

УДК 37.015 : 78 (430)

СТАШЕВСЬКА Інна Олегівна –
 доктор педагогічних наук, професор,
 проректор з навчальної роботи
 Харківської державної академії культури
<https://orcid.org/0000-0003-2940-9689>
 e-mail: astash@ukr.net

ТРАНСФОРМАЦІЯ НАУКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СУТНІСТЬ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В НІМЕЧЧИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтеграція України у світовий простір відкрила для нас можливість більш глибокого ознайомлення з досягненнями інших національних культур. Багатий досвід було накопичено в процесі розвитку музичної педагогіки Німеччини, що завдяки зусиллям багатьох поколінь з прикладного знання перетворилася на самостійну наукову галузь. За такого підходу дослідження проблем становлення і розвитку музичної педагогіки Німеччини є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на наявність ряду дисертаційних робіт та публікацій, присвячених вивченню зарубіжного педагогічного досвіду (Н. Абашкіна, О. Алексеева, Л. Боярська, Б. Вульфсон, Л. Зязюн, О. Кашуба, Н. Кічук, М. Красовицький, Б. Мельниченко, Д. Пашенко, Л. Пуховська, О. Федотова, В. Фролкін, Т. Харченко, Т. Яркіна та ін.), залишається особливо відчутною потреба в науковій інформації з питань зарубіжної музичної педагогіки, в узагальненні й систематизації музично-педагогічної спадщини різних країн світу.

Метою статті є виявлення основних типів наукових уявлень про сутність музичної педагогіки у контексті визначення її місця в системі наук та еволюції понятійно-термінологічного апарату в Німеччині ХІХ – початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші спроби науково-теоретичного обґрунтування музично-освітньої практики в Німеччині, здійснені в ХІХ столітті, були зумовлені кардинальними змінами педагогічних, антропологічних та естетичних уявлень про сутність людини, освіти й музики. Німецькі науковці стверджують, що витoki наукової музичної педагогіки необхідно шукати ще в працях першої половини ХІХ століття німецького філософа та естетика К. Х. Ф. Краузе [1; 6]. Проте аналіз автентичних джерел дозволив виявити, що конкретно ідею створення науково обґрунтованої теорії музичного

навчання вперше висунув у 1851 році теоретик і педагог Г. Шиллінг у роботі «Музична дидактика або мистецтво навчання музиці» [31, с. 27].

К. Х. Ф. Краузе вважав, що формування теоретичних основ музичної педагогіки повинне базуватися на узагальненні досягнень в усіх споріднених наукових галузях. У зв'язку з цим З. Абель-Штрут представляє уявлення К. Х. Ф. Краузе та його прихильників про наукову сутність музичної педагогіки як узагальнонавально-енциклопедичні [5]. Погляди на теорію музичної педагогіки як суму результатів досліджень у галузях теорії та історії педагогіки, психології, музикознавства, естетики підтримував відомий німецький педагог ХІХ століття Й. Лоенер [22].

Уявлення про необхідність узагальнення знань із споріднених наук та пристосування їх до теорії музичної педагогіки знайшли відбиття у німецькій музично-педагогічній літературі першої половини ХХ століття. Характерним прикладом цього є підручник «Педагогіка для вчителів музики» (1929 р.) А. Гергета та А. Вольфа [12], а також серія «Музично-педагогічна бібліотека», яку видавали протягом 1929–1959 років [25; 26 й ін.]. Як зазначено у вступі до першої книги, зміст цієї серії становить узагальнонавально зібрання найбільш необхідної для майбутніх та дійсних музикантів-педагогів інформації з галузей естетики, загальної педагогіки, психології, теорії та історії музики [26]. Узагальнонавально-енциклопедичний тип уявлень про музичну педагогіку характерний і для деяких публікацій та програм музично-педагогічних конференцій 60 – 70-х років ХХ століття. Але в сучасній німецькій фаховій літературі опору на досягнення філософії, загальної педагогіки, психології, нейрофізіології, соціології, антропології, музикознавства та інших наук визначають лише як один із принципів формування теорії музичної педагогіки [11; 14; 16].

Інший тип обґрунтування наукової сутності музичної педагогіки виражено в спробах кооперації музичної педагогіки із загальною на основі ідей швейцарських

педагогів Й. Песталоцці та Г. Негелі про формування особистості засобами музичного мистецтва. Наприклад, у фундаментальних працях Г. Шиллінга та Л. Раманн висловлено думку про те, що музичні заняття тільки тоді будуть плодотворними, якщо їх розглядати насамперед як засіб загального виховання [27; 31]. Негативним наслідком реалізації цих ідей у музично-педагогічній практиці XIX століття стала недооцінка самого феномену музики в музично-освітньому процесі: замість декларованої кооперації музичної та загальної педагогіки часто відбувалося «редукування музики на користь педагогіки» [1, с. 84].

Деякі автори розглядали музичну педагогіку лише як частину загальної педагогіки [29; 37]. Так, у восьмому перевиданні Музичного лексикону (1916 р.) Х. Рімана у статті «Педагогіка» музичну педагогіку представлено саме як складову загальної й поділено на дві основні галузі – народну та професійну музичну освіту [29].

Прагнення до пристосування загальнопедагогічних знань до теорії музичної педагогіки характерне для праць 20-х років XX століття Г. Ролле та К. Айтца. Так, Г. Ролле повністю використовує термінологію загальної дидактики, К. Айтц намагається виявити елементи взаємодії між загальною педагогікою та методикою навчання співу в школі [9; 30].

М. Альт у перевиданні своєї праці «Дидактика музики» (1973 р.) указує на необхідність тісного зв'язку між цими галузями, однак застерігає від непередуманого перенесення загальнодидактичних принципів у теорію музичної освіти та акцентує увагу на важливості взаємовідносин між музичною педагогікою та музикознавством, тобто пропонує кооперацію музично-педагогічного знання як із загальнопедагогічним, так і з музикознавчим [3].

Для іншого типу наукових уявлень про музичну педагогіку характерне її представлення як частини музикознавства, становлення якого як наукової дисципліни відбувалося в другій половині XIX століття. У публікації «Університет та музика в школі» (1928 р.) М. Шнайдера музичне виховання визначено як предмет музикознавства [32]. Приналежність музичної педагогіки до музикознавства стверджено й у праці «Музична психологія та музична естетика» (1963 р.) А. Веллека [36].

Видатні діячі музичної культури Німеччини першої половини XX століття Г. Кретчмар та Г. Шунеман розглядають взаємовідносини музикознавства та музичної педагогіки більше як партнерство [17; 34].

Г. Шунеман навіть висуває перед музикознавством не лише завдання поглиблення музично-теоретичних знань, але й розвиток уявлень про виховання музикантів та любителів музики на базі результатів музично-теоретичних досліджень, а також закликає до об'єднання зусиль музичних педагогів, теоретиків, естетиків для реалізації ідеї оновлення людства шляхом змін та розширення форм проявів музичного життя суспільства [34].

Сьогодні одним із завдань музикознавства визначають сприяння розвитку та фундаменталізації музичної педагогіки як науки через представлення знань про матеріал музичних занять, а не власне дослідження процесу педагогічної взаємодії музики й людини [1; 13].

Наприкінці 20-х років XX століття з'являються публікації, автори яких наголошують на подвійній приналежності музичної педагогіки й до загальної педагогіки, і до музикознавства, унаслідок чого у вищих музичних навчальних закладах здійснюють спроби кооперації дисциплін «музикознавство» та «педагогіка» [10; 23].

У ряді публікацій першої третини XX століття наявне усвідомлення їхніми авторами професійної специфічності музичної педагогіки [18; 33]. Уже тоді дослідники бачили проблему розвитку музичної педагогіки як окремої науки в спробах приєднати її до інших наукових галузей та у відсутності фундаментальних робіт, які б розкривали наукові основи теорії шкільної, приватної, професійної музичної освіти, а також музично-педагогічної підготовки. В. Кюн у своїх публікаціях акцентує увагу на необхідності науковості музичної педагогіки, розподіляє безпосередньо музично-педагогічну наукову галузь та допоміжні знання із соціології, психології, фізіології, акустики, а також пропонує методи музично-педагогічного дослідження: психологічні, естетичні й дидактичні експерименти, систематичні спостереження, опитування, аналіз результатів навчання [18; 19]. У 1929 році в рамках музично-педагогічної конференції в м. Мюнхен В. Кюн закликає до використання результатів наукових досліджень у різних галузях знань з неодмінним урахуванням власної специфіки музичної педагогіки [20].

Необхідність становлення музичної педагогіки як автономної науки, предметом якої є планування та організація музично-освітнього процесу з принциповою опорою на знання з педагогіки та психології, акцентує в 1955 році Р. Віке [38].

Але остаточне визнання музичної

педагогіки як автономної науки в німецькому науковому просторі відбулось у кінці 60-х – першій половині 70-х років ХХ століття [2; 5; 7; 28]. Нове уявлення про музичну педагогіку конкретизує К. Г. Еренфорт: музичну педагогіку він розуміє як окрему галузь науки, що за допомогою емпіричних методів дослідження й обробки гіпотез, а також уже підтверджених результатів досліджень у галузях інших наук (соціології, психології розвитку, психології навчання, музичної психології) вивчає умови, форми реалізації й засоби оптимізації музичного навчально-виховного процесу. «Дослідження питань музичного виховання», – пише К. Г. Еренфорт, – «однаковою мірою повинне спиратися й на досягнення наук про виховання, і на основи музикознавства, тому що сторона суб'єкта (учителя й учня) музичного виховання тісно пов'язана із соціологією й психологією, а сторона об'єкта (музики) – з музикознавством» [7, с. 428].

Для сучасної ситуації характерне збереження актуальності проблеми взаємодії музичної педагогіки з науками про виховання й музикознавством, але лише на умовах партнерства: у німецькій музично-педагогічній літературі стверджено необхідність дисциплінарної кооперації музикознавства, музичної педагогіки та музичної психології у зв'язку з їхніми інтегративними завданнями, що охоплюють психологічні, соціологічні, терапевтичні, історичні, педагогічні аспекти, та водночас відображено чітке визначення автономії музичної педагогіки в системі наук [1; 8].

Вимоги остаточного становлення музичної педагогіки як самостійної науки детермінували актуалізацію в Німеччині кінця 60-х років ХХ століття проблеми уточнення професійної музично-педагогічної мови. Значний внесок у розвиток і систематизацію термінологічного апарату німецької музичної педагогіки зробили З. Абель-Штрут, М. Альт, Х. Антгольц, К. Г. Еренфорт та ін. Для кращої диференціації наукової та практичної сфер деякі автори пропонували використовувати термін «музичне виховання» для позначення практичної музично-педагогічної діяльності, а «музична педагогіка» – для кола наукового дослідження, що вивчає умови й можливості музичного виховання й навчання в родині, дитячому садку, загальноосвітній і музичній школі, професійних навчальних закладах, у сфері соціальної й спеціальної педагогіки, освіти дорослих і людей похилого віку, мас-медіа [4; 7; 28].

Сучасні наукові уявлення про зміст дефініції «музична педагогіка» відображено у

фундаментальних дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ століття З. Абель-Штрут, Р.-Д. Крамера, Г. Й. Кайзера, Е. Нольте, «Лексиконі музичної педагогіки» (2005 р.) й ін. [1]. Якщо в науковому просторі 70-х і навіть у деяких публікаціях початку 80-х років минулого століття музичну педагогіку представлено переважно тільки як науку, то сучасні німецькі дослідники визначають її як наукову дисципліну та як галузь цілеспрямованої практики музичного навчання, виховання й розвитку, тобто як музично-педагогічну науку й практику. Так, З. Абель-Штрут розділяє загальне поняття «музична педагогіка» на «наукову музичну педагогіку», функцію якої авторка вбачає в дослідженні питань педагогічного впливу музики на людину та методичному поясненні можливостей здійснення цього впливу, та «практичну музичну педагогіку», що безпосередньо здійснює процес «педагогічної взаємодії» людини з музикою, починаючи з раннього музичного виховання й завершуючи музичною освітою дорослих [1, с. 72].

Розглядаючи питання співвідношення понять «музична педагогіка» та «музична дидактика» в німецькій музично-педагогічній літературі, слід відзначити, що перші спроби розмежування цих понять було зроблено в професійній літературі ще в середині ХІХ століття: поняття «музична педагогіка» використовували як узагальнювальне для всієї теоретичної галузі фаху, а «музична дидактика» – лише для позначення теорії музичного навчання [27; 31].

Сьогодні в Німеччині обидва терміни в широкому розумінні визначають як наукові галузі, однак якщо в освітньо-виховному та культурно-політичному аспекті «музична педагогіка» є узагальнювальним поняттям і для теорії, і для практики музичної освіти, то «музична дидактика» позначає, як і раніше, лише теоретичний аспект музичного навчання. Більшість сучасних авторів трактують музичну дидактику як наукову дисципліну, завданням якої є розробка теорії музичного навчання: вивчення й структуризація умов, можливостей, наслідків і меж музичного навчання, планування й моделювання музичних занять, розробка навчальних планів, змісту, форм та методів, а також забезпечення взаємозв'язку між теорією й практикою музичного навчання [13].

Аналіз музично-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність поглядів німецьких дослідників на сутність об'єкта, предмета та завдань музично-педагогічного дослідження в різні історичні періоди. Наприклад, зі змісту праць В. Кюна випливає,

що об'єктом музичної педагогіки автор вважає особистість, предметом – усі питання формування особистості засобами музики, а завданням музично-педагогічної теорії – обґрунтування практики музичного виховання [19; 20]. Р. Віке обмежує предмет музичної педагогіки рамками планування та організації музично-освітнього процесу [38]. Х. Антгольд вважає, що основна галузь музично-педагогічного дослідження – це музичне виховання [5]. К. Г. Еренфорт і Г. Раухе висувають перед музичною педагогікою завдання: вивчити умови та можливості цілеспрямованого сприяння різнобічному спілкуванню людини з музикою [7]. Детальну класифікацію завдань музичної педагогіки пропонує Р. Вагнер: 1) вивчення всіх форм музичних проявів; 2) сприяння розвитку музичної культури; 3) дослідження історичного шляху теорії й практики музичного виховання; 4) пояснення соціальних умов музичного виховання; 5) порівняння систем музичного виховання різних культур; 6) формування концепцій виховання засобами музики на основі використання досягнень різних наук [35].

На думку З. Абель-Штрут, центральним об'єктом музичної педагогіки є людина й музика, а головним завданням – дослідження всіх сфер педагогічного використання музики й формування знань про музичне виховання й навчання [1]. Г. Й. Кайзер називає предметом музичної педагогіки закономірності набуття музичного досвіду. При цьому метою музично-педагогічного дослідження він називає формування теорії музичної освіти, а метою музично-педагогічної практики – безпосередньо розвиток музичного досвіду [14].

Конкретизація змісту музично-педагогічного знання в підручнику Р.-Д. Крамера «Музична педагогіка» (2004 р.) указує на те, що об'єктом музичної педагогіки автор вважає музику, людину й суспільство. Музично-педагогічна теорія, згідно з Р. Д. Крамером, містить знання про музику – її функції, історію, структуру тощо, знання про людину як соціокультурну істоту, що спроможна мислити й має індивідуальні особливості розвитку, а також знання про можливості й наслідки оволодіння знаннями, уміннями й навичками в галузі музичної культури та способи їх передачі [16]. Центральним предметом музично-педагогічного дослідження Р.-Д. Крамер визначає всі аспекти відносин між людиною й музикою, метою – формування теорії музичного виховання й навчання, а завданнями – вивчення навчально-психологічних, соціальних, організаційних,

інституціональних та ін. чинників, опис, тлумачення, орієнтація, сприяння вдосконаленню, прогнозування перспектив розвитку й оптимізації музично-педагогічної практики. Автор також акцентує увагу на тому, що музична педагогіка вивчає всі можливості свідомого й несвідомого, цілеспрямованого й спонтанного впливу на людину в процесі її зіткнення з музикою [16].

Поступово разом з розвитком теорії й практики музичної педагогіки Німеччини здійснювалося виокремлення її наукових дисциплін та спеціальних галузей.

Деякі сучасні німецькі науковці пропонують ще більше диференціювати наукові галузі музичної педагогіки й виділяють такі дисципліни, як музично-педагогічна психологія, музично-педагогічна соціологія, музично-педагогічна історія музики [13], але, як свідчить аналіз наукових музично-педагогічних публікацій, ця позиція поки ще не має широкої підтримки у фаховому колі.

Здійснений історико-теоретичний аналіз свідчить, що змістовні зміни в розумінні сутності музичної педагогіки в Німеччині були зумовлені значною мірою розвитком різних типів уявлень про її місце в системі наук та взаємовідносини з іншими науковими галузями.

Дослідження історичних джерел та сучасної наукової літератури Німеччини дозволило виділити шість основних типів уявлень про наукову сутність музичної педагогіки:

– узагальнювально-енциклопедичний, характерною ознакою якого є прагнення до формування теорії музичної педагогіки на основі узагальнення відповідних результатів досліджень в інших галузях знань – теорії та історії педагогіки, психології, музикознавства, естетики тощо (XIX – перша половина XX століття);

– коопераційний, для якого характерні спроби кооперації музичної та загальної педагогіки (друга половина XIX століття);

– розуміння музичної педагогіки як частини загальної педагогіки (10-і – 70-і роки XX століття);

– розуміння музичної педагогіки як частини музикознавства (друга половина XIX – середина XX століття);

– ствердження подвійної приналежності музичної педагогіки й до загальної педагогіки, і до музикознавства (20-і роки XX століття);

– усвідомлення автономності музичної педагогіки в системі наук (20-і роки XX – початок XXI століття).

Висновки та перспективи подальших

розвідок напряму. Таким чином, спроби заснування музичної педагогіки як науки, що розпочалися в Німеччині ще в XIX столітті, у першій половині XX століття привели лише до обрисів контурів самостійної професійної галузі знань. Однак саме поступове усвідомлення специфічності музичної педагогіки в системі наук стало важливою умовою утвердження в останню третину минулого століття статусу музичної педагогіки як автономної науки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Abel-Struth S. Grundriss der Musikpädagogik / Sigrid Abel-Struth. – [2. Aufl.]. – Mainz: Schott, 2005. – 692 s.
2. Abel-Struth S. Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft / Sigrid Abel-Struth. – Mainz: Schott, 1970. – 165 s.
3. Alt M. Didaktik der Musik / Michael Alt. – [3. Aufl.]. – Düsseldorf: Schwann, 1973. – 292 s.
4. Alt M. Didaktik der Musik: Orientierung am Kunstwerk / Michael Alt. – Düsseldorf: Schwann, 1968. – 280 s.
5. Antholz H. Musikpädagogik / Heinz Antholz // Musikalische Bildung. – 1977. – № 1. – S. 28 – 31.
6. Clemens W. Karl Christian Friedrich Krause und seine Bedeutung als Musikerzieher: die wissenschaftliche Grundlegung der Musikerziehung / Walter Clemens. – Berlin, 1959. – 240 s.
7. Ehrenforth K. H. Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik / Karl Heinrich Ehrenforth // Entwicklung neuer Ausbildungsgänge. Modellversuch. – Essen, Mainz und Regensburg, 1977. – S. 425 – 448.
8. Ehrenforth K. H. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart / Karl Heinrich Ehrenforth. – Mainz: Schott, 2005. – 554 s.
9. Eitz C. Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung / Carl Eitz. – [2. Aufl.]. – Leipzig: Klinkhardt, 1924. – 75 s.
10. Fellerer K. G. Einführung in die Musikwissenschaft / Karl Gustav Fellerer. – [2. Aufl.]. – Münchenberg: Hahnefeld, 1953. – 190 s.
11. Gruhn W. Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung / Wilfried Gruhn. – Hofheim: Wolke-Verlag, 1993. – 423 s.
12. Hergert A. Pädagogik für Musiklehrer: im Dienste der Musik als Beruf und an allgemeinbildenden Schulen; aufgebaut auf den Grundlehren der Physiologie, Psychologie, Logik und Ästhetik / Anton Hergert, Hugo Wolf. – Berlin: Union Deutsche Verlag, 1929. – 154 s.
13. Jank W. Didaktische Modelle / Werner Jank, Hilbert Meyer. – Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1991. – 464 s.

14. Kaiser H. J. Musikerziehung/ Musikpädagogik / H. J. Kaiser // Kompendium der Musikpädagogik / [hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber]. – Kassel, 1995. – S. 9 – 42.
15. Kaiser H. Musikdidaktik. Sachverhalte-Argumente-Begründungen / H. J. Kaiser, E. Nolte. – Mainz: Schott, 1989. – 187 s.
16. Kraemer R.-D. Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium / Kraemer R.-D. – Augsburg: Wißner, 2004. – 480 s.
17. Kretzschmar H. Musikalische Zeitfragen: zehn Vorträge / Hermann Kretzschmar. – Leipzig: Peters, 1903. – 135 s.
18. Kühn W. Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung / W. Kühn // Die Musikerziehung. – 1926. – № 3. – S. 133 – 139.
19. Kühn W. Musikkultur und Schulmusikpflege // Die Musikerziehung. – 1929. – № 6. – S. 135 – 144.
20. Kühn W. Probleme der Musikerziehung in geschichtlicher Beleuchtung / W. Kühn // Schulmusikalische Zeitdokumente. – Leipzig, 1929. – S. 143.
21. Lexikon der Musikpädagogik / [hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber]. – Kassel: Bosse, 2005. – 295 s.
22. Loehner J. Die Musik als humanerzieherisches Bildungsmittel. Ein Beitrag zu den Reformbestrebungen unserer Zeit auf dem Gebiet der musikalischen Unterrichtslehre / Loehner J. – Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1886. – 54 s.
23. Musikerziehung: Vorträge, gehalten auf der Süddeutschen Tagung für Musikerziehung in Stuttgart 1928 / [hrsg. von Hermann Keller]. – Kassel: Bärenreiter, 1929. – 131 s.
24. Nolte E. Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin – Struktur und Aufgaben / E. Nolte // Bildung für Morgen / [hrsg. von A. Gleißner]. – München, 1998. – S. 168 – 181.
25. Preußner E. Allgemeine Musikerziehung / Eberhard Preußner. – (3. Aufl.). – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1959. – 115 s.
26. Preußner E. Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik / Eberhard Preußner. – Leipzig: Quelle & Meyer, 1929. – 76 s. Ramann L. Die Musik als Gegenstand des Unterrichts und der Erziehung. Vorträge zur Begründung einer allgemeinmusikalischen Pädagogik: für Künstler, Pädagogen und Musikfreunde / Ramann L. – Leipzig: MPZ, 1868. – 126 s.
27. Rauhe H. Musikpädagogik / H. Rauhe // Kritische Stichwörter zum Musikunterricht / [hrsg. von W. Gieseler]. – München, 1978. – S. 231 – 236.
28. Riemann H. Musiklexikon / Hugo Riemann. – [8. Aufl.]. – Berlin [u.a.]: Hesse, 1916. – 1276 s.
29. Rolle G. Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts / Georg Rolle. – [9. Aufl.]. – München: Beck, 1924. – 77 s.
30. Schilling G. Musikalische Didaktik oder die Kunst des Unterrichts in der Musik. Ein notwendiges Hand- und Hilfsbuch für alle Lehrer und Lernende der

Musik, Erzieher, Schulvorsteher, Organisten, Volksschullehrer etc. / Gustav Schilling. – Eisleben: Kuhnt, 1851. – 666 s.

31. Schneider M. Universität und Schulmusik / M. Schneider // Musikpädagogische Gegenwartsfragen: Vorträge der 6. Reichschulmusikwoche in Dresden. – Leipzig, 1928. – S. 143 – 145.

32. Schünemann G. Musikerziehung : Die Musik in Kindheit und Jugend / Georg Schünemann. – Leipzig: Kistner & Siegel, 1930. – 303 s.

33. Schünemann G. Musikerziehung und Musikwissenschaft. Zusammenfassung / Georg Schünemann // Musikpädagogische Gegenwartsfragen: Vorträge der 6. Reichschulmusikwoche in Dresden. – Leipzig, 1928. – S. 269 – 285.

34. Wagner R. Musikerziehung: Einführung, Didaktik, Unterrichtsskizzen / Wagner R. – Donauwörth: Auer, 1982. – 127 s.

35. Wellek A. Musikpsychologie und Musikästhetik: Grundriß der systematischen Musikwissenschaft / Albert Wellek. – Frankfurt am Main: Akademisches Verlagsgesellschaft, 1963. – 391 s.

36. Wicke R. Die Musik in der künftigen Lehrerbildung / Richard Wicke // Kleine Monatshefte

für Erziehung und Unterricht. – 1926. – № 5. – S. 163 – 172, 242 – 252.

37. Wicke R. Musikerziehung als Wissenschaft / Richard Wicke // Musik in der Schule. – 1955. – № 6, H. 4. – S. 145–150.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТАСHEVСЬКА Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, проректор з навчальної роботи Харківської державної академії культури.

Наукові інтереси: історія, теорія й практика музичної педагогіки, методологія компаративного музично-педагогічного дослідження, формування професійної компетентності майбутнього скрипаля.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STASHEVSKA Inna Olegivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honoured Worker of Arts of Ukraine, Prorector from Educational Work of the Kharkiv State Academy of Culture.

Circle of scientific interests: history, theory and practice of musical pedagogics, methodology of comparative musically pedagogical research, forming of professional competence of future violinist.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2019 р.

УДК 378:331.102.212:78

СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна Борисівна –

доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: starart05@gmail.com

ФОРМУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Спрямованість професійної освіти на індивідуалізований розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя, його професійних компетенцій, перетворення особистістю свого внутрішнього світу і творчу самореалізацію в професії та життєдіяльності на засадах становлення й розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, актуалізує необхідність підвищення якості професійної освіти, її спрямування на кінцевий результат – формування соціально активної, компетентної, духовної, творчої особистості з яскраво вираженою професійною спрямованістю, спроможною до

самовираження й самореалізації в професійній діяльності й життєтворчості.

Слушною є думка науковців про те, що загальна освіта має передбачати не тільки виховання грамотного споживача цінностей, а й розвиток «авторської здатності», спроможності виступити ініціатором того чи іншого творчого проекту і задуму, втілювати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у його презентації назовні [4; 5].

Авторська спроможність майбутнього вчителя виявляється багатогранно, багатоаспектно, безпосередньо полягає, насамперед, в усвідомленому сприйнятті навколишньої дійсності, глибокому проникненні й осягненні змісту і розуміння значення певних явищ, тлумаченні й інтерпретації, натхненному виконанні,