

# ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ

## розвитку музично-педагогічної думки

### в сучасній Німеччині

СТАШЕВСЬКА І. О.

УДК 37.015:78(430)

**В**ИЗНАЧНА роль музичної освіти в передаванні музично-культурних традицій, формуванні музичної культури молодого покоління, а також у впливі на духовний розвиток і гуманізацію суспільства зумовлює актуальність вивчення й упровадження в національну музично-освітню систему кращих здобутків світової музичної педагогіки.

Як свідчить аналіз наукової літератури, у деяких публікаціях та дисертаційних роботах вітчизняних авторів (А. Вільчковська, Г. Ніколаї, О. Ростовський, А. Сергієнко, І. Сташевська, С. Уланова й ін.) висвітлено теоретичні, практичні та історичні аспекти зарубіжного музично-педагогічного довіду. Водночас актуальним ще залишається вивчення тенденцій розвитку музично-педагогічної думки в різних країнах на сучасному етапі, аналіз сучасних зарубіжних, зокрема німецьких, концепцій музичної освіти дітей, молоді й дорослих. У зв'язку з цим завданням цієї публікації є виявлення актуальних проблем і провідних тенденцій розвитку музично-педагогічної рефлексії у ФРН кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Одним із провідних завдань музично-педагогічного дослідження у ФРН на межі тисячоліть стає формування культурно-антропологічних основ музичної освіти: дослідження сутності музики та її місця у внутрішньому та зовнішньому світі особистості, феномену музичного впливу та

функціонального значення музичної освіти в різних галузях життєдіяльності людини й суспільства, природних музичних задатків людини та чинників їх розвитку.

Музику в німецькій науковій літературі розглядають у різних перспективах: як акустичне явище, акустично-символічну систему, естетичний об'єкт – твір мистецтва, мову почуттів, історичний документ, суб'єктивне самовиявлення композитора, засіб символічного відбиття й пізнання внутрішнього й зовнішнього світу людини, процесів та результатів соціальних відносин, засіб комунікації, виховання, самовираження й самореалізації індивідуума, джерело естетичної насолоди, культурний феномен, що має власну автономну цінність і який кожна людина сприймає й розуміє суб'єктивно, спираючись на власний життєвий (когнітивний, емоційний, психомоторний тощо) досвід, та ін. [1, с. 14; 2; 3, с. 63 й ін.].

Емпіричним шляхом німецькі вчені дійшли висновку, що, хоча музика й має особливий емоційно-виражальний потенціал, вона постає як посередник між раціональним та ірраціональним, свідомим та не-свідомим, мисленням і дією. У процесі створення, представлення, сприйняття й відтворення музики рівнозначну роль відіграють когнітивний, емоційний та практично-діяльнісний чинники, а тому музичну діяльність визнають засобом розумового, емоційного й фізичного розвитку особистості [1, с. 21].

Як свідчать результати аналізу,

спільним для наукових публікацій ФРН є визнання поліфункціонального значення музики в житті людини й суспільства. Разом з тим, науковці вказують на неможливість завжди точно передбачити вплив музики у зв'язку з тим, що різні особистості в різних ситуаціях по-різному реагують на однаковий музичний твір. Констатовано також той факт, що музичний вплив може бути і позитивним, і негативним залежно від самої музики, ситуації, у якій її сприймають, ступеня інтелектуального й емоційного розвитку індивідуума, його минулого життєвого досвіду й індивідуальних особливостей характеру (наприклад, екстраверт, інтроверт, меланхолік, холерик і т. ін.), музичного досвіду, уявлень і знань людини про конкретну музику, яку вона сприймає, тощо [4].

У зв'язку з цим у німецькому суспільстві набуває актуальності проблема музичної соціалізації особистості. У нових теоріях музичної соціалізації акцентовано не лише на адаптації індивідуума до музичного життя соціуму, а й на формуванні, унаслідок переймання або, навпаки, відхилення різноманітних «пропозицій» музичного життя, індивідуального стилю й форм взаємодії з музикою на основі знань про позитивні й негативні можливості її впливу [5; 6; 7].

Важливими чинниками музичної соціалізації людини, крім власної музичної активності, визначають концертну справу, музичну індустрію, музичні інтереси батьків, родичів, друзів тощо, музично-просвітницьку діяльність ЗМІ, музичних об'єднань, церкви й особливо організовану музичну освіту в дитячих садках, загальноосвітніх та музичних школах, вищих навчальних закладах [6, с. 158].

Специфічно музичну роль музичної освіти, як і раніше, визначають у передачі музично-культурних традицій та формуванні музичної культури особистості. Наприкінці 1990-х рр. розпочинається музично-педагогічна дискусія з проблеми орієнтації музично-освітнього процесу на формування ключових компетенцій, що дозволять особистості вирішувати проблеми в галузі музичного мистецтва та

збагачувати власний музичний досвід [8, с. 25; 9; 10, с. 52; 11].

Перспективи музичної компетентності поділяють згідно з основними видами музичної діяльності (музична рецепція, продукція, репродукція, рефлексія, трансформація музики в інші мистецтва), а не за компонентами музикальності (музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять тощо), тобто актуальним стає прагматичне питання підготовки до реальної музичної практики: свідомого слухання, музикування, обговорення музики, застосування медіатехнологій тощо, отже, компетентного використання музики в особистісних і суспільних цілях. При цьому до ключових елементів музичної компетенції відносять не лише специфічно музичні знання, уміння й навички, а й такі особистісні якості, як креативність, готовність до комунікації та кооперації, здатність до концентрації, ініціативність й ін. [9, с. 305; 10, с. 52].

Трансформація наукових уявлень про потенційні можливості музики сприяє значному розширенню уявлень про функції організованого процесу музичного виховання, навчання й розвитку, що охоплюють різноманітні перспективи. Місію музичної освіти визначають не тільки в розвитку музичної культури особистості й суспільства, а й у вирішенні гострих соціальних проблем, серед яких дегуманізація суспільства, зниження естетичних і моральних критеріїв у дітей і молоді, помітне посилення егоцентризму й дитоцентризму, негативний вплив засобів масової інформації та комунікації на молоде покоління, конкуренція між різними соціальними групами, підвищення дитячої агресивності, нетерпимості до оточення й ін.

У зв'язку з усвідомленням багатофункціонального значення музики німецькі дослідники прагнуть емпіричним шляхом довести цінність і незамінність музичної освіти для розвитку різних сфер життя особистості й суспільства. Актуалізується дослідження так званого «трансфер-ефекту», або «трансфер-впливу», музичної освіти в психологічному, соціально-інтегративному, моральному, терапевтичному й ін. контекстах [8].

8 – 9 вересня 2003 р. у Німеччині було організовано Міжнародний професійний конгрес «Музика для дітей», на якому представники різних країн доповідали про результати дослідження потенційних можливостей музики й музичної освіти [12, с. 7]. Основним висновком акції стало визначення можливостей позитивного впливу музичної освіти на розумовий, соціальний, емоційний, естетичний, творчий, психічний і фізичний розвиток дітей, якісне перетворення різних аспектів життя особистості (смислу буття, комунікації, особистісної й соціальної ідентифікації, почуття задоволеності тощо), досягнення й збереження миру та розуміння між народами [12, с. 8].

Важливим висновком наукових спостережень у межах музичної освіти дорослих стало те, що музичні заняття в дорослому віці є не менш цінними, ніж у дитинстві та юності, для забезпечення повноцінного життя людини: крім специфічно мистецького розвитку, музичне навчання сприяє розвитку креативного потенціалу, комунікативних здібностей дорослої людини, підвищує відчуття радості життя, самооцінку, допомагає пережити кризові ситуації в житті, покращує настрій, працездатність, розвиває навички психічної саморегуляції, ініціативність, витримку, самодисципліну [13, с. 88 – 89].

Аналіз й узагальнення обґрунтувань німецьких педагогів і науковців необхідності музичної освіти для суспільства й окремих його членів дозволяє подати основні положення німецької музичної педагогіки в цьому контексті в таких перспективах:

– антропологічна: створення й переживання музики є особливим способом існування людини, а музика – найприроднішим засобом людської самореалізації, спілкування з музикою сприяє гармонійному розвитку природного потенціалу та повноцінному формуванню особистості;

– культурно-педагогічна: за своєю природою людина є культурною й творчою істотою, музика є невід’ємною частиною людського буття і як вияв людської культури має бути доступною для кожного члена суспільства; ово-

лодіння цінностями музичної культури здійснюється в процесі музичної освіти;

– загальнопедагогічна: людина піддана виховному впливу, а музика є засобом виховання; музична освіта позитивно впливає не тільки на розвиток музичних здібностей, але й на інтелектуальний, творчий, естетичний, соціальний, емоційний, психомоторний розвиток особистості, формування її інтелігентності;

– естетично-виховна: визначальну роль у пізнанні світу відіграють почуття, кожне з яких дозволяє отримати специфічну інформацію про дійсність та не може бути замінено іншим, а різноманітна музична діяльність надає нічим не замінну можливість для розвитку почуттєвої сфери, естетичного пізнання світу й формування естетичного ставлення до нього;

– соціально-педагогічна: музична освіта є ефективним засобом музичної соціалізації особистості, гуманізації людини й суспільства, виховання соціальної компетентності, що передбачає комунікабельність, готовність до соціальної інтеграції та кооперації;

– терапевтична: музичне навчання й виховання створюють умови для музично-педагогічної терапії [3, с. 53; 8, с. 29 – 43; 14, с. 167 – 168 й ін.].

Важливим підґрунтям у пошуку й обґрунтуванні пріоритетних шляхів музичного навчання, виховання й розвитку, що розглядають у німецькій музично-педагогічній літературі як складники цілісного музично-освітнього процесу в їхній органічній єдності та взаємозумовленості, є психолого-педагогічні дослідження, що представляють знання про те, як змінюються музичні здібності й досвід людини в процесі життя – від народження й до похилого віку.

За результатами емпіричних досліджень німецьких науковців, музичний потенціал закладено від народження майже в усіх людей, за винятком осіб з рецептивно-сенсорними відхиленнями. Наукові експерименти доводять, що ще до народження (приблизно з сьомого місяця вагітності жінки) дитина вже може сприймати акустичні, зокрема музичні, сигнали. Немовлята розпізнають слова й ме-

лодії, які вони чули протягом тривалого часу до народження. Однак те, наскільки впливають на подальший розвиток «музичні враження» ембріону, є ще відкритим питанням у психології. Уже в перші місяці життя діти виявляють різні музичні здібності, відрізняють ритмічні імпульси від аритмічних, високі й низькі звуки, розрізняють зміни ритмічного малюнка тощо. Трирічні діти легко розпізнають настрій музики, звукове забарвлення різних інструментів. Приблизно до шести – семи років стабілізується ладове почуття, значно підвищуються здібності до співу [15; 16, с. 98 – 99].

При цьому науковці зауважують, що через значну індивідуальну відмінність дітей неможливо визначити точно, які здібності та якому віку відповідають. Згідно з дослідженням Г. Гембриса, зміни рецептивних, продуктивних та репродуктивних музичних здібностей, музичних інтересів та смаків можуть виявлятися як придбання (поліпшення, підвищення, поглиблення тощо) або як втрата (звуження, обмеження, редукція тощо) [15, с. 51].

Індивідуальні відмінності музичного розвитку зумовлені можливостями накопичення музичного досвіду, які залежать насамперед від генетичного потенціалу й впливу навколишнього середовища, що може і стимулювати та підтримувати розвиток цього потенціалу, і навпаки – затримувати. Чим раніше розпочнеться процес музичної соціалізації людини, тим більше шансів на розвиток її вроджених музичних задатків та на те, що музика матиме для неї важливе значення впродовж усього життя.

Німецькі вчені визначають, що в період від двох до п'яти років прилучення до музичної мови може здійснюватися подібно до опанування рідною мовою, музичні заняття в цей період сприяють швидкому розвитку почуття звуковисотності, метроритму, динаміки, агогіки. І навпаки, якщо в цей період не розвивати музикальність дитини, то пізніше заповнити наявні дефіцити набагато складніше [14, с. 53 – 55; 15].

За висновками емпіричних досліджень, юні музичні обдарування мають комплекс інте-

лектуальних, почуттєво-емоційних, слухових та інструментально-технічних здібностей. Вони виявляють такі риси характеру, як честолюбство, активність, добросовісність, можливість до себе, самокритичність. Одним із ключових чинників їхніх музичних досягнень визначають ранній початок музичного розвитку та щоденні багатогодинні заняття музикою, результат яких, своєю чергою, залежить від попереднього загальножиттєвого та специфічно музичного досвіду, особливостей мислення, почуття й дії, рівня мотивації, здібностей концентрації й витримки, інтересів, потреб, очікувань, емоційного й фізичного стану особистості на момент навчально-виховної ситуації, організаційних умов (інституціональних, часових й ін.), відповідності освітніх стратегій (постановки завдань, вибору методів, форм, темпу занять тощо) [17].

Важливим внеском у формування теоретичних основ німецької музичної педагогіки стали нейрофізіологічні дослідження, що представили навчання як процес зміни нейронних зв'язків: залежно від затребуваності окремих нервових клітин мозку між ними створюються нові зв'язки, а інтегративний характер музичної діяльності, коли одночасно здійснюються когнітивний, емоційний та фізичний процеси, що забезпечує багатоканальні сенсо- й психомоторні подразнення та збалансовану роботу обох півкуль мозку, детермінує збільшення нейрозв'язків та оптимізацію мозкової діяльності [1, с. 23 – 27; 3, с. 62; 18].

Порівняно з музично неосвіченими особами, музично освічені виявляють більшу ефективність обробки інформації й у почуттєво-емоційній, й у інтелектуальній сферах, а також підвищені сенсомоторні здібності. Особливо вчені акцентують на тому, що помітні позитивні зміни структури мозку можливі за умови, якщо людина почала регулярні заняття музикою віком до восьми – дев'яти років [1, с. 27, 230 – 231; 18, с. 242].

Ураховуючи висновки власного дослідження, а також положення психології розвитку про те, що мислення виникає й розвивається внаслідок та на основі дії, В. Грун заз-

начає, що музичне навчання повинне мати процесуальний, дієвий характер, декларативному навчанню (вербальній передачі та освоєнню знань про музику) має передувати процес формування музичних уявлень через активну музичну діяльність [16, с. 97 – 98].

Порівнюючи із словесною мовою та визначаючи музику як форму людської діяльності, засіб соціальної комунікації та вираження внутрішнього стану людини, аналогічний вербальній мові, учений наполягає на тому, що музичне навчання має бути спрямоване на формування здібностей музично мислити та «розмовляти» (виражати результати власного музичного мислення через вербальні та музично-виконавські форми). При цьому він зауважує, що тільки після того, як дитина навчилася розмовляти, вона може вчитися читати й писати, також і послідовність музичного навчання має бути такою, при якій зміст уроку освоюють саме музично – через слухання, спів, гру на інструменті, і тільки після цього обговорюють, називають термінами, фіксують графічними знаками або нотами, тобто пов'язують з вербальними та символічними асоціаціями [16, с. 96 – 99, 107 – 119].

Отже, власну музичну діяльність особистості визнають у сучасній німецькій музично-педагогічній літературі визначальним чинником формування її музичного досвіду. Цей досвід, своєю чергою, детермінує якість та масштаби подальшої музичної діяльності, яка знову-таки приводить до набуття нового досвіду людини. Забезпечення взаємозв'язку та взаємозбагачення музичної дії й досвіду визначають генеральним завданням музичного навчання, представленого у формі нескінченної спіралі, яка поступово набирає оберти в кількісному та якісному аспектах: дія → уміння → знання → розуміння → дія → уміння → знання → розуміння й т. п. упродовж усього життя [19, с. 102; 20, с. 15].

Згідно з висновками емпіричних та теоретичних досліджень німецьких науковців [14, с. 52 – 54; 16; 17; 18 й ін.], основними положеннями музичної педагогіки в контексті знань про психологічні та фізіологічні основи музичного навчання й розвитку людини є такі:

– кожна людина якоюсь мірою має вроджений музичний потенціал, що містить задатки й до музичного сприйняття та переживання, і до практичної музичної активності;

– музикальність – це не статична ознака особистості, а якість, що зазнає трансформації протягом усього життя людини на основі принципу постійної градації рівня розвитку здібностей до музичної діяльності через їх набуття або втрату;

– музичний розвиток є складником загального розвитку особистості та пов'язаний із розумовою, емоційною, сенсомоторною й соціальною сферами людського життя;

– музичні здібності є продуктом органічної взаємодії та взаємовпливу різноманітних чинників, пов'язаних із генетичним потенціалом, впливом навколишнього середовища та індивідуальної саморегуляції на загальний та музичний розвиток особистості;

– завдяки інтегративній і збалансованій активності мозку в процесі музичної діяльності музичне навчання постає одним з найвпливовіших каталізаторів нейропроцесів і сприяє довготривалій творчій активності людини;

– ефективне формування необхідних для музичної діяльності нейробіологічних структур здійснюється за умови, якщо вони активовані специфічно музичним способом, що передбачає власну музичну активність людини;

– забезпечення взаємозв'язку та взаємозбагачення музичної дії й досвіду є центральним завданням музичного навчання;

– засвоєнню теоретичних знань, аналітичній та герменевтичній взаємодії з музичним мистецтвом повинен передувати процес формування внутрішніх музичних уявлень на основі самостійної музичної (рецептивної, продуктивної, репродуктивної й рефлексивної) активності особистості.

Отже, людину та її музичну практику, а не музичні твори визначено й відправним, і цільовим пунктом у пошуку музично-дидактичних рішень.

Порівняно з проблемами масової музичної освіти питанням спеціальної вокальної та інструментальної педагогіки в німецькому на-

уковому просторі останніх десятиріч приділяли набагато менше уваги. Характерним для розвитку цієї галузі стало прагнення до узагальнення й систематизації теоретичних основ навчання виконавському мистецтву, що охоплюють знання про особливості загального й музичного розвитку й навчання людини, психологію музично-виконавської діяльності, шляхи й специфіку оволодіння музично-виконавським досвідом у різні вікові періоди, методику викладання співу й гри на музичному інструменті. Актуальними для сучасної музично-педагогічної рефлексії у ФРН залишаються проблеми розвитку музичної обдарованості, формування внутрішніх музично-слухових уявлень, музичного мислення, постановки виконавського апарату, організації виконавських рухів, дихання, виховання індивідуального музично-виконавського стилю, сценічної майстерності, психотренінгу майбутніх виконавців, виконавської інтерпретації музичних творів, раннього інструментального виховання, групового навчання гри на інструменті тощо.

Особливої актуальності в німецькомовній музично-педагогічній літературі кінця XX – початку XXI ст. набули проблеми конкуренції педагогічних сил суспільства із засобами масової інформації, а також використання мультимедійних технологій у музично-освітньому процесі [21; 22; 23 й ін.].

Негативний аспект впливу сучасних технологій масової інформації в музично-педагогічному аспекті виявляється в пропаганді позбавленої змісту, стереотипної музики, а також у тому, що тривалий вплив телебачення послаблює здатність до музичного сприйняття. Згідно з результатами німецьких досліджень, із зростанням візуалізації музики втрачається широта аудіального сприйняття. Реклама на телебаченні й радіо стає для багатьох дітей основним засобом їхньої музичної соціалізації [4, с. 342].

Одним із важливих музично-освітніх завдань німецькі фахівці визначають формування в особистості здатності свідомо, творчо використовувати нові технічні засоби в процесі побудови власного музичного простору.

Ураховуючи переваги й недоліки нових мультимедійних технологій, педагоги усвідомлюють, що, незважаючи на тенденцію інформатизації й комп'ютеризації освітнього простору, не можна перебільшувати роль цих технологій у процесі музичної освіти (наприклад, організовувати навчальний процес лише за допомогою комп'ютерних програм або слухання музики тільки за допомогою звуковідтворювальних технічних засобів), тобто техніку представляють невід'ємним, але одним із додаткових допоміжних засобів музичного навчання й виховання.

Результати проведеного аналізу дозволяють констатувати, що пріоритетне місце в музично-педагогічній рефлексії у ФРН кінця XX – початку XXI ст. посідають культурно-антропологічні, психологічні, нейрофізіологічні й дидактичні аспекти музичного навчання, виховання й розвитку, проблеми впливу музики й музичної освіти на життя окремої особистості та всього суспільства, використання сучасних інформаційних технологій у музично-освітньому процесі.

Провідними тенденціями розвитку музично-педагогічної рефлексії в сучасній Німеччині є: гуманістична спрямованість; прагнення фахівців до інтеграції досвіду минулого й сучасності, теорії й практики, кооперації музичної педагогіки з іншими дисциплінами; визнання плюралізму музично-педагогічних позицій як чинника демократизації музично-освітнього простору; пошуки шляхів поєднання мистецької, загальнопедагогічної та соціокультурної перспектив музичної освіти; прагнення до врахування предметно-об'єктивних (естетичних, музикознавчих) та суб'єктивних (антропологічних, психологічних тощо) вимог, взаємозв'язків людини, музики й життя та визначення балансу між провідними принципами музичного навчання, виховання й розвитку (орієнтація на реальне життя, навчання впродовж життя, особистісна, діяльнісна та інтеркультурна орієнтації тощо).

Україна й Німеччина, як й інші європейські країни, мають сьогодні багато спільних соціальних, культурних й освітніх проблем. На нашу думку, у цьому аспекті позитивним при-

кладом для вітчизняних дослідників є активне й усебічне дослідження німецькими науковцями аксіологічного потенціалу музичної освіти як багатомірного феномену, що постає ефективним чинником розвитку не тільки окремої особистості, а й усього суспільства. З огляду на проведені дослідження, важливим вважаємо суттєве розширення проблемного поля вітчизняної музично-педагогічної дискусії.

На наш погляд, особливої уваги науковців ще потребують проблеми кооперації різноманітних суспільних інституцій у справі музичної освіти (сім'ї, музичних та загальноосвітніх шкіл, ВЗН, музично-культурних закладів, професійних та аматорських колективів, підприємств, ЗМІ, органів управління музичною освітою), питання пошуку реальних можливостей та гальмувальних чинників спрямування музично-освітнього процесу на всіх його ланках на формування і фахових (музично-іманентних), і соціальних, персональних, етичних, естетичних, медійних й інших компетенцій, проблеми музичної підготовки дорослих – любителів музики, полікультурної орієнтації музичної освіти й ін.



### Література

**1. Günther G.** Die gesellschaftliche Relevanz außerschulischer Musikbildung : quantitative Untersuchung zu Entwicklungschancen und –problemen musizierender Jugendlicher im aktuellen gesellschaftlichen Kontext / Günther G. – Frankfurt am Main : Lang, 2002. – 270 s.

**2. Kaiser H. J.** Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung / H. J. Kaiser // Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. – Mainz, 1998. – S. 98 – 114.

**3. Kraemer R.-D.** Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium / Kraemer R.-D. – Augsburg : Wißner, 2004. – 480 s.

**4. Behne K.-E.** Wirkungen von Musik / Klaus-Ernst Behne // Kompendium der Musikpädagogik. – Kassel, 1995. – S. 333 – 348.

**5. Müller R.** Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens / R. Müller //

Empirische Forschungen – Ästhetische Experimente. – Wilhelmshaven, 1995. – S. 63 – 75.

**6. Pape W.** Perspektiven musikalischer Sozialisation / W. Pape // Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte. – Essen, 1997. – S. 140 – 167.

**7. Rösing H.** Musikalische Sozialisation / H. Rösing // Kompendium der Musikpädagogik. – Kassel, 1995. – S. 349 – 372.

**8. Bimberg G.** Musikwissenschaft und Musikpädagogik : Perspektiven für das 21. Jahrhundert / G. Bimberg, S. Bimberg. – Essen : Die Blaue Eule, 1997. – 318 s.

**9. Bastian H. G.** Musik(erziehung) und ihre Wirkung : eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen / Hans Günther Bastian. – Mainz : Schott, 2000. – 686 s.

**10. Gruhn W.** Wie entsteht Musikalische Bildung? Von den Chancen und Schwierigkeiten des Musikunterrichts heute / Wilfried Gruhn // Musik & Ästhetik. – 1999. – № 12. – S. 52 – 62.

**11. Kaiser H. J.** Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von «musikalischer Kompetenz» in Prozessen ihres Erwerbs / H. J. Kaiser // Musikalische Bildung. – 2001. – № 3. – S. 5 – 10.

**12. Musik bewegt.** Positionspapiere zur Musikalischen Bildung / [Hrsg. von Deutscher Musikrat]. – Berlin : Renk, 2005. – 44 s.

**13. Claussen M.** Elementare Musikerziehung in Eltern-Kind-Kursen / Marret Claussen. – Augsburg : Wißner, 2001. – 202 s.

**14. Lexikon** der Musikpädagogik / [Hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber ]. – Kassel : Bosse, 2005. – 295 s.

**15. Gruhn W.** Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts / Wilfried Gruhn. – Hildesheim : Olms, 2003. – 153 s.

**16. Gembris H.** Grundlagen musikalischen Begabung und Entwicklung / Heiner Gembris. – Augsburg : Wißner, 2002. – 475 s.

**17. Bastian H. G.** Jugend am Instrument / Hans Günther Bastian. – Mainz : Schott, 1991. – 320 s.

**18. Gruhn W.** Der Musikverstand,

Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens / W. Gruhn. – Hildesheim : Olms, 1998. – 285 s.

19. **Jank W.** Musik-Didaktik / Werner Jank. – Berlin : Cornelsen, 2005. – 256 s.

20. **Kaiser H. J.** «Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System». Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens / H. J. Kaiser // Musik und Bildung. – 2000. – № 3. – S. 10 – 21.

21. **Auerswald St.** Der Computer im handlungsorientierten Musikunterricht : didaktischer Stellenwert und methodische Konzeptionen / Stefan Auerswald. – Augsburg : Wißner, 2000. – 229 s.

22. **Gerhardt B.** Internet und Musikunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven / Bert Gerhardt. – Augsburg : Wißner, 2004. – 226 s.

23. **Multimedia** als Gegenstand musikpädagogischer Forschung / [Hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer]. – Essen : Die Blaue Eule, 2000. – 270 s.

\* \* \*

**Сташевська І. О. Провідні тенденції розвитку музично-педагогічної думки в сучасній Німеччині**

У статті виявлено актуальні проблеми й провідні тенденції розвитку музично-педагогічної рефлексії в сучасній Німеччині. Висвітлено уявлення німецьких учених щодо феномену музичного впливу та функціонального значення музичної освіти в різних галузях життєдіяльності людини й суспільства, чинників музичної соціалізації особистості, ключових елементів музичної компетенції, природних музичних задатків людини та чинників їх розвитку, можливостей використання мультимедійних технологій у музично-освітньому процесі. Визначено актуальні питання спеціальної вокальної та інструментальної педагогіки у ФРН на сучасному етапі.

*Ключові слова:* музично-педагогічна рефлексія, Німеччина, музика, музична освіта, музичне навчання, музичне виховання, музичний розвиток.

**Сташевская И. О. Ведущие тенденции развития музыкально-педагогической мысли в современной Германии**

В статье выявлены актуальные проблемы и основные тенденции развития музыкально-педагогической рефлексии в современной Германии. Освещены представления ученых о феномене музыкального влияния и функциональном значении музыкального образования в разных сферах жизнедеятельности человека и общества, факторах музыкальной социализации личности, ключевых элементах музыкальной компетенции, природных задатках человека и факторах их развития, возможностях использования мультимедийных технологий в музыкально-образовательном процессе. Определены актуальные вопросы специальной вокальной и инструментальной педагогики в ФРГ на современном этапе.

*Ключевые слова:* музыкально-педагогическая рефлексия, Германия, музыка, музыкальное образование, музыкальное обучение, музыкальное воспитание, музыкальное развитие.

**Stashevs'ka I. O. Main Trends in the Development of Musical Pedagogical Thought in Modern Germany**

The article exposes topical problems and leading trends of the development of musical pedagogical thought in contemporary Germany. It provides scientific definition of the phenomenon of musical impact and the functional value of music education in different spheres of human life and society, factors of musical socialization of the person, key elements of the musical competence, musical innateness and factors of its further development, application of multimedia technology in the process of music education, as well as topical issues of special vocal and instrumental pedagogy in Germany today.

*Key words:* musical pedagogical thought, Germany, music, music education, musical development.

*Стаття надійшла до редакції 14.03.2012 р.*

*Прийнято до друку 25.05.2012 р.*