

Київський університет імені Бориса Грінченка

№ 1

Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі

Науковий журнал

Київ – 2016

Ткач М.М.,

доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва
Інституту мистецтв
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук

Професійне світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті гуманістичної парадигми освіти

У статті здійснено теоретичний аналіз феномена професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва, що відображає органічний взаємозв'язок з універсаліями педагогічної культури; схарактеризовано основні парадигми освіти, що склалися у процесі історичного розвитку суспільства; розкрито герменевтичні сутності освіти та визначено ціннісний потенціал професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті становлення гуманістичної парадигми постнекласичної мистецької педагогіки.

Ключові слова: професійне світорозуміння, майбутній вчитель музичного мистецтва, універсалиї педагогічної культури, гуманістична парадигма освіти, постнекласична мистецька педагогіка.

Ткач М.М.

Профессиональное миропонимание будущих учителей музыкального искусства в контексте гуманистической парадигмы образования

В статье осуществлен теоретический анализ феномена профессионального миропонимания будущих учителей музыкального искусства, отображающий органическую взаимосвязь с универсалиями педагогической культуры; охарактеризованы основные парадигмы образования, сложившиеся в процессе исторического развития общества; раскрыта герменевтическая сущность образования и определен ценностный потенциал профессионального миропонимания будущих учителей музыкального искусства в контексте становления гуманистической парадигмы постнеклассической педагогики искусства.

Ключевые слова: профессиональное миропонимание, будущий учитель музыкального искусства, универсалии педагогической культуры, гуманистическая парадигма образования, постнеклассическая педагогика искусства.

Tkach M.M.

Future Music Teachers' Professional Outlook in Context of Humanistic Paradigm of Education

The article carries out a theoretical analysis of the phenomenon of professional outlook of future teachers of musical art that displays an organic relationship with the universals of pedagogical culture; describes the main paradigms of education that have developed in the process of historical development of society; examines hermeneutical essence of education and defines valuable potential of future music teachers' professional outlook in the context of the formation of humanistic paradigm of post-nonclassical art pedagogy.

It is outlined two approaches to the problems: the first one— classic (Kuhn's concept of paradigm), and the second one — which reflects changes in every branch of science and demonstrates transition from classical science to neoclassic and post-neoclassic. It is analysed such paradigms of education as traditionalistic-conservative, rationalist (behavioral) and humanistic (phenomenological-hermeneutic). It is defined the context of mastering the meaning of paradigm in art education that uses classical structure of scientific knowledge of neoclassical approaches, in particular hermeneutic. It is found out hermeneutical essence of education based on understanding a natural methodological process of cognition and self-cognition, which are the sources of valuable and semantic self-identity. In connection with it, it is defined the relevance of future music teachers training with prevailing professional outlook based on hermeneutics, reflecting organic union of educational universals of culture: pedagogical worldview, artistic outlook, music teacher's self-identity in ontological, sense and methodological coordinates. According to the results of theoretical

analysis it is presented the value of future music teachers' potential professional outlook in the context of formation of post-neoclassical humanistic paradigm of pedagogy of arts.

Key words: *professional outlook, future teacher of musical art, universal pedagogical culture, humanistic paradigm of education, post-nonclassical pedagogy.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах швидкозмінного глобалізованого світу, стрімкого прориву інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери суспільного життя спостерігаються складні трансформаційні зміни як в Україні, так і в усьому світі, що пов'язані із входженням людської цивілізації в еру інформаційного (постіндустріального) суспільства. Перебуваючи в епіцентрі цивілізаційних змін, освіта як найважливіша суспільна інституція потребує розробки гнучкої стратегії реформування в контексті зміни освітньо-цивілізаційних парадигм. Так, ще наприкінці ХХ ст. домінуючі тенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення людиноцентристської освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, що корелюється із настановами постнекласичної педагогіки, яка особливо актуалізується нині у світі. Це зумовлено переорієнтацією суспільства на розвиток людини, її особистісних якостей і ціннісних вимірів щодо пізнання світу та пов'язано із посиленням духовно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Парадигмальні зміни у контексті постнекласичного дискурсу у вищій мистецькій освіті вже відбуваються, що вимагає розробки відповідних теоретичних концепцій та інноваційних технологій навчання майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом упровадження нових методологічних підходів, зокрема герменевтичного, який є способом гуманістичного світорозуміння та активної практико-зорієнтованої теорії (А. Закірова). Правомірно, на наш погляд, стверджувати, що у світі постнекласичної методології в музичній педагогіці конструктивна роль належить герменевтичним інтенціям, а реалізація герменевтичного підходу в інноваційній освітній практиці розкриває перспективи в становленні нових світоглядних та світових парадигм (О. Олексюк).

Постнекласичні ідеї музичної педагогіки тісно взаємопов'язані з процесами професійного буття майбутніх учителів музичного мистецтва в парадигмі людиноцентризму. Вони опосередковано віддзеркалюються у таких універсальних педагогічній культурі, як педагогічна картина світу, художній світогляд, «Я-концепція» вчителя музичного мистецтва в системі онтологічних, ціннісно-сміслових та методологічних координат. Концептуальним ядром даної системи виступає сформоване професійне світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва, яке кореспондується з представленими універсальними педагогічної культури; характеризується гуманістичною

спрямованістю; акумулює життєвий та професійний досвід, виходячи з якого, педагог переживає, осмислює, оцінює та розуміє світ і себе в ньому, об'єднуючи в єдине ціле свої уявлення про смисли педагогічної реальності.

З огляду на вищевикладене особливої актуальності набуває теоретичне осмислення феномена професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва у вимірах гуманістично спрямованої парадигми освіти, що й зумовило вибір теми даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Під час пошуку теоретико-методологічних підходів до розв'язання поставленої проблеми ми спиралися на наукові дослідження зарубіжних та вітчизняних учених. Це: класичні концепції парадигми (Г. Бергман, Т. Кун); ідеї класичної парадигмальної методології в педагогічній науці (Н. Коршунова, В. Краєвський, І. Осмоловська, В. Полонський та ін.); педагогічні ідеї щодо гуманізації, гуманітаризації, культуровідповідності освіти (Є. Бондаревська, С. Гончаренко, Н. Лизь, В. Пилиповський, Ю. Сенько, М. Фроловська, І. Якиманська та ін.); теоретичні положення та ідеї постнекласичної науки і освіти (Н. Алієва, Б. Бім-Бад, В. Кізіма, О. Князева, В. Кремень, С. Курдюмов та ін.), філософської герменевтики (В. Дільтей, М. Гайдеггер, Ф. Шлейєрмахер та ін.), гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.), педагогічної герменевтики (А. Закірова, В. Загвязинський, І. Суліма та ін.), мистецької педагогіки (С. Давидова, О. Олексюк, О. Рудницька, Л. Майковська, О. Щолокова, Г. Щербакова та ін.).

Мета статті — здійснити теоретичний аналіз феномена професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти. Для досягнення мети нами були поставлені наступні **завдання**: за допомогою теоретичних методів дослідження проаналізувати наукову літературу з окресленої проблеми; схарактеризувати основні парадигми освіти, що склалися у процесі історичного розвитку суспільства; розкрити герменевтичні сутності освіти; визначити гуманістичний потенціал професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Наукове сьогодення педагогічних досліджень та інноваційної освітньої практики відзначається підвищеною увагою до використання терміна «парадигма», оскільки в ньому концентруються важливі як для науковців, так і для педагогів-практиків значення і смисли.

Розглянемо історію виникнення даного поняття та спробуємо визначитися із розумінням самого феномена парадигми в контексті наукового дискурсу. Як відомо, парадигма (від *грец.* *paradeigma* — приклад, взірць) — поняття, яке використовувалося античними і середньовічними філософами для характеристики відношення між фізичним (реальним) та надфізичним (духовним) світами, а саме: другий світ зазвичай слугував вищим, трансцендентним («божественним») взірцем для першого. Так, Платон застосував термін «парадигма» щодо ідей або форм як досконалих взірців для реального існування [9, 465].

Появу цього терміна в науковому обігу пов'язують з іменем німецького філософа-позитивіста Г. Бергмана (1840–1904), який запропонував його застосування для характеристики нормативної методології. До сучасної філософії науки поняття «парадигма» було уведено американським фізиком та істориком науки Т. Куном (1922–1996) для позначення сукупності переконань, цінностей, методів і технічних засобів, що прийняті науковою традицією (пізніше Кун витлумачив це поняття як дисциплінарну матрицю) [3, 771].

Отже, за Куном [4], парадигма визначається як система теоретичних, методологічних та аксіологічних настанов, прийнятих за взірць вирішення наукових завдань та підтримуваних всіма членами наукового співтовариства, об'єднаних загальною науковою чи філософською ідеологією у певний історичний період розвитку людства. Інакше кажучи, парадигма як методологічний конструкт інтегрує провідні концептуальні наукові теорії, які обґрунтовують питання щодо світового устрою, способів пошуку нових знань про нього та визначають пріоритетні ціннісні орієнтації відповідного кола науковців. Концепція парадигми Т. Куна вважається класичною, бо саме він сформулював основні принципи парадигмальної методології, що уможливає її застосування для аналізу динамічних змін як у науці, так і в інших сферах суспільного життя, в тому числі й системі освіти. Зміну парадигм Т. Кун називав науковою революцією, якій передують такі етапи розвитку науки: допарадигмальний, тобто такий, що існував до встановлення наукової парадигми; домінування парадигми («нормальна наука»); криза парадигми («екстраординарна наука») і, власне, наукова революція, яка супроводжується зміною парадигми.

На зламі ХХ і ХХІ ст. у педагогічній літературі почали активно обговорюватися питання щодо зміни педагогічних парадигм, які й до нині знаходяться під пильною увагою наукового співтовариства. Втім, позиції вчених щодо розуміння феномена парадигми, характеру застосування цього наукознавчого терміна та межі його

поширення в дослідницькій та педагогічній практиці не завжди збігаються, а іноді є зовсім протилежними. Так, на думку Н. Лизь [5, 16–26], у педагогіці зустрічаються два підходи до розуміння парадигми: перший — класичний, що наближається до кунівського і в якому поняття «парадигма» належить лише сфері методології (Н. Коршунова, В. Краєвський, І. Осмоловська, В. Полонський та ін.); другий — відображає ті зміни, які відбуваються у всіх сферах науки, і засвідчує перехід від класичної науки до неklasичної та постнеklasичної. На думку науковців, що підтримують цю позицію (Є. Бондаревська, І. Колесникова, Г. Корнетов, Н. Лизь, В. Пилиповський та ін.), парадигма виступає базовою моделлю або стратегією освіти і в такому випадку позиціонується не як педагогічна, а як освітня, яка так само, як і наукова, формується і домінує на відповідному етапі розвитку суспільства, детермінуючи культурні та ціннісні смисли освіти як соціокультурного феномена. Так, Є. Бондаревська вважає, що введення поняття «освітня парадигма» пов'язано із концептуалізацією освіти як різновиду динамічного процесу в контексті постнеklasики, «характерними рисами якої є максимальний плюралізм думок, програм, світоглядних моделей і мов культури, відмова від звичних для нашої свідомості ієрархічності і пошуків єдиної вірної істини, пріоритети суб'єктності та суб'єктивності тощо» [1, 4].

У процесі історичного розвитку суспільства та освіти як його найважливішої інституції склалися різні парадигми освіти. Так, аналізуючи точку зору В. Пилиповського на парадигми, що вживаються у педагогічній теорії для визначення концептуальних моделей освіти, які існували та існують сьогодні, Є. Шиянов і Н. Ромаєва зазначають, що вчений поміж існуючого розмаїття парадигм виділяє такі: традиціоналістсько-консервативну, раціоналістичну та гуманістичну (феноменолого-герменевтичну) [10].

На наш погляд, наведені парадигми освіти є найбільш усталеними у педагогічній науці, тому розглянемо більш детально характерні особливості кожної з них.

Традиціоналістсько-консервативна (знаннєва) парадигма за основу бере ідею про цінність знання («знання — сила») та зорієнтована на збереження і передачу молодому поколінню найбільш суттєвих елементів культурного надбання людської цивілізації та її досвіду на основі базових, витриманих часом знань, умінь, навичок, а також моральних ідеалів, що забезпечують функціональну грамотність і соціалізацію індивіда.

Раціоналістична (біхевіористська, поведінкова) парадигма, навпаки, відзначається зміщенням акценту зі змісту освіти на ефективні способи засвоєння різних видів знань, а також надмірною

технологізацією освітньої діяльності, підготовкою вузькоспеціалізованих працівників предметно зорієнтованої кваліфікації. За основу парадигми взято концепцію раннього біхевіоризму, яка знайшла свій подальший розвиток у відомій теорії соціальної інженерії Б. Скіннера [14], згідно з якою мета освіти полягає в тому, щоб сформувати у молоді адаптивний, «поведінковий репертуар», який відповідатиме існуючим соціальним нормам, вимогам та очікуванням західної культури. На основі впровадження цієї теорії була створена сучасна система програмованого навчання, де основними методами виступають тренінг, тестовий контроль, індивідуальне навчання тощо.

Варто зазначити, що і традиціоналістсько-консервативна, і раціоналістична парадигми освіти безперечно мають свої переваги. Втім, основним недоліком вважається їх слабка гуманістична спрямованість, оскільки жодна з них не зорієнтована на особистість учня (студента), задоволення його запитів, розвиток його індивідуальних творчих здібностей та обдарувань. Відповідно до вищезазначених парадигм той, хто навчається, розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не як суб'єкт життя, вільна самодостатня особистість, здатна до саморозвитку та самовдосконалення. Ці принципи реалізуються в гуманістичній парадигмі освіти, ідеали якої приймаються науковим співтовариством як безумовні і всезагальні. Так, ще засновником гуманізму К. Роджерсом було запропоновано традиційну модель освіти замінити на людиноцентристський підхід до навчання [11, 78]. Пропонуючи нову модель освіти, що має бути сконцентрована на особистості учня (студента), К. Роджерс вважав, що, передаючи тільки готовий досвід, важко буде когось змінити. Натомість можна лише створити атмосферу, яка сприятиме розвитку людини [11, 12].

Гуманістична (феноменолого-герменевтична) парадигма освіти пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки, розглядає педагога та учня (студента) як рівноправних суб'єктів освітнього процесу і зорієнтована на творчий, духовний розвиток особистості, міжособистісне спілкування, діалог, формування здатності до самостійного судження, вибору, вчинку тощо. Фундаментальні теоретичні положення, які визначають розуміння світу в цілому і конкретної педагогічної реальності в контексті гуманістичної освітньої парадигми, базуються на принципах природо- та культуровідповідності, суб'єктності, цілісності, саморозвитку, особистісно зорієнтованого підходу, смислової спрямованості освітнього процесу тощо.

Як було зазначено вище, зміна парадигми, за Куном, є науковою революцією, втім, вона

не може відбутися завдяки зусиллям одного або декількох науковців, цей процес є довготривалим, тому що «пов'язаний із своєрідним гештальт-перемиканням наукового співтовариства на новий науковий метод, нову систему цінностей і світобачення» [4, 11]. Так, аналізуючи сучасні процеси подібного «перемикання» (Т. Кун) у діяльності науково-педагогічного співтовариства, Є. Бондаревська [1, 5–6] констатує, що останніми роками до педагогічного тезаурусу ґрунтовно увійшли такі нові для традиційної науки поняття, як цінності та особистісні смисли, полікультурний освітній простір, тип навчання, модель виховання, особистісний розвиток, диференціація, індивідуальна траєкторія навчання, психолого-педагогічний супровід, інтерактивні технології тощо, що свідчить про гуманізацію, інформатизацію, глобалізацію, полікультурність, комунікативність, корпоративність як ознаки нової педагогічної реальності. У зв'язку з цим співзвучною до нашого дослідження є думка Є. Бондаревської [1, 7] про те, що вивчення цієї нової педагогічної реальності, в якій особливого значення набувають особистість, суб'єктність, активна самостійна діяльність у ситуаціях самовизначення, самопроєктування, самореалізації, саморозуміння тощо, потребує пошуку інших підходів та методів у контексті становлення гуманістичної парадигми освіти. Світоглядним підґрунтям до вищезазначених процесів виступатиме онтологічний підхід, який на відміну від гносеологічного, акцентує увагу не на зовнішніх проявах людини, а на розумінні її внутрішніх станів, ціннісно-смислових переживань, духовного буття.

Контекст оволодіння ціннісним простором мистецької освіти постійно передбачає пошук інтегрованих знань, що ґрунтуються на використанні у класичній структурі наукового пізнання неklasичних підходів, зокрема герменевтичного. На підтвердження цієї думки наведемо колективну монографію «Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті» (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун), що стала одним з етапів в осмисленні нової педагогічної реальності, і в якій вперше ґрунтовно та системно аналізуються як теоретико-методологічні, так і прикладні інноваційні аспекти використання герменевтичного підходу у музично-педагогічному процесі вищої школи. Гуманітарній методології, яка базується на герменевтичному підході, мають відповідати й герменевтичні методи, а саме: гуманітарне проєктування, екзистенційні діалоги, «учування», «уживання» у внутрішній світ іншого, рефлексія, саморозуміння тощо. Детермінація герменевтичних методів сприятиме можливості відкривати в людині її суб'єктність і духовність та конструювати для неї відповідне освітнє середовище, в якому проблема герменевтичного розуміння

стає обов'язковим компонентом не тільки її повсякденного життя, а й загальнометодологічною настановою в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти [6, 4–5].

На думку А. Закірової [2], професійна педагогічна діяльність за своєю природою є герменевтичною, оскільки в будь-яких її проявах обов'язково присутніми є розуміння, тлумачення, текст, діалог, інтерпретація тощо. Саме тому, на думку дослідниці, нині актуалізується значення педагогічної герменевтики як теорії і практики розуміння та інтерпретації педагогічних реалій у контексті гуманістичної парадигми освіти. Теоретико-методологічні засади педагогічної герменевтики ґрунтуються на гуманістичному світорозумінні, а її практико-зорієтована складова постійно доповнюється комплексом прикладних інтерпретативних технік з використанням герменевтичних методів дослідження.

Розкриваючи герменевтичні сутності освіти, І. Сулима [9] зазначає, що через розуміння світ проникає у людину, вона співвідносить себе з ним і тим самим осягає його. Глибина розуміння дає змогу дійти висновку про те, наскільки глибоким є це проникнення. Зв'язок пізнавального компонента розуміння з емоційно-почуттєвою сферою людини переконує у наявності гуманістичних основ процесу розуміння. Герменевтика, на думку вченого, є специфічним гуманістичним підходом до світорозуміння в силу її генези, антропної сутності та гуманітарності. Отже, можна стверджувати, що через розуміння, яке є природною методологічною процедурою в пізнавальному процесі, відбуваються процеси світоосягнення, світорозуміння і саморозуміння, які є основними джерелами ціннісно-смиислового самовизначення особистості.

З урахуванням проаналізованих вище концепцій учених щодо окресленої проблеми зазначимо, що нові педагогічні реалії вносять серйозні корективи у діяльність вищих навчальних закладів, зокрема мистецьких. Зміна освітніх парадигм не лише пов'язана з перетворенням структурно-змістових основ світоглядної свідомості, а й передбачає творчу активність останньої, залучення її до процесів відкриття та розуміння світу. Саме тому, на думку О. Олексюк, настанова на забезпечення майбутніх учителів музичного мистецтва «педагогічно і художньо доцільними знаннями щодо музичних творів, педагогічно керованого формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності, побудованих на основі логіки інтерпретаційного процесу, виявляється недостатньою і трансформується, не втрачаючи методичної цінності, у напрямку цілісного світорозуміння, розвитку здатності до творчої самореалізації через розуміння-співпереживання світу і себе в ньому» [7, 21].

У зв'язку з цим особливо гостро постає проблема підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва із сформованим професійним світорозумінням, яке ми розглядаємо як феномен особистості, що відображає органічний взаємозв'язок з універсаліями педагогічної культури: педагогічною картиною світу, художнім світоглядом, «Я-концепцією» вчителя музичного мистецтва [10]. Цілісність професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечується тим, що воно кореспондується з кожною із наведених універсалій педагогічної культури, знаходить в них своє специфічне відображення та об'єднує їх в системі онтологічних, ціннісно-смислових і методологічних координат. Так, онтологічним підґрунтям професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва виступає педагогічна картина світу як універсалія педагогічної культури. У зв'язку з цим погоджуємося з думкою Є. Бондаревської про те, що в контексті нової педагогічної реальності «педагогічна картина світу уявляється сучасному досліднику освітнім простором, в епіцентрі якого знаходиться людина, ... і яка педагогічно забезпечується людиновідповідним типом освіти, ціннісно-смисловим змістом та адекватними технологіями навчання і виховання» [1, 7].

Зазначимо, що у системному структуруванні професійного світорозуміння особливого значення набувають знання-розуміння, що утворюють його світоглядне ядро і з урахуванням специфіки музично-педагогічної дійсності набувають не лише когнітивно-пізнавального, а й ціннісного смислу. Художній світогляд як ціннісно-смилова домінанта професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва набуває антропологічного виміру завдяки «суб'єктивації наукового знання, людинознавчого ракурсу змісту музичних творів та апеляції до “духу епохи”, до ментальних феноменів, що породжують його» [7, 28]. На думку О. Рудницької [8, 55–57], в педагогіці мистецтва цей статус підтверджується завдяки світоглядній функції мистецтва і розумінню світогляду як центрального елементу духовного світу особистості. Як було визначено в попередніх наших дослідженнях [10], саме художній світогляд як універсалія педагогічної культури визначає ціннісно-смилову траєкторію професійного світорозуміння вчителя музичного мистецтва, що уможливорює його самостійну здатність до творчого транспонування мистецьких знань у площину майбутньої професійної діяльності.

Методологічним регулятивом професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва виступає «Я-концепція» (Р. Бернс, К. Роджерс) як структурована якість людини щодо себе, до якої входять переконання, оцінки та тенденції поведінки. Позитивна «Я-концепція» вчителя музичного мистецтва як універсалія педагогічної культури визначає спрямованість його педагогічної діяльності на людину,

що корелюється із концепцією «людиномірної освіти», яка ґрунтується на принципах пізнання людської природи, персоніфікації освітнього процесу, стилю нового педагогічного мислення (Ю. Сенько, М. Фроловська). Можна констатувати, що в умовах персоніфікації музично-педагогічного процесу у вищій школі особливо актуалізуються принципи стилю нового педагогічного мислення: діалогічність, іншодомінантність, емпатійність, рефлексивність, толерантність, розуміння тощо. Вони утворюють методологічне підґрунтя для гуманістично спрямованого професійного світорозуміння майбутнього вчителя музичного мистецтва і тісно пов'язані з його позитивною «Я-концепцією». Це рівень особистісної детермінації, на якому студенти мають можливість співвідносити зовнішні сторони буття

і майбутньої професійної діяльності із своїм духовним потенціалом (О. Олексюк), що відповідає ціннісно-смісловому призначенню процесу їхньої підготовки у вищій школі.

Висновки. Узагальнюючи результати теоретичного аналізу поставленої проблеми зазначимо, що професійне світорозуміння як феномен особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва кореспондується з універсаліями його педагогічної культури (педагогічною картиною світу, художнім світоглядом, «Я-концепцією» вчителя музичного мистецтва), розкриває герменевтичні сутності освіти, характеризується гуманістичною спрямованістю і в силу своєї антропної сутності містить значний ціннісний потенціал у контексті становлення гуманістичної парадигми постнекласичної мистецької педагогіки.

ДЖЕРЕЛА

1. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики [Электронный ресурс] / Е.В. Бондаревская. — Режим доступа : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1195048158&archive=1195938639&start_from=&ucat=&. — Название с экрана.
2. Закирова А.Ф. Теория и научно-образовательная практика педагогической герменевтики / А.Ф. Закирова // Инновационные проекты и программы образования. — 2013. — № 3. — С. 15–25.
3. Історія філософії. Словник / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В.І. Ярошовця. — 2-ге вид. перероб. — К. : Знання України, 2012. — 1087 с.
4. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. — М., 1977.
5. Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Н.А. Лызь // Педагогика. — 2005. — № 8. — С. 16–26.
6. Олексюк О.М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : кол. моногр. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач, Д.В. Лісун. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. — 150 с.
7. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. — К. : Знання України, 2009. — 123 с.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. — Т. : Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.
9. Сулима И.И. Философия, герменевтика и образование / И.И. Сулима // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 36–43.
10. Ткач М.М. Універсалії педагогічної культури в структурі професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики / М.М. Ткач // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. ст. — Ялта : РВВ КГУ, 2014. — Вип. 45. — Ч. 3. — С. 227–233.
11. Філософський енциклопедичний словник / за заг. ред. В.І. Шинкарука. — К. : Абрис, 2002. — 742 с.
12. Шиянов Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. — 2005. — № 9.
13. Rogers. C. (1983). Freedom to Learn for the 80's. — Columbus — Toronto — London — Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. — 312 p.
14. Skinner, B. F. (1978). About Behaviorism / B. F. Skinner. — New York : Knopf, 1978.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Олексюк О.М.,</i> Динаміка типів наукової раціональності в розвитку мистецької педагогіки	3
<i>Кондрацька Л.А.,</i> Сакральний простір і homo musicus	8
<i>Попович Н.М., Буркало С.М.,</i> Досвід реалізації компетентнісного підходу у неперервній професійній підготовці вчителя музики прогресивних європейських країн	14
<i>Ткач М.М.</i> Професійне світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті гуманістичної парадигми освіти	20
<i>Овчаренко Н.А.</i> Семіотичний підхід у формуванні духовних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва	26
<i>Соболь Н.В.</i> Художньо-творча толерантність у контексті інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики	29

РОЗДІЛ II. ФЕНОМЕН МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

<i>Черкасов В.Ф.</i> Інтерпретація методів історіографічних досліджень у музично-педагогічній освіті	35
<i>Полянський В.А.</i> Джазовий піанізм у контексті стилєвих тенденцій фортепіанного виконавства ХХ ст. ...	40
<i>Ізваріна О.М.</i> Оперна творчість та просвітницька діяльність В. Йориша у висвітленні періодичною пресою 20-х років ХХ ст.	46
<i>Свириденко Н.С.</i> Лесин рояль	50
<i>Вишинський В.В.</i> Концепт руху у музичній творчості, теорії та педагогіці 20–30-х років ХХ ст.	56
<i>Ходоровський В.І., Ходоровська І.М.</i> Фортепіанні сонати Л.В. Бетховена: принципи редагування О.Б. Гольденвейзера	62
<i>Куришев Є.В.</i> Музично-виконавське мистецтво в культурному сьогоденні Києва	67

РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

<i>Бондаренко Л.А.</i> Професійний саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва у змісті мистецької освіти	71
---	----

<i>Мережко Ю.В.</i> Інноваційна діяльність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва	76
<i>Ляшенко О.Д., Лабінцева Л.П., Бутенко Т.М.,</i> Медіа-освіта як складова освітнього процесу у вищому мистецькому навчальному закладі ...	80
<i>Економова О.С.</i> Інтеграція дисциплін музично-виконавського циклу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва	85
<i>Гаркуша Л.І.</i> Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі концертно- виконавської та педагогічної практики	89
<i>Мамченко О.М., Дерев'яно Л.А.</i> Інноваційні освітні технології у вокальній підготовці студентів вищих мистецьких навчальних закладів	94
<i>Веньцун Лю</i> Модель формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва	99
<i>Гмиріна С.В.</i> Добір навчального вокального репертуару як складова фахової підготовки естрадного співака	105
<i>Макарова Т.О.</i> Методи розвитку самостійного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування	109
<i>Нижник Т.М.</i> Формування пізнавально-естетичного інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до навчального матеріалу на заняттях з хорового диригування	112
<i>Теряєва Л.А.</i> Інноваційні принципи навчання у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування	117
<i>Чжан Лу</i> Професійна модель особистості учителя музики — керівника шкільного хору	122
<i>Романенко А.Р.</i> Музичний конкурс як соціокультурний феномен у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва	126
<i>Пуцук О.А.,</i> Етнорегіональний підхід у методичній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва	130
<i>Макарова Е.В., Яковенко В.Г.</i> Етнокультурологічний підхід до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	135