Наддніпрянщині, попри утиски, семінарії при єпархіях зберігали традицію викладання церковного співу. Проте на початку XX ст. в програми семінарій почали активно включати й українські народні пісні як засіб розвитку музичного слуху та виразності

співу у регентів — майбутніх керівників церковних хорів і шкільних вокальних класів.

4. Аматорські хорові колективи. У містах і селах при «Народних домах» формувалися хори, які репетировали народний репертуар. Ці колективи не просто популяризували пісні — вони наочно демонстрували педагогічну цінність колективного співу: учасники вчилися слухати одне одного, тримати звучання та передавати стилістику автентичного виконавства.

Черкасов у монографії «Становлення музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991)» виокремлює ранній етап, коли формувалися принципи та етапи засвоєння народної музики в школі:

- Вступний етап — знайомство з короткими музичними зразками, активне сприйняття мелодії на слух;
- Аналітичний етап — розбір форми пісні, її текстової та ритмічної структури;
- Практичний етап — колективне й сольне виконання, акцент на виразності, динаміці та темпі згідно з етнографічними особливостями регіону [67].

Поширення народнопісенного навчання не тільки збагачувало музичні програми, але й слугувало засобом соціальної та національної мобілізації. Учителі, які освоювали методики, ставали агентами національної культури: вони привозили в найвіддаленіші села збірники пісень, проводили репетиції, навчали селян читати ноти й розуміти музичні символи. Дотепер у багатьох регіонах пам'ятають перших «хормейстерів-народників», які відродили забуті традиції і започаткували регулярну музичну освіту серед селянства [16].

У містах же активний музичний самодіяльний рух стимулював появу народних училищ і музичних товариств. На Наддніпрянщині виникло два паралельні музичні навчальні напрями: Київське музичне училище при Київському відділенні ІРМТ (засн. 1868) та «Союз співацьких та музичних товариств» із власним музичним закладом (засн. 1903). Обидва заклади від

початку XX ст. почали інтегрувати до своїх програм елементи народної музики. У 1913 році в музичних закладах розширено курси хорового співу та введено класи духових інструментів; у 1924 році на базі консерваторії запроваджено клас народних інструментів; у 1938 році остаточно сформована кафедра народних інструментів, яка істотно посилила роль фольклору в професійній музичній освіті. [17,18].

Фактор національного відродження заклав міцний фундамент для української музичної педагогіки:

- Ідеологічна база — концепція «народності» освіти, що вимагала адаптації навчальних програм до національних традицій;
- Практична реалізація — видання фольклорних збірників, курси в «Просвіті», співочі класи у семінаріях;
- Методична систематизація — перші підручники й методики з навчання народної музики;
- Соціальний імпульс — музика як засіб національної єдності і соціальної мобілізації.

Саме завдяки цьому комплексному підходу українська музична педагогіка на початку XX століття вже мала чітку орієнтацію: поєднувати європейські методи викладання з живою традицією народного мистецтва, виховуючи в учнів не лише технічні навички, а й глибоку національно-культурну самосвідомість.

У другій половині XIX століття музична освіта почала сприйматися не лише як культурний атрибут, а й як засіб соціального піднесення. Для дітей із селянських і робітничих родин навчання гри на інструменті або в хорових студіях «Просвіти» відкривало перспективи на участь у міському культурному житті, конкурси та співи товариств, а згодом — можливість вступу до професійних музичних училищ і консерваторій [56].

Разом із тим брак державної фінансової підтримки початкових шкіл у селах обмежував масштаби музичного виховання поза містами. Саме завдяки

громадським ініціативам і меценатам (зокрема, родинам Галаганів і Терещенків) відкривалися музичні класи при середніх закладах, де викладачі часто працювали на громадських засадах або за невисоку плату [17, 18].

Політичний розподіл українських земель між двома імперіями зумовив дві моделі розвитку музичної педагогіки: централізовану й уніфіковану — в Наддніпрянщині, та більш автономну й експериментальну — у Галичині й Буковині. Незважаючи на імперські заборони, національне відродження, громадські просвітницькі рухи й церкви створили ґрунт для зародження системи музичної освіти, що поєднувала європейські методи з українською народною традицією. Саме ці передумови пізніше дозволили сформувати власну національну систему музично-педагогічної освіти в незалежній Україні.

1.2 Музична освіта в умовах Австро-Угорської та східної імперій: порівняльний аспект

У контексті наприкінці XIX – на початку XX століття східна імперія виступала не лише великим адміністративним утворенням, а насамперед жорстким ідеологічним апаратом, який цілеспрямовано витісняв національні культурні практики з освітнього простору. Музична педагогіка українців у Наддніпрянщині опинилася в умовах системної асиміляції, уніфікації та свідомого блокування будь-якого прояву «непотрібного» фольклорного матеріалу.

Після Валуєвського циркуляру 1863 р. та особливо після Емського указу 1876 р. українська мова набула в офіційній політиці статусу «небезпечного» елементу. Цензурні органи вбачали в національному фольклорі загрозу імперській єдності, тому суворо заборонили використання українських пісень на уроках музики, навіть у недільних школах при церквах [17, 18]. Це рішення фактично обірвало зв'язок поколінь: діти втратили можливість вивчати народні наспіви в школі й вимушені були звертатися до таємних гуртків

«Просвіти» або приватних музичних занять, якщо прагнули зберегти національну традицію [38].

Реформа Міністерства народної освіти 1884 р. задекларувала створення єдиної мережі початкових та середніх шкіл. Проте ця централізація виявилася інструментом уніфікації змісту: державні навчальні плани містили обов'язкові уроки співу, але виключно з репертуару російських духовних і патріотичних творів [16]. З українською піснею взагалі не працювали, а західноєвропейська музика подавалася переважно у формі переказів із докорами в «занепад моралі» чужих народів. Таким чином імперський освітній апарат фактично ліквідувало будь-який національний компонент у художньо-естетичних дисциплінах.

Незважаючи на гучні звіти про «освітню турботу» імперської адміністрації, бюджетні асигнування на початкові школи в українських губерніях були мінімальними: часто не вистачало навіть на придбання нотних збірників чи банальних музичних інструментів [67]. Відповідно, музичні класи в селах існували лише за рахунок зборів батьків або приватних пожертвувань меценатів. Така «подяка» від держави призвела до того, що більшість учнів українських шкіл ніколи не тримали в руках акордеона, скрипки чи навіть простого дитячого ксилофона.

Хоч 1868 р. при Київському відділенні Імператорського музичного товариства й було засновано Київське музичне училище, його робота проходила під жорстким контролем столичний центра. Програми складалися за зразком столичної та центральної консерваторій і не передбачали навіть мінімального курсу української музики або фольклору. Більш того, кандидатів на навчання ретельно відбирали за «лояльністю до імперії», що виключало активістів національного руху. Як наслідок, багатьом талановитим молодим музикантам доводилося емігрувати до Західної України чи шукати приховані курси в українських громадах [17, 18].

Наслідком цієї цілеспрямованої політики стало гальмування розвитку широкої мережі музичної освіти серед українського селянства та дрібної

міщанської молоді. Тільки в містах обмежена кількість родин могла дозволити собі приватні уроки гри на інструментах, але й там заборони влади метрополії й постійний страх перед інспекціями робили відкриті національні ініціативи неможливими. Відсутність державної підтримки призвела до появи «тіньових» форм навчання — таємних гуртків і репетицій, де на приватних квартирах дбайливо передавалися ноти Лисенка та записи народних пісень [2].

Система освіти в східній імперії перетворилася на дієвий інструмент асиміляції: уніфіковані програми, мовна цензура, брак ресурсів і монополія імперських методик приборкували національну творчість і гальмували формування музичної педагогіки з українським обличчям. Цей репресивний контекст тільки загострив потребу звертатися до альтернативних форм навчання та підсилювати зв'язок із західноукраїнським досвідом, який від душі розвивався поза межами «привілей» імперської адміністрації.

Натомість у Галичині та Буковині, що входили до складу Австро-Угорщини, українська громада отримала значно ширші можливості для культурного й освітнього розвитку. Хоч імперія Габсбургів також прагнула зберегти контроль над різними етносами, її політика щодо мовної й освітньої автономії створила унікальний ґрунт для народного відродження музичної педагогіки.

Після австро-угорського компромісу 1867 р. крайові сейми Галичини та Буковини здобули право формувати низку освітніх програм. Це відкрило дорогу для легального викладання через українську мову у селах: до кінця XIX ст. українські народні школи вже працювали офіційно, хоча в містах середня освіта переважно велася польською та німецькою мовами [67]. Таке рішення дало змогу вчителям упроваджувати у програму елементи місцевого фольклору, а громадам — формувати власні навчальні курси й видання.

У сільських «народних школах» (одно- чи двокласних, зазвичай без державного фінансування) крім базових грамотності та рахунку вивчали народні пісні та прості інструментальні мелодії. Викладачі користувалися передруками фольклорних збірників Лисенка, Стеценка й Кошиця, що

поширювалися через «Просвіту» й місцеві бібліотеки. Тут уперше формувалися гуртки за інтересами: діти навчалися сольфеджіо за народними наспівами, вчилися інтерпретувати ритмічні й ладові особливості локальної традиції [16].

У містах середня освіта здійснювалася на засадах австрійських стандартів: у гімназіях і реальних училищах долю музики визначали польські та німецькі методики. Лише наприкінці XIX ст. з'явилися обов'язкові години співу й сольфеджіо в держпрограмах. Проте паралельно діяли громадські курси при «Просвіті» й «Народних домах», які фактично виконували роль музичних факультативів зі значно ширшим національним компонентом. На таких курсах навчалися майбутні вчителі музики, отримуючи методики поєднання європейської теорії з українським фольклором [51, 52].

До початку XX ст. в Австро-Угорщині не існувало державних спеціалізованих училищ для підготовки музикантів-педагогів на українських землях. Найважливішу роль відігравала Львівська консерваторія, відкрита 1903 р. при Інституті музики і драми ім. М. Лисенка. Тут уперше в офіційних програмах передбачили курси народної пісні, етномузикології та методики її викладання поряд із класичним класом фортепіано та сольфеджіо. Випускники цієї консерваторії стали першими «профільними» педагогами, які по-справжньому розуміли, як поєднати педагогічні норми Віденської школи зі специфікою українського фольклору [67].

Головними агентами музичного ренесансу були культурно-просвітницькі товариства:

- Товариство «Просвіта» (від 1868 р.) — організовувало недільні та вечірні курси гри на фортепіано, сольфеджіо й народного співу; випускало власні посібники й збірники пісень; фінансувало закупівлю нотних видань для шкільних бібліотек [67].
- «Народні доми» — культурно-освітні осередки у містах і селах, які налічували понад 500 філій до 1900 р. У їхніх стінах працювали хорові

колективи, аматорські оркестри, студії драматичного мистецтва та курси лекцій з музичної педагогіки. Саме тут відбувалися публічні концерти українських хорів із репертуаром народних пісень і обробок Лисенка [16].

Хоч держава Австро-Угорщини не виділяла окремих коштів на українські школи, місцеві крайові уряди та громади забезпечували обладнання початкових і середніх закладів шляхом пожертв та зборів. Значну роль відігравали меценати (родини Галаганів, Терещенків), які жертвували на інструменти, органи, фортепіано та друк нотних збірників. Це дозволяло «Просвіті» та «Народним домам» проводити навчальні заходи без значних матеріальних обмежень [17, 18].

Викладачі «Просвіти» активно запозичували методики з Віденської консерваторії та Грацької музичної академії, адаптуючи їх до українського контексту. У підручниках з сольфеджіо й теорії музики почали включати народнопісенні вправи, а в практичних заняттях — аналіз ладової структури автентичних пісень. Це дозволило сформувати унікальну методику, спрямовану на розвиток музичного слуху через «живий» матеріал народного мистецтва [51, 52].

Східно-тиранічна й австрійська моделі підготовки викладачів музики різнилися як за змістом, так і за філософією:

	Східна тиранія	Австро-Угорщина
Методологія	<i>Консервативна, базована на її «столичних» школах; національні елементи ігнорувалися</i>	<i>Інноваційна, поєднує віденські та українські народні методики; заохочувалося включення фольклору</i>
Доступність	<i>Обмежена: набір на спеціалізовані курси регламентувався імперією; переважно для міської еліти</i>	<i>Відкрита: курси при «Просвіті» та «Народних домах» працювали для широких верств суспільства</i>
Автономія викладання	<i>Нульова: програми й навчальні плани затверджувалися центральним міністерством</i>	<i>Висока: крайові сейми Галичини й Буковини могли коригувати освітні програми за рекомендаціями громадських організацій</i>
Ресурси	<i>Мінімальні: жодної державної підтримки інструментів чи нотних фондів у селах</i>	<i>Середні: при фінансуванні з місцевих бюджетів і пожертвувань громади забезпечували обладнання й посібники</i>

Імперія зла, прагнучи зберегти культурну гегемонію, цілеспрямовано приборкувала розвиток музичної педагогіки українців, переводячи її у формат уніфікованої системи без жодного натяку на національність. Натомість у межах Австро-Угорщини українці змогли скористатися вікном можливостей, створеними «Просвітою», «Народними домами» та львівською консерваторією, щоб закласти підвалини справді національної музичної освіти. Саме ці різні підходи визначили подальший шлях формування української системи музичної педагогіки: від штучної уніфікації до свідомого поєднання європейських методів із насиченою народною традицією.

1.3 Розвиток музично-освітніх закладів та просвітницьких ініціатив

У період кінця XIX – початку XX століття українська музична педагогіка формувалася не лише в межах державних шкіл, а й завдяки двом провідним інституціям суспільного життя — Церкві та мережі громадських просвітницьких організацій. Ці структури виконували ключові функції: зберігали давні традиції співу, передавали їх у нових умовах, створювали кадри майбутніх музичних педагогів і прокладали шляхи для широкого популяризації музичного мистецтва серед різних верств населення.

Віддавна Церква була не лише релігійним, але й культурно-освітнім центром українців. Уже у XVII столітті при Києво-Печерській лаврі створили школу церковного співу, де ченці оволодівали мистецтвом багатоголосного виконання. Ця традиція передавалася через покоління:

- Києво-Печерська лавра формувала кліриків-регентів, які потім несли знання богослужбових наспівів до парафій у різних губерніях. Цей «ланцюг» учнів-викладачів забезпечив поширення київської хорової школи по всій Наддніпрянщині [56].
- Парафіяльні недільні школи при церквах учили дітей елементарному музичному письму й співу псалмів уже з 1–2-го класу. Хоч

програма була обмежена, вона заклала базу ритму, інтонування та колективного виконання [17, 18].

Наприкінці XIX століття, попри посилення секуляризації освіти, церковні співочі класи при семінаріях і духовних школах залишалися осередками вдосконалення вокально-теоретичних навичок. Регенти, які пройшли таку підготовку, ставали не лише духовними хористами, а й викладачами музики в світських школах, несучи з собою практику багатоголосого співу і елементи ладознавства [17, 18, 56].

Монастирі та духовні навчальні заклади на Наддніпрянщині відігравали роль «консерваторій до консерваторій»:

1. Музичні школи в семінаріях. В Одесі, Харкові, Полтаві при духовних семінаріях діяли хорові відділи, де викладали сольфеджію, церковний розспів та основи органного супроводу. Ці класи готували регентів — керівників церковних хорів і одночасно майбутніх шкільних учителів музики [56].

2. Стратегічні переміщення ченців-педагогів. Лаврські ченці регулярно відряджалися до інших губерній як експерти з вокалу та теорії. Ці «викладацькі релокації» сприяли уніфікації церковного співу, але й заклали основи для подальшого створення світських музичних закладів із кадрами, натренованими в кремлівсько-київській традиції [17, 18].

Усе це зберегло й розвило високий рівень вокального мистецтва, навіть коли державна школа ставила лише «обов'язковий» урок співу з мінімальними цілями.

Хоч ІРМТ було імперською структурою, її філії на українських землях відіграли суперечливу роль:

- Київське відділення (1863) — під егідою ІРМТ створено осередок професійного музичного життя, де проводилися концерти, лекції та майстер-класи європейських викладачів [67].

- Київське музичне училище (1868) — відкриття училища дало шанс молодим музикантам здобути профільну освіту. Проте викладацькі програми були орієнтовані на репертуар столичної консерваторії, без урахування українських традицій [67, 51].

Незважаючи на імперські обмеження, сам факт існування ІРМТ-філії та училища розширив мережу професійних зв'язків, відкрив випускникам телеграфічні контакти з провідними європейськими музичними колами.

В Австро-Угорщині і навіть у Наддніпрянщині, попри репресії, виникали автономні українські спільноти, які свідомо використали музику як інструмент національного відродження:

- «Просвіта» (Львів, 1868).
 - Організовувала народні читальні, де розповсюджували фольклорні збірники Лисенка, Стеценка, Кошиця.
 - Проводила курси сольфеджіо, фортепіано та народного співу, до яких допускали навіть селянських учителів за символічну плату [16].
 - Запускала аматорські хори, де розучували обробки народних пісень і хорову класичну літературу з українською ідентифікацією [17, 18].
- «Народні доми» (з 1849)
 - Перший «Народний Дім» у Львові став прототипом осередків по всій Східній Галичині, де діяли хорові та інструментальні гуртки, вистави й лекції з музичної педагогіки [67].
 - До 1900-х рр. їх було понад 500; вони працювали як безкоштовні культурні центри, відкриті для широкого загалу [16].
- Клуби «Рідної школи»
 - У селах Наддніпрянщини нелегально діяли курси народної пісні підпільних «рідношкільних» гуртків. Участь у них дозволяла вчителям долучатися до секретних зборів, де відпрацьовувалися методики викладання української музики [56].

Поступово між Церквою та «Просвітою» намітилася коаліція інтелектуалів-педагогів, які поширювали методи фольклорного навчання:

- Викладачі духовних семінарій читали лекції в «Просвіті» про ладову будову народних наспівів та історію церковного розспіву.
- У «Народних домах» виступали регенти-ченці з концертами духовних піснеспівів, що знайомило світську аудиторію з багатством церковної традиції [17, 18].
- Об'єднувалися методи навчання сольфеджію й хорового письма з обох сфер, де духовні та народні взірці трактувалися як рівноцінні джерела музичного розвитку.

Комбінація церковної строгості та громадського ентузіазму дала такі результати:

1. Кадрова база. Завдяки семінаріям і «Просвіті» з'явилися перші фахові вчителі музики, які знали і церковний, і народнопісенний репертуар.
2. Методичні напрацювання. Підручники з сольфеджію та узагальнили досвід обох сфер, заклавши підвалини для консерваторських курсів.
3. Соціальний імпульс. Широке залучення селянства й міщанства до аматорських хорів і музичних гуртків сприяло формуванню музичної культури на масовому рівні.

Церква та громадсько-просвітницькі організації діяли як два крила одного процесу: перші — зберігали й передавали давню традицію церковного співу, другі — поширювали національний фольклор і сприяли організації широких освітніх програм. Їхня кооперація заклала міцний фундамент для подальшого формування української музичної педагогіки як галузі, що поєднує духовні та народні джерела в єдину систему навчання.

У розглянутий період в українських етнічних землях сформувалася мережа різнопрофільних закладів, у яких поєднувалися як загальноосвітня підготовка, так і професійна музична освіта. Ці установи поділялися на кілька основних категорій:

- Загальноосвітні школи (початкові й середні) з музичними програмами
- Приватні гімназії, інститути шляхетних дівчат і пансіони
- Спеціалізовані музичні училища
- Духовні семінарії та співочі класи при монастирях
- Народні доми та аматорські музичні студії
- Консерваторії і вищі музично-педагогічні інститути

Кожен із цих типів закладів мав свою специфіку організації, програму та роль у підготовці майбутніх музичних педагогів і виконавців.

Парафіяльні однокласні школи та повітові двокласні училища у Наддніпрянщині залишалися основними осередками початкової освіти. Хоч основна мета цих закладів полягала у формуванні навичок письма-читання й рахунку, програма передбачала й елементарний курс музики — переважно співу псалмів та релігійних гімнів.

- Методика викладання. На уроці співу діти вчилися читати ноти в простих тональностях (до мажор/ля мінор), виконували багатоголосні наспіви під акомпанемент регента або вчителя-церковнослужителя [17, 18].

- Ресурси. Через брак державного фінансування школи користувалися збірниками релігійних творів і примітивними інструментами (трещітки, дитячі ксилофони), іноді — простими гармонічними акордеонами, наданими парафіями за рахунок пожертв прихожан.

- Соціальна роль. Ці заклади готували перше покоління дітей, що мали початкові музичні навички, та створювали попит на подальше навчання у спеціалізованих класах.

Гімназії, реальні училища та колегіуми, поширені й у Наддніпрянщині, й у Галичині, вводили в навчальний план від 1 до 2 годин на тиждень музики: сольфеджіо, хоровий спів, іноді — гру на фортепіано.

- Гімназії Наддніпрянщини. Державні програми кінця XIX – початку XX ст. зобов’язали гімназії запровадити обов’язковий спів у групах до 25 учнів, відкрили факультативні класи сольфеджіо. Однак педагогів-фахівців не вистачало: викладацький склад часто формували з випускників духовних семінарій або колишніх регентів [16].

- Реальні училища Галичини. У містах Львова й Чернівців музичні відділи працювали за австрійськими стандартами, але «народні доми» давали можливість студентам додатково займатися народнопісенними практиками [51, 52].

- Колегіуми та ліцеї. Для дітей зі шляхетних родин були спеціалізовані ліцеї, де музично-естетичні предмети мали підвищену кількість годин, у тому числі обов’язкові уроки фортепіано та вокалу.

Приватні заклади, зокрема Київський інститут шляхетних дівчат (1838) та подібні пансіони у провінційних містах, пропонували розширений курс музики як ознаку «рости» та культурності:

1. Програма. Фортепіано, сольфеджіо, гармонія, історія музики, іноді — уроки художнього співу [18].

2. Викладачі. Здебільшого запрошені спеціалісти з консерваторій столичний центра і Відня; учні мали змогу відвідувати майстер-класи запрошених виконавців.

3. Соціальний прошарок. Це були діти дворянства та заможної міщанської еліти — майбутні покровителі музичного мистецтва, що стимулювало спонсорування громадських музичних ініціатив.

Перші музичні училища відкрилися в Наддніпрянщині за ініціативою Імператорського музичного товариства:

- Київське музичне училище (1868). Курси: сольфеджіо, музична теорія, гармонія, інструментальні класи (фортепіано, скрипка, вокал) [67]. Метою закладу була підготовка диригентів хору та оркестру, викладачів музики в гімназіях і духовних школах. Проте діяла заборона на викладання українських народних пісень, навчальна програма строго заснована на класичних зразках столичної консерваторії.

- Одеса, Харків, Херсон. За аналогічними моделями з'явилися філії училищ ІРМТ, що забезпечило регіональний охоплення, проте завжди у рамках імперських стандартів.

Духовні семінарії і співочі класи при монастирях були традиційними осередками музичної освіти:

1. Програми. Сольфеджіо за старими пропозиційними системами, участь у виконанні багатоголосого богослужбового репертуару, початкові заняття з органа [56].

2. Кадрова роль. Випускники ставали регентами — керівниками парафіяльних хорів і часто отримували класи в світських гімназіях.

3. Монастирі. Києво-Печерська лавра, Почаївська лавра та інші великі обителі передавали традиції співу через «ланцюг майстер–учень», що гарантувало збереження якості виконання.

Народні доми у Галичині й Буковині стали передовою ланкою музичного просвітництва:

1. Структура. Кожний будинок мав хоровий зал, музичну бібліотеку, інструменти для гуртків.

2. Діяльність. Регулярні репетиції аматорських хорів, оркестрів (філармонії «Просвіти»), курси сольфеджіо і фортепіано; відкриті концерти народних ансамблів [16].

3. Вплив. Забезпечили масовий попит на музичну освіту, готуючи майбутніх учителів у селах та містах.

Початок ХХ століття дав дві ключові вищі установи:

- Інститут музики й драми ім. М. Лисенка у Львові (1903). Перший на західноукраїнських землях вищий заклад із курсами народної пісні, етномузикології та методики викладання [67]. Програми поєднували європейську теорію з українським фольклором, сприяючи формуванню кафедри народної музики.

- Київська консерваторія (1913). Заснована на базі Київського музичного училища; з ініціативи М. Лисенка й К. Стеценка ввела курси теорії, історії музики та методики навчання, зокрема з українського народного репертуару [17, 18]. Стала осередком підготовки національних професійних кадрів — викладачів вищої та середньої школи, диригентів і теоретиків.

Підсумовуючи виклад у попередніх підрозділах, можна виокремити п'ять ключових чинників, які стали безпосередніми передумовами для кристалізації національної системи музичної педагогіки в Україні:

1. Стандартизація та книгодрукування нотної грамоти. Завдяки зусиллям перших видавців з'явилися перші друковані посібники з сольфеджіо та нотної грамоти. Це уніфікувало навчальні матеріали й забезпечило єдиний «мовний код» музичного письма в усіх типах закладів — від народних шкіл до музичних училищ.

2. Інтеграція музики в підготовку вчителів початкової школи. Вчительські семінарії наприкінці XIX — на початку XX ст. відкрили окремі класи сольфеджіо й хорового диригування (законодавчі акти 1899–1902 рр.). Зокрема, Чернівецька вчительська семінарія впровадила першу спеціалізацію «викладач музики», забезпечивши системну підготовку кадрового резерву для українських шкіл.

3. Національна освітня політика та методичні рекомендації УНР (1917–1920) частково запровадила державні навчальні плани з обов'язковими годинами народнопісенного репертуару, сольфеджіо й хорового співу.

4. Міжнародний обмін та адаптація європейських методик Відрядження українських педагогів на стажування до Відня, Берліна, Праги дозволило запозичити передові європейські техніки викладання й адаптувати їх до українських реалій, поєднавши класичну основу з народними традиціями.

Ці взаємопов'язані чинники — уніфікація нотних ресурсів, системна підготовка вчителів, професійна комунікація, національна політика й міжнародний обмін — створили комплексну основу для перетворення розрізнених освітніх ініціатив на єдину національну систему музичної педагогіки. Саме вони зумовили подальший стрімкий розвиток теорії й практики музичної освіти в Україні в міжвоєнний період і стали фундаментом для сучасної школи музичного виховання.

РОЗДІЛ 2. ПРОВІДНІ ДІЯЧІ ТА СИСТЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Наприкінці XIX – на початку XX століття формування української музичної педагогіки пов'язане з діяльністю видатних композиторів та педагогів, які не лише творили музику, а й закладали основи національної системи освіти. Серед них – як митці Наддніпрянської України, так і Галичини та Буковини. Розглянемо біографічні дані та внесок найважливіших постатей цього періоду.

2.1. Видатні постаті української музично-педагогічної думки

Микола Лисенко (1842–1912) – центральна постать української музичної педагогіки, який заклав основи національної композиторської та освітньої школи, поєднавши європейський професіоналізм із народною основою. Здобувши ґрунтовну освіту в Лейпцизькій консерваторії (1867–1869), він засвоїв системний академічний підхід до вивчення музики.

Не сприймаючи освітню політику імперії, що ігнорувала українську культуру, Лисенко у 1904 році заснував у Києві власну приватну Музично-драматичну школу. Це був перший в Україні вищий мистецький заклад, де викладання велося українською мовою, а навчальні програми будувалися на національній спадщині, включаючи унікальний для того часу клас гри на бандурі. Серед випускників школи були майбутні провідні діячі Кирило Стеценко та Олександр Кошиць.

Лисенко розробив новаторську методику, починаючи уроки фортепіано не з абстрактних вправ, а зі співу українських дитячих пісень, що дозволяло учням органічно поєднувати технічне навчання з рідним культурним середовищем.

Він також був активним організатором музичного життя: разом з Олександром Кошицем створив хорове товариство «Київський Боян» (1905) та укладав збірники українських народних пісень, які стали методичною базою для вчителів. Його діяльність була формою культурного спротиву асиміляції та

заклала фундаментальні основи української музичної педагогіки: поєднання академізму з «народністю», створення першої професійної національної школи та виховання цілої плеяди українських митців [2].

Сидір Воробкевич (1836–1903) – одна з найяскравіших постатей західноукраїнського культурного відродження, який поєднував у собі діяльність православного священника, композитора, поета і, що найважливіше, педагога та громадського діяча. Його діяльність мала вирішальне значення для становлення системної музичної освіти на Буковині та в Галичині.

Музичну освіту Воробкевич удосконалював у Віденській консерваторії, що дозволило йому ознайомитися з передовими європейськими методиками. Повернувшись до Чернівців, він працював викладачем співу в гімназії та духовній семінарії, де розробив унікальну освітню модель, що поєднувала традиційні церковні наспіви з народними мелодіями.

Найбільшим внеском Воробкевича у педагогіку стало створення перших україномовних навчальних посібників з музики. Його «Збірник пісень для початкових і середніх шкіл» та «Співаник для народних шкіл» стали методичною основою для вчителів, оскільки викладали нотну грамоту на прикладі українського фольклору, стандартизуючи навчання рідною мовою [28].

Паралельно з викладацькою роботою Воробкевич активно займався просвітництвом, очолюючи у Чернівцях товариство «Руська Бесіда», де організовував хори, лекції та концерти. Його діяльність заклала фундамент для національної музичної педагогіки в Західній Україні, ставши «мостом» між австрійськими методиками та українською фольклорною традицією.

Анатоль Вахнянин (1841-1908) – один із ключових діячів національного відродження в Галичині, який увійшов в історію передусім як видатний організатор музичної освіти. Поєднуючи таланти композитора, диригента, письменника та політичного діяча, він заклав інституційні підвалини для розвитку української педагогіки.

Його діяльність розпочалася зі співзаснування та керівництва товариством «Просвіта» (1868), яке перетворилося на потужний інструмент масового культурного виховання через мережу читалень, хорів та музичних гуртків. Він також ініціював створення хорового товариства «Боян» у Львові, що сприяло формуванню української професійної музичної сцени.

Найвагомішим досягненням Вахнянина стало заснування Вищого музичного інституту ім. Миколи Лисенка у Львові (1903) – першої україномовної консерваторії на західноукраїнських землях. Структура інституту відповідала європейським зразкам, проте його унікальність полягала у введенні в офіційну програму курсів з української народної пісні та етномузикології. Це дозволило поєднати академічні стандарти з національною основою та розпочати системну підготовку професійних педагогічних кадрів.

Як посол до австрійського парламенту, Вахнянин використовував свій політичний авторитет для захисту та підтримки українських освітніх ініціатив. Таким чином, він увійшов в історію не стільки як композитор, скільки як стратег і будівничий, що створив організаційну основу для всієї системи музичної освіти в Галичині [9].

Остан Нижанківський (1863-1919) – греко-католицький священник, композитор, диригент і педагог, діяльність якого справила значний вплив на музичну культуру Галичини. Він поєднував духовне служіння з активною просвітницькою працею, ставши однією з ключових постатей у розвитку хорового руху та народної музичної освіти.

Важливим етапом його діяльності стало заснування музичного видавництва «Бібліотека музикальна» (1885), яке вперше на західноукраїнських землях почало систематично друкувати твори українських композиторів, зокрема Миколи Лисенка. Це забезпечило педагогів та диригентів необхідним національним репертуаром.

Як співзасновник і, пізніше, диригент хорового товариства «Боян» у Львові (1891), Нижанківський активно розбудовував мережу його регіональних філій, перетворюючи їх на осередки музичної освіти для

широких верств населення. Свою педагогічну кваліфікацію він офіційно підтвердив у Празькій консерваторії, після чого викладав співи у Львівській академічній гімназії та Учительській семінарії, де впроваджував у навчальні програми українські пісні [45].

Пізніше, очоливши осередок «Бояна» у Стрию, він перетворив місто на значний музичний центр, організовуючи концерти та закладаючи підґрунтя для створення дитячої музичної школи. Його внесок полягав у створенні інституційної та методичної основи для музичної освіти в Галичині, поширенні українського репертуару та вихованні цілої плеяди учнів.

Кирило Стеценко (1882-1922) – ключова постать української музичної культури початку ХХ століття, який поєднав діяльність композитора, диригента, священника та, що найважливіше, педагога-реформатора. Бувши прямим учнем Миколи Лисенка, він став одним із головних продовжувачів його справи у розбудові національної системи музичної освіти.

Працюючи вчителем співів у школах Київщини, Стеценко відчув гостру нестачу навчальних матеріалів і створив свою найважливішу працю – «Початковий курс навчання дітей нотного співу». Цей посібник став першим системним україномовним підручником з музики для шкіл, у якому він пропонував поетапну методику, засновану на українському народнопісенному матеріалі. Він вважав, що уроки мають починатися з близьких дітям народних пісень, колядок та щедрівок, що сприяло не лише навчанню, а й національному вихованню.

Особливо яскраво його організаційний талант проявився в добу Української революції (1917–1920), коли він очолив Музичну секцію відділу освіти УНР. На цій посаді він займався реформою музичної освіти, добивався включення українських пісень у навчальні плани та організовував видання методичних матеріалів. Під його керівництвом було створено Державну українську республіканську капелу, яка виконувала важливу культурну та освітню місію.

Педагогічні принципи Стеценка полягали в тому, що музика має виховувати духовно й національно, а хор є головною формою музичного виховання. Його підручники та програми стали базою для шкільної освіти, а сам він увійшов в історію як педагог-новатор, який створив цілісну систему музичного виховання, зосереджену на національному ґрунті [54].

Микола Леонтович (1877-1921) увійшов в історію не лише як геніальний композитор, але і як видатний педагог-практик, який розробив власну методику хорового навчання для звичайних народних шкіл. Його діяльність була зосереджена на Поділлі, де він працював учителем співів, організовував дитячі хори та розробляв навчальні матеріали в умовах гострого дефіциту україномовної літератури.

Ключовим елементом його педагогічної спадщини стала методика поступового ускладнення хорового репертуару. Він створював обробки народних пісень різної складності: від простих двоголосних для молодших школярів до складних чотириголосних для старших. Це дозволяло дітям природно й послідовно опановувати багатоголосся, розвиваючи слух і відчуття гармонії.

Свої ідеї Леонтович узагальнив у підручнику «Нотна грамота. Підручник для навчання співів у народних школах» (1920), який став одним із перших системних україномовних посібників з музики для шкіл. Окрім роботи з дітьми, він активно займався підготовкою вчителів, проводячи курси на літніх семінарах, де знайомив сільських педагогів із методикою хорової роботи.

Визнанням його таланту стало запрошення викладати у Київському музично-драматичному інституті ім. Лисенка. Внесок Леонтовича у педагогіку полягає у створенні авторської методики хорового навчання, підготовці першого шкільного підручника з нотної грамоти та поширенні педагогічного досвіду серед учителів, що заклало міцні підвалини для розвитку шкільної музичної освіти [20].

Яків Степовий (1883-1921, справжнє прізвище – Якименко) – видатний композитор і педагог, який належав до покоління духовних спадкоємців

Миколи Лисенка. Здобувши ґрунтовну освіту в Петербурзькій консерваторії, він поєднав європейські академічні традиції з новітніми модерними течіями, що згодом привніс у свою педагогічну діяльність у Києві.

Після повернення в Україну у 1917 році Степового запросили викладати у новоствореній Київській консерваторії. Тут він став новатором у методиці викладання, відстоюючи ідею, що освіта музиканта має ґрунтуватися на двох засадах: міцній європейській академічній базі та глибокому знанні української музичної спадщини. З його ініціативи в консерваторії вперше запровадили обов'язкові курси з історії та теорії української музики, а також методики викладання народної пісні.

Його педагогічний підхід відрізнявся від загальноприйнятого: на уроках фортепіано він прагнув не лише технічної довершеності, а й розвитку творчого мислення учнів. Він заохочував їх до імпровізації, написання власних композицій та аналізу народних мелодій, виховуючи не просто виконавців, а мислячих музикантів.

Попри коротке життя, Яків Степовий зробив значний внесок у становлення української консерваторської освіти. Його часто називають «духовним батьком модерної української музичної педагогіки», оскільки його діяльність ознаменувала перехід до нової концепції, де українська музика була вперше інституційно визнана рівноправною частиною європейської академічної традиції.

Олександр Кошиць (1875-1944) – знаковий диригент, композитор і педагог, який увійшов в історію як творець української хорової школи та культурний дипломат. Він перетворив хор на інструмент не лише музичного виховання, а й міжнародного утвердження української культури [36].

Свій шлях він розпочав з організації студентських та учнівських хорів, зокрема, разом із Миколою Лисенком заснував хор «Київський Боян» (1905). Цей колектив став не лише концертною одиницею, а й своєрідною навчальною лабораторією для молодих співаків [36].

Найважливішою віхою в його діяльності стала доба Української революції. У 1918 році за дорученням уряду УНР він очолив Українську республіканську капелу, створену для популяризації української музики у світі. Під його керівництвом капела здійснила грандіозне світове турне (1919–1923), виступаючи в країнах Європи, а також у США, Канаді та Латинській Америці. Саме завдяки цим гастролям світ уперше почув «Щедрика» Миколи Леонтовича, який став міжнародним хітом.

Ці гастролі мали й величезне педагогічне значення: Кошиць проводив майстер-класи для іноземних диригентів та видавав збірки українських пісень з методичними порадами, поширюючи українську хорову школу за кордоном. Залишившись в еміграції, він продовжив свою діяльність у США, де очолював хори українських громад. Його ім'я стоїть в одному ряду з Лисенком, Леонтовичем і Стеценком у пантеоні творців української музично-педагогічної традиції.

Кінець XIX – початок XX століття став періодом, коли українська музична педагогіка набула чітких обрисів завдяки діяльності провідних діячів – Миколи Лисенка, Сидора Воробкевича, Анатолія Вахнянина, Остапа Нижанківського, Кирила Стеценка, Миколи Леонтовича, Якова Степового та Олександра Кошиця. Їхня робота була багатогранною: кожен із них поєднував у собі ролі композитора, виконавця, організатора і педагога, створюючи таким чином комплексну модель музичного виховання.

Микола Лисенко заклав підвалини національної музичної школи, заснував власний навчальний заклад і методично поєднав європейські підходи з народнопісенною основою [2]. Його учні – Стеценко, Кошиць, Ревуцький – стали наступниками і поширювачами цих ідей. Сидір Воробкевич першим уклав україномовні підручники з музики, які систематизували навчання співу в школах Буковини [28]. Анатоль Вахнянин створив інституційну базу для музичної освіти в Галичині – від «Просвіти» і хорів «Боян» до Вищого музичного інституту ім. Лисенка [9]. Остап Нижанківський розгорнув хоровий

рух у регіонах, заснував видавництво та довів, що музика може стати інструментом народної просвіти [45].

Кирило Стеценко, як учень Лисенка, став творцем україномовних шкільних програм і підручників, наголошуючи на духовному та виховному значенні музики [54]. Микола Леонтович виробив методику поетапного навчання багатоголосся, створив шкільні хори й видав посібники з нотної грамоти, закріпивши народну пісню як основу педагогіки [20]. Яків Степовий у Київській консерваторії впровадив новаторські методи розвитку творчого мислення, відстоював місце української музики в освітніх програмах і виховав учнів, які стали основою нової генерації професійних педагогів. Нарешті, Олександр Кошиць, поєднавши роботу в школах і хорових товариствах, виніс українську музику на міжнародну сцену, створивши школу, яка виховала диригентів не тільки в Україні, а й за кордоном.

Спільним для всіх цих діячів було кілька засадничих принципів:

- народність – опора на український фольклор і мову як основу музичного виховання;
- інституційність – створення шкіл, хорів, товариств та консерваторій, які забезпечували підготовку педагогічних кадрів;
- європейський рівень – інтеграція сучасних методик і класичних дисциплін у навчальні програми;
- просвітництво – поєднання музичної освіти з громадсько-культурним рухом і формування національної свідомості.

Завдяки їхнім зусиллям українська музична педагогіка перестала бути стихійною чи суто аматорською і перетворилася на систему з чітко визначеними цілями, методами і навчальними закладами. Уже на початок ХХ століття вона мала власних лідерів, інституції та підручники, які заклали фундамент для розвитку в міжвоєнний період і стали невід’ємною частиною формування української національної культури.

2.2. Становлення системи музичної освіти та методів викладання

Розвиток музичної освіти в означений період характеризується поступовим переходом від розрізнених аматорських ініціатив до більш систематизованих форм навчання. З'являються спеціалізовані заклади, розробляються навчальні програми та методики викладання музичних дисциплін. Проаналізуємо, як була організована музична освіта в різних регіонах України кінця XIX – початку XX ст., які методи використовувалися (сольфеджіо, хоровий спів, народний репертуар тощо) та наведемо конкретні історичні приклади з навчальних програм і посібників.

Наприкінці XIX – на початку XX століття музична освіта в Україні почала набувати більш чітких інституційних форм. Якщо раніше вона обмежувалася приватними уроками, домашнім музикуванням чи церковними хорами, то з другої половини XIX ст. поступово формується мережа шкіл, училищ і курсів, що стали основою для професійної підготовки вчителів, музикантів і співаків. Велику роль у цьому відігравали приватні ініціативи та культурно-просвітницькі товариства. Саме завдяки ним у багатьох містах України – у Києві, Харкові, Одесі, Львові, Полтаві – виникали музичні класи, гуртки та хори, які слугували проміжною ланкою між аматорським навчанням і професійною освітою. Для шляхетської молоді було звичним отримувати музичні уроки вдома, тоді як для обдарованих дітей із простого народу першим кроком часто ставала участь у церковних хорах під керівництвом досвідчених регентів.

Поступове зростання інтересу до музики в суспільстві спричинило потребу у створенні навчальних закладів вищого рівня. У 1863 році в Києві відкрили відділення Імператорського музичного товариства, яке організовувало концерти, лекції та майстер-класи європейських викладачів. А вже 1868 року розпочало діяльність Київське музичне училище, яке стало фактично першою консерваторською інституцією на українських землях. Програми училища орієнтувалися на стандарти столичних консерваторій

східної імперії, зосереджуючись передусім на класичному європейському репертуарі. Попри відсутність виразного національного компонента, відкриття училища мало величезне значення: воно вперше надало українській молоді можливість отримати системну професійну освіту у власному краї, не виїжджаючи до столичних центрів тиранії.

Водночас важливим кроком стало введення музичних предметів до програм учительських і духовних семінарій. Наприкінці 1890-х років унаслідок законодавчих актів у семінаріях відкривалися класи сольфеджіо та хорового диригування. У Чернівцях навіть з'явилася окрема спеціалізація «викладач музики», яка готувала кадри для народних шкіл. Духовні семінарії, які традиційно займалися викладанням церковного співу, на початку XX століття почали доповнювати свої програми українськими народними піснями, що дозволяло майбутнім регентам розвивати музичний слух та виразність на основі живої традиції. Таким чином формувався новий тип педагогів із подвійною підготовкою – духовною та світською, які могли працювати як у церкві, так і в школі.

Особливого значення для розвитку інституційної музичної освіти набули вищі заклади. У 1903 році у Львові відкрився Вищий музичний інститут імені Миколи Лисенка, який функціонував як повноцінна консерваторія і вперше ввів до навчальних програм курси з української народної музики та методики її викладання. Це була справжня перемога для галицької громади, адже заклад забезпечив системну підготовку викладачів, які не лише опановували європейські стандарти, а й набували ґрунтового знання рідної традиції. Через десять років, у 1913-му, у Києві на базі музичного училища Імператорського товариства було відкрито консерваторію. Завдяки зусиллям українських діячів – насамперед Миколи Лисенка та Кирила Стеценка – до її програм включили історію української музики й методику викладання народного співу. Відтоді Київська консерваторія стала справжнім центром підготовки національних кадрів, звідки вийшли перші покоління викладачів середніх і вищих шкіл, диригентів та теоретиків, які працювали з опорою на національний репертуар.

Поряд із офіційними закладами розвивалася і позашкільна освіта. Величезний вплив мало товариство «Просвіта», яке з 1860-х років у Галичині при своїх читальнях організовувало співочі гуртки, курси сольфеджіо та фортепіано. Для сільських учителів, які не мали спеціальної підготовки, це був чи не єдиний спосіб отримати музичну кваліфікацію. Навчання в «Просвіті» поєднувало класичну нотну науку з аналізом народних пісень, а завдяки цьому формувався методичний підхід, орієнтований на національну специфіку. Не менш важливими були Народні доми – культурні центри з концертними залами, бібліотеками та класами для гуртків, де відбувалися регулярні репетиції хорів та оркестрів. У східних українських землях схожу роль виконували міські гуртки й вечірні класи нотної грамоти для робітничої молоді, які часто діяли на громадські кошти.

Усі ці процеси свідчать про поступове формування багаторівневої системи. Приватні уроки та гуртки забезпечували початковий рівень навчання, семінарії й училища формували професійний середній щабель, а консерваторії у Львові та Києві створили умови для здобуття вищої освіти. Паралельно «Просвіта» і Народні доми надавали можливість доступної позашкільної підготовки, що особливо важливо для сільського населення. Саме завдяки цьому розгалуженому середовищу українська музична педагогіка отримала власну інституційну основу, яка поєднала європейські методи з національною традицією та заклала міцний фундамент для подальшого розвитку.

У кінці XIX – на початку XX століття в українських землях почав формуватися відносно усталений набір музичних дисциплін, який вважався базовим у навчальних закладах різних рівнів. До нього входили сольфеджіо, хоровий спів, елементи музичної теорії, інструментальна підготовка (передусім фортепіано, скрипка чи мандоліна) і в деяких випадках початки гармонії та історії музики. У загальноосвітніх школах східної імперії музика була представлена лише одним уроком співу на тиждень, і то тільки наприкінці XIX століття цей предмет почав набувати обов'язкового характеру в гімназіях. Формально його метою було виховання музичного слуху й почуття ритму за

допомогою нескладних вправ, але фактично він часто зводився до одноманітного співу церковних гімнів або маршових пісень. Подібна ситуація спостерігалася і в міських школах Австро-Угорщини, де музичне виховання підпорядковувалося польським та німецьким методикам, і лише на початку ХХ століття спів став окремою дисципліною в народних школах. Водночас паралельно розвивалася позашкільна мережа, де програми були значно ширшими і глибшими, адже вони ґрунтувалися на поєднанні європейських педагогічних традицій та місцевого фольклору.

Особливе місце в освітньому процесі посідало викладання сольфеджіо, яке розглядалося не просто як технічна дисципліна, а як основа музичної грамотності. Важливим кроком стало поширення друкованих посібників українською мовою, що забезпечило єдність термінології й методичних підходів. Завдяки діяльності Миколи Лисенка та Сидора Воробкевича наприкінці ХІХ століття з'явилися перші підручники з нотної грамоти та співу, орієнтовані на україномовних учнів. У цих посібниках активно використовувався народнопісенний матеріал, що давало змогу дитині одразу поєднувати засвоєння теоретичних понять із практикою рідного співу. Методика еволюціонувала від традицій італійської школи — зокрема співу по складах («до-метод») — до комбінованих прийомів, коли учнів навчали не лише гам і диктантів, а й розучували народні мелодії з нот. У підручниках Сидора Воробкевича, наприклад, інтервали, ритми чи ладові структури пояснювалися через приклади з коломийок чи обрядових пісень, що робило навчання не абстрактним, а близьким до культурного досвіду дитини [28].

Найпотужнішим осередком музичного виховання став хор. Саме він був тією «лабораторією», де формувалися слух, ансамбль і дисципліна учнів. У семінаріях і духовних школах хоровий спів викладався як основа підготовки регентів. До кінця ХІХ століття він уже мав два складники: традиційний церковний репертуар (знаменний розспів, партесні концерти) і світський народнопісенний матеріал у хорових обробках. Таке поєднання привчало майбутніх диригентів до думки, що духовні й народні твори є рівноцінними

джерелами музичного розвитку. У багатьох випадках саме хор виконував роль першої школи колективної взаємодії, де учні навчалися слухати одне одного, працювати над чистотою інтонування, розвивати почуття ансамблю.

Поступово хорове навчання виходило за межі суто духовних інституцій. Товариство «Боян» у Львові та його численні філії організовували курси для молодих диригентів, які на практиці вчилися керувати хорами, починаючи з аматорських колективів [35]. Подібна діяльність була надзвичайно важливою: вона забезпечувала підготовку регентів і хормейстерів, яких так бракувало в народних школах і культурних товариствах. Методика хорового співу в цей час включала різні елементи: від розспівок і сольфеджування хором до відпрацювання ансамблю, строю і виразності. Поступово вироблялися методи роботи, які надалі стали класичними для української хорової педагогіки.

Справжнім проривом стало активне впровадження народної пісні у всі рівні навчання. Ще Костянтин Ушинський і Олександр Духнович у середині XIX ст. наголошували, що освіта повинна спиратися на рідний ґрунт, і саме народна пісня є ключем до естетичного виховання. Наприкінці XIX століття ця ідея почала втілюватися практично: у школах з'явилися перші «співаники» — збірники для учнів із простими народними мелодіями. Серед найвідоміших видань того часу — збірки Миколи Лисенка, Порфирія Бажанського, Кирила Стеценка, Сидора Воробкевича. Вони містили пісні, систематизовані за рівнем складності — від одноголосних колядок і веснянок до багатоголосних хорових композицій. Видання швидко поширювалися завдяки товариству «Просвіта» та культурним осередкам у Галичині й на Буковині, а також через приватних педагогів на східноукраїнських землях. Таким чином було створено перші уніфіковані програми, які дозволяли навчати дітей музиці рідною мовою, спираючись на власну культурну спадщину.

Важливим доповненням до цього процесу стали літні учительські курси, де провідні музиканти — зокрема Кирило Стеценко та Микола Леонтович — навчали сільських педагогів методиці використання народної пісні в класі. Учителів учили, як правильно розучувати мелодії, аналізувати тексти,

створювати дво- чи триголосні обробки для шкільних хорів. Сам Леонтович у 1920 році підготував «Нотну грамоту для народних шкіл», де поєднав теоретичні знання з практичними порадами для сільських педагогів. Він пропонував систему поступового навчання: спершу слухання й інтонування коротких мелодій, потім аналіз форми та ритмічної структури пісні, а далі — виразне виконання з урахуванням динаміки і темпу. Такий підхід забезпечував органічне поєднання слухового, аналітичного і виконавського аспектів.

Педагогічна думка початку XX століття також намагалася систематизувати накопичений досвід у вигляді підручників. Приклади теоретичних понять — інтервалів, ладів, ритмів — часто пояснювалися через автентичні українські мелодії, що дозволяло поєднати суху науку з емоційним переживанням. Це створювало нову якість навчання, де учні водночас розвивали музичний слух і зміцнювали національну ідентичність.

Отже, навчальні програми та методики кінця XIX – початку XX століття в Україні були своєрідним синтезом кількох елементів: європейських педагогічних норм (сольмізація, гармонічний слух, класичний репертуар), духовно-хорової дисципліни (церковний спів, регентська справа) та народнопісенної традиції. Поєднання цих складників дало унікальний результат: учнів навчали не лише технічним навичкам, а й формували в них любов до рідної пісні, розуміння її краси та значення. Це виховувало національно-культурну свідомість поряд із розвитком професійних музичних умінь, і саме в цьому полягала принципова відмінність української музичної педагогіки від безликої системи східної імперії.

2.3. Регіональні особливості та європейські впливи у формуванні педагогічних підходів

На межі XIX–XX століття українська музична педагогіка розвивалася у двох різних політичних і культурних просторах – у межах східної імперії та в Австро-Угорщині. Цей поділ суттєво вплинув на характер навчальних програм, організацію шкільництва, а також на ступінь свободи впровадження

національного компоненту в освіту. Спільною рисою для всіх українських земель був загальний підйом національного руху та прагнення інтелігенції поширювати музичне мистецтво серед народу, проте шляхи реалізації цього прагнення відрізнялися залежно від державної політики й рівня автономії.

На теренах східної імперії ситуація була найбільш ускладненою. Державна влада проводила політику уніфікації, яка передбачала обов'язкове використання лише «загальноімперських» програм. У школах та училищах застосовували методики, які зосереджувалися на класичному репертуарі та духовних піснеспівах, але свідомо усували будь-які елементи українського фольклору. Публічне виконання чи викладання народних пісень у школах у багатьох випадках не заохочувалося, а інколи й переслідувалося. Це призводило до того, що розвиток української музичної педагогіки на Наддніпрянщині йшов «у тіні»: приватні ініціативи, домашнє музикування, аматорські хори та підпільні гуртки виконували ту функцію, яку офіційна школа ігнорувала. У селах і містечках саме церква залишалася одним із небагатьох легальних просторів, де регенти навчали дітей співати кантів, колядок чи стародавніх наспівів, і таким чином зберігали традицію. Початок ХХ століття ознаменувався боротьбою за право на національну освіту, яка отримала новий поштовх із послабленням цензури після 1905 року. Проте найяскравіший приклад з'явився ще напередодні цих подій: у 1904 році Микола Лисенко заснував у Києві школу, де, попри вимоги східної тиранії, навчання фактично велося з опорою на українську мову та репертуар. Подібні осередки почали виникати і в інших містах – Полтаві, Чернігові, Катеринославі, де місцеві громади організовували класи співу при товариствах або культурних клубах. Усі вони працювали на межі дозволеного, але саме там формувалася нова генерація педагогів, які бачили у народній пісні основу виховання.

Західноукраїнські землі – Галичина та Буковина – перебували в інших умовах. Після австро-угорського компромісу 1867 року крайові сейми отримали більше прав у сфері освіти, що дало можливість впроваджувати

українську мову принаймні в народних школах. Це дозволило вчителям легально включати до програм місцевий фольклор і навіть укладати україномовні підручники. У середніх школах – гімназіях та реальних училищах – ситуація була складнішою: там переважала польська та німецька мова викладання, а музика подавалася за австрійськими стандартами, без українських елементів. Однак поряд із офіційною системою існували приватні українські заклади та духовні семінарії, де музика нерідко викладалася на основі національного матеріалу. Велику роль відігравали культурні товариства й об'єднання. Перемишльська духовна семінарія, де ще в XIX столітті працювали такі визначні педагоги, як Михайло Вербицький, сформувала високий рівень хорової підготовки. Її хори часто гастролювали по містах і селах, виконуючи роль своєї «народної консерваторії на колесах». Товариство «Боян» у Львові та його провінційні осередки не лише давали концерти, але й навчали молодь хоровому співу, видавали збірники пісень і проводили конкурси дитячих хорів [35].

Галицьке середовище відрізнялося також активною діяльністю меценатів. Родини Шептицьких та інші українські діячі фінансували придбання музичних інструментів, друк нотних збірників, утримання хорів. Завдяки цьому навіть у сільських громадах з'являлися можливості для навчання дітей музиці. Великим досягненням стало відкриття у 1903 році у Львові Вищого музичного інституту імені Лисенка, який став справжнім центром української професійної музичної освіти на західних землях.

Порівняння обох регіонів дає чітку картину відмінностей. У східній імперії ініціативи були радше неформальними, часто нелегальними й пов'язаними з ризиком переслідувань, проте існувала відносно широка мережа професійних училищ та театрів завдяки імперській інфраструктурі великих міст. У Галичині й на Буковині українці мали більше свободи для легального впровадження своєї мови й елементів фольклору, проте довго не мали власних державних консерваторій чи академій. Лише ентузіазм громадських товариств і приватних осіб забезпечував розвиток освіти. Ситуація частково вирівнюлася

з появою у Львові та Києві вищих інституцій і особливо після короткого періоду національної державності у 1917–1920 роках, коли українська мова й національні програми вперше отримали статус державних.

Водночас ці різні шляхи згодом взаємно збагатили одне одного. Хори з Наддніпрянщини гастролювали в Галичині, а галицькі педагоги приїздили до Києва обмінюватися досвідом. Композитори присвячували твори колегам по обидва боки Збруча, а музичні з'їзди початку XX століття ставали платформою для спільного обговорення методів викладання. Саме ця синергія дозволила вже до Першої світової війни сформувати відносно єдиний національний напрям у музичній педагогіці, де головним принципом стало поєднання європейських методів із живою народною традицією.

Розгляд інституційного розвитку, навчальних програм і методик, а також регіональних відмінностей показує, що кінець XIX – початок XX століття став періодом систематизації української музичної освіти. Від розрізнених приватних уроків та аматорських гуртків вона поступово перетворювалася на багаторівневу структуру, що включала початкові школи, семінарії, училища та вищі інституції у Львові й Києві. Цей процес був нерозривно пов'язаний з діяльністю культурно-просвітницьких товариств, які забезпечували масовий доступ до музики через хори, курси та Народні доми, і водночас готували перших кадрів педагогів, здатних працювати у сільських і міських школах.

Навчальні програми й методики тієї доби поєднували кілька джерел: європейські педагогічні традиції, дисципліну духовно-хорового співу та живу народнопісенну основу. Саме впровадження українського фольклору в освіту стало найважливішим методичним досягненням. Підручники, «співаники» та збірники народних пісень, укладені Миколою Лисенком, Сидором Воробкевичем, Кирилом Стеценком, Миколою Леонтовичем та іншими діячами, створили єдиний освітній код, що дозволив дітям вивчати музику рідною мовою й на рідному матеріалі. Таким чином розвивалася не лише музична грамотність, а й національна свідомість.

Регіональні відмінності між східною імперією та Австро-Угорщиною визначили різні шляхи розвитку. У східній тиранії українська освіта мусила пробивати собі шлях крізь уніфіковані програми та заборони, покладаючись на приватну ініціативу й підпільні гуртки. У Галичині та на Буковині існувала можливість легального впровадження українського фольклору в народних школах, але тривалий час бракувало державної підтримки для професійних інституцій, і лише ентузіазм «Просвіти» та меценатів забезпечував поступ. Проте саме взаємодія цих двох моделей — напівлегальної східної та легалізованої західної — у підсумку створила синтетичну традицію, яка поєднала досвід обох частин України.

Таким чином, на початок Першої світової війни українська музична педагогіка вже мала ознаки національної системи: розгалужену мережу закладів, уніфіковані підручники й методики, усталений репертуар на основі народної пісні та зростаючу спільноту педагогів. Її головним принципом стало поєднання європейських методів із живою традицією народного мистецтва, а головним завданням — виховання не лише технічно грамотних музикантів, а й свідомих громадян, які через пісню й музику утверджували національну ідентичність.

РОЗДІЛ 3. МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВПЛИВІВ І НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

3.1 Вплив європейських освітніх традицій на українську музичну педагогіку

У XIX столітті Німеччина стала головним центром європейської музичної педагогіки, що мало визначальний вплив на формування української освітньої системи. Німецькі університети й консерваторії створили модель навчання, яка поєднувала глибоку теоретичну базу, системність і дисципліну з практичним музикуванням. Класичним прикладом стала Лейпцизька консерваторія, відкрита у 1843 році Феліксом Мендельсоном. Вона заклала еталонні стандарти: суворий курс сольфеджіо, гармонії та поліфонії, постійну роботу з класичним репертуаром та обов'язкові іспити у формі публічних концертів. Це була справжня лабораторія, де студентів формували як універсальних музикантів – теоретиків, виконавців і майбутніх педагогів.

Дисципліна та методичність німецької системи вражали сучасників. Навчання будувалося за принципом поступового ускладнення, а такі вправи, як гармонізація хоралів Баха чи написання фуг, виховували у студентах відчуття структури та логіки музичної думки. Ця система розвивала вміння не просто механічно грати, а мислити як композитор: аналізувати форму, гармонію та оркестровку. Німецька педагогіка вимагала від учня усвідомленого оволодіння матеріалом, здатності працювати над помилками та критично мислити.

Ці підходи напряду вплинули на українських музикантів, найвідомішим з яких є Микола Лисенко. Протягом 1867–1869 років він навчався у Лейпцизькій консерваторії, де засвоїв традицію строгого вивчення гармонії та композиції, а також німецьку ідею поєднання академічної дисципліни з розвитком творчої ініціативи. Повернувшись до Києва, Лисенко впровадив ці

принципи у власній школі, вважаючи, що без фундаментальної теоретичної підготовки неможливо стати справжнім композитором чи виконавцем.

Вплив Німеччини не обмежувався Лейпцигом, адже в Берліні, Дрездені та Мюнхені також діяли потужні консерваторії, що робили акцент на синтезі науки й практики. Величезне значення мала діяльність музикознавця Гуго Рімана, чий теоретичні концепції гармонії та ритміки активно використовувались і в Україні. Українські педагоги застосовували його аналітичні схеми у своїх підручниках, однак наповнювали їх національним матеріалом, будуючи вправи на основі народних мелодій.

Важливим орієнтиром став педагогічний стиль німецьких викладачів, який поєднував вимогливість із повагою до індивідуальності студента. У цій традиції професори не диктували готових рішень, а спрямовували учнів, залишаючи простір для самостійності. Головним провідником цих ідей в Україні став Микола Лисенко, який перейняв їх під час навчання у Лейпцигу. Саме завдяки його школі та впливу молодше покоління композиторів — зокрема Степовий і Стеценко — засвоїло цей європейський підхід, не виїжджаючи за кордон. Вони сприймали педагогіку не як авторитарний тиск, а як плідний діалог між учителем та учнем.

Окрім теорії, німецькі консерваторії славилися підготовкою інструменталістів, зокрема потужною піаністичною школою, що виробила високі стандарти техніки та інтерпретації. Українські піаністи, що навчалися у Німеччині, привозили додому новітні методики роботи над звуком та фразуванням, які, зокрема, запроваджувалися у Київському музичному училищі. Крім того, саме німецька школа закріпила за музичною освітою статус університетської науки. Музикознавці Гвідо Адлер та Герман Кречмар розробили концепцію історії музики як академічної дисципліни, що мало прямий вплив на Станіслава Людкевича, який привіз цю методологію до Львова [43, 69].

Отже, німецька модель внесла в українську музичну педагогіку три ключові елементи: по-перше, сувору систему консерваторського навчання з

чіткими програмами та публічними іспитами; по-друге, високий рівень теоретичних досліджень, пов'язаний з працями Рімана; і по-третє, педагогічну культуру, зорієнтовану на самостійність та творче мислення учня. Саме ці риси дозволили українцям створити модель освіти, яка поєднувала європейські стандарти з національною традицією.

Австрія, і насамперед її столиця Відень, у XIX столітті була однією з головних «музичних столиць Європи», що безпосередньо позначилося на формуванні української педагогічної традиції. На відміну від німецької системи з її акцентом на суворій теоретичності, австрійська школа наголошувала на вихованні музиканта як цілісної особистості, здатної поєднати технічну майстерність зі сценічною виразністю. У космополітичній атмосфері Відня, де перетиналися німецький, італійський, слов'янський та угорський культурні впливи, сформувалися педагогічні програми, що стали зразком для багатьох народів Східної Європи.

Основою віденської моделі була потужна практична педагогіка. Провідну роль відігравала вокально-хорова традиція, втілена у знаменитому хорі хлопчиків при соборі Святого Стефана, який культивував унікальний стиль багатоголосного співу з акцентом на чистоті інтонації та дикції. Для українців, з їхньою власною розвиненою хоровою культурою, ця модель була особливо цінною. Не менш впливовою була піаністична школа Карла Черні, учня Бетховена. Його вправи та методичні посібники стали фундаментом для занять фортепіано в консерваторіях та гімназіях, а українські викладачі, які навчалися у Відні, привозили ці підручники на батьківщину, забезпечуючи високий рівень фортепіанної підготовки, зокрема у Львові.

Водночас австрійська модель виховувала у студентів не лише виконавців, а й мислителів, приділяючи значну увагу музикознавству. Відомий професор Гвідо Адлер сформував у Віденському університеті методологію музичної науки, що поєднувала історичний аналіз із системним підходом до класифікації стилів. Його лекції слухав Станіслав Людкевич, який згодом упровадив цю передову методологію у Львові, читаючи курси з історії музики

та аналізу форм на недосяжному раніше академічному рівні [43, 69]. Це сприяло піднесенню української музичної науки до європейських стандартів.

Важливим фактором був і сам механізм доступу українців до австрійської освіти. Після компромісу 1867 року Австро-Угорщина надала національним меншинам ширші освітні можливості, на відміну від умов жорсткої цензури в східній імперії. Українці Галичини та Буковини могли офіційно вступати до Віденської консерваторії, отримувати дипломи та повертатися додому кваліфікованими педагогами. Яскравим прикладом є Сидір Воробкевич, який у 1860-х роках навчався у Відні та перейняв традиції хорової школи, що згодом застосував у Чернівцях. Крім того, багате культурне життя Відня з його оперними та концертними прем'єрами розширювало світогляд українських студентів, які згодом створювали у своїх програмах синтез австрійської класики та українських народних пісень.

Віденська школа також привнесла в українську педагогіку увагу до колективного музикування (зокрема, до камерних ансамблів), відкритість до фольклору та етномузикології, а також тісний зв'язок з італійською вокальною школою (бельканто). Ці підходи були активно впроваджені у Львівському Вищому музичному інституті, а такі постаті, як Людкевич та Соломія Крушельницька, сприяли науковій систематизації народної пісні та передавали поєднання італійсько-австрійських вокальних методів новому поколінню студентів.

Таким чином, австрійська модель комплексно вплинула на українську музичну педагогіку: вона передала традиції вокально-хорового та інструментального виховання, озброїла педагогів сучасною музикологічною наукою, відкрила шлях до інтеграції фольклору в академічний процес та надала українцям реальний доступ до провідної європейської освіти.

На початку XIX століття Чехія стала одним із перших регіонів Центральної Європи зі системною моделлю музичної освіти, чому сприяло відкриття у 1808 році Празької консерваторії – однієї з найстаріших на континенті. Вже з перших десятиліть свого існування вона здобула славу

завдяки високому рівню викладання духових інструментів, готуючи кадри для провідних оркестрів Європи, зокрема й в Україні. Унікальність чеської моделі полягала в органічному поєднанні суворої європейської методичної системи з культивуванням національного елементу. Ще у першій половині XIX століття в Чехії з'явилися численні співочі товариства, які стали справжніми культурними інститутами, де у репертуарі поряд із творами класиків обов'язково виконувалися чеські народні пісні. Так утверджувався принцип «народності» в академічному навчанні, що згодом сильно вплинув на українських педагогів.

Ідею інтеграції фольклору в професійну освіту розвинув Леош Яначек, чий дослідження народного мелосу показали, що національне може бути не просто прикрасою, а серцевиною академічного навчання. Для українських педагогів це був потужний приклад того, що впровадження фольклору в консерваторські програми є можливим і необхідним.

Важливою була й педагогічна мобільність чеських музикантів. Випускники Празької консерваторії часто працювали за кордоном, зокрема у Львові, Полтаві та Чернівцях. Наприклад, Алоїз Єдлічка ще в середині XIX століття викладав у Полтавському інституті шляхетних дівчат, започаткувавши там традицію системного фортепіанного та вокального навчання. Вже у 1920-х роках у Львівській консерваторії викладали випускники празької школи, які прищеплювали студентам увагу до народного матеріалу. Найяскравішим прикладом є Василь Барвінський, який навчався у Празі під керівництвом Вітєзслава Новака і, повернувшись до Львова, застосовував чеські методи, поєднуючи у навчанні класичні твори з українськими народними мелодіями.

Чеська модель продемонструвала, що національна музика може бути предметом академічного викладання. В Україні, де фольклор довго вважався «низьким» матеріалом, цей приклад мав величезне значення і став поштовхом до створення перших курсів з історії української музики в Київській консерваторії за аналогією з тим, як у Празі вивчали Сметану поряд із Бахом.

Не менш відчутним був чеський вплив і у сфері дитячої музичної педагогіки. Численні чеські збірники дитячих пісень та методики навчання нотної грамоти активно перекладалися й поширювалися в Галичині. Українські хорові товариства, як-от «Боян», також створювалися за зразком чеських співочих об'єднань, поєднуючи у репертуарі класику та народні твори.

Отже, чеська модель вплинула на українську педагогіку у кількох ключових напрямках: вона утвердила рівноправність фольклору в академічному процесі, дала приклад створення масових співочих товариств, забезпечила українські школи педагогічними кадрами та сприяла поширенню методик дитячого музичного виховання. Завдяки чеському прикладу українські діячі переконалися, що можна успішно поєднати європейську академічність і народну основу, що стало одним із ключових чинників у формуванні самобутньої української музичної педагогіки.

3.2. Культурно-просвітницькі ініціативи у розвитку музичного виховання

На межі XIX і XX століть музичні консерваторії та інститути на українських землях шукали власну методичну ідентичність. Існувала потреба спиратися на загальноєвропейські стандарти для професійного визнання, але водночас українські педагоги прагнули надати освіті національного змісту, зробивши народну пісню рівноцінною складовою академічного навчання. Тому питання методик викладання сольфеджіо, гармонії, композиції та вокалу стало центральним для становлення української музичної педагогіки.

На західноукраїнських землях (Галичина, Буковина) музична освіта орієнтувалася на віденську модель, що означало сувору систему класів, увагу до хорового співу, ансамблевої практики та класичного репертуару. Заснований у 1903 році у Львові Вищий музичний інститут ім. Лисенка створювався саме за лекалами віденської школи, викладаючи сольфеджіо, гармонію, історію музики, ансамблеву гру та вокал. На східноукраїнських землях ситуація була складнішою через політику імперії, проте парадоксально, що саме через неї сюди потрапили методики Лейпцизької консерваторії. У навчальних планах

консерваторій, що створювалися за участі німецьких педагогів, відчувалася залежність від німецьких зразків: курс гармонії та поліфонії був фактично калькою з програм Мендельсонівської школи.

Таким чином, українська педагогіка опинилася у своєрідному трикутнику: з одного боку – Відень з акцентом на ансамблевій практиці та музикознавстві, з іншого – Лейпциг, що символізував дисципліну й композиційну техніку, а третім елементом стала потреба вплести у ці схеми національний зміст. У результаті, викладання в Києві та Харкові почало включати народний матеріал як приклади до вправ, а у Львові вивчення класиків поєднувалося з виконанням творів українських композиторів. Цей процес адаптації полягав у засвоєнні кращих європейських взірців та їх «переплавленні» у національній формі. Відень дав модель цілісної гуманістичної освіти, Лейпциг – культ дисципліни і гармонії, а українська традиція додала до цього глибину народного мелосу та живу емоційність.

Дві провідні моделі освіти XIX століття – віденська та лейпцизька – суттєво вплинули на українські землі. Віденська консерваторія, що діяла з початку XIX ст., створила методику, що ґрунтувалася на трьох опорах: вокально-хоровому вихованні, інструментальній віртуозності та музикознавстві. Важливою особливістю була увага до вокалу й хору, що впливало з давньої традиції хору хлопчиків при соборі Святого Стефана. Учні навчали чистоти інтонації, ансамблевої злагодженості та сценічної виразності, поєднуючи католицьку літургійну традицію з техніками італійського бельканто. Другим стовпом була піаністична школа Карла Черні, етюди якого поширилися всією Європою і робили акцент на щоденній технічній праці та артистизмі. Третім аспектом була наукова складова: у Відні професор Гвідо Адлер розробив методологію музикознавства, формуючи не лише виконавців, а й інтелектуалів, здатних осмислювати музику як культурний феномен. Загалом віденська система виховувала універсального музиканта, наголошуючи на колективному аспекті — хорі та камерному ансамблі.

На відміну від Відня, Лейпциг будував свою педагогіку на строгій академічності, дисципліні й «школі форми». Консерваторія, відкрита Феліксом Мендельсоном у 1843 році, прагнула стати еталоном системності, виховуючи не артистів, а майстрів ремесла. У центрі методики були теоретичні дисципліни: інтенсивні курси сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу форм. Обов'язковими були вправи з написання фуг і канонів, гармонізація хоралів Баха, що виховувало відчуття логіки та структури. Виконавська практика підпорядковувалася цій теоретичній основі, а іспити у формі публічних концертів формували професійну впевненість. Лейпцизька методика також відзначалася чіткою ієрархією предметів (від основ до композиції) та вимогою самостійності від студентів. Якщо узагальнити, Відень формував музиканта-артиста, а Лейпциг – музиканта-аналітика. Ці системи були не протилежними, а взаємодоповнювальними, відображаючи два обличчя європейської музичної культури.

Адаптація віденської та лейпцизької методик в українських консерваторіях відбувалася через навчальні плани, підручники, репертуар і саму практику навчання. На західноукраїнських землях найпосплідовніше утвердився віденський зразок: Вищий музичний інститут ім. Лисенка у Львові рівнявся на стандарти Відня й Праги, пропонуючи класичний курс фортепіано за етюдами Черні з репертуарним ядром із Моцарта й Бетховена. Водночас саме у Львові до віденського «скелета» додали системний курс народної пісні та методику її викладання, що створило унікальне поєднання академічної норми з фольклорним матеріалом.

На східноукраїнських землях зразком стала лейпцизька лінія, вбудована у новостворені інституції через програми імперських консерваторій. Київська консерваторія з 1913 року успадкувала «кістяк» курикулуму, близький до лейпцизької системи: обов'язковий теоретичний цикл, історія музики, ансамблева практика. Проте вже до 1916 року українські викладачі почали «українізувати» цю базу, ввівши курси з історії української музики та факультатив із народного співу. Лейпцизький вплив найвидніше закріпився у

викладанні композиції й теорії: студенти системно писали фуги й канони, тренували «школу форми». Цю ж логіку, засвоєну в Лейпцигу, передав і Микола Лисенко, вимагаючи спершу технічної бази, а вже потім — «вільної» творчості, виховуючи при цьому самостійність учнів.

Віденська складова найповніше проявлялася у Львові та Чернівцях, де були сильні традиції хору та вокалу. До навчальних планів вводили віденські підходи до дикції, інтонаційної чистоти та ансамблевого слуху. Обидві методики приживалися і через практику іспитів: лейпцизький принцип «контролю на сцені» (залік-концерт) вбудувався в київську традицію, тоді як віденський наголос на камерному ансамблі й хорі визначав повсякденну практику у Львові. Ця двоканальність зробила адаптацію життєздатною, даючи студентам досвід колективного музикування та відповідальності перед залом.

Отже, головними майданчиками адаптації стали Вищий музичний інститут ім. Лисенка у Львові, що тримав віденську планку, інституціоналізувавши народнопісенний курс, та Київська консерваторія з лейпцизьким «хребтом» у теорії й композиції, який було скориговано українськими дисциплінами. У підсумку, Відень дав Львову універсальність, хор, ансамбль та музикознавчу рефлексію, а Лейпциг — Києву теоретичну «несучу конструкцію» та школу композиції. Обидві моделі не копіювалися, а «переплавлялися» з принциповим включенням української історії музики та народної пісні у ядро навчального плану, що дозволило українським консерваторіям стати самостійними центрами, де європейський канон інтерпретували по-українськи.

Стажування українських музикантів за кордоном наприкінці XIX – на початку XX століття стало ключовим шляхом інтеграції національної освіти до європейського простору. Індивідуальні поїздки до Німеччини, Австрії, Чехії та інших країн фактично замінювали державні програми культурного обміну. Найпотужніший вектор пролягав до Лейпцига, де Микола Лисенко здобув системний курс композиції, заснований на гармонії, поліфонії та суворій школі

формотворення. Цей досвід, що вимагав здатності мислити як композитор, Лисенко переніс до Києва, поєднавши німецьку дисципліну з українською пісенністю.

Не менш важливим був австрійський напрям. У Відні Сидір Воробкевич перейняв увагу до хорового мистецтва, а Станіслав Людкевич, здобувши докторат під керівництвом Гвідо Адлера, привіз до Львова новітні методи музикознавства, заклавши наукову базу для української педагогіки [43, 69]. Особливо сильним був чеський вплив: у Празі українські музиканти, зокрема Василь Барвінський та Остап Нижанківський, вчилися поєднувати національну ідею з академічним навчанням [45]. Вони привезли в Галичину методику ансамблевої гри та колективної вокальної роботи. Стажування в Італії й Франції, як-от у Соломії Крушельницької, відкривали школу сценічної виразності й вокальної майстерності.

Важливу роль відігравали й короткотермінові навчальні поїздки та запрошення іноземних педагогів, які працювали в українських містах. Таким чином відбувався постійний культурний обмін. Стажування стало фундаментальним механізмом інтеграції: через Німеччину приходила дисципліна, через Австрію — хорова культура і музикознавство, через Чехію — національна свідомість, а через Італію й Францію — сценічна майстерність. Це дозволило українській музичній педагогіці не просто копіювати чужі моделі, а творити власну систему, що поєднувала строгі європейські стандарти з живою національною традицією.

Використання та адаптація закордонних підручників і репертуару стало ще одним важливим механізмом інтеграції в європейський контекст. Українські педагоги, звертаючись до авторитетних зразків з Відня чи Лейпцига, не сприймали їх механічно, а поступово пристосовували до національних умов. У сфері теоретичної підготовки використовували переклади німецьких і польських посібників, але замінювали вправи на теми німецьких хоралів чи чеських пісень українськими мелодіями — думами,

колядками, веснянками. Це дозволяло поєднати сувору європейську теорію з рідною інтонаційною базою.

Особливо важливою була адаптація вокальних підручників італійської школи: вправи на дихання та дикцію модифікували з урахуванням фонетичних особливостей української мови. Аналогічно, навчальний репертуар, що спершу складався з творів Моцарта, Бетховена, Шумана, поступово «українізувався». У Львові студенти співали в хорі не лише меси Моцарта, а й обробки українських пісень Станіслава Людкевича, а в Києві поряд із симфоніями Чайковського ставили увертюри Лисенка. Таким чином, студенти відчували, що національна музика є рівноцінною частиною європейського канону.

Цей процес адаптації поступово переріс у створення власних методичних посібників, що виникали на ґрунті запозичених європейських, але відрізнялися національним наповненням. Педагоги, серед них Микола Лисенко, Станіслав Людкевич, Кирило Стеценко, замінювали «чужі» приклади на українські, поєднуючи строгість лейпцизької школи гармонії з інтонаційним багатством українського мелосу. У вокальній та фортепіанній педагогіці класичні вправи почали виконувати на національному матеріалі, створюючи український етюдний матеріал. Українські народні мелодії піднімалися до рівня академічної дисципліни, стаючи матеріалом для вправ у гармонізації та поліфонії. У підсумку, цей творчий підхід, а не сліпе копіювання, породив оригінальну українську педагогіку, засновану на національній композиції та народній пісенності.

Розділ 3.3. Формування національної системи музичної педагогіки в умовах відродження української культури

Українська революція 1917–1921 років, що розгорталася у складних соціально-політичних умовах, стала періодом не лише державотворчих спроб, але й активної розбудови національної культурно-освітньої сфери. Особливе місце у цьому процесі посідала музична педагогіка, яка набула функцій важливого інструмента формування національної ідентичності, консолідації

суспільства та зміцнення духовних підвалин молодії державності. Уперше в історії українського шкільництва музична освіта отримала можливість виходити за межі приватних ініціатив і громадських товариств, увійшовши у систему державної освітньої політики. Ця обставина зумовила якісні зміни в організації навчання, доборі програмного матеріалу, створенні нових інституцій, формуванні педагогічних кадрів і репертуарних ресурсів.

У період діяльності Центральної Ради, а згодом урядів Української Народної Республіки, одним із пріоритетів освітньої політики було впровадження української мови як мови навчання в усіх типах шкіл. У вересні 1917 року було ухвалено рішення про обов'язковість викладання українською мовою у нижчих школах, що, серед іншого, передбачало необхідність розробки нових навчальних програм з музики, підручників і збірників пісень, адаптованих до українського національного ґрунту. З цього часу музика перестає бути лише другорядною дисципліною, що забезпечує елементарні вокальні навички, і починає розглядатися як засіб виховання національно свідомого громадянина. Саме у шкільному співі та музичних заняттях вбачався ефективний спосіб поєднання художньо-естетичного розвитку з ідеологічними завданнями держави.

Важливим здобутком доби стало створення нових інституцій вищої музичної освіти. З ініціативи гетьманського уряду П. Скоропадського у 1918 році на базі приватної школи Миколи Лисенка було відкрито Державний музично-драматичний інститут, який став фактично першою українською державною консерваторією. Його навчальні програми розроблялися відповідно до сучасних європейських зразків, проте головною новацією було використання української мови як мови викладання та впровадження у навчальний процес дисциплін, орієнтованих на національний музичний матеріал. Педагогічну й науково-методичну діяльність в інституті очолював відомий музикознавець і педагог Микола Грінченко, який розробив перші системні курси з історії української музики та наполягав на необхідності українізації змісту вищої музичної освіти. Тим самим було закладено основи

власної академічної традиції, що протиставлялася попередній практиці навчання, зорієнтованій на східно-тиранічний та західноєвропейський канон.

Паралельно відбувалася інтенсивна українізація шкільного співу. Міністерство народної освіти УНР видавало спеціальні рекомендації щодо використання в навчальних програмах збірників народних пісень, а також творів вітчизняних композиторів – Миколи Лисенка, Кирила Стеценка, Миколи Леонтовича. Учительські з'їзди 1917 року ухвалили курс на створення українських кафедр та факультетів для підготовки вчителів музики. Важливим кроком у цьому напрямі стало відкриття у 1918 році музично-педагогічного факультету при Київському університеті (згодом переведеному до Кам'янця-Подільського), де готували кадри для середніх шкіл. Навчальний процес у цих закладах спирався на поєднання європейських методів музичної дидактики з національним репертуаром, що відповідало провідній концепції «народності» у вихованні, обґрунтованій Костянтином Ушинським та Олександром Духновичем ще у ХІХ столітті.

Визначальну роль у розвитку музичної педагогіки революційної доби відіграли окремі постаті українських композиторів і педагогів. Кирило Стеценко, очоливши музичний відділ Міністерства освіти УНР, розробляв програми для шкіл, укладав співаники та організовував професійні хори. Микола Леонтович працював над підручником «Нотна грамота» (1920), який став першою спробою створити систематизований посібник з навчання співів у народних школах, орієнтований на український музичний матеріал. Олександр Кошиць, призначений державним капельмейстером, організував Українську республіканську капелу, що стала не лише концертним колективом, а й потужним педагогічним явищем: репетиції капели були школою хорового мистецтва для багатьох молодих музикантів, а міжнародні гастролі перетворили українську пісню на чинник культурної дипломатії. Таким чином, діяльність провідних діячів поєднувала творчу, педагогічну та політичну місії, підпорядковані завданню формування національної свідомості.

Суттєве значення мало і заснування державних музичних колективів, які виконували подвійну функцію – мистецьку і просвітницьку. Державний симфонічний оркестр та Республіканська капела у 1918–1919 роках не лише виступали перед громадськістю, але й ставали практичними школами для музикантів, вихованих на українському ґрунті. Ці колективи формували нові стандарти виконавської майстерності, а їхня діяльність сприяла професіоналізації хорового та інструментального виконавства в Україні.

Особливий акцент у шкільній практиці робився на поєднанні навчання з вихованням. Українські народні пісні, колядки, щедрівки, стрілецькі марші вводилися до програм як обов'язковий матеріал, що мав формувати у дітей почуття патріотизму, історичної пам'яті та культурної належності. Участь школярів у святкуванні національних дат, супроводжуваних музичними виступами, ставала формою виховання через мистецтво. У цьому контексті музична педагогіка виходила за межі суто освітньої функції й набувала рис суспільного служіння.

Разом з тим, розвиток музичної освіти у революційну добу відбувався в умовах серйозних обмежень. Війна, нестабільність влади, економічні труднощі позначалися на матеріальній базі шкіл і культурних закладів: бракувало інструментів, підручників, фінансування на утримання хорів і оркестрів. Частина провідних педагогів загинула або була змушена емігрувати: трагічна загибель Леонтовича у 1921 році, смерть виснаженого Стеценка у 1922-му, еміграція Кошиця засвідчували складність історичних обставин. Попри це, започатковані процеси не були повністю знищені: методичні напрацювання, збірники, підручники та сам досвід організації української музичної освіти закріпилися в педагогічній практиці й частково продовжувалися навіть у радянський час, хоч і в ідеологічно трансформованій формі.

Отже, музична педагогіка часів Української революції 1917–1921 років стала невід'ємним елементом загального національного відродження. Вона виявилася ефективним інструментом державотворення, що поєднував освітні, культурні та політичні аспекти. Через шкільні програми, нові інституції,

діяльність видатних педагогів і створення державних колективів музика утверджувалася як чинник формування громадянської свідомості й культурної самобутності. Досвід цих років заклав підвалини для подальшої еволюції української музичної освіти у XX столітті, довівши, що педагогіка, зорієнтована на національний зміст, може відігравати визначальну роль у процесах суспільної консолідації та державного будівництва.

Кінець XIX – початок XX століття позначився зростанням ролі української інтелігенції як провідника національно-культурних та політичних ідей. У цьому середовищі важливе місце займали педагоги-музиканти, які поєднували викладацьку діяльність із культурно-просвітницькою та громадсько-політичною працею. В умовах, коли українська школа перебувала під тиском імперських асиміляційних політик, саме інтелігенція брала на себе завдання збереження й поширення національної культури, зокрема через музику. Таким чином, музична педагогіка виходила за межі суто навчальної дисципліни й перетворювалася на інструмент національного відродження та засіб консолідації суспільства.

Участь музичних педагогів у національно-визвольному русі мала кілька вимірів. По-перше, вони виступали організаторами культурно-освітніх товариств, зокрема «Просвіти», «Бояна» та академічних братств, які проводили концертно-просвітницьку діяльність у містах і селах [35, 38]. Такі ініціативи не лише забезпечували доступ широких верств населення до української музики, але й формували нові практики музичного виховання. Концертні поїздки студентських і аматорських хорів, ініційовані педагогами й композиторами, ставали мобільними школами музичного мистецтва, де слухачі вперше знайомилися з українською піснею у професійному виконанні. Це мало особливе значення у сільському середовищі, де музична освіта була відсутня або обмежувалася церковним співом.

По-друге, інтелігенція інтегрувала музику в ширший контекст національного виховання. Показовим є те, що провідні діячі різних сфер рухалися в одному напрямі, інтуїтивно доповнюючи одне одного. Так, Софія

Русова у своїй концепції дошкільного виховання обґрунтовувала незамінність національного фольклору для розвитку дитини. Синхронно з нею композитор Філарет Колесса забезпечував музичну базу для таких ідей, укладаючи «Шкільні співаники» та збірки дитячого фольклору. У працях обох авторів наголошувалося на необхідності використання українських колискових, народних ігор та обрядів. Таке поєднання педагогічної теорії та музичної практики надавало вихованню виразного націотворчого характеру, формуючи емоційний зв'язок дитини з культурою від наймолодшого віку.

По-третє, чимало музичних педагогів безпосередньо брали участь у визвольних змаганнях. Особливе місце у цьому контексті займає феномен пісень січових стрільців, які були створені й поширювані саме освіченими інтелігентами, серед яких значну частку становили педагоги. Такі автори, як Михайло Гайворонський та Роман Купчинський, використовували свій музичний і педагогічний досвід для формування нового військово-пісенного канону. Стрілецькі пісні не лише виконували функцію бойового гімну, але й ставали навчальним матеріалом у школах Західної України вже у 1920–1930-х роках, перетворюючись на засіб патріотичного виховання молоді. Таким чином, музична творчість педагогів була безпосередньо вплетена у військово-політичний контекст доби.

По-четверте, слід враховувати і трагічний вимір участі інтелігенції у визвольному русі. Активна діяльність багатьох педагогів зробила їх мішенню для репресивних режимів. Так, Микола Леонтович, автор «Щедрика» і педагог-новатор, був убитий у січні 1921 року представником більшовицьких каральних органів; Кирило Стеценко, виснажений працею священника й організатора музичного життя, помер у 1922 році; Олександр Кошиць опинився в еміграції, де продовжив педагогічну і хорову діяльність, але вже поза межами України. Багато інших діячів зазнали переслідувань у 1930-х роках, коли радянська влада намагалася знищити носіїв національної ідеї. Ці факти свідчать, що для українських педагогів-музикантів поєднання культурної та політичної діяльності нерідко мало фатальні наслідки.

Разом з тим, навіть в умовах еміграції педагогічна діяльність не припинялася. Олександр Кошиць у своїх спогадах та методичних працях описав власні підходи до хорової педагогіки, які були впроваджені в українських громадах Північної Америки. Завдяки цьому українська музична традиція отримала можливість розвиватися й поза межами Батьківщини, забезпечуючи виховання молоді в еміграції в дусі національної культури. Діаспорні хори, створені за методикою Кошиця, стали важливими центрами збереження та поширення української музичної спадщини.

Таким чином, діяльність педагогів-інтелігентів у визвольному русі була багатогранною. Вони виступали організаторами культурних товариств і концертних заходів, розробниками методичних матеріалів для національного виховання, авторами й поширювачами пісенного репертуару, а подекуди – й безпосередніми учасниками військових подій. Їхня праця мала стратегічний характер: через музику вони формували у суспільстві національну свідомість, передавали історичну пам'ять і забезпечували зв'язок між поколіннями. В умовах політичних трансформацій та репресій ця діяльність набувала подвійного значення: з одного боку – як чинник державотворення, з іншого – як елемент культурного опору. Спадщина педагогів-інтелігентів свідчить про те, що музична освіта в добу національно-визвольних змагань була невід'ємною складовою процесу національного відродження, а самі педагоги постали в ролі духовних провідників народу.

Спадщина української музичної освіти доби революційних змагань 1917–1921 років мала визначальний вплив на подальший розвиток педагогічних практик упродовж усього XX століття. Попри зміну політичних режимів і складні ідеологічні трансформації, фундаментальні ідеї цього періоду — українізація навчального процесу, інтеграція народнопісенної спадщини у педагогіку, поєднання музичного виховання з національною ідентичністю — не були втрачені, а набули нових форм і реалізацій.

У радянський період значна частина напрацювань доби УНР була офіційно відкинута або піддана цензурі. Діяльність таких постатей, як

Олександр Кошиць чи Кирило Стеценко, розглядалася у контексті ідеологічної неблагонадійності. Водночас практичні результати їхньої педагогічної роботи, зокрема збірники українських народних пісень, методичні посібники та принципи організації хорового співу, не могли бути ігнорованими. Тому вони знаходили своє місце у радянських шкільних програмах, хоча й у трансформованому вигляді. У підручниках з музики 1930–1950-х років український народний репертуар подавався як складова «радянської багатонаціональної культури», проте фактично продовжував традицію, закладену у роки революції.

Важливо зазначити, що підвалини української хорової культури, які були закладені у 1917–1921 роках, стали визначальними для подальшої еволюції професійного виконавства. Методика організації капел, започаткована Кошицем, була взята на озброєння радянськими диригентами, а його учні поширювали практику у музичних училищах і консерваторіях. У 1930–1960-х роках у Києві, Львові, Харкові та Одесі формувалися сильні хорові школи, що базувалися на традиціях, започаткованих ще в добу УНР. Характерною особливістю цих шкіл було поєднання класичної європейської техніки з опорою на український народнопісенний мелос, що забезпечувало їхній високий художній рівень.

Ідеї Миколи Леонтовича та його педагогічні принципи мали далекосяжні наслідки. Його підручник «Нотна грамота» став не лише пам'яткою епохи, але й джерелом для укладання радянських методичних посібників, які виводили музичну освіту на системний рівень. Звернення до простих мелодій, що походили з народних джерел, забезпечувало доступність навчання та відповідало потребам масової школи. Таким чином, навіть у зміненому ідеологічному контексті педагогічна спадщина Леонтовича залишалася актуальною й впливала на формування музичної грамотності кількох поколінь школярів [24].

Важливим напрямом розвитку стала також робота українських діячів у діаспорі. Олександр Кошиць, продовживши педагогічну і диригентську

діяльність за кордоном, створив модель хорової освіти для українських громад у Європі та Північній Америці. Завдяки його зусиллям українська музика інтегрувалася у світовий культурний простір, а водночас зберігала своє національне обличчя. Діаспорні хори ставали школами музичного виховання для молодих українців, які часто не мали можливості навчатися рідною мовою у державних школах. Таким чином, педагогічні традиції доби революції трансформувалися у практику культурного збереження в еміграції, забезпечуючи тяглість розвитку української музичної культури поза межами Батьківщини.

Друга половина XX століття продемонструвала поступове відродження інтересу до ідей національної орієнтації в освіті. У 1960–1980-х роках, у межах так званого «шістдесятництва», українські композитори і педагоги зверталися до спадщини Лисенка, Леонтовича, Стеценка. Вони прагнули повернути у шкільні програми ширший спектр українського репертуару, наголошували на виховній ролі народної пісні. У цей час з'являлися нові збірники для шкіл, в яких намагалися відновити принципи, закладені ще у революційну добу, — передусім опору на народні джерела та україномовне середовище навчання.

Період після здобуття незалежності України у 1991 році став новим етапом осмислення ідей доби УНР. Музична педагогіка отримала можливість без ідеологічних обмежень звернутися до спадщини педагогів-інтелігентів революційної доби. У сучасних програмах музичного виховання школярів і студентів педагогічних вишів чітко простежується вплив цих ідей: особлива увага до українського репертуару, інтеграція фольклорних матеріалів, використання творів класиків національної композиторської школи як обов'язкової складової навчання. Сьогодні такі твори, як «Щедрик» Леонтовича чи духовна музика Стеценка, розглядаються не лише як мистецькі шедеври, але й як базові елементи національної музичної освіти.

У сучасному контексті значення спадщини доби революції 1917–1921 років виявляється також у концепції культурної дипломатії. Виступи українських хорів на міжнародних фестивалях, звернення до репертуару

Кошиця чи Леонтовича стають засобом формування позитивного іміджу України у світі. У цьому простежується пряма спадкоємність ідей, закладених ще під час гастролей Української республіканської капели, що презентувала світові образ нації через пісню.

Таким чином, вплив музично-педагогічних процесів доби Української революції не обмежився кількома роками політичної незалежності. Він виявився стійким і багатовимірним: від радянських шкільних програм до діаспорних хорів, від методичних посібників до сучасних концепцій культурної дипломатії. Ця спадщина довела свою життєздатність і універсальність, адже базувалася на поєднанні трьох ключових засад: національного змісту, педагогічної системності та інтеграції у світовий культурний контекст. Саме завдяки цьому вона залишається актуальною і в умовах незалежної України, де музична освіта продовжує бути одним із чинників формування національної ідентичності та культурної суб'єктності держави.

Аналіз розвитку музичної освіти у добу Української революції 1917–1921 років засвідчує, що цей період, попри свою короткотривалість і політичну нестабільність, мав виняткове значення для формування національної педагогічної традиції. Вперше в історії українського шкільництва музична педагогіка була інтегрована у державну освітню політику, що надало їй якісно нового статусу. У шкільних програмах з'явився україномовний музичний матеріал, у вищій школі було закладено основи національної консерваторської освіти, а культурно-освітні товариства та державні колективи стали центрами поширення української музики серед широких верств населення.

Особливу роль у цих процесах відіграли педагоги-інтелігенти, які поєднували навчальну, просвітницьку та суспільно-політичну діяльність. Вони організовували хори й капели, створювали методичні посібники, укладали збірники народних пісень, розробляли програми музичного виховання. Їхня робота сприяла формуванню нової генерації освічених українців, здатних ототожнювати власну культурну ідентичність із загальнонаціональними

цінностями. Водночас їхня активна участь у визвольному русі продемонструвала, що музична освіта може виконувати функції не лише культурного розвитку, а й політичного мобілізуючого чинника.

Попри драматичні обставини, пов'язані з війнами, репресіями та еміграцією, здобутки цього періоду виявилися довготривалими. Педагогічні концепції Кирила Стеценка, Миколи Леонтовича, Олександра Кошиця та інших діячів стали методологічним підґрунтям для наступних поколінь, трансформувавшись у радянському контексті й отримавши нове життя в українській діаспорі. Вплив революційної доби простежується у збереженні фольклорної основи навчання, у становленні національних хорових шкіл, у розвитку музичних програм незалежної України та в сучасній концепції культурної дипломатії, що спирається на українську музичну спадщину як універсальну форму самопрезентації у світі.

Отже, досвід музично-педагогічної діяльності 1917–1921 років є ключовим для розуміння еволюції української музичної освіти у XX–XXI століттях. Він довів, що музика в освітньому процесі може бути потужним засобом державотворення, культурного самоствердження й збереження ідентичності навіть в умовах політичних потрясінь. Закладені тоді ідеї — орієнтація на рідну мову, народнопісенну основу, поєднання педагогіки з національною свідомістю — залишаються актуальними й сьогодні, коли українська освіта знову постає важливим чинником у боротьбі за культурну і політичну суб'єктність держави.

ВИСНОВКИ

Наприкінці XIX – на початку XX століття на українських землях було закладено міцне підґрунтя національної системи музичної освіти. Дослідження показало, що цей процес відбувався у складному історичному контексті: українська культура розвивалася під владою двох імперій – східно-тиранічної та Австро-Угорської – які по-різному впливали на освітню сферу. Попри цензурні утиски та русифікацію в окупованій східною імперією Україні, а також обмеження в мовній політиці підавстрійської Галичини, українське суспільство виявило потужний національно-культурний рух, який стимулював формування власної музично-педагогічної традиції. У підсумку, саме синергія загальноєвропейських освітніх реформ і ідей національного відродження створила умови для виникнення самобутньої української моделі музичної освіти.

Вагому роль у становленні цієї моделі відіграли провідні діячі української музичної педагогіки кінця XIX – початку XX ст. Такі постаті, як Микола Лисенко, Сидір Воробкевич, Анатоль Вахнянин, Остап Нижанківський, Кирило Стеценко, Микола Леонтович, Яків Степовий, Олександр Кошиць та інші, своєю багатогранною діяльністю заклали основи національної школи. Кожен із них зробив унікальний внесок: засновували навчальні заклади та товариства, укладали перші україномовні підручники й співаники, створювали авторські методики, збирали й аранжували народні пісні, виховували нове покоління викладачів і диригентів. Завдяки цим лідерам уже на початок XX століття Україна мала власний корпус педагогів-музикантів, мережу освітніх інституцій та методичні напрацювання. Вони утвердили принцип **«народності»** у музичній освіті – опору на рідну мову й фольклор, поєднану з найкращими професійними стандартами того часу. Цей принцип, сформульований і в теоретичних працях (К. Ушинський, О. Духнович) і втілений на практиці самими діячами, став наріжним каменем української музично-педагогічної традиції.

Інституційний розвиток музичної освіти в Україні кінця XIX ст. характеризувався переходом від розрізнених аматорських осередків до розгалуженої системи спеціалізованих закладів різного рівня. Дослідження висвітлює, що поряд із офіційними імперськими структурами (музичні класи при гімназіях, училища Імператорського російського музичного товариства тощо) виникали і автономні національні інституції. У Наддніпрянщині, попри заборону української мови, з'явилися приватні школи та гуртки (кульмінацією стало відкриття 1904 року Музично-драматичної школи М. Лисенка в Києві – першого україномовного музичного закладу). На західноукраїнських землях, під австро-угорською владою, легальні можливості були ширшими: тут ще з 1860-х діяли товариства “Просвіта” і народні доми, які організовували вечірні музичні курси та хорові гуртки. До початку XX ст. сформувалася ціла мережа навчальних осередків – від сільських “співочих” шкіл, церковних семінарій і учительських семінарій (де запроваджували класи співу і музики) – до вищих інституцій. Кульмінацією інституційного становлення стало відкриття перших українських консерваторського рівня закладів: Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові (1903) та Київської консерваторії (1913). Ці інституції започаткували системну підготовку кадрів національної школи, закладаючи академічні стандарти освіти й водночас інтегруючи український зміст у навчальні програми. Таким чином, на порозі Першої світової війни українська музична освіта вже мала власну інфраструктуру – мережу шкіл і курсів, які діяли як у рамках державних структур, так і на громадських засадах. Це створило матеріальну та кадрову базу для національної педагогіки.

Не менш важливим здобутком стало формування змісту та методів музичної освіти, адекватних національним потребам. На кінець XIX ст. базовий комплект дисциплін (сольфеджіо, хоровий спів, гра на інструментах, елементарна теорія музики) почав доповнюватися українознавчими компонентами. Наше дослідження підтвердило, що саме в цей період з'являються перші українські підручники та посібники з музики: зусиллями Миколи Лисенка, Сидора Воробкевича та інших були видані книги з нотної

грамоти й співу рідною мовою. Вони уніфікували викладання сольфеджіо, впровадивши єдиний понятійний апарат українською. Особливо новаторським кроком було включення до навчальних програм народнопісенного репертуару. Наприкінці XIX – на початку XX ст. видано перші шкільні співаники (М. Лисенка, К. Стеценка, П. Бажанського, С. Воробкевича та ін.), що містили адаптовані для дітей народні пісні з нотами. Ці збірники поширювалися у школах і хорових гуртках, привчаючи учнів сприймати народну музику як невід’ємну частину навчання. Методики викладання еволюціонували: традиційні європейські підходи (італійська сольмізація, хорові розспівки тощо) доповнилися практикою вивчення музичних понять на основі рідного мелосу. Так, інтервали, лади і ритми пояснювалися через приклади українських народних пісень, що одночасно розвивало музичні навички і формувало національну самосвідомість. У церковних школах і семінаріях поступово поєднали духовний спів (канти, церковні розспіви) з українськими світськими хоровими творами, виховуючи майбутніх регентів у дусі рівноцінності двох традицій. Отже, зміст освіти збагатився народним компонентом, а методи навчання стали орієнтуватися не тільки на засвоєння техніки, але й на виховання естетичних і патріотичних цінностей.

Окремим важливим чинником розвитку української музичної педагогіки був вплив європейських освітніх моделей. Результати дослідження свідчать, що українська система не розвивалася ізольовано – навпаки, вона інтегрувала найкращі здобутки німецької, австрійської, чеської та італійської шкіл, переробляючи їх на власний лад. Провідні українські митці здобували освіту за кордоном (М. Лисенко – у Лейпцигу, С. Воробкевич – у Відні, Я. Степовий – у Петербурзі, О. Кошиць та О. Нижанківський – стажувалися у Празі тощо) і поверталися з новими знаннями. В українських містах працювали іноземні педагоги, привозячи методики європейських консерваторій. Було перекладено й адаптовано низку зарубіжних підручників (популярні вокальні школи і хрестоматії перекладалися у Львові та Чернівцях). Європейський класичний репертуар увійшов до програм музичних шкіл – причому в українських

перекладах, щоб учні засвоювали світову музику рідною мовою. Важливо підкреслити, що це запозичення носило творчий, а не сліпо копіювальний характер. Українські педагоги намагалися адаптувати чужий досвід: іноземні методичні схеми наповнювали українським змістом, вводили народні пісні до вправ із сольфеджіо й гармонії, включали твори вітчизняних композиторів поряд із західними класиками. У результаті студенти опановували європейську теорію і техніку, проте робили це через призму власної культури. Такий підхід забезпечував одночасно високий професійний рівень і виховання національної ідентичності – те, що вигідно вирізняло українську систему на тлі суто імперських моделей освіти.

Всі вищезазначені чинники у своїй єдності призвели до того, що на початок XX століття можемо говорити про сформовану українську модель музичної освіти. Її визначальними рисами стали: по-перше, інституціоналізація – наявність власних навчальних осередків від початкового до вищого рівнів; по-друге, методична систематизація – створення навчальних програм, підручників і курсів підготовки педагогів; і по-третє, наповнення національним змістом – органічне поєднання академічних європейських методів із українським фольклорним матеріалом. Українська музична педагогіка розвивалася як синтетичне явище: вона успадкувала фундаментальність і дисципліну німецько-австрійської консерваторської школи, врахувала досвід чеського національного виховання, перейняла вокальну майстерність італійської традиції – і при цьому ґрунтувалася на невичерпному багатстві рідної пісенної спадщини. Саме завдяки такому синтезу вже в першій декаді XX ст. українські музичні заклади підготували покоління фахівців, які одночасно відповідали європейським професійним стандартам і були носіями самобутньої національної культури. Українська модель музичної освіти набула самостійного значення: вона продемонструвала, що навіть у умовах політичної залежності можливо створити власну школу, здатну розвивати талант молоді на основі рідної мови й мистецтва. Ця модель не лише забезпечила збереження української музичної

традиції, але й заклала основу для подальшого розвитку – зокрема, підготувала ґрунт для масштабних освітніх перетворень доби визвольних змагань 1917–1921 років і вплинула на формування музичної освіти в наступні десятиліття.

Значущість отриманих результатів полягає в тому, що вони доводять: на зламі ХІХ–ХХ ст. в Україні сформувався оригінальний підхід до музичного виховання, який поєднав світові досягнення з національною специфікою. Вивчення цього періоду висвітлює механізми, через які культура малого народу може успішно інтегруватися в глобальний освітній простір, не втрачаючи власного обличчя. Український випадок є показовим прикладом культурної стійкості: попри асиміляційний тиск, вдалося виховати покоління музикантів і педагогів, для яких народна пісня, рідна мова й академічна наука стали рівноцінними основами професійного зростання. Ці висновки збагачують історико-педагогічну науку, адже підтверджують важливість врахування національного фактору в мистецькій освіті. Вони також актуальні сьогодні – як свідчення того, що гармонійне поєднання фольклорної та академічної традиції дає потужний виховний ефект, формуючи свідомих, творчих і ідентично самовизначених особистостей.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні та поглибленні порушеної проблематики. По-перше, доцільно простежити наступні етапи розвитку української музичної освіти у ХХ столітті, аби з'ясувати наступність і трансформацію засад, закладених у дореволюційний період. Зокрема, потребує вивчення питання, як принципи, вироблені діячами рубежу віків (національно орієнтована методика, інтеграція фольклору), проявили себе в радянський час і в добу незалежності. По-друге, результати даного дослідження можуть стати основою для порівняльного аналізу з іншими національними системами музичної освіти. Зіставлення української моделі – сформованої на синтезі народної та європейської традицій – з досвідом західноєвропейських країн (приміром, британської чи німецької освітньої системи) дало б змогу виявити універсальні закономірності й унікальні особливості у розвитку музично-педагогічних підходів. У цілому,

проведене дослідження підкреслює самобутність української музично-освітньої моделі та відкриває нові напрями для наукового пошуку в галузі історії та теорії музичної педагогіки. Завершуючи, слід наголосити: успіхи української музичної освіти кінця XIX – початку XX ст. стали не лише надбанням минулого, але й важливим досвідом, який може надихати сучасні освітні стратегії, утверджуючи ідею поєднання професіоналізму з вірністю власній культурі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонович Д. Українська музика. *Українська культура*. Київ, 1993. С. 413–442.
2. Архімович Л., Гордійчук М. Микола Віталійович Лисенко: життя і творчість. 2-ге вид., випр. і допов. Київ : Мистецтво, 1963. 316 с.
3. Бажанський П. Наші руські музикальні твори. *Діло*. 1881. № 16.
4. Барвінський В. Огляд історії української музики. *Історія української культури*. Львів, 1937.
5. Бережницький О. Наші музики. *Артистичний вістник*. Львів, 1905. № 9–10. С. 152.
6. Білинська М. Сидір Воробкевич. Київ, 1962. 46 с.
7. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
8. Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури : статті та матеріали / ред.-упоряд. О. Смоляк. Тернопіль : Астон, 2003. 192 с.
9. Вахнянин А. Спомини з життя / упоряд. К. Студинський. Львів : Друк. В. А. Шийковського, 1908. 138 с.
10. Воєвідко Л. Українські музично-виконавські традиції : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2013. 148 с.
11. Воробкевич С. Співаник для шкіл народних. Ч. І. Відень : Вид-во шкільних книжок, 1909. 32 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
13. Горак Я. Анатоль Вахнянин: біографічний нарис. Львів : Вид-во ЛНУ, 2002. 256 с.
14. Горбенко С. Історія гуманізації музичної освіти : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2007. 348 с.
15. Грица С. Трансмісія фольклорної традиції : етномузикологічні розвідки. Київ ; Тернопіль : Астон, 2002. 236 с.

16. Грищенко Ю. Музично-педагогічна діяльність видатних українських композиторів і виконавців: історичний аспект. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів XI Міжнар. пед.-мист. читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Чернівці, 2014. С. 87–91.
17. Гуральник Н. Історія музичної освіти України. Київ, 2015. 180 с.
18. Гуральник Н. Музично-педагогічна думка в контексті історії розвитку педагогіки України XX століття. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. С. 39–49.
19. Гуральник Н. П. З історії київської фортепіанної школи. Київ : Музична Україна, 1991. 144 с.
20. Завальнюк А. Ф. Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. Вінниця : Нова Книга, 2007. 288 с.
21. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини XIX ст. Київ : Вид-во АН УРСР, 1960. 190 с.
22. Іваніцький А. Український музичний фольклор. Вінниця : Нова книга, 2004. 320 с.
23. Іванов В. Давньоруська знакова співоча мова : наук. вид. Миколаїв : Шамрай, 2008. 304 с.
24. Іванов В. Ф. Микола Леонтович: спогади, листи, документи. Київ : Музична Україна, 1982. 238 с.
25. Історія української музики : у 6 т. / редкол.: С. Павлишин (голова) [та ін.]. Київ : Наукова думка, 1989. Т. 2 : Друга половина XIX ст. 488 с.
26. Історія української музики : у 6 т. / гол. ред. М. М. Гордійчук. Київ : Наукова думка, 1989. Т. 3 : Кінець XIX ст. – початок XX ст. 420 с.
27. Історія української музики : у 6 т. / С. Грица, М. Загайкевич, А. Калениченко [та ін.]. Київ : Наукова думка, 1990. Т. 3 : Кінець XIX – початок XX ст. 424 с.

28. Каплієнко-Ілюк Ю. В. Теоретичне музикознавство на Буковині (на прикладі підручника гармонії С. Воробкевича). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 2. С. 148–153.
29. Карась Г. В. Музична освіта в Галичині (друга половина XIX – 30-ті роки XX ст.). Івано-Франківськ : Плай, 2000. 215 с.
30. Кияновська Л. О. Українська музична культура : навч. посіб. Львів : Тріада плюс, 2008. 344 с.
31. Кияновська Л. О. Українська музична культура : навч. посіб. 3-тє вид., доповн. і переробл. Львів : Тріада плюс, 2009. 356 с.
32. Кобилянська Г. Практична діяльність та репертуар музично-хорового товариства «Коломийський Боян» (1895–1939). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Культурологія»*. 2019. Вип. 20. С. 132–139.
33. Коляда І. Микола Лисенко. Харків : Фоліо, 2017. 119 с.
34. Корній Л. П. Історія української музики. Ч. 3: XIX ст. Київ ; Нью-Йорк : Вид-во М. П. Коць, 2001. 479 с.
35. Королько А. Музично-хорове товариство «Снятинський Боян» на початку XX ст.: становлення і практична діяльність. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Історія*. 2020. № 2. С. 62–72.
36. Кошиць О. Спогади : у 2 т. Вінніпег : Культура й освіта, 1947–1948.
37. Кравець В. Ф. Сторінки з історії музичної освіти в Харкові. Харків : Основа, 1993. 112 с.
38. Кузьмич О. Роль товариства «Просвіта» у розвитку музичної культури Волині (20–30-ті рр. XX ст.). *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2012. Вип. 18. С. 54–58.
39. Леонтович М. Нотна грамота : підручник для навчання співів у народних школах. Київ : Вид. Л. Ідзиковського, 1920. 48 с.
40. Леонтович М. Практичний курс навчання співу / за ред. Я. Степового. Київ : Держ. вид-во, 1921. 112 с.

41. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / упоряд. Л. О. Іванова. Київ : Музична Україна, 1989. 136 с.
42. Лисенко М. Микола Лисенко у спогадах сучасників : у 2 т. / упоряд. Р. Я. Пилипчук. Київ : Музична Україна, 2003.
43. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи. Т. 2 / упоряд., ред., перекл., приміт. і бібліогр. З. Штундер. Львів : Дивосвіт, 2000. 816 с.
44. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Березівська [та ін.]. Київ : Науковий світ, 2003. 418 с.
45. Мачиха О. В. Вокальна творчість Остапа Нижанківського: образно-теоретичний аспект : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Львів, 2019. 198 с.
46. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посібник. Київ : Вікар, 2003. 335 с.
47. Митці України : енциклопедичний довідник / за ред. А. Кудрицького. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1992. 848 с.
48. Михайличенко О. В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів та виконавців другої половини XIX — початку XX ст. (історичні нариси). Суми : Мрія-1, 2005. 102 с.
49. Ніколаї Г., Черкасов В. Музично-педагогічні системи та концепції XX століття : підручник. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка ; Харків, 2018. 433 с.
50. Овчарук О. В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку XX століття (1905–1925 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 22 с.
51. Олексюк О. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
52. Олексюк О., Ткач М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 264 с.

53. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мист. дисциплін : монографія / гол. ред. К. А. Романова. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
54. Пархоменко Л. О. Кирило Стеценко. Київ : Музична Україна, 2009. 432 с.
55. Примачко Ю., Савчук Г. М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко – фундатори української музично-педагогічної думки. Проблеми сучасної мистецької освіти : матеріали звітн. наук. конф. НПУ ім. М. Драгоманова. Київ, 2012. С. 170–176.
56. Проців Л. Розвиток музично-педагогічної думки в Галичині (кінець XIX – перша половина XX століття) : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 240 с.
57. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
58. Рудницька О. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
59. Рудницький А. Українська музика: історично-критичний огляд. Мюнхен : Дніпрова Хвиля, 1963. 406 с.
60. Савчук Г. Звичайно-надзвичайний Кирило Стеценко. Музика. 2012. № 5. С. 8–11.
61. Стеценко К. Спогади. Листи. Матеріали / упоряд. Є. Федотова. Київ : Музична Україна, 1981. 474 с.
62. Українська музична енциклопедія. Т. 1 : А–Д / редкол. Г. Скрипник (голов. ред.) [та ін.]. Київ : ІМФЕ НАН України, 2006. 680 с.
63. Український музичний архів : документи і матеріали з історії української музичної культури / упоряд. та заг. ред. М. Степаненка. Київ : Центрмузінформ, 2000. 248 с.
64. Фрайт О. В. Фортепіанна творчість українських композиторів Галичини кінця XIX – першої половини XX століття: стильові тенденції та

індивідуальні прояви : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Львів, 2008. 210 с.

65. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.

66. Черепанин М. В. Музична культура Галичини (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : монографія. Київ : Вежа, 1997. 328 с.

67. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.) : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. 376 с.

68. Шкільний співаник / за ред. К. Стеценка. Київ : Видання Товариства «Просвіта», 1917. 64 с.

69. Штундер З. Станіслав Людкевич. Життя і творчість. Т. І (1879–1939). Львів : Бінар, 2005. 636 с.

70. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник. 3-тє вид., допов. Київ : НАКККіМ, 2016. 264 с.

71. Щепакін В. М. Музична культура Сходу і Півдня України другої половини ХІХ – початку ХХ століть: європейські виміри : монографія. Харків : ФОП Панов А. М., 2017. 479 с.

72. Якименко Ф. Практичний курс науки гармонії. Київ : Держвидав, 1925. 202 с.