



УДК 378.016:373.3(438)

[https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-6\(26\)-1369-1379](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-6(26)-1369-1379)

Шостачук Тетяна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, <https://orcid.org/0000-0002-4542-2835>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ В НАУКОВИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ, ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ ТА АНГЛІЇ

Анотація. У статті здійснено системний порівняльно-педагогічний аналіз трансформації ідей педагогіки культури в сучасних наукових школах Німеччини, Чеської Республіки та Англії. На основі опрацювання фундаментального наукового дискурсу і рефлексії провідних компаративістів досліджуваних країн експліковано ключові теоретико-методологічні виміри, змістовні модулі та прикладні вектори розвитку концепції *Homo Culturalis*. Виявлено структурно-функціональні особливості німецької моделі (*Kulturpädagogik*), яка фокусується на розвитку креативності, соціальної відповідальності та ціннісного світосприймання особистості. Показано, що сучасна німецька парадигма переорієнтована на формуванні аксіологічної компетентності, символічної комунікації та навичок критичного дешифрування культурних кодів в умовах тотальної медіатизації і розмивання меж між елітарним мистецтвом і поп-культурою. Охарактеризовано специфіку чеської наукової школи, яка тяжіє до національно-антропологічного та гуманістичного обґрунтування духовного виміру особистості, де акцент зміщено на ціннісно-орієнтовану освіту, інкультурацію підлітків у рідному соціокультурному просторі та превенцію дезадаптації. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу інституційного розширення досліджуваної дефініції через залучення потенціалу неформальної та інформальної освіти. Розкрито сутність англо-американського підходу, який відкидає традиціоналізм та інтерпретує педагогіку культури як радикальну соціально-критичну освітню практику, що інтегрує мистецтво, освіту та політику з метою деконструкції ієрархічних структур влади, розвитку громадянського культурного виробництва і розбудови демократичного суспільства. Доведено, що реконцептуалізація досліджуваної дефініції в аналізованих європейських школах виступає дієвою відповіддю на глобалізаційні виклики та кризу традиційного виховання у постіндустріальному суспільстві.

Ключові слова: педагогіка культури, наукові школи, Німеччина, Чеська республіка, Англія, неформальна освіта, інкультурація, духовний розвиток.



Shostachuk Tetiana PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University, <https://orcid.org/0000-0002-4542-2835>

TRANSFORMATION OF THE IDEAS OF CULTURAL PEDAGOGY IN THE SCIENTIFIC SCHOOLS OF GERMANY, THE CZECH REPUBLIC, AND ENGLAND

Abstract. The article provides a systemic comparative pedagogical analysis of the transformation of the ideas of cultural pedagogy in the contemporary scientific schools of Germany, the Czech Republic, and England. Based on the study of the fundamental scientific discourse and the reflections of leading European comparativists of the analyzed countries, the key theoretical and methodological dimensions, content modules, and applied vectors of the *Homo Culturalis* concept development have been explicated. The structural and functional characteristics of the German model (*Kulturpädagogik*), which focuses on the development of creativity, social responsibility, and value-based worldview of an individual, have been identified. It is demonstrated that the contemporary German paradigm has reoriented toward the formation of axiological competence, symbolic communication, and skills for critical decoding of cultural signs under the conditions of total mediatization and the blurring of boundaries between high art and popular culture. The study characterizes the specifics of the Czech scientific school, which tends toward a national-anthropological and humanistic justification of the spiritual dimension of personality, shifting the emphasis to value-oriented education, the inculturation of adolescents within their native socio-cultural environment, and the prevention of social maladjustment. Particular attention is paid to a comparative analysis of the institutional expansion of the examined definition through leveraging the potential of non-formal and informal education. The essence of the Anglo-American approach is revealed, which completely rejects traditionalism and interprets cultural pedagogy as a radical, socially critical educational practice that integrates art, education, and politics with the aim of deconstructing hierarchical power structures, promoting citizen-based cultural production, and building a democratic society. It is proven that the reconceptualization of the investigated definition within the analyzed European schools serves as an effective response to globalization challenges and the crisis of traditional upbringing in a transition post-industrial society.

Keywords: cultural pedagogy, scientific schools, Germany, the Czech Republic, England, non-formal education, inculturation, spiritual development.

Постановка проблеми. У сучасному європейському науковому просторі особливий інтерес для компаративістських досліджень викликає досвід



Німеччини, Чеської Республіки та Англії. У цих країнах концепція педагогіки культури нині динамічно розвивається як у теоретико-методологічному, так і в прикладному (праксіологічному) вимірах. Через зростання різноманітності сучасного педагогічного знання дедалі частіше порушується питання про системне співвідношення педагогіки культури з іншими галузями педагогіки (зокрема із соціальною педагогікою, андрагогікою та медіаосвітою). Поступово у фокус дослідницької уваги європейських наукових шкіл потрапляють нові теми, пов'язані з викликами глобалізованого світу, зокрема в контексті мультикультурної реальності, міграційних процесів та умов сталого розвитку. Виразно простежується акцент на стимулюванні креативного потенціалу особистості та застосуванні інструментарію педагогіки культури не лише в межах інституційних рамок формальної освіти, а й у просторах неформального та інформального навчання. Не менш актуальною для європейських дослідників постає тема зближення високого (елітарного) мистецтва та артефактів сучасної поп-культури, що вимагає створення новітніх методологічних підходів до виховання особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям для становлення сучасних європейських концепцій виховання засобами мистецтва слугують праці класиків філософської антропології та педагогіки культури (В. Дільтей, Г. Кершенштейнер, С. Гессен, Б. Наврочинський, Б. Суходольський). У контексті трансформацій цих ідей на зламі ХХ–ХХІ століть вагомими є здобутки німецьких дослідників (Г. Отто, М. Піранджело, Г. Вінеке, В. Ноак, В. Захаріас), чеських учених (І. Немець, Л. Главічкова) та представників англо-американських культурних студій (Д. Тренд, С. Голл). Попри наявність ґрунтовних напрацювань, присвячених окремим національним моделям, цілісний порівняльно-педагогічний аналіз трансформації ідей педагогіки культури у трикутнику «Німеччина – Чехія – Англія» з урахуванням викликів епохи глобалізму залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльно-педагогічного аналізу теоретичної трансформації та практичної імплементації ідей педагогіки культури в сучасних наукових школах Німеччини, Чеської Республіки та Англії, з виокремленням спільних тенденцій та специфічних національних векторів розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Німеччині педагогіка культури традиційно розглядається як теоретично і практично зорієнтована діяльність у сфері соціокультурного розвитку особистості засобами мистецтва. Аналіз наукових розробок представників німецької педагогіки – Гюнтера Отто (Gunter Otto) [1], Масета Піранджело (Maset Pirangelo) [2], Гюнтера Вінеке (Günter Wienecke) [3], Вінфріда Ноак (Winfried Noac) [4] – дозволяє визначити мистецьку освіту й естетичне виховання як базові категорії педагогіки культури.



Освітній потенціал німецької моделі визначається її спрямованістю на триаду особистісних орієнтирів: формування креативності та багатогранності (розвиток здатності індивіда до творчого перетворення дійсності), соціальну відповідальність (виховання особистості, усвідомленої у своєму суспільному значенні) та ціннісне світосприймання (здатність до емоційно-чуттєвого усвідомлення світу під впливом мистецтва та естетичних явищ навколишньої дійсності) [4].

Сучасна німецька педагогіка культури має чітку чотирьохкомпонентну структуру, що відображає її історичну еволюцію та інтеграцію мистецької освіти в загальний педагогічний процес:

- 1) інкультурація – процес засвоєння індивідом культурних норм і цінностей;
- 2) соціалізація, через інтеграцію особистості в суспільні структури;
- 3) виховання, як цілеспрямований вплив на формування особистісних якостей;
- 4) навчання – когнітивний розвиток та опанування конкретних художніх технік і знань.

За критерієм приналежності до двох сторін суспільно-історичного процесу пізнання, науково-освітній потенціал художньої педагогіки Німеччини реалізується на двох взаємопов'язаних рівнях.

До першого рівня – теоретичного (концептуалізація) – відносяться такі фундаментальні теорії та авторські розробки, як загальна теорія мистецької освіти та виховання, авторські концепції естетичного виховання, концепція візуальної комунікації, теорія естетичної інтелігентності та методологія педагогіки культури як самостійної субдисципліни.

Другий – практичний рівень – зосереджений на забезпеченні функціонування системи та включає: організаційне забезпечення (кадровий менеджмент, матеріально-технічна база); інформаційне оснащення (використання сучасних медіа та технологій); освітній менеджмент (управління процесами, фінансування та соціологічний моніторинг ефективності в межах соціології освіти) [2].

На прикладному рівні педагогіка культури Німеччини розглядається насамперед як методика роботи у сфері культурних установ (музеїв, галерей, філармоній). Освітньо-виховна роль таких інституцій особливо підкреслюється в німецькому науковому дискурсі, а їхній розвиток отримує однозначну державну підтримку. Культурно-виховна діяльність сприймається як засіб сприяння соціальному розвитку, толерантності, комунікації та розвитку чутливості – якостей, яких бракує в сучасному технократичному світі. У цьому сенсі педагогіка культури вважається важливою складовою первинної профілактики соціальної дезадаптації. Культура та мистецтво



трактуються як невід’ємна частина людського буття, а отже, і виховання постає інструментом формування особистості. На думку німецьких педагогів, мистецькі практики мають бути природною та органічною складовою повсякденного життя людини.

Дослідник Вінфрід Ноак у своїй фундаментальній праці «Педагогіка культури. Основні засади та сфери діяльності» (*Kulturpädagogik. Grundzüge und Tätigkeitsfelder*, 2006) [4] класифікує педагогіку культури за кількома ключовими напрямками: література, театральне мистецтво, танець, музика, образотворче мистецтво та засоби масової інформації. Кожна з цих форм художнього вираження має унікальні особливості та значний потенціал для формування різноманітних умінь, навичок та особистісних якостей. Мистецтво, згідно з позицією автора, слід розглядати в антропологічному сенсі, як простір для вираження особистої автономії та спосіб рефлексії суспільних і внутрішніх тем, що ґрунтується на досвіді пізнання. Кожен вид мистецтва відкриває різні можливості для самовираження та потребує індивідуального підходу, щоб стати ефективним засобом педагогічного впливу та цілеспрямованого особистісного розвитку. Крім того, вчений детально аналізує дидактичні особливості кожної із зазначених галузей.

Застосування педагогіки культури Вінфрід Ноак вбачає не лише в спеціалізованих закладах, а й у загальноосвітній школі, де центральним завданням має бути формування шкільної культури та створення загального естетичного оточення. Школа, поряд із сім’єю, чинить найбільший вплив на дитину, а отже, повинна включати у свою діяльність також передачу культурних цінностей і розвиток здатності до їх розуміння. Педагогіку культури в шкільному середовищі вчений пов’язує з методами «переживання мистецтва», а також із позашкільною роботою (гуртками, студіями тощо). Якщо школа реагує на соціокультурні умови свого функціонування, вона отримає значний потенціал для нівелювання соціокультурних відмінностей між вихованцями [4, с. с. 170–181].

Важливим завданням педагогіки культури є не лише передавання культурних цінностей і розвиток творчості, а й естетизація середовища. Це досягається шляхом розробки конкретних заходів, а також залученням вихованців до безпосередньої участі в естетичному оформленні простору. У теоретичному вимірі дисципліна вивчає умови культурної поведінки, що робить її значущою в роботі з іноземцями та мультикультурними колективами. Інструменти педагогіки культури можуть бути успішно застосовані в контексті міжкультурної освіти.

Погляди Вінфріда Ноака змістовно корелюються із концепцією педагогіки культури, яку представляє Вольфганг Захаріас (Wolfgang Zacharias, 2001). Він також акцентує на дидактичних особливостях дисципліни та необхідності



естетизації середовища. Проте Вольфганг Захаріас пропонує більш глибокі міркування щодо визначення предмета й співвідношення теорії та практики. Враховуючи зміни, яких зазнала педагогіка культури, а також ті, що відбуваються в умовах глобалізованого світу і на які мають реагувати освіта та виховання, він говорить про «нову педагогіку культури», яку характеризують принципово «нові» цілі [5].

На думку Вольфганга Захаріаса, мистецтво є не кінцевою метою, а знаряддям. Якщо «стара» педагогіка культури, яка спиралася на платонівську традицію та розглядала мистецтво як статичну ідеальну форму (що спричинило ризики ідеологізації), то нова модель орієнтована на художнє переживання як таке, а не на зовнішню оцінку результату творчості. Метою такої педагогіки є розвиток здатності до символічної комунікації [5]. Це надзвичайно актуально, оскільки сучасний світ перенасичений символічними повідомленнями (реклама, інтерактивні візуальні образи тощо), а масова комунікація, включно з електронним спілкуванням, потребує від особистості особливих навичок дешифрування та критичного сприйняття культурних знаків.

Згідно із позицією Вольфганга Захаріаса, якщо мистецтво дає індивіду глибокий емоційний досвід, що допомагає вийти за межі власного «Я», усвідомити своє життєве призначення, віднайти істину та сенс, то символи, трансльовані через сучасні медіа, мають володіють аналогічним потенціалом. Саме тому, як зазначає дослідник, педагогіка культури трансформується у надзвичайно широку сферу, що об'єднує низку, на перший погляд, протилежних понять: масову та народну культуру поряд із класичним мистецтвом; сприйняття та розуміння символів на противагу здатності до їх активного продукування; теорію поряд із прикладною практикою.

Метою педагогіки культури, у трактуванні Вольфганга Захаріаса, є не просто пасивне передавання усталених суспільних цінностей. Основна увага дослідників і практиків має бути зосереджена на комплексному розвитку ціннісної компетенції особистості: вмінні критично сприймати, ідентифікувати та самостійно формувати систему цінностей, розуміти їхню природу та вміти розрізняти їх за ступенем значущості на основі власного досвіду добра, краси, сенсу й повноти людського життя [5, с. 53–56].

За такого цілепокладання стає очевидним, що в сучасному освітньому просторі неможливо ігнорувати різноманітні культурні прояви повсякденного буття, зокрема ті, що масово поширюються за допомогою новітніх інформаційних технологій. Широке розуміння культури лежить в основі демократичного підходу «нової педагогіки культури». Якщо ця наукова дисципліна прагне уникати стагнації у традиціоналізмі та не обмежується виключно збереженням існуючих цінностей, а орієнтована на активне продукування



нових смислів, вона не може ігнорувати нові культурні феномени, породжені технічним прогресом.

Педагогіка культури за своєю природою є інтегративною і може бути застосована в різних педагогічних галузях. У Німеччині відповідну фахову кваліфікацію у сфері педагогіки культури можна здобути на базі класичних університетів або вищих професійних шкіл. Вольфганг Захаріас підкреслює, що підготовка фахівців у цій сфері базується на синтезі знань із суміжних дисциплін, що вимагає від суб'єкта широкого наукового кругозору та здатності до міждисциплінарного мислення. Учений розглядає педагогіку культури радше як комплексну ідейну концепцію, що інтегрує в собі потенціал інших наук, ніж як ізольовану вузькопрофільну галузь знань [5, с. 53–56].

Ідеї педагогіки культури можна успішно застосовувати в межах соціальної педагогіки, педагогіки вільного часу (педагогіка дозвілля), соціології та культурного менеджменту. В умовах сучасного інформаційного суспільства цільова аудиторія цієї дисципліни суттєво розширюється, охоплюючи також і доросле населення. Для цієї вікової категорії активна соціокультурна діяльність має слугувати духовною протиположністю матеріалістично зорієнтованому способу життя прагматичного соціуму. Унікальна здатність культури об'єднувати суспільство, охоплюючи всі покоління і зміцнюючи соціальні зв'язки, залишається однією з найбільш актуальних функцій педагогіки культури на сучасному етапі її розвитку.

Вагомий внесок у концептуалізацію сучасної педагогіки культури в **Чеській Республіці** зробили такі дослідники, як Їржі Немець (Jiří Němec, 2002) [6], який розглядає цю дисципліну в контексті соціальної педагогіки та виховання у вільний час, а також Ерве Жювен та Жиль Липовецький (Hervé Juvin & Gilles Lipovetsky, 2012) [7], чий науковий праці присвячені аналізу трансформації культури та ідентичності в умовах глобалізованого Заходу.

Проте, найбільш ґрунтовним дослідженням педагогіки культури в Чеській Республіці є праця «Педагогіка культури: ідеї, традиції та потенціал у сьогоденні» (2014) [8] дослідниці Ленки Главічкової (Lenka Hlavíčková), у якій авторка всебічно аналізує актуальність культурно-педагогічних ідей крізь призму оцінок фахівців у галузі педагогіки та суміжних гуманітарних дисциплін.

Чеська дослідниця вбачає основний потенціал педагогіки культури насамперед у вихованні підлітків, де головною метою постає формування загальної культури особистості. Цей процес реалізується через досвід емоційного сприйняття та активного створення мистецтва, яке виступає носієм і транслятором культурної спадщини. Відповідно до цієї концепції, індивід поступово «вростає» в культуру, яку згодом трансформує та розвиває власним унікальним творчим шляхом.



Важливість і необхідність реалізації такого підходу, на думку Ленки Главічкової, полягає в наступному: «Якщо ми прагнемо виховати здорову, врівноважену та соціалізовану особистість, яка своїми діями сприятиме розвитку суспільства, необхідно, щоб у підлітків переважало переконання про самотність і самовідданість чеського характеру та природи» [8, с.117]. І на цю проблему сьогодення має реагувати саме інституціоналізована освіта. Видається, що педагогіка культури показує один із можливих шляхів руху через спрямованість формуючих зусиль до розвитку духовної культури особистості.

У своїй монографічній праці Ленка Главічкова шукає відповідь на ключове методологічне питання «Який потенціал застосування педагогіки культури в сучасних умовах?». Ключовим фактором актуальності нею було визнано саму спадщину педагогіки культури, особливо в сфері ціннісно-орієнтованої освіти. На думку чеської авторки, сучасні глобальні екологічні та гострі соціальні кризи є прямим наслідком руйнування аксіологічного фундаменту суспільства. Педагогіка культури пропонує практикам конкретні механізми того, як через процеси навчання та виховання сприяти формуванню духовного виміру особистості.

Важливо зазначити, що без трансформації системи цінностей будь-які позитивні суспільні зміни є немислимыми. У цьому контексті залучення індивіда до світу культури розглядається як безперервний процес його гуманізації та «олюднення». Поводитися по-людськи – означає діяти з повагою до навколишнього середовища, дотримуватися етичних норм, що логічно випливають із національних традицій, та бути здатним до створення нових цінностей як у матеріальній, так і духовній сферах [8, с.147].

Культура є сутнісною, визначальною рисою людства. Тільки людині як розумній істоті притаманні здатність та внутрішня потреба оцінювати об'єктивну дійсність через вищі категорії добра і прекрасного. Вростання в культуру передбачає свідоме прийняття певних соціокультурних норм, а розвиток культури особистості – це, перш за все, культивування її повсякденного способу життя. З цієї позиції цілеспрямована підтримка засвоєння культурних надбань має значну соціально-профілактичну користь.

У той же час культурна діяльність стає майданчиком для побудови якісних соціальних відносин, що реалізуються через такі виміри: культурна активність об'єднує людей, створюючи спільноти за інтересами; спільний естетичний досвід поглиблює взаєморозуміння та міжособистісні зв'язки, а також активна творчість і рецепція якісних творів мистецтва виступають посередником трансляції загальнолюдських цінностей через сильні емоційні переживання.

Таким чином, педагогіка культури в чеській інтерпретації пропонує дієвий шлях розвитку духовної культури особистості через спрямованість



формуючих зусиль на ціннісну ідентифікацію людини у власному національно-культурному просторі.

В англо-американській традиції (зокрема в працях Девіда Тренда (David Trend) педагогіка культури розглядається під іншим кутом зору – як радикальна освітня практика, що об'єднує мистецтво, освіту та політику. На основі аналізу книги Девіда Тренда «Культурна педагогіка: мистецтво/освіта/політика» (*Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics, 1992*) [9] можна виділити наступні ключові аспекти цього досвіду.

Традиційне розуміння педагогіки як простої передачі готових знань, умінь та навичок від викладача до здобувача тат повністю відкидається. Натомість вона постає як інструмент політичного та культурного виробництва, що безпосередньо впливає на формування ідентичності, конструювання знань та трансформації соціальних відносин. Окрім того педагогіка культури пропонує критичну практику, що аналізує, як саме створюються та репрезентуються суспільні смисли, і як вони пов'язані з динамікою та розподілом соціальної влади. Також вона виступає дієвим способом демократичного оновлення соціуму, де мистецтво та педагогіка допомагають розширювати можливості для самовизначення особистості.

На думку Девіда Тренда, існує нагальна потреба вийти за межі класичного, вузького визначення культурного працівника (до яких традиційно відносили лише митців чи письменників). До цієї категорії автор зараховує викладачів, соціальних працівників, архітекторів, медиків – тобто абсолютно всіх, хто так чи інакше задіяний у процесах створення символічних репрезентацій (текстів, візуальних образів, дискурсів). При цьому педагогі діють як інтелектуали, що ставлять під сумнів ієрархічні структури влади та сприяють рівноправному суспільному діалогу.

Американський дослідник пропонує поєднувати різні сфери буття, де педагогіка культури виступить універсальною «мовою», що об'єднає економіку, соціальні інституції та широкі аудиторії. Це дозволить різним професійним групам (наприклад, лікарям та художникам) зберігати свою професійну унікальність, але при цьому діяти в межах спільних принципів демократії.

Одним із центральних завдань педагогіки культури в цій парадигмі є критика елітарного міфу про «високе мистецтво» як про щось сакральне та відірване від повсякденного життя пересіченої людини. Англо-американський досвід свідчить про необхідність визнання популярної, масової культури як найбільш спільного простору для взаємодії людей. Особливий наголос робиться на важливості громадянського культурного виробництва (*citizen-based cultural production*), де людина є не пасивним споживачем контенту, а активним творцем культури. Дослідник наголошує, що «історії», які ми, як



суспільство, розповідаємо самі собі, ніколи не є нейтральними і завжди певною мірою політично заангажовані [9].

Для уникнення деструктивних теоретичних пасток Девід Тренд пропонує дві взаємопов'язані стратегії: критичне поєднання теорій, коли використовуються елементи деконструктивізму, постструктуралізму та постколоніальних студій для вивчення культурних практик, та акцентування на прикладному досвіді, з метою вивчення того, як саме культурна теорія застосовується батьками, вчителями, організаторами праці та митцями в реальних життєвих умовах.

Таким чином, англійська модель педагогіки культури Девіда Тренда є соціально-критичною. Вона фокусується на тому, як через інструментарій мистецтва та освіти можна ефективно боротися з будь-якими проявами гноблення та будувати радикальну демократію, що помітно відрізняє її, наприклад, від польської моделі, яка традиційно тяжіє до антропологічного обґрунтування концепту *Homo Creator*.

Висновки. Порівняльно-педагогічний аналіз трансформації ідей педагогіки культури в наукових школах Німеччини, Чеської Республіки та Англії засвідчив, що ця субдисципліна виникла як рефлексія на кризу традиційних виховних систем та технократизацію суспільства, проте в кожній країні вона обрала свій автентичний шлях розвитку.

Німецька школа пройшла шлях від класичного естетичного виховання до «нової педагогіки культури», зосередженої на розвитку символічної комунікації та ціннісної компетенції в межах широкого міждисциплінарного підходу. Чеська наукова школа демонструє тяжіння до ціннісно-зорієнтованої освіти, де інкультурація підлітків та розвиток духовного виміру особистості розглядаються як засіб соціальної профілактики та збереження національної ідентичності. На противагу їм, англійська модель повністю позбавлена традиціоналізму і функціонує як радикальна соціо-критична практика, що інтегрує масову культуру, деконструє ієрархічні структури влади та виступає інструментом розвитку громадянського суспільства. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інтегративної моделі використання європейського досвіду для модернізації мистецько-освітнього простору України.

Література.

1. Otto G. Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrg., Heft 1, 2001. s. 129–141. URL: <https://surl.li/zfjfnb>
2. Pirangelo M. Gegen die Zurichtung des fremden Mittels Kunstpaedagogik. BDK-Mitteilungen. 2001. № 4. s. 22–24.
3. Wienecke G. Kunstdidaktik und Methodik Kunsterziehung : Materialsammlung für eine Problemskizze vergleichender Kunstpädagogik. Weimar. 1996. s. 9–12.



4. Noack W. Kulturpädagogik. Grundzüge und Tätigkeitsfelder. Verlag Soziokultur. Berlin, 2006, 220 s.
5. Zacharias W. Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung. Opladen: Leske – Budrich. 2001. s. 47.
6. Němec J. Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido. 2002. 119 s. URL: https://www.researchgate.net/publication/39953618_Kapitoly_ze_socialni_pedagogiky_a_pedagogiky_volneho_casu_pro_doplnujici_pedagogicke_studium
7. Juvin H., & Lipovetsky J. Globalizovaný Západ: polemika o planetární kultuře. Praha: Prostor. 2012. 231 s.
8. Hlavičková L. Pedagogika kultury: Ideje, tradice a potenciál v současnosti: Dizertační práce. Olomouc. 2014. s. 117. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4987.6562>
9. Trend D. Cultural pedagogy. New York ; London : Bergin & Garvey, 1992. 173 p. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780313373138_A23550740/preview-9780313373138_A23550740.pdf

References:

1. Otto, G. (2001). Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrg., Heft 1, 129–141. URL: <https://surl.li/zfjfnb>
2. Pirangelo, M. (2001). Gegen die Zurichtung des fremden Mittels Kunstpaedagogik. BDK-Mitteilungen, 4. 22–24.
3. Wienecke, G. (1996). Kunstdidaktik und Methodik Kunsterziehung : Materialsammlung für eine Problemskizze vergleichender Kunstpädagogik. Weimar, 9–12.
4. Noack, W. (2006). Kulturpädagogik. Grundzüge und Tätigkeitsfelder. Verlag Soziokultur. Berlin 2006, 220.
5. Zacharias, W. (2001). Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung. Opladen: Leske – Budrich. 47.
6. Němec, J. (2002). Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido. 119. URL: https://www.researchgate.net/publication/39953618_Kapitoly_ze_socialni_pedagogiky_a_pedagogiky_volneho_casu_pro_doplnujici_pedagogicke_studium
7. Juvin, H., & Lipovetsky, J. (2012). Globalizovaný Západ: polemika o planetární kultuře. Praha: Prostor. 231.
8. Hlavičková, L. (2014). Pedagogika kultury: Ideje, tradice a potenciál v současnosti: Dizertační práce. Olomouc. 117. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4987.6562>
9. Trend, D. (1992). Cultural pedagogy. New York ; London : Bergin & Garvey, 173. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780313373138_A23550740/preview-9780313373138_A23550740.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 11.05.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.05.2026