

УДК [378.091:78] (0)

DOI 10.34142/27091805.2022.3.02.04

© **Смирнова Тетяна Анатоліївна**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики мистецької освіти Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського

Харків, Україна

email: [smyrnova.tetiana@gmail.com](mailto:smyrnova.tetiana@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2931-8288>

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖЖЯ

У статті здійснено системний аналіз змісту та структури зарубіжної вищої музичної освіти, обґрунтовано тенденції її розвитку. Охарактеризовано національні моделі вищої музичної та музично-педагогічної освіти зарубіжних країн (Франції, Німеччини, Фінляндії, Австрії, США) у порівнянні з українською освітньою концепцією розвитку вищої мистецької освіти. Висвітлено специфіку диверсифікації музичної освіти (урізноманітнення принципів, підходів до змісту освіти). З'ясовано, що особливий акцент в процесі професійної освіти ставиться на задоволення особистих і професійних інтересів кожного студента. Окреслено спільності і розбіжності національних моделей європейської системи музичної та музично-педагогічної освіти у Франції, Німеччині, Фінляндії, Австрії. Запропоновано класифікацію європейської музично-педагогічної освіти. Обґрунтовано особливості децентралізації як провідної тенденції зарубіжної мистецької освіти (адміністративної, фінансової, методичної). Визначено специфіку диверсифікації музичної освіти (урізноманітнення принципів, підходів до змісту освіти). Проаналізовано тенденції музично-педагогічної освіти США до підготовки спеціаліста широкого профілю. Розкрито зміст вимог до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

**Ключові слова:** зарубіжна освіта, музична освіта, національна модель, музичні заклади, мистецькі дисципліни, специфіка музичної підготовки, діяльність вчителя музики.

**Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Сьогодні в Україні відбуваються докорінні соціально-культурні та економічні зміни, які вимагають відповідних перетворень у системі музично-педагогічної підготовки спеціалістів. Суспільству необхідні компетентні вчителі й музичні педагоги, здатні до активних і самостійних дій в умовах динамічного розвитку культури та музичного мистецтва. З огляду на це, стає доцільним вивчення тенденцій та провідних ознак сучасної зарубіжної музичної освіти, що дозволить не тільки скористатися позитивним досвідом, уникнути небажаних помилок, нераціональних підходів до підготовки відповідних спеціалістів, але й визначити оптимальні шляхи подальшого функціонування професійної музичної освіти України.

Аналіз стану і тенденцій розвитку сучасної вищої музичної та музично-педагогічної освіти в Європейських країнах дозволяє визнати спільності і відмінності у процесі її становлення. В

останню чверть ХХ століття зарубіжна музична освіта динамічно розвивається, що дозволяє значній частині обдарованої молоді не тільки реалізовувати свої мистецькі здібності, але й здобувати різноманітні музичні професії, пов'язані із функціонуванням окремих галузей музичної культури суспільства (Черкасов, 2016).

### **Аналіз наукових досліджень і публікацій.**

Проблема зарубіжної мистецької (музичної) освіти досліджується у працях М. Бевз (2022), О. Сташевської (2018), В. Стрижалковської (2012), В. Черкасова (2016) та інших. Слід зазначити, що такі науковці, як Л. Кокоріна (2013), В. Стрижалковська (2012), П. Тадеєв (2008), С. Федоренко (2018), В. Черкасов (2016) у своїх працях приділяють значну увагу засобам і методам розвитку обдарованих учнів у школах мистецтва, порівнюючи їх із зарубіжним досвідом. Питання удосконалення змісту мистецької освіти знайшли відображення у працях Л. Масол (2020), О. Комаровської (2016), Г. Ніколаї (2007). Утім, більшою мірою, вищевказані

вчені зосереджують увагу на проблемах шкільної мистецької освіти. Питання підготовки вчителів у вищих музичних навчальних закладах США та Європи розкрито у працях О. Сташевської (2018), Л. Кокоріної (2013) та інших. Водночас, на нашу думку, глибокого системного аналізу специфіки вищої музичної зарубіжної освіти у вітчизняних наукових дослідженнях поки що не відбулося.

#### **Формулювання цілей та завдань статті.**

Метою статті є виявлення тенденцій, структури та змісту сучасної зарубіжної мистецької освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Структурно-логічний аналіз наведених наукових праць дозволяє визнати, що на заході, як і в нашій країні, історично склалася й активно діє триступенева модель музичної освіти, яка включає допрофесійну підготовку (музичні школи), професійну середню (консерваторії, коледжі), та вищу музичну освіту, що здійснюється у вищих музичних інститутах, академіях та музичних факультетах університетів різного профілю.

Різноманітність вищих музичних навчальних закладів в країнах заходу є закономірним результатом гуманізації освіти, яка віддзеркалює тенденцію індивідуалізації освіти на Заході. З огляду на це, сьогодні у більшості зарубіжних вузів у якості мети і завдань визначають задоволення особистісних та професійних інтересів кожного студента; забезпечення можливостей для навчання з будь-якої музичної або мистецької спеціалізації (Кокоріна, 2013).

Саме тому сучасні зарубіжні заклади вищої музичної освіти здійснюють музичне навчання більш як з двадцяти спеціалізацій, у тому числі: виконавство; композиція; теорія та історія музики; адміністрація та бізнес у музиці; музична терапія; музичний театр; церковна музика. Слід додати, що при цьому кожному студентові пропонується вибір не тільки спеціалізацій, але й змісту навчання, терміну і темпів освіти, типу навчального закладу (Kertz-Welzel, 2005).

Ретельне вивчення специфіки європейської післясередньої музичної освіти дозволяє визнати, що крім загальноєвропейської моделі, за якою здійснюють підготовку спеціалістів більшість країн Європи, існує практика збереження національної специфіки музичної та музично-педагогічної освіти. Зокрема, спеціалісти визнають певну ізольованість музичної освіти Франції якій притаманна вузька предметна спеціалізація (Черкасов, 2016, с. 130). За французькою прагматичною моделлю освіти студентам консерваторії надаєть-

ся право вивчати обмежене коло тільки тих дисциплін, які є необхідними для набуття конкретної спеціалізації («сольфеджиста», викладача або виконавця музики певної епохи чи жанру (France National Overview, 2022).

В окремих регіонах Європи існують визнані лідери вищої музичної освіти. Для центральної Європи таким лідером є Німеччина, де історично склалася і активно підтримується державою та громадськими організаціями розгалужена система підготовки спеціалістів для різних галузей музичної культури (Kertz-Welzel, 2005). Серед скандинавських країн – це Фінляндія, зокрема Хельсінкська Академія музики ім. Я. Сібеліуса, де здійснюється підготовка фахівців із всіх необхідних суспільству спеціалізацій (Finland National Overview, 2022).

В європейських країнах також існує розвинута мережа інтегрованої мистецької освіти, яку надають: Паризька консерваторія, що поєднує музику і танець; Вища школа музики і театру у Гамбурзі (Німеччина); Вища школа музичного і образотворчого мистецтва у Зальцбурзі («Моцартеум»); Ієрусалимська академія музики і танцю тощо. До сфери професійної освіти відносять Федеральну академію музичної освіти молоді у Троссінгені та Академію художньої освіти і виховання комунікативними засобами у Реймшейді, які здійснюють підвищення кваліфікації у галузі музики, образотворчих і видовищних мистецтв. У ФРН можливість засвоєння музично-технічних професій надають Вища музична школа (Берлін); Спеціальна вища школа (Дюссельдорф), яка консолідується з інститутом ім. Р.Шумана при Кьольнській ВМШ (підготовка звукооператорів та звукоінженерів).

У Німеччині, крім підготовки студентів до музичного виконавства, яка відбувається у Вищих музичних школах, інститутах та академіях (Берлін, Лейпциг, Веймар, Дрезден), широко розповсюджена музично-педагогічна освіта, яку здійснюють відповідні факультети педагогічних закладів (Germany National Overview, 2022).

Європейська музично-педагогічна освіта здійснюється за такими напрямками, як музичний педагог, або викладач музичної школи (підготовка у ВМШ); викладач музики для початкових і неповних середніх шкіл (музичні факультети у педінститутах та інших ВНЗ); приватний музичний педагог; вчитель музики – хормейстер для народних співацьких шкіл; вчитель музики, або регент для релігійних навчальних закладів (музикантів для протестантської школи).

В цілому аналіз світової практики мистецької освіти дозволяє дійти висновку, що мережа післясередньої вищої музичної освіти за останню чверть XX ст. поступово розширюється, набуває сталості тенденція масовості вищої музично-педагогічної освіти. Згідно з гуманістичною парадигмою освіти стає популярним принцип доступності музичної підготовки. Наприклад, у США, де у ряді університетів та коледжів зараховують всіх абітурієнтів, кількість вакансій на одне конкурсне місце не лімітується. З огляду на це, вступ до післясередньої музичної школи насправді стає природним правом обдарованої молоді і умовою для досягнення вищого соціального статусу.

У більшості високорозвинутих країн світу існують механізми, які стимулюють прагнення молоді до підвищення свого освітнього рівня. Сьогодні високий освітній статус розглядається у високорозвинутих країнах світу як гарантія від безробіття, збільшення нових робочих місць, здійснене за рахунок високодосвідчених фахівців [Кошманова, 1999, с. 86].

Поряд з кількісним зростанням, сучасна система музичної освіти визнала необхідність суттєвої структурної перебудови. Реформи, що інтенсивно проходять, мають за мету посилити гнучкість і варіативність системи післясередньої освіти у напрямку її децентралізації та диверсифікації. Децентралізація фактично означає надання місцевим органам та самим закладам освіти провідної частки повноважень у рішенні питань освіти - від адміністративних і фінансових - до методичних. Так, у Франції тільки два вищих музичних навчальних заклади (Паризька і Ліонська консерваторії) підпорядковуються міністерству культури. Ряд консерваторій має регіональне підпорядкування, інші – місцеве, муніципальне або приватне. При цьому статус закладу музичної освіти всіляко залежить від заможності регіону і рівня матеріальної допомоги, яку надає навчальним закладам місцева влада [Черкасов, 2016].

Диверсифікація музичної освіти означає різнобічний розвиток, наявність у країні різних за типом, обсягом, структурою та якістю навчальних закладів. У західних країнах диверсифікація проявляється перш за все через неоднаковий рівень та зміст підготовки спеціалістів, отже, випускники різних закладів мають суттєві відмінності у професійній підготовці [Смирнова, 2008; Kuhn, 1996]. Конкретно диверсифікація проявляється завдяки: а) урізноманітненню навчальних планів та програм музичної освіти; б) наявності різних підходів

до підготовки спеціалістів у регіонах та навчальних закладах. Така здорова відмінність вважається у США перевагою системи вищої освіти, яка набуває мобільності, варіативності й гнучкості, наглядно демонструє ознаки демократичного суспільства. Серед недоліків різнорівневої освіти у США визнають необхідність складання кваліфікаційного іспиту у разі переїзду випускника до іншого штату [Music & Music Education, 2022].

В умовах індивідуалізації, децентралізації та диверсифікації вищої музичної та музично-педагогічної освіти на Заході закономірно виникають питання контролю та загальних стандартів, які мають стати орієнтирами для місцевого планування. Особливою формою контролю тут стає акредитація закладів освіти за наступними параметрами:

- 1) зміст навчальних планів і програм;
- 2) кваліфікація викладачів;
- 3) якість навчання;
- 4) рівень комп'ютеризації;
- 5) матеріально-технічне забезпечення;
- 6) науково-методичне забезпечення.

У США процеси стандартизації музичної та музично-педагогічної освіти здійснюють NASM – національна асоціація шкіл музики, яка є ініціатором уніфікації навчальних планів підготовки вчителів музики, та NENS - національна конфедерація педагогів-музикантів. Перша вже з 1953 року наділена правом вирішення всіх питань вищої музичної і музично-педагогічної освіти. Процес координації роботи вищих навчальних закладів відбувається за допомогою рекомендацій, на основі яких департаменти штатів та навчальні заклади самостійно розробляють навчальні плани, а їх виконання призводить до присудження випускникові ступенів Бакалавра, Магістра або Доктора з різних спеціалізацій у музичному виконавстві та освіті. За даними каталогу освітніх програм за 2001 р., акредитації закладів освіти у регіонах США та Канади здійснюють:

- а) регіональні асоціації шкіл та коледжів;
- б) акредитаційна асоціація біблійських коледжів (AABC);
- в) Рада з Акредитації для незалежних коледжів та шкіл (ACICS);
- г) комісія з акредитації шкіл кар'єри/коледжів технологій (ACCSCT);
- д) Американська академія для Ліберальної освіти та з Професійної освіти;
- е) Міжрегіональна Асоціація Християнських шкіл (TRACS) [Kuhn, 1996, с. 4].

У ФРН питання акредитації вузів вирішує Німецька Музична Рада, створена у 1953 році як один з національних комітетів (секція) Міжнародної музичної ради – члена ЮНЕСКО. Робота НМР фінансується федеральними та земельними пожертвуваннями.

Загальні питання музичної освіти також вирішує Європейська асоціація консерваторій, музичних академій та вищих музичних шкіл. Актуальними для наукової та музично-творчої спільноти є питання ролі вищої школи у становленні, вихованні та подальшій творчій діяльності музикантів, змісту продуктивних творчо-духовних взаєминах викладача і студента, соціалізації мистецької освіти. Найважливішими завданнями сучасної музичної освіти музикантів-педагогів вважають проблему виховання художньої індивідуальності музиканта, а також підготовку змісту освіти для навчання музикантів різного профілю.

У зв'язку з цим закономірно виникає питання щодо своєрідності навчальних планів підготовки відповідних фахівців, оскільки у багатьох країнах існують різні підходи до визначення змісту освіти музикантів та музичних педагогів. Наприклад, у Франції до навчального плану державної консерваторії за традицією включають тільки основні музично-теоретичні предмети (спеціальність, сольфеджіо, гармонію, аналіз музики), втім кожний навчальний заклад переважно керується власно складеними навчальними програмами. Студенти не вивчають таких традиційних для загальноєвропейської освіти дисциплін, як загальне фортепіано, гуманітарні та загальноосвітні дисципліни. Такий підхід, на відміну від загальноєвропейської моделі, підкреслює спрямованість французької музичної освіти до прагматизму та поглибленої спеціалізації.

Американська модель підготовки має інтегрований характер і відповідає стратегії гнучкості, мобільності і пристосовуваності навчального плану до потреб суспільства. Основою навчальних планів для бакалаврів музичної освіти можна вважати синтез трьох типів документів для:

1) консерваторій, що здійснюють підготовку виконавців і композиторів;

2) коледжів вільних мистецтв (liberal art college), де акцентується увага на широкій гуманітарній освіті, а також підготовці музикознавців-істориків та теоретиків;

3) педагогічних коледжів, які займаються підготовкою вчителів (Music & Music Education, 2022).

З огляду на це, сучасні навчальні плани для

підготовки вчителів музики у США трансформують означені напрямки у три цикли дисциплін: спеціальний; психолого-педагогічний та загальноосвітній. Слід підкреслити, що підготовка вчителів музики у багатьох країнах світу здійснюється сумісно з навчанням музикантів інших спеціалізацій. У США всі ступені та спеціалізації поєднуються в дві основні групи, які відрізняються, залежно від спрямованості навчання, орієнтацією на педагогічну діяльність (Бакалавр музичної освіти; Бакалавр музичної терапії; Бакалавр церковної музики) та виконавську або менеджерсько-адміністративну діяльність (Бакалавр музики; Бакалавр менеджменту в музиці).

Вважаємо вірною тенденцію музичної і музично-педагогічної освіти США підготовку спеціалістів широкого профілю, здатних швидко пристосовуватися до запитів та вимог суспільства. За даними наукових досліджень, згідно з тенденцією децентралізації музичної освіти, у США існують лише приблизні пропорції основних предметних циклів, які встановлюють наведені вище професійні асоціації та акредитаційні ради.

Зокрема, з 1924 року у США діє рекомендація 50% навчального плану відводити на вивчення спеціальних дисциплін; 25% – на загальноосвітній цикл і 25% – на психолого-педагогічні предмети. На практиці у кожному навчальному закладі відбираються різні співвідношення дисциплін, що забезпечує високий рівень автономності у визначенні змісту освіти.

Іншою, не менш важливою проблемою музичної освіти стає визначення вимог до особистості і професійної підготовки випускників закладів післясередньої музичної освіти. Відповідно з цим і визначається співвідношення основних предметних циклів у кожному конкретному закладі післясередньої освіти.

На відміну від традиційного для першої половини ХХ ст. професіографічного підходу, за яким наголошувалася значущість професійних компетентностей спеціаліста, сьогодні належне місце займає особистісно зорієнтований підхід (Кошманова, 1999). З огляду на це, провідне місце у моделі Бакалавра музики та музичної освіти у багатьох країнах світу займають також особистісні якості вчителя. Тільки після цього визначаються музичні, педагогічні та інші професійні уміння. Професійно важливими вважаються такі комунікативні уміння вчителя музики (Бакалавра музичної освіти) як: здатність до «навчання», впевненість, легкість у спілкуванні, заснована на



повній повазі до особистості учня. Суттєвого значення надається вихованню закоханості і відданості професії, любові до дітей, наявності почуття гумору тощо.

До професійно значущих особистісних характеристик вчителя музики за американською моделлю належать готовність до експериментів, вміння швидко перебудовуватися; потреба у самовдосконаленні, чутливість до сприймання нових ідей, творчі вміння. Важливою стороною особистості вчителя музики вчені називають здатність до самостійної творчої діяльності, творчі здібності, здатність швидко сприймати і ефективно перетворювати інформацію (Смирнова, 2008).

Важливим завданням спеціальної професійної підготовки вчителя музики є комплекс професійних знань та умінь, який забезпечується широким спектром спеціальних дисциплін. На думку американських фахівців, головними вміннями викладача музики є здатність до виконання, аналізу і творення музики (Тадеев, 2008). За вимогою MENC у структуру виконавських умінь вчителя музики включають:

- 1) успішне оволодіння інструментом (акомпанемент та сольний виступ), при цьому основний і додатковий інструменти вивчають на протязі усього терміну навчання;
- 2) основні диригентські вміння;
- 3) володіння репетиційною технікою, яка удосконалюється на заняттях з чисельних ансамблів;
- 4) вільне читання партитур, якому приділяється увага на перших курсах;
- 5) вміння імпровізувати на інструменті у різних стилях;
- 6) володіння будь-яким оркестровим інструментом;
- 7) вміння грати в ансамблі;
- 8) вокальні вміння (National Art Education Association, 2003).

Не менш важливими вважаються педагогічні вміння музичного педагога або вчителя музики, його педагогічна майстерність. З огляду на це, психолого-педагогічна підготовка Бакалавра з музичної освіти у США представлена більш як тридцятьма елективними курсами, які спрямовуються на виховання у вчителя музики любові і розуміння дітей, урахування їх індивідуальних та вікових особливостей, мистецьких схильностей та музичних здібностей.

Досить серйозної уваги надається підготовці студентів до діагностування учнів (курси психології музичних здібностей, вимірювання та оці-

нювання). З огляду на індивідуальний розвиток школярів, особлива увага приділяється нетрадиційним дітям, що вимагає вивчення студентами методів і технологій:

- а) музичного навчання;
- б) виховання інтелектуально здібних;
- в) розумово відсталих;
- г) емоційно неврівноважених;
- д) фізично неповноцінних дітей.

В системі сучасної педагогічної освіти на музично-педагогічних факультетах більшості університетів США вивчаються інтегровані курси з філософії освіти, у яких філософські аспекти освіти співвідносяться з історичними, соціально-філософськими питаннями, проблемами філософії шкільного навчання. Крім того, у психолого-педагогічному циклі опановують дисципліни, де розглядаються засоби та методи викладання та технології педагогічної діяльності вчителя музики.

Такі курси мають яскраво виражене практичне спрямування і здатні допомогти музиканту при вирішенні проблем педагогічного керівництва (курси управління класом, педагогічного керівництва, мистецтва викладання). Певної уваги в системі музично-педагогічної освіти приділяється вивченню навчального плану та змісту музичного виховання у загальноосвітній школі (приблизно 6 годин у семестр).

Специфікою американської моделі музичної освіти є наявність у навчальному плані загальноосвітніх дисциплін, які спрямовуються на виховання у студентів загальної культури. Аналіз циклу загальних дисциплін дозволяє виділити його наступні ознаки: а) широкий обсяг дисциплін (суспільні, природничо-математичні, гуманітарні, мистецтва, іноземні мови, релігія); б) комплексний характер дисциплін (курс «Науки про життя», який вміщує відомості з біології, хімії, фізики, астрономії); в) елективний характер викладання курсів, що зумовлено тенденцією індивідуалізації навчання у системі післясередньої освіти.

**Висновки.** Отже, провідними тенденціями зарубіжної після середньої музичної освіти, які впливають на визначення структури та змісту освіти, залишаються демократизація, індивідуалізація, децентралізація, диверсифікація.

**Перспективним напрямом** подальших наукових розвідок є порівняльний аналіз інститутів зарубіжної та вітчизняної громадської акредитації музичної освіти, питання інтеграції національної і зарубіжної систем вищої музичної освіти.

# СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Bezemchuk, L., & Fomin, V. (2021). Formation of Integration and Pedagogical Skills of the Future Teacher of Music Art in the Conditions Master's Degree. *Professional Art Education*, 2(1), 12-19. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.01.02>

Bezemchuk, L., & Fomin, V. (2021). Modeling of professionally oriented tasks by means of innovative forms of future music art teacher training. *Professional Art Education*, 2(2), 13-21. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.02.02>

Fan, M., & Matvieieva, O. (2021). Ways of Introduction of Information Technologies in Training of Music Teachers: (Chinese and Ukrainian experience). *Professional Art Education*, 2(1), 67-75. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.01.09>

Finland National Overview (2022). Institutions National Overviews. Overview of Higher Music Education System <https://aec-music.eu/members/national-overviews/finland>

France National Overview (2022). Institutions National Overviews. Overview of Higher Music Education System <https://aec-music.eu/members/national-overviews/france>

Komarovska, O., & Myropolska, N. (2023). To the problem of teacher training in the modern dimension of art education. *Professional Art Education*, 3(1), 33-43. <https://doi.org/10.34142/27091805.2022.3.01.04>

Kominarets, T., Fomin, V., Bieloliptseva, O., Tkachenko, M., Malykhin, A., & Pryshliak, O. (2022). Strategic Tasks of Contemporary Education: Formal, Nonformal, Informal. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 394-407. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/647>

Loshkov, Y. (2021). Sociocultural processes of transformation modern music education in Ukraine. *Professional Art Education*, 2(2), 22-30. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.02.03>

Smyrnova, T. (2020). Specificity of Students' Creative Self-Expression in the Process of Conductor-Choral Education. *Professional Art Education*, 1(1), 10-16. <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.02>

Sokolova, A. (2022). Interactive forms and methods of distance education of future music teachers. *Professional Art Education*, 3(1), 6-16. <https://doi.org/10.34142/27091805.2022.3.01.01>

Tusheva, V. (2020). Study of Scientific Research Culture of Future Music Teachers in European Countries. *Professional Art Education*, 1(1), 23-29. <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.04>

VERKINA, T., SMYRNOVAT., POLUBOIARYNA, I., & KRASNOSHCHOK, K. (2020). The results of the introduction of personality-oriented technology into the professional education of students-musicians. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*, 23(3(I), 85-99. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.3-1.06>

Germany National Overview (2022). Institutions National Overviews. Overview of Higher Music Education System <https://aec-music.eu/members/national-overviews/germany>

Kertz-Welzel, A. (2005). General Music Education in Germany Today: A Look at How Popular Music Is Engaging Students. *General Music Today*, 18(2), 14-16. <https://doi.org/10.1177/10483713050180020104>

Music & Music Education (2022). *Graduate school of Education*, №1 (Us News & World Report)

National Art Education Association (2003). *Peterson's Professional Degree Programs in the Visual and Performing Arts* <https://intranet.americansforthearts.org/by-program/reports-and-data/legislation-policy/naappd/petersons-professional-degree-programs-in-the-visual-and-performing-arts>

Kuhn, C. (1996). Ausder Hochschule furdie Hochschule. *Musica*, №5, p. 357-358.

Кокоріна, Л.В. (2013). Концепції педагогічної підтримки обдарованих дітей в іспанській педагогічній теорії. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія Педагогіка, психологія і соціологія, № 2. 16-20. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu\\_pps\\_2013\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_2_5)

Комаровська, О.А. (2016). Центр гартування педагогіки мистецтва: штрих до портрета лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*, 1. 48-51. <https://lib.iitta.gov.ua/708340/708340/1/Поб.pdf>

Кошманова, Т.С. (1999). Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998). Львів: Світ, 488 с.

Масол, Л.М. (2006). Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Інститут проблемно-

го виховання АПН України. Київ: Промінь, 432 с. <http://catalog.odnb.odessa.ua/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:164642/Source:default>

Смирнова, Т.А. (2008). Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект : *монографія*: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Видавництво Ліхтар, 445 с.

Ніколаї, Г.Ю. (2007). Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: *монографія*: Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Суми, 396 с.

Тадеев, П. (2008). Стратегії прискореного навчання обдарованих школярів та їх практична реалізація в США. *Наукові записки. Серія педагогіка*, №5, 163-169. <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiyi-priskorenogo-navchannya-obdarovanih-shkolyariv-ta-yih-praktichna-realizatsiya-v-ssha/viewer>

Стрижалковська, В. В. (2012). Підтримка обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської республіки: аналіз діяльності громадських організацій. *Науковий вісник Донбасу*, (1). <http://surl.li/klejr>

Федоренко, С.В. (2011). *Виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії*. Київ. <https://nenc.gov.ua/doc/autoref/fedorenko.pdf>

Черкасов, В.Ф. (2017). *Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник*. Київ: ВЦ «Академія», 240 с. <https://academia-pc.com.ua/product/teoriya-i-metodika-muzichnoiosviti-vc-akademiya>

## REFERENCES

Bezemchuk, L., & Fomin, V. (2021). Formation of Integration and Pedagogical Skills of the Future Teacher of Music Art in the Conditions Master's Degree. *Professional Art Education*, 2(1), 12-19. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.01.02> [in Ukrainian]

Bezemchuk, L., & Fomin, V. (2021). Modeling of professionally oriented tasks by means of innovative forms of future music art teacher training. *Professional Art Education*, 2(2), 13-21. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.02.02> [in Ukrainian]

Fan, M., & Matvieieva, O. (2021). Ways of Introduction of Information Technologies in Training of Music Teachers: (Chinese and Ukrainian experience). *Professional Art Education*, 2(1), 67-75. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.01.09> [in Ukrainian]

Finland National Overview (2022). Institutions National Overviews. Overview of Higher Music Education System <https://aec-music.eu/members/national-overviews/finland> [in English]

France National Overview (2022). Institutions National Overviews. Overview of Higher Music Education System <https://aec-music.eu/members/national-overviews/france> [in English]

Komarowska, O., & Myropolska, N. (2023). To the problem of teacher training in the modern dimension of art education. *Professional Art Education*, 3(1), 33-43. <https://doi.org/10.34142/27091805.2022.3.01.04> [in Ukrainian]

Kominarets, T., Fomin, V., Bieloliptseva, O., Tkachenko, M., Malykhin, A., & Pryshliak, O. (2022). Strategic Tasks of Contemporary Education: Formal, Nonformal, Informal. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 394-407. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/647> [in English]

Loshkov, Y. (2021). Sociocultural processes of transformation modern music education in Ukraine. *Professional Art Education*, 2(2), 22-30. <https://doi.org/10.34142/27091805.2021.2.02.03> [in Ukrainian]

Smyrnova, T. (2020). Specificity of Students' Creative Self-Expression in the Process of Conductor-Choral Education. *Professional Art Education*, 1(1), 10-16. <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.02> [in Ukrainian]

Sokolova, A. (2022). Interactive forms and methods of distance education of future music teachers. *Professional Art Education*, 3(1), 6-16. <https://doi.org/10.34142/27091805.2022.3.01.01> [in Ukrainian]

Tusheva, V. (2020). Study of Scientific Research Culture of Future Music Teachers in European Countries. *Professional Art Education*, 1(1), 23-29. <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.04> [in English]

VERKINA, T., SMYRNOVAT., POLUBOIARYNA, I., & KRASNOSHCHOK, K. (2020). The results of the introduction of personality-oriented technology into the professional education of students-musicians. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*, 23(3(I), 85-99. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.3-1.06> [in English]

Germany National Overview (2022). Institutions National Overviews. Overview of Higher Music Education

System <https://aec-music.eu/members/national-overviews/germany> [in English]

Kertz-Welzel, A. (2005). General Music Education in Germany Today: A Look at How Popular Music Is Engaging Students. *General Music Today*, 18(2), 14–16. <https://doi.org/10.1177/10483713050180020104> [in English]

Music & Music Education (2022). *Graduate school of Education*, №1 (Us News & World Report) [in English]

National Art Education Association (2003). *Peterson's Professional Degree Programs in the Visual and Performing Arts* <https://intranet.americansforthearts.org/by-program/reports-and-data/legislation-policy/naappd/petersons-professional-degree-programs-in-the-visual-and-performing-arts> [in English]

Kuhn, C. (1996). Ausder Hochschule furdie Hochschule. *Musica*, №5, p. 357–358. [in English]

Kokorina, L.V. (2013). Kontseptsiiy pedahohichnoyi pidtrymky obdarovanykh ditey v ispans'kiy pedahohichniy teoriiy [Concepts of pedagogical support for gifted children in Spanish pedagogical theory]. *Naukovi pratsi Vyshchoho navchal'noho zakladu «Donets'kyi natsional'nyy tekhnichnyy universytet»*. Seriya Pedahohika, psykholohiya i sotsiolohiya, № 2. 16–20. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu\\_pps\\_2013\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_2_5) [in Ukrainian]

Komarov'ska, O.A. (2016). Tsentr hartuvannya pedahohiky mystetstva: shtrykh do portreta laboratoriyi estetychnoho vykhovannya ta mystets'koyi osvity [Center for tempering art pedagogy: a touch to the portrait of the laboratory of aesthetic education and art education]. *Mystetstvo ta osvita*, 1. 48-51. <https://lib.iitta.gov.ua/708340/708340/1/Rob.pdf> [in Ukrainian]

Koshmanova, T.S. (1999). *Rozvytok pedahohichnoyi osvity u USA (1960-1998)* [Development of teacher education in the USA (1960-1998)]. L'viv: Svit, 488 s. [in Ukrainian]

Masol, L.M. (2006) Zahal'na mystets'ka osvita: teoriya i praktyka: *monohrafiya* [General art education: theory and practice: monograph]. Instytut problemnoho vykhovannya APN Ukrayiny. Kyiv: Promin', 432 s. <http://catalog.odnb.odessa.ua/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:164642/Source:default> [in Ukrainian]

Smyrnova, T.A. (2008). Teoriya ta metodyka dyryhent's'ko-khorovoyi osvity u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh: psykholoho-pedahohichnyy aspekt [Theory and methodology of conducting and choral education in higher educational institutions: psychological and pedagogical aspect]: *monohrafiya*: KHNPU imeni H.S. Skovorody. Vydavnytstvo Likhtar, 445 s. [in Ukrainian]

Nikolayi, H.YU. (2007). Muzychno-pedahohichna osvita v Pol'shchi: istoriya ta suchasnist' [Music and pedagogical education in Poland: history and modernity]: *monohrafiya*: Sums'kyi derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni A.S. Makarenka. Sumy, 396 s. [in Ukrainian]

Tadeyev, P. (2008). Stratehiyi pryskorenoho navchannya obdarovanykh shkolyariv ta yikh praktychna realizatsiya v SSHA [Strategies for accelerated learning of gifted students and their practical implementation in the USA]. *Naukovi zapysky. Seriya pedahohika*, №5, 163-169. <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiyi-priskorenogo-navchannya-obdarovanih-shkolyariv-ta-yih-praktichna-realizatsiya-v-ssha/viewer> [in Ukrainian]

Stryzhalkov'ska, V. V. (2012). Pidtrymka obdarovanykh ditey u neformal'niy osviti Ches'koyi respubliky: analiz diyal'nosti hromads'kykh orhanizatsiy [Supporting gifted children in non-formal education in the Czech Republic: an analysis of the activities of public organizations]. *Naukovyy visnyk Donbasu*, (1). <http://surl.li/klejr> [in Ukrainian]

Fedorenko, S.V. (2011). *Vykhovannya estetychnoyi kul'tury u starshoklasnykiv serednikh spetsializovanykh shkil mystetstv Velykoyi Brytaniyi* [Education of aesthetic culture in high school students of secondary specialized art schools in Great Britain]. Kyiv. <https://nenc.gov.ua/doc/autoref/fedorenko.pdf> [in Ukrainian]

Cherkasov, V.F. (2017). *Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity: navchal'nyy posibnyk* [Theory and methodology of music education: study guide]. Kyiv: VTS «Akademiya», 240 s. <https://academia-pc.com.ua/product/teoriya-i-metodika-muzichnoiosviti-vc-akademiya> [in Ukrainian]

Надійшла до редакції / Received: 29.08.22  
Рекомендовано до друку / Accepted: 14.10.2022



DOI 10.34142/27091805.2022.3.02.04

© **Tetiana Smyrnova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
professor of the department of theory and  
methods of art education, Kharkiv National  
Kotlyarevsky University of Arts  
Kharkiv, Ukraine

email: [smyrnova.tetiana@gmail.com](mailto:smyrnova.tetiana@gmail.com)<https://orcid.org/0000-0002-2931-8288>

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MODERN MUSIC EDUCATION IN FOREIGN UNIVERSITIES

**The purpose of the article** is to substantiate the directions, content and structure of the development of foreign higher musical education on the basis of a systematic analysis. The methodological basis of the research was: system-activity, cultural, praxeological, axiological approaches and philosophical, terminological, cognitive principles. General scientific (analysis, synthesis, systematization, generalization, comparison, classification), empirical, prognostic research methods were used.

**The scientific novelty** consists in highlighting, analyzing and concretizing the common requirements and differences of national models of higher music and music-pedagogical education of foreign countries (France, Germany, Finland, Austria, USA) in comparison with the Ukrainian educational concept of the development of higher art education. The specifics of diversification of music education (diversification of principles, approaches to the content of education) are determined.

**Results.** On the basis of a systematic analysis, the directions, content and structure of foreign higher music education are substantiated. It is assumed that the purpose of foreign professional education is to satisfy the personal and professional interests of each student. The common features and differences of national models of music and music-pedagogical education are revealed. The content of the pragmatic model of training teachers of art disciplines in the countries of Western Europe and the USA is revealed. A classification of European musical and pedagogical education is proposed. The specificity of decentralization as a leading trend of foreign art education (administrative, financial and methodical) is substantiated. The trends in the development of music-pedagogical education regarding the training of a professional specialist in the artistic profile have been analyzed. The content of the requirements for the professional training of a future music teacher is revealed.

**Conclusions.** It is assumed that democratization, individualization, decentralization and diversification remain the leading trends in the development of foreign higher music education, which influence the definition of the structure and content of higher art education.

**Keywords:** foreign education, music education, national model, music institutions, artistic disciplines, specifics of music training, activities of a music teacher.